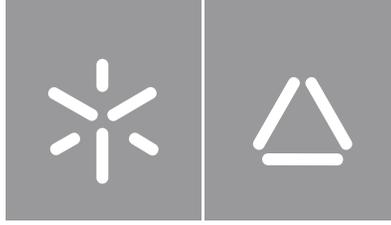




**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Ana Filipa Pereira Oliveira  
**Criação de narrativas digitais e  
Literacia Mediática: investigação-ação  
com alunos do Ensino Secundário.**





iscte  
INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

UNIVERSIDADE  
BEIRA INTERIOR

UNIVERSIDADE  
LUSÓFONA

**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Ana Filipa Pereira Oliveira

**Criação de narrativas digitais e  
Literacia Mediática: investigação-ação  
com alunos do Ensino Secundário.**

Tese de Doutoramento

Programa Doutoral em Estudos de Comunicação: Tecnologia,  
Cultura e Sociedade em associação com as seguintes universidades:  
Universidade do Minho, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa,  
Universidade da Beira Interior e Universidade Lusófona de  
Humanidades e Tecnologias

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Sara Jesus Gomes Pereira**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal**

**CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

*[Esta licença permite que outros remisturem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que lhe atribuam a si o devido crédito e que licenciem as novas criações ao abrigo de termos idênticos.]*

## **Agradecimentos**

Os 6 anos que conduziram a esta tese de doutoramento não foram trilhados sozinha. Agradeço, por isso, a todos e todas os que, de uma forma ou de outra fizeram parte deste percurso.

Aos meus pais, por me terem apoiado sempre e me terem transmitido os valores mais importantes de sempre e que moldaram a pessoa e a profissional que hoje sou: a persistência, a transparência e a humildade.

Ao João, por acreditar, pelo amor e pelo apoio e compreensão constantes. Por nunca me ter largado a mão e por me ter ajudado a levantar sempre que caí.

Ao José, por, mesmo sem saber, ser um dos motivos pelos quais mais acredito que escolhi o caminho certo e por ser a melhor tese que alguma vez poderia ter escrito.

Aos meus avós, ao meu irmão, à minha irmã, aos meus sobrinhos e a toda a família nuclear que, mesmo sem saber, foi fundamental para respirar fundo e encontrar o equilíbrio nos momentos mais duros deste caminho.

Às amigas de sempre e para sempre, que acompanharam o processo – a Marta, a Sónia e a Cláudia.

A todos os outros que aqui não menciono individualmente, por nunca me terem deixado esquecer que há vida fora do doutoramento e que ela é essencial para caminharmos com firmeza e motivação.

À Rita e à Sónia por serem as melhores companheiras que o doutoramento me poderia ter dado, com as quais cresci e aprendi.

À Kamila, pela alegria, pelas palavras sempre certas para motivar e por todos os momentos de partilha.

À Sandra, por ter sido uma das melhores e mais puras amizades que fiz durante o caminho. Pelos momentos de terapia, pela amizade e pelos projetos e planos que traçamos.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), por terem tornado esta investigação possível.

À professora Sara, pelo rigor, por todas as aprendizagens e conhecimentos partilhados, por ter aceitado o desafio de me orientar e por me ter incitado sempre a questionar e a procurar ser mais e melhor.

A todos os professores e investigadores com quem tive o privilégio de conversar, de discutir, de partilhar e aprender ao longo destes 6 anos e que em muito contribuíram para crescer como pessoa e investigadora.

Aos diretores das escolas que aceitaram o desafio lançado e acreditaram no contributo que esta investigação poderia ter para as suas comunidades escolares.

A todos os professores e professoras que participaram no trabalho empírico, com quem muito aprendi e que me fizeram valorizar, ainda mais, a profissão docente.

À professora Eugénia e à professora Elisabete, por serem duas mulheres inspiradoras com quem tive o privilégio de aprender.

E a todos os jovens que contribuíram para este projeto. Agradeço-lhes os momentos de partilha de sonhos e aspirações e, acima de tudo, de aprendizagem. Sem eles este trabalho não teria sido possível.

## Apoio financeiro

Esta tese foi desenvolvida com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da concessão de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/126433/2016) no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.



*Ao José. Que lhe consiga dar asas para voar,  
como um dia me deram a mim.*

## Despacho RT - 31 /2019 - Anexo 4

### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 15 de novembro de 2021.

Assinatura

A handwritten signature in blue ink that reads "Ana Filipa Oliveira". The signature is written in a cursive style and is positioned above a solid horizontal line.

(Ana Filipa Pereira Oliveira)

## **Criação de narrativas digitais e Literacia Mediática: investigação-ação com alunos do Ensino Secundário.**

**Resumo:** As crescentes potencialidades dos media digitais evidenciam o pensamento crítico, a literacia mediática e a criação como competências fundamentais para que os jovens sejam cidadãos ativos e participativos na sociedade e comunidades onde se inserem. A escola pode desempenhar um papel importante a esse nível, contribuindo para a utilização crítica e responsável dos media e para a promoção da cidadania. Neste sentido, vários estudos destacam que perante esta geração, que aprende também nos espaços informais, que valoriza a aprendizagem pela prática e a presença dos meios em todos os espaços das suas vidas, a escola é desafiada a integrar novas práticas e a valorizar os conhecimentos que crianças e jovens adquirem com e através dos media.

Esta tese de doutoramento aborda as práticas de criação e produção mediática e a escola como lugar para promover a literacia mediática junto dos mais jovens. Procura-se saber qual o lugar da criação mediática nas práticas educativas formais e como pode ser promovida na escola, tendo em vista incentivar a discussão sobre temas de cidadania e a expressão dos alunos.

O estudo, que se caracteriza como uma investigação-ação, decorreu em duas escolas, no ano letivo de 2018/2019, com alunos de 8 turmas do ensino secundário. Partindo de temas relacionados com a cidadania presentes nos currícula de várias disciplinas, foram desenvolvidas, de forma colaborativa, atividades de criação e produção mediática – nomeadamente narrativas digitais. Os resultados revelam que a promoção de atividades de criação e produção mediática – nomeadamente de narrativas digitais - funcionam como uma alavanca para promover discussões em torno de temas de cidadania e a expressão dos alunos. Sugerem também que professores e alunos acreditam que a criação e produção têm espaço em sala de aula, mas não diariamente. Os alunos, nem sempre apreciam os temas ou as plataformas propostas para realizar atividades com recurso aos media e não reconhecem que a criação mediática seja a solução para serem ouvidos pelos adultos. Por sua vez, os professores reconhecem o potencial da criação mediática, mas referem condicionalismos decorrentes da falta de orientações específicas sobre como promover a literacia mediática, em particular a dimensão da criação, do pouco tempo disponível para as atividades de criação e da pressão dos exames nacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jovens, Criação e produção mediática, Narrativas digitais, Literacia mediática, Cidadania

## **Creating digital narratives and media literacy: action-research with secondary school students.**

**Abstract:** The growing possibilities of digital media highlight critical thinking, media literacy and creation as fundamental skills for young people to thrive and be participatory in society and in their communities. School can play an important role at this level, contributing to the critical and responsible use of media and to the promotion of citizenship. In this sense, several studies point out that towards this generation, which learns also in informal spaces, values learning by doing and the presence of the media in all spaces of their lives, school is challenged to integrate new practices and to value the knowledge that children and young people acquire with and through the media.

This research addresses media creation and production practices and school as a place to promote media literacy among young people. It seeks to understand the role and implications of media creation in formal educational practices and how it can be further promoted in school within the school curricula, with a view to discussing citizenship issues and student expression.

Methodologically framed as action research, this study took place in two schools, in the school years 2018/2019, involving eight secondary school classes. Media creation and production activities were developed collaboratively based on themes related to citizenship and already outlined in the present in the curricula of various subjects.

The key findings indicate that, in this case, the promotion of media creation and production activities functions as a catalyst to promote discussions on citizenship issues and explore students' expressions around the same topic. They also show that teachers and students believe that both creation and production have a space in the classroom, but not on a daily basis. Students do not always appear to appreciate the themes or the platforms proposed in this study to carry out activities using the media. Furthermore, they do not recognise that media creation is one way forward to be heard by adults. In turn, teachers recognise the potential of media creation, but mention constraints arising from the lack of specific guidelines on promoting media literacy, particularly its creative dimension, the time available for media creation and production activities, and the pressure of national exams.

**KEY WORDS:** Young people, Media creation and production, Digital narratives, Media literacy, Citizenship

*Página intencionalmente deixada em branco*

## Índice

|   |            |
|---|------------|
| <b>Introdução .....</b>   | <b>18</b>  |
| Apresentação do tema e pertinência da investigação .....  | 18         |
| Questões e objetivos da investigação .....  | 20         |
| Estrutura da tese .....   | 21         |
| <b>1. Capítulo I: A literacia mediática como competência cívica no século XXI .....</b>   | <b>25</b>  |
| 1.1. Resumo.....  | 25         |
| 1.2. De que literacias falamos hoje?.....   | 26         |
| 1.3. A literacia mediática no mundo, na europa e em Portugal: as recomendações, diretivas e legislação no pós-Grünwald .....  | 32         |
| 1.4. Definir e avaliar competências de literacia mediática .....  | 45         |
| 1.5. A criação como dimensão da literacia mediática .....   | 48         |
| 1.6. Síntese.....   | 51         |
| <b>2. Capítulo II – Ser jovem e cidadão no século XXI .....</b>   | <b>54</b>  |
| 2.1. Resumo.....  | 54         |
| 2.2. Uma geração digital.....   | 55         |
| 2.3. Cidadania e direitos dos jovens na era digital .....   | 65         |
| 2.4. Jovens e participação na era digital: sobre ter voz e criar para a expressar .....   | 71         |
| 2.5. Síntese.....   | 82         |
| <b>3. Capítulo III: A escola como espaço de literacia mediática e cidadania .....</b>   | <b>84</b>  |
| 3.1. Resumo.....  | 84         |
| 3.2. A escola como espaço para educar para os media e para a cidadania .....  | 85         |
| 3.3. Professores e Educação para os Media: uma questão de competências?.....  | 89         |
| 3.4. A integração dos media na escola .....   | 94         |
| 3.5. Sob o chapéu da criatividade .....   | 105        |
| 3.6. Síntese.....   | 113        |
| <b>4. Capítulo IV: Metodologia .....</b>  | <b>116</b> |
| 4.1. Preâmbulo .....  | 116        |
| 4.2. Relevância, questões orientadoras e objetivos de investigação .....  | 116        |
| 4.3. A investigação-ação como opção metodológica.....   | 120        |
| 4.4. Desenho do estudo.....   | 122        |
| 4.5. Questões éticas e deontológicas .....  | 147        |
| <b>5. Capítulo 5 – Diagnóstico: análise das temáticas, do contexto e das perceções dos intervenientes sobre a literacia mediática e a dimensão da criação .....</b> | <b>150</b> |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 5.1.      | Análise de conteúdo das recomendações, diretivas e legislação (1982-2020) .....  | 150        |
| 5.1.1.    | Volume de produção e temas predominantes.....  | 150        |
| 5.1.2.    | Leituras a partir da análise de conteúdo.....  | 153        |
| 5.1.3.    | Notas sobre a análise das recomendações, diretivas e legislação .....  | 163        |
| 5.2.      | A literacia mediática e a dimensão da criação nos currícula e Aprendizagens Essenciais do ensino secundário (2018-2019) .....                    | 165        |
| 5.3.      | As perceções e motivos dos professores para utilizar os media na escola .....  | 173        |
| 5.4.      | Síntese sobre a etapa de diagnóstico .....   | 183        |
| <b>6.</b> | <b>Capítulo 6 - Intervenção: A criação e a produção de narrativas digitais para refletir e discutir sobre a cidadania na escola.....</b>         | <b>185</b> |
| 6.1.      | Os espaços .....   | 186        |
| 6.2.      | Atividades de criação de narrativas digitais.....  | 198        |
| 6.3.      | Síntese sobre a etapa de intervenção .....   | 249        |
| <b>7.</b> | <b>Capítulo 7: Reflexão e Avaliação: aprendizagens decorrentes da intervenção e opiniões sobre a criação mediática no contexto escolar .....</b> | <b>253</b> |
| 7.1.      | <i>As opiniões dos alunos sobre a criação mediática para aprender sobre a cidadania e a sua avaliação das atividades realizadas.....</i>         | <i>254</i> |
| 7.2.      | <i>As opiniões dos professores sobre a criação mediática para aprender sobre a cidadania.....</i>  | <i>266</i> |
| 7.3.      | <i>Síntese sobre a reflexão e avaliação .....</i>  | <i>286</i> |
| <b>8.</b> | <b>Discussão crítica dos resultados .....</b>  | <b>291</b> |
|           | <b>Conclusões .....</b>  | <b>298</b> |
|           | Limitações da investigação .....   | 301        |
|           | Pistas para o futuro.....  | 303        |
|           | <b>Bibliografia .....</b>  | <b>306</b> |
|           | <b>Anexos .....</b>  | <b>334</b> |

## **Lista de Abreviaturas**

DGE – Direção-Geral da Educação

MIL – Literacia Mediática e Informacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OFCOM – Office of Communications

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

ONU – Organização das Nações Unidas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

## Lista de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 Projetos nacionais de Educação para os Media que versam a produção e criação mediática analisados. ....                              | 101 |
| Figura 2 Etapas da criação de narrativas digitais idetificados por Moon e McDury e Alterio. ....  | 111 |
| Figura 3 Etapas da criação de uma narrativa digital identificados por Barret. ....  | 111 |
| Figura 4 Os 7 passos da jornada reflexiva da criação de uma narrativa digital segundo Lambert. ....   | 112 |
| Figura 5 Os dez elementos na construção de narrativas digitais segundo Robin. ....  | 112 |
| Figura 6 Quadro teórico e metodológico. ....  | 124 |
| Figura 7 A investigação ação. Fases e métodos. ....   | 125 |
| Figura 8 A etapa de diagnóstico e métodos empregues. ....   | 126 |
| Figura 9 Descritores de desempenho definidos para a dimensão da criação da literacia mediática. .   | 131 |
| Figura 10 Blocos que compõe o questionário "Perceções e motivações dos docentes para o ensino da Literária mediática em sala de aula". ....   | 134 |
| Figura 11 A etapa de intervenção e métodos empregues. ....  | 135 |
| Figura 12 Blocos que compõe o questionário "Os jovens e os media, no dia-a-dia e em contexto educativo – Usos, Participação e Produção". .... | 138 |
| Figura 13 Domínios e tarefas operacionais que integram a matriz de análise do conteúdo das narrativas digitais. ....                          | 142 |
| Figura 14 A etapa de reflexão e avaliação e métodos empregues. ....   | 144 |
| Figura 15 Temas e objetivos focados na entrevista individual aos docentes participantes no projeto de investigação ....                       | 146 |
| Figura 16 Nuvem com as 25 palavras chave identificadas na análise de conteúdo.. ....  | 152 |
| Figura 17 As 6 áreas temáticas identificadas a partir da análise de conteúdo. ....  | 152 |
| Figura 18 Número de referências ao conceito de Literacia Mediática identificadas na documentação. ....  | 153 |
| Figura 19 Distribuição dos alunos da escola 1 por turmas e áreas de ensino. ....  | 188 |
| Figura 20 Dados gerais sobre as professoras da escola 1. ....   | 191 |
| Figura 21 Distribuição dos alunos da escola 2 por turmas e áreas de ensino. ....  | 193 |
| Figura 22 Dados gerais sobre as professoras da escola 2. ....   | 196 |
| Figura 23 Exemplo de trabalhos realizados na atividade 1. ....  | 206 |
| Figura 24 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 2. ....  | 210 |
| Figura 25 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 2 que explora a intertextualidade. .   | 210 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 26 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 3.....                          | 213 |
| Figura 27 Exemplo de trabalhos realizados no âmbito da atividade 4. ....                       | 218 |
| Figura 28 Exemplo de trabalho em stop motion realizado no âmbito da atividade 5.....           | 223 |
| Figura 29 Exemplo de trabalho em vídeo criado no âmbito da atividade 5 .....                   | 224 |
| Figura 30 Exemplo de trabalho no formato de reportagem realizado no âmbito da atividade 5..... | 225 |
| Figura 32 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 6(1).....                          | 231 |
| Figura 31 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 6(2).....                          | 231 |
| Figura 33 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 7 (1). ....                     | 237 |
| Figura 34 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 7 (2).....                         | 238 |
| Figura 35 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 8 (1). ....                     | 242 |
| Figura 36 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 8 (2). ....                     | 243 |
| Figura 37 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 8(1).....                          | 247 |
| Figura 38 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 8(2).....                          | 247 |
| Figura 39 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 8(3).....                          | 248 |

## Lista de tabelas

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 Listagem de atividades desenvolvidas durante a fase de intervenção.....   | 140 |
| Tabela 2 Dados sociodemográficos recolhidos no questionário nacional a docentes.....   | 174 |
| Tabela 3 Tipologia de utilização que os professores fazem dos media no quotidiano.....   | 175 |
| Tabela 4 Tipologia de utilização que os professores fazem dos media na escola.....   | 175 |
| Tabela 5 Tipo de utilização que os professores fazem dos meios no contexto educativo.....  | 176 |
| Tabela 6 Distribuição da tipologia de utilizador dos media no contexto educativo por anos de serviço, área de ensino e género. ....  | 177 |
| Tabela 7 Práticas de criação e participação reportadas pelos professores. ....   | 178 |
| Tabela 8 Respostas à questão "Utiliza e/ ou usa os seguintes documentos-guia?".....  | 179 |
| Tabela 9 Relação entre tipologia de uso dos meios no contexto educativo e o conhecimento e utilização do Referencial de Educação para os Media.....                        | 179 |
| Tabela 10 Relação entre a tipologia de utilizador dos media no contexto educativo e a frequência de formações na área da Literacia Mediática e Educação para os Media..... | 180 |
| Tabela 11 Perceções dos professores sobre os media e motivos para os usar no contexto educativo. ....  | 182 |
| Tabela 12 Dados sobre os alunos da escola 1. ....  | 187 |
| Tabela 13 Hábitos de participação reportados pelos alunos da escola 1.....   | 188 |
| Tabela 14 Dados reportados pelos alunos da escola 1 sobre o envolvimento em atividades de criação e participação, no ano anterior ao trabalho de campo.....                | 189 |
| Tabela 15 Dados sobre os alunos da escola 2. ....  | 193 |
| Tabela 16 Hábitos de participação reportados pelos alunos da escola 2.....   | 194 |
| Tabela 17 Dados reportados pelos alunos da escola 2 sobre o envolvimento em atividades de criação e participação, no ano anterior ao trabalho de campo.....                | 195 |
| Tabela 18 Estrutura das atividades de acordo com os temas do Referencial de Educação para os Media e áreas de competências identificadas.....                              | 200 |
| Tabela 19 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Educação Literária.....  | 202 |
| Tabela 20 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Expressão Cidadã.....  | 215 |
| Tabela 21 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Experiência pessoal e individualidade. ....  | 227 |
| Tabela 22 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Expressão cidadã/ Experiência pessoal e individualidade.....   | 233 |

## Lista de gráficos

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 35 anos de produção documental internacional - 1982 - 2020.....   | 151 |
| Gráfico 2 Resposta à questão “Que oportunidades achas que construir Narrativas Digitais na escola te dá?” (N) .....                                 | 259 |
| Gráfico 3 Respostas à questão "Achas que os jovens têm espaço para expressar a sua voz na sociedade?" .....   | 263 |
| Gráfico 4 Respostas à questão "Achas que poderias expressar a tua opinião ou defender uma causa através da criação de uma narrativa digital?" ..... | 265 |

## **Introdução**

## Introdução

### Apresentação do tema e pertinência da investigação

Vivemos um tempo marcado pela presença constante dos media em todos espaços da nossa vida. Os media integram as rotinas profissionais, pessoais e familiares, promovem atividades de lazer, permitem aos indivíduos contactar com os outros e expressar as suas ideias e opiniões. Neste mundo, os cidadãos, especialmente os mais jovens, estão mais conectados do que nunca, tendo ao seu alcance uma panóplia de ferramentas que facilitam a pesquisa, o acesso e o uso da informação. Porém, o impacto da transformação digital nas formas como a informação é produzida, disseminada e utilizada nem sempre se revela positivo. Fenómenos como as *fake news*, a desinformação, o *clickbait*, as *deep fakes* e o discurso de ódio nas redes sociais mostram que os mundos digitais, além de providenciar novos espaços para o exercício da cidadania e para a participação, podem também apresentar-se como espaços que ameaçam a democracia.

Perante estes fenómenos, os cidadãos são confrontados com o desafio de manter uma postura crítica e responsável que conduza a uma participação esclarecida e significativa nas suas comunidades – sejam elas *online* ou *offline*. Estas preocupações não são recentes. Já em 1982 a Declaração de Grünwald alertava para a importância de preparar as novas gerações para as mudanças no mundo dos media e para os impactos que estas teriam na vida de todos. Na declaração lia-se que

se os argumentos a favor da Educação para os Media como preparação para o exercício de uma cidadania responsável são agora imperiosos, num futuro muito próximo – com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação (...) tornar-se-ão irresistíveis, tendo como consequência um aumento das opções de escolha dos utilizadores dos media

(UNESCO, 1982, p. sp)

Quase quatro décadas depois, os princípios e preocupações partilhados pela declaração de Grünwald mantêm-se atuais, sendo revelante capacitar os cidadãos, nos diversos contextos educativos, com um conjunto de competências digitais, mediáticas e de cidadania, que contribuam para a construção de sociedades mais justas, tolerantes e literadas<sup>1</sup>. Os trabalhos produzidos por várias instituições espelham estas preocupações. A UNESCO tem centrado os seus esforços na criação de recursos,

---

<sup>1</sup> <https://en.unesco.org/ci-programme/mil>

orientações políticas e propostas de desenvolvimento curricular para docentes, para promover e apoiar o desenvolvimento de competências mediáticas em contexto educativo. Outras entidades como a Partnership for 21st Century Skills (2009), o World Economic Forum (2015), a Global Digital Foundation (2016), a OCDE (2016) e a Comissão Europeia (2016) apresentam listagens de competências onde sublinham o pensamento crítico, a criatividade e as competências mediáticas e digitais como traços determinantes para o sucesso escolar, laboral e social dos indivíduos no século XXI, especialmente a geração Z, a primeira a nascer e a crescer num mundo digital.

A geração Z, nascida entre 1997 e 2012<sup>2</sup>, é a mais exposta aos conteúdos disseminados na internet (Pérez-Escoda, Pedrero-Esteban, Rubio-Romero, & Jiménez-Narros, 2021) e a que mais faz uso dos meios digitais móveis para desenvolver e manter ligações, para se expressar e envolver ativamente em causas (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Jenkins, Shresthova, Gamber-Thompson, Kliger-Vilnchick, & Zimmerman, 2016; Seemiller & Grace, 2019). Nos contextos onde aprendem, seja eles formais, informais ou não formais, os jovens desta geração privilegiam o uso das tecnologias e uma aprendizagem mais autónoma (Amiama-Espaillet & Mayor-Ruiz, 2017; Andersen et al., 2020; Cruz & Díaz, 2016; Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta, & Fandos-Igado, 2016; Seemiller & Grace, 2019). Como Prensky (2010) refere, esta é a geração que não quer ser ensinada, mas sim aprender de forma colaborativa e conectada com os seus pares; é a geração que não quer apenas aprender sobre temas relevantes mas também sobre temas reais; e é, ainda, a geração que demonstra interesse em aprender de forma mais prática, através da criação, com recurso às tecnologias que fazem parte do seu dia a dia.

Perante os traços que caracterizam estas crianças e jovens e o seu interesse por novas formas de aprendizagem, a escola vê-se a braços com uma oportunidade e um desafio. Primeiramente, sendo esta uma geração que valoriza o aprender fazendo (Barnes & Noble College, 2015), a informação visual, o *multitasking* e a interação digital (Pérez-Escoda et al., 2016), a escola vê-se confrontada com a oportunidade para integrar os media nas suas dinâmicas e rotinas. Por outro lado, enfrenta o desafio de continuar a promover a educação para a cidadania (d'Oliveira Martins et al., 2017) e para o uso adequado e consciente dos media (Ait Hattani, 2019; Dias-Fonseca & Potter, 2016; Dishon & Aspecto-Porath, 2018; Lauricella, Herdzina, & Robb, 2020) junto de uma geração desligada das formas

---

<sup>2</sup> <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>

tradicionais de participação (Banaji & Buckingham, 2013) e que privilegia o uso independente e autodidata dos media (Pérez-Escoda et al., 2016).

Esta investigação, denominada “Criação de narrativas digitais e literacia mediática. Uma investigação ação com jovens do Ensino Secundário” tem como foco os jovens, a criação e produção mediática e o espaço da escola como lugar privilegiado para promover e educar para a cidadania e para incentivar a expressão dos jovens. Interessam-nos particularmente quatro aspetos. Primeiramente, a relação – indissociável – entre os jovens e a tecnologia (Ponte & Batista, 2019; Scolari, 2018b; Smahel et al., 2020). Em segundo, o potencial da criação e produção mediática para os jovens assumirem uma postura cidadã ativa nas sociedades e comunidades onde se inserem (Dussel & Dahya, 2017; Peppler & Kafai, 2007; Soep, 2006), tomando em consideração o seu afastamento das práticas de participação formais – ou tradicionais (Banaji & Buckingham, 2013; Brites, 2015; Cortesi, Hasse, Lombana, Kim, & Gasser, 2020). Ainda a importância atribuída à literacia mediática por instituições internacionais, europeias e nacionais, que a evidenciam como competência essencial para formar cidadãos questionantes, participativos e interventivos no século XXI, introduzindo-a nas listagens de competências para este século<sup>345</sup>. E por fim, a importância da escola para a formação dos indivíduos e o potencial de criar e produzir com os media no seu espaço para promover a expressão dos alunos e abordar questões de literacia e cidadania através dos programas curriculares em vigor (Pessoa, 2017).

### **Questões e objetivos da investigação**

Circunscrevendo a investigação a estes aspetos, nesta tese de doutoramento procurou-se saber *Qual o lugar da literacia mediática, em particular da dimensão da criação, nas práticas educativas formais? e Como podem as práticas de produção de conteúdo mediático – nomeadamente de narrativas digitais - ser integradas na sala de aula, tendo como base os programas curriculares e tendo em vista contribuir para expressão e para a reflexão sobre questões de cidadania?*

Em termos gerais, com esta investigação pretendeu-se: 1) analisar a integração da dimensão da criação da literacia mediática nos documentos nacionais e internacionais e nos programas curriculares do ensino secundário nacional; 2) perceber como pode a dimensão da criação ser fomentada na escola, a partir

---

<sup>3</sup> <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

<sup>4</sup> <https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-fluencies>

<sup>5</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

de temas dos *curricula*; 3) compreender de que forma as atividades de criação e produção mediática, especificamente de narrativas digitais, podem contribuir para abordar a cidadania, despertar sentidos cívicos nos jovens e incentivar a expressão dos mais jovens.

### **Estrutura da tese**

Esta tese de doutoramento encontra-se dividida em três partes – enquadramento teórico, opções metodológicas e análise e discussão dos resultados.

Na Parte I, composta por três capítulos, apresenta-se uma revisão de literatura que versa os temas da literacia mediática e das competências, dos jovens e da cidadania e participação e da escola como espaço para a criação e participação. Na Parte II descreve-se a metodologia, as questões e objetivos de investigações e as restantes opções metodológicas tomadas no decurso da pesquisa. Nos três capítulos que compõe a Parte III são apresentados e discutidos os resultados do projeto de investigação.

O Capítulo I – **A literacia mediática como competência cívica no século XXI** – centra-se na ideia da literacia mediática como competência essencial no século XXI. Procura-se situar o conceito de literacia mediática na atualidade, fazendo-se, para tal, uma análise de um conjunto de ideias habitualmente empregues nos estudos da área da Comunicação e Educação para descrever a relação dos indivíduos com os media e as competências necessárias para estabelecer esta relação. Por forma a compreender a importância atribuída pelas instituições à literacia mediática, faz-se uma leitura de documentos produzidos por organizações governamentais e não governamentais, nomeadamente diretivas, recomendações e legislação ao longo dos últimos cerca de 30 anos. Através desta leitura procura-se para realçar o contributo destes documentos para o campo da literacia mediática e a importância desta competência para o exercício da cidadania. Discute-se, de seguida, o conceito de competências e as competências de literacia mediática, terminando o capítulo com um olhar sobre a dimensão criativa da literacia mediática e o significado da criatividade neste campo.

O Capítulo 2 – **Ser jovem e cidadão no século XXI** – reflete-se sobre o papel dos jovens como cidadãos. Para tal, parte-se dos estudos sobre a adolescência e a sociologia da infância que sublinham as crianças e jovens como atores sociais, que participam ativamente nas interações, nos processos sociais e que contribuem ativamente para a transformação da sociedade. Atendendo à importância dos media na vida das gerações mais jovens, faz-se uma leitura de um conjunto de ideias que podem ajudar

a perceber quem são os jovens de hoje a partir da sua relação com os media e qual a importância desta relação. Numa segunda parte, discute-se o conceito de cidadania e as formas de viver a cidadania na era digital. Estes aspetos conduzem-nos a uma breve reflexão sobre os direitos (dos jovens) na era digital, sobre a sua relevância e implicações. De seguida, e por forma a encerrar a discussão sobre os jovens e a cidadania no século XXI, reflete-se sobre as formas como os jovens participam na atualidade, sobre o conceito de voz cidadã e sobre a criação mediática como forma de participar.

O Capítulo 3 – **A escola como espaço de literacia mediática e cidadania** – tem como ponto de partida a ideia da escola enquanto espaço privilegiado para educar os jovens para as práticas e valores da cidadania e para promover uma relação informada, consciente e criativa com os media. Para refletir sobre esta questão, faz-se uma leitura de trabalhos que abordam o papel da escola na preparação dos indivíduos para a vida ativa e para o exercício dos seus direitos. Enquanto agentes com um papel central no contexto educativo, discute-se a importância das competências e preparação dos professores para promover a educação os media e a literacia mediática. A par disso, refletimos sobre a integração das tecnologias na escola, sobre algumas propostas para abordar os media nos contextos educativos e, ainda, sobre as experiências de alguns projetos extracurriculares nacionais que visam promover a dimensão da criação da literacia mediática. Daqui, parte-se para um ponto que versa os contributos de fomentar a criação e produção mediática no contexto educativo e sobre os produtos mediáticos, especificamente as narrativas digitais. Foca-se não só o conceito, mas também o potencial das narrativas digitais para a educação e participação, encerrando o capítulo com a análise de um conjunto de propostas para as integrar no contexto educativo.

O Capítulo 4 – **Metodologia** – apresenta os pressupostos metodológicos do trabalho de investigação. Apresentam-se a relevância, as questões orientadoras e os objetivos definidos para, de seguida, descrever a opção metodológica – a investigação ação. O desenho do estudo apresenta as três etapas da investigação ação e os procedimentos de recolha e interpretação de dados adotados. Por fim, e atendendo ao público-alvo da investigação – os jovens -, são abordadas questões éticas e deontológicas a considerar.

No Capítulo 5 – **Diagnóstico: análise das temáticas, do contexto e das perceções dos intervenientes sobre a literacia mediática e a dimensão da criação** –, que teve como propósito conhecer o campo, o contexto e os intervenientes, são apresentados os resultados da pesquisa documental e da análise de conteúdo das recomendações, diretivas e legislação (1982 e 2020) e dos *curricula*. Discutem-se, também, os resultados do questionário nacional a professores, na

perspetiva das suas experiências com os media – no quotidiano e na escola – e da predisposição e motivos pelos quais empregam os media nas suas rotinas no contexto educativo.

O Capítulo 6 – **Intervenção: a criação e a produção de narrativas digitais para refletir e discutir sobre a cidadania na escola** – versa as atividades de criação mediática desenvolvidas em duas escolas, no ano letivo 2018/2019. Detalham-se as atividades concebidas em conjunto com os professores de diversas disciplinas do ensino secundário, os objetivos de aprendizagem delineados e os resultados obtidos. Também neste capítulo apresentam-se os resultados das entrevistas estruturadas realizadas aos professores e dos questionários exploratórios aos alunos que participaram no trabalho de campo. Estes dados permitem fazer uma leitura das suas práticas rotineiras com os media, práticas de cidadania e participação e expectativas face à utilização dos meios na sala de aula.

O Capítulo 7 – **Reflexão e avaliação: aprendizagens, experiências e opiniões decorrentes da intervenção sobre a criação mediática no contexto escolar** – dá conta dos resultados da intervenção. Apresentam-se dados relativos aos dois momentos de reflexão e avaliação promovidos. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos professores, com foco nos resultados das atividades dinamizadas com as suas turmas, nas oportunidades dos *curricula* para abordar a cidadania através da criação mediática, e vice-versa, e o contributo dos principais documentos-guia nacionais, especificamente o Referencial de Educação para os Media para apoiar a integração dos media nas atividades realizadas em aula. Foram, também, organizados grupos de discussão em aula com os diferentes grupos de alunos, nos quais se discutiram as suas opiniões sobre as atividades, as perspetivas dos jovens sobre a cidadania e a participação e o potencial de utilizar os media para participar.

O Capítulo 8 é reservado à discussão crítica dos resultados gerais do projeto de investigação e às conclusões. Destacam-se as evidências e as questões prementes que a investigação levanta. Consideram-se, ainda, as implicações decorrentes do estudo, as limitações da investigação e pistas para o desenvolvimento de futuros trabalhos de investigação e de processos de melhoria da integração dos media no contexto educativo formal.

Incluem-se, ainda, na estrutura da tese, a bibliografia e os anexos, para os quais se vai remetendo ao longo do texto.

Como nota final, salientamos que o texto se encontra redigido de acordo com o novo acordo ortográfico. Excetuam-se as citações literais, cuja transcrição é fiel ao acordo original.

## Parte I

## **1. Capítulo I: A literacia mediática como competência cívica no século XXI**

Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respetivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos. (UNESCO, 1982)

### **1.1. Resumo**

O capítulo que introduz o enquadramento teórico desta tese aborda a ideia da literacia mediática enquanto competência essencial para o século XXI. Para tal, parte-se do pressuposto de que os meios de comunicação desempenham um papel fundamental no exercício da cidadania, capacitando os cidadãos para usar, ler e criar com os meios de comunicação de forma crítica e responsável. Consideram-se as questões abordadas neste ponto fundamentais para contextualizar a investigação e para tornar claro o conceito de literacia mediática que a norteia.

Nos últimos 20 anos, o conceito de literacia mediática tem vindo a sofrer processos de reconceptualização, dando crescente atenção aos meios digitais e às novas formas de comunicar por eles proporcionadas (Lopes, 2012). O capítulo inicia, então, com uma reflexão sobre três noções de literacia empregues habitualmente nos discursos sobre os media e as competências do indivíduo para este século – literacia mediática, literacia mediática e informacional e transliteracia.

Num segundo momento, analisa-se um conjunto de documentos produzidos por organizações governamentais e não governamentais que têm vindo a trabalhar, ao longo das últimas décadas, no campo da literacia mediática. Faz-se uma leitura de documentos que visam regulamentar, viabilizar iniciativas e divulgar diretrizes para orientar a Educação para os Media. As questões abordadas pelas diretivas, legislação e recomendações analisadas poderão contribuir para contextualizar e justificar as opções tomadas neste projeto de investigação.

De seguida, reflete-se sobre o conceito de competência e as competências de literacia mediática. Percorrem-se diversas investigações que se focam na definição das competências e de indicadores que permitam analisá-la e avaliá-la, no sentido de a promover.

O capítulo encerra com uma abordagem à dimensão criativa da literacia mediática e à criação e produção mediática como forma de participar. Neste ponto procura-se realçar a importância atribuída às competências mediáticas criativas para utilizar os media como instrumentos de comunicação e de expressão e para desenvolver competências críticas e de cidadania.

## **1.2. De que literacias falamos hoje?**

Uma caracterização do mundo de hoje pode aproximar-se de três aspetos principais: nascemos e crescemos num mundo “mediaticamente saturado, tecnologicamente dependente e globalmente conectado” (Kellner & Share, 2007). Neste mundo, os media nunca estiveram tão presentes e a literacia nunca foi tão importante.

Na sua génese, a literacia remete para as competências básicas de leitura e escrita. Ao passo que a ideia de alfabetização traduz o ato de ensinar e aprender, a literacia, segundo Benavente et al., trata de “... saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia define-se como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996, p. 23). Acompanhando o aparecimento de novos tipos textuais, o conceito de literacia expandiu-se, passando a remeter para a partilha de significado através de diferentes símbolos, sejam eles a linguagem, a imagem (estática ou em movimento), o som, a interatividade, entre outros (Hobbs, 2017; Hobbs & Moore, 2013). Esta ideia é também explorada pela UNESCO que entende a literacia como

a habilidade para identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e utilizar computadores, como também o uso de materiais impressos e escritos, associados a contextos em mutação. A Literacia envolve uma atitude contínua de aprendizagem ao permitir que os indivíduos alcancem os seus objetivos, desenvolvam conhecimento e potencial para participar ativamente na comunidade e na sociedade como um todo. (UNESCO, 2005, p. 9)

A literacia será, então, a capacidade de o indivíduo partilhar diferentes significados através de sistemas de símbolos, permitindo que se envolva e participe ativamente na sociedade (Hobbs, 2010, p. 16). Por

ser determinante para a participação ativa, instituições como a UNICEF<sup>6</sup> e a UNESCO<sup>7</sup> integram a literacia na listagem de competências prioritárias para o desenvolvimento dos países, relembrando que:

- Adquirir competências básicas de leitura e escrita cria oportunidades para o futuro dos cidadãos, incluindo para aceder a melhores condições de vida<sup>8</sup>;
- A literacia é um direito humano e um ato de liberdade<sup>9</sup>;
- A literacia é um catalisador do desenvolvimento sustentável que pode contribuir para promover a educação, a erradicação da pobreza, a cidadania e a participação<sup>10</sup>.

Ao longo das últimas décadas, e em consequência das evoluções e alterações de ordem tecnológica, social, política, pedagógica, entre outras (Livingstone, Couvring, & Thumin, 2008; Sang, 2017), novos termos para designar literacias que vão além das fundacionais foram sendo propostos. Literacia digital, literacia multimédia, literacia cultural, literacia da informação, são alguns dos conceitos que se estendem-se além da noção convencional de literacia para incluir “práticas de criação de significados utilizando tecnologias digitais (por exemplo, jogos de vídeo, weblogs, textos móveis, etc.)” (Sang, 2017, p. 16) e múltiplos modos de representação em contextos culturais e línguas diversas (Sang, 2017). No âmbito desta tese de doutoramento, que se centra nos media, exploramos três noções relevantes na área da comunicação – literacia mediática, literacia mediática e informacional e literacia transmedia.

A ideia de literacia mediática tem na sua base a importância de promover uma compreensão esclarecida dos meios de comunicação e a dimensão económica e cultural que os abrange. A definição proposta por Aufderheide (1992) nos anos 90 do século XX identifica a literacia mediática como um movimento que visa ajudar a compreender, a produzir e negociar os significados numa cultura dominada pelas imagens, palavras e sons. O indivíduo literado para os media, explica Aufderheide, é alguém “capaz de descodificar, avaliar, analisar e produzir tanto meios impressos como eletrónicos” (1992, p. 9). A autora salienta,

---

<sup>6</sup> <https://www.unicefusa.org/stories/why-literacy-matters/36304>

<sup>7</sup> <https://en.unesco.org/themes/literacy>

<sup>8</sup> <https://www.unicefusa.org/stories/why-literacy-matters/36304>

<sup>9</sup> <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>

<sup>10</sup> <https://en.unesco.org/themes/literacy>

também, que o objetivo fundamental desta literacia é promover uma relação de autonomia crítica perante os media.

Nas décadas seguintes as propostas de definição de alguns autores continuaram a realçar três aspetos particulares – o uso, a compreensão e a criação com os media. Livingstone, por exemplo, define a literacia mediática como “a habilidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos” (Livingstone, 2004, p. sp) – a autora considera que as competências críticas se incluem na capacidade de avaliar o conteúdo mediático. Também a definição da OFCOM realça estas capacidades – de aceder, compreender e criar conteúdos mediáticos em diversos contextos (Buckingham et al., 2005, p. 3) – como condições essenciais para que os indivíduos façam um uso pleno dos meios tradicionais e digitais. Em linha com estas ideias, Lopes aponta a literacia mediática como a capacidade de aceder, de compreender e avaliar criticamente os media e os seus conteúdos e de criar conteúdos mediáticos em diferentes contextos (Lopes, 2011c).

O impacto de diferentes contextos de comunicação e a importância da competência mediática têm sido alvo de análise por parte de várias instituições que se têm dedicado ao estudo da literacia mediática. A OFCOM, agência que regulada as comunicações no Reino Unido, defende que em consequência do crescimento do uso dos meios digitais e das limitações da regulação dos ambientes digitais, e para que os cidadãos consumam informação de forma mais responsável e com consciência dos riscos do consumo e uso desinformado dos media<sup>11</sup>, promover a alfabetização mediática é crucial. Esta urgência é também sublinhada pela Comissão Europeia. Na Recomendação de 20 de Agosto de 2009 da Comissão Europeia pode ler-se se que

Graças à internet e à tecnologia digital, é cada vez maior o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos. A literacia mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária. (Recomendação da Comissão Europeia 2009/625/CE)

No mesmo documento lê-se ainda que

a literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas

---

<sup>11</sup><https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy>

também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. (Recomendação da Comissão Europeia 2009/625/CE

A literacia mediática é apresentada como uma questão de cidadania. Refere-se que os cidadãos literados estarão mais capacitados para compreender os conteúdos disseminados pelos media, para consumir de forma informada, para desfrutar das potencialidades das tecnologias e para serem resilientes face a conteúdos nocivos (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2007). Na Declaração de Braga que resultou do primeiro congresso Literacia, Media e Cidadania, este traço é também destacado, lendo-se precisamente que

ser cidadão neste novo quadro supõe e requer uma literacia para os media que diga respeito a todas as idades, em todos os contextos, e articula-se com a necessidade de aquisição de outras literacias que o mundo globalizado e complexo cada vez mais exige. Os códigos e linguagens característicos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interactiva. (Literacia dos media. Declaração de Braga. 2011)

A declaração apela, deste modo, à compreensão da importância da literacia mediática para promover a cidadania ativa e para combater a exclusão dos cidadãos (Literacia dos media Declaração de Braga, 2011, p. 852).

O conceito de literacia mediática e informacional (MIL) decorre da ideia da complementaridade dos conceitos de literacia mediática e literacia informacional (Lee & So, 2014). De acordo com Lee e So (2014), enquanto que a literacia informacional se concentra nas questões de armazenamento, processamento e uso da informação, a literacia mediática tem como principais preocupações o conteúdo e a indústria mediática, assim como os impactos sociais dos media e dos conteúdos criados e disseminados. Esta ideia de complementaridade é partilhada também por Gallotti, Santos e Souza (2015) que, partindo dos atributos que distinguem as duas literacias, realçam um conjunto de aspetos onde se estas cruzam. As autoras escrevem que estas literacias

compartilham o objetivo comum de desenvolver e/ou aprimorar a capacidade dos sujeitos sociais para a produção, a busca, o acesso, a avaliação, o uso, a apropriação e a transmissão da informação com a finalidade de interação e comunicação por meio de mensagens, utilizando quaisquer meios, incluindo as TIC. Embora seja importante distingui-las de acordo com as suas características e perspetivações práticas

distintas, é evidente que são complementares e compatíveis. (Gallotti et al., 2015, p. 352)

Além disso, estas autoras consideram que enquanto que a competência de literacia informacional assegura as capacidades de “identificação, leitura, recepção, interpretação até a decodificação e apropriação da mensagem” (Gallotti et al., 2015, p. 355), é através da competência de literacia mediática que o indivíduo utiliza e transmite “mensagens por mídias mais pertinentes, de acordo com o contexto e a necessidade que se manifesta” (Gallotti et al., 2015, p. 355). Ao abranger todos estes aspetos, aponta Hobbs, a MIL envolve um extenso leque de competências de ordem cognitiva, emocional e social – desde a utilização de texto, ferramentas e tecnologias, ao pensamento e análise críticos, incluindo ainda a criação mediática e a criatividade, a participação e a colaboração, entre outras (2010).

A MIL define-se como o saber procurar, ler, processar e utilizar a informação (UNESCO & IFLA, 2012). A UNESCO caracteriza a ideia como unificadora, referindo que o conceito procura, de acordo com a instituição, abranger “os conhecimentos, habilidades e atitudes” (UNESCO, 2016) que permitem aos cidadãos, entre outros aspetos, “envolver-se com os media e as TIC para promover a igualdade, a liberdade de expressão, o diálogo intercultural e inter-religioso, e a paz” (UNESCO, 2016). A MIL remete, também, para o acesso ao conhecimento e para a reflexão crítica sobre as informações consumidas. Assume-se, por isso, como “uma nova construção de literacia que ajuda a empoderar as pessoas, as comunidades e as nações para participar e contribuir para as sociedades globais do conhecimento”<sup>12</sup>. Desafia o indivíduo a pensar sobre a utilidade da informação, os locais e repositórios onde efetua pesquisas, assim como a ponderar sobre as formas de avaliar, organizar e reutilizar a informação de forma ética (Elias-Lomba, 2015).

Considerando o contexto multimediático atual, a multiplicidade de ecrãs e a evolução do conceito de informação (Frau-meigs, 2012), vários autores têm vindo a defender a importância do desenvolvimento de competências de literacia transmedia. Uma das primeiras ideias de transliteracia foi partilhada por Thomas et al, que a definem como “a capacidade de ler, escrever e interagir em diversas plataformas, instrumentos e meios de comunicação, desde a linguagem gestual e oral, passando pela escrita à mão, impressão, televisão, rádio e cinema, até às redes sociais digitais” (Thomas et al., 2007, ¶3). Para os autores, “porque oferece uma análise mais ampla da leitura, da escrita e da interação através de uma série de plataformas, ferramentas, meios e culturas, a transliteracia não substitui, mas antes contém a

---

<sup>12</sup> <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy>

‘literacia mediática’ e também a ‘literacia digital’” (Thomas et al., 2007, ¶11). Na perspectiva de Thomas et al a literacia transmedia é, por isso, mais do que uma competência – trata-se de um fenómeno cultural e uma capacidade fundamental para utilizar diferentes meios e modos de comunicação no século XXI.

Em linha com Thomas et, al, Fraiberg (2017) Sukovic (2014, 2016) remetem a literacia transmedia para a capacidade de leitura, de escrita e de interação dentro e através de diferentes géneros, línguas, meios de comunicação e contextos. Os autores sublinham a fluência e o dinamismo como aspetos chave da transliteracia (Fraiberg, 2017; Sukovic, 2014, 2016) – a “fluidez do movimento através do campo – através de uma série de contextos, modalidades, tecnologias e géneros” (Sukovic, 2014, p. 207). Sukovic (2016) acrescenta, ainda, que a transliteracia diz respeito a outros aspetos, tais como “colaborar e participar em redes sociais; e comunicar significados e novos conhecimentos utilizando diferentes tons, géneros, modalidades e meios de comunicação” (Sukovic, 2016, p. 8).

Tomando em consideração a importância da Internet e dos cenários digitais na comunicação, Divina Frau-Meigs (2012) propõe uma redefinição do conceito. A autora aponta que a transliteracia, que tem origem na convergência e na associação de várias literacias (Frau-meigs, 2012), se relaciona com a capacidade de ler, escrever e interagir com ferramentas e plataformas digitais. Partindo da proposta original de Thomas et al., o conceito avançado por Frau-meigs destaca a relevância das capacidades de pesquisar, examinar e validar a informação, nas suas várias formas<sup>13</sup>.

As competências de literacia transmedia, e como apontam Pereira, Fillol e Moura (2019), caracterizam-se pela sua abrangência. Significam “a mobilização de um conjunto de capacidades (...) que permitem tirar partido das múltiplas esferas, plataformas, redes e meios em que devemos ser literados” (2019, p. 6). A capacidade de experimentar e remixar conteúdo mediático com novos significados ou a capacidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de várias plataformas e modalidades, explicam Jenkins et al. (2006), podem ser consideradas competências básicas de literacia transmedia. Os autores enumeram outros aspetos, tais como as capacidades de avaliar a fiabilidade e a credibilidade de diferentes fontes de informação, de pesquisar, sintetizar e partilhar informações, de relacionamento com comunidades diversas, respeitando as suas perspetivas e regras (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006). A competência de literacia transmedia diz, assim também, respeito ao acesso, à

---

<sup>13</sup> Divina Frau-meigs (2012) explica que dependendo do contexto onde o termo é aplicado, a ideia de ‘informação’ é distinta. Nas Ciências Informáticas refere-se a ‘código’, nas Ciências da Comunicação a notícias e nas Ciências da Informação a documentos.

participação, análise, produção de conteúdo e ao entendimento crítico do público, tendo como enfoque específico os cenários digitais (Evans, 2011; Jenkins, Ford, & Green, 2013).

Sobre a relação da literacia mediática e da literacia transmedia, as opiniões dividem-se. Segundo Scolari (2018a) a literacia transmedia expande os pontos de partida da literacia mediática, abarcando outras questões e colocando em destaque a relação entre os jovens e os media, considerando-os *prosumers* – consumidores, produtores e criadores de conteúdo. Amaral (2019) sugere, por sua vez, que as ideias são distintas, diferindo não só em enquadramento como também em propósitos. Enquanto que na literacia mediática se destacam a imprensa, o audiovisual e o digital, promovendo-se consumidores e produtores com capacidade crítica, na literacia transmedia as redes digitais e os meios interativos são questões dominantes, estando em foco *prosumers* e o incentivo do pensamento crítico (Scolari, 2018 cit. Amaral, 2019).

A análise destes conceitos revela que estes não se substituem mutuamente, mas expandem a ideia base de literacia. As noções complementam-se, refletindo a evolução dos media, à convergência – digital e cultural – e à crescente relevância dos meios para o exercício da cidadania. Como chapéu para todas estas formas de literacia encontramos o conceito de literacia mediática que, como recordam Perez-Tornero e Varis (Tornero & Varis, 2010), abrange todos os media – dos impressos aos digitais. Outro aspeto que sobressai nestas definições é a importância dos media para o desenvolvimento e para a participação ativa dos cidadãos, questão já frisada pela Declaração de Grünwald (1982), trabalho seminal na área da literacia mediática.

Atendendo à importância dada nas últimas quase quatro décadas ao estudo e reflexão sobre a literacia mediática e a sua importância para o desenvolvimento das sociedades, abordam-se de seguida um conjunto de recomendações, diretivas e legislação produzidos pela UNESCO, pelas instituições da União Europeia e por um conjunto de instituições nacionais, desde 1982. Com esta leitura, procura-se compreender a importância atribuída pelas instituições à literacia mediática e à dimensão da criação – em foco nesta investigação.

### **1.3. A literacia mediática no mundo, na europa e em Portugal: as recomendações, diretivas e legislação no pós-Grünwald**

Uma caracterização do mundo de hoje pode aproximar-se de três aspetos principais: nascemos e crescemos num mundo “mediaticamente saturado, tecnologicamente dependente e globalmente

conectado” (Kellner & Share, 2007). Neste mundo, os media nunca estiveram tão presentes e a literacia nunca foi tão importante.

A produção documental tem sido um dos principais veículos através dos quais várias instituições têm promovido reflexões sobre a literacia mediática e apresentado propostas para a sua regulamentação, legislação e promoção (Lopes, 2011a; Pereira, 2011; Pinto, Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011). Na sua tese de doutoramento, Luís Pereira (2011) explica que estes documentos resultam, na sua maioria, de encontros, reuniões e conferências, retratando a forma como as instituições compreendem a literacia mediática, os seus princípios e formas de promoção. Ao analisar estes documentos, afirma Pereira, torna-se possível assinalar datas e momentos marcantes na história da Educação para os Media e, a partir daí, analisar os seus impactos e repercussões (2011).

No âmbito da nossa investigação, e com o intuito de realçar perspetivas sobre o significado da literacia mediática e sublinhar os desafios identificados ao longo do tempo, destacam-se um conjunto de recomendações, diretivas e legislação redigidas por instituições de relevo a nível internacional, europeu e nacional.

#### 1.3.1. No mundo – o impulso da UNESCO

O papel da UNESCO é um dos mais preponderantes na história da literacia mediática. 1982 foi um ano marcante. O documento que resultou do simpósio sobre Educação para os Media, decorrido na Alemanha – a *Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media* – tem vindo a ser referido como um marco para o campo, sendo o primeiro documento oficial a frisar a necessidade de “preparar os jovens para viverem num mundo de poderosas imagens, palavras e sons” (UNESCO, 1982, sp). A declaração refere os meios de comunicação como “instrumentos para a participação ativa do cidadão na sociedade” (UNESCO, 1982), ao mesmo tempo que alerta para a urgência de envolver todos os intervenientes – escola, família, profissionais dos media e decisores políticos – na preparação dos jovens para a integração no mundo mediatizado. De acordo com a declaração, a responsabilidade de preparar as gerações mais jovens para um mundo repleto de novas formas de comunicar, aprender e adquirir conhecimentos é partilhada. Refere-se que a escola e a família devem unir esforços e, juntamente com os decisores políticos, reconhecer a importância do papel “a exercer no desenvolvimento de uma maior consciência crítica entre ouvintes, espectadores e leitores” (UNESCO, 1982, p. sp). Segundo as conclusões de Grünwald, a integração dos sistemas educativos e de comunicação é “um passo importante para uma educação mais eficaz”. (UNESCO, 1982, p. sp). Três décadas após a apresentação da declaração, e na sequência das profundas mudanças vividas nos últimos quinze anos no campo das

tecnologias da informação e da comunicação<sup>14</sup>, os princípios preconizados por Grünwald continuam a congregar a mesma importância: num mundo onde as alterações decorrem a um ritmo alucinante, a Educação para os Media e a promoção de uma cidadania responsável e de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres são determinantes.

No início dos anos '90, dois encontros continuam o trabalho iniciado em Grünwald. Da Conferência Mundial sobre Educação para Todos resulta a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, na qual cerca de 150 governos mundiais assumiam o compromisso de suprir as necessidades básicas de educação de crianças, jovens e adultos até 2015, defendendo uma educação adequada e igualitária. A declaração salienta o contributo dos media para a transmissão de conhecimentos e para assegurar uma cidadania esclarecida (UNESCO, 1990, sp), ideia reforçada pelas conclusões da Conferência Internacional sobre Educação para os Media, encontro decorrido em julho do mesmo ano.

Os resultados deste encontro reforçam a ideia da literacia mediática enquanto competência analítica para “ler” os conteúdos e mensagens produzidos pelos mass media” (UNESCO, 1990, p. sp), mas também como competência de criação. Na declaração refere-se que os indivíduos são produtores de significado, lendo-se que

Estamos constantemente a tentar “criar sentido” a partir das muitas mensagens mediáticas que encontramos todos os dias. (...) O objetivo educacional é agora o empoderamento do espectador para processar as mensagens dos meios de comunicação e produzir significados que são pessoais e societalmente relevantes.

(Declaração Mundial de Educação para Todos)

Com o paradigma do consumidor mediático em mudança, o documento destaca a importância de uma educação que transponha as barreiras que cingem os sujeitos à aquisição de competências para ler e decodificar os produtos mediáticos. Urge também, refere-se, a importância de educar de forma ativa, incentivando a audiência a conceber produtos próprios de forma a “criar a sua própria versão da

---

<sup>14</sup>

Não desvalorizando os avanços tecnológicos ocorridos nos períodos intermédios ao espaço temporal analisado, neste destaca-se o aparecimento de meios de comunicação marcados pela portabilidade, pela liberalização do acesso à internet e pela 'Internet of Things' (Internet das Coisas), que revolucionou por completo os modos como a tecnologia é aplicada no dia-a-dia. Destaca-se o enraizamento dos *smartphones*, dos *wearables*, das redes sociais e do *streaming*, entre outros.

realidade” (UNESCO, 1990, p. sp), principalmente quando as representações partilhadas pelos media não se alinham com a sua imagem do mundo (UNESCO, 1990).

O documento *New Directions in Media Education* (UNESCO, 1990), resultante de um encontro realizado também em 1990, em Toulouse, sublinha novamente estas questões. Reforça-se a importância da Educação para os Media, destacando-se quatro aspetos considerados indispensáveis para desenvolver a competência mediática em contexto educativo e para formar indivíduos com consciência cívica, espírito participativo e crítico face à informação veiculada pelos media: o desenvolvimento e disponibilização de guias curriculares, programas universitários de formação de professores, apoio aos docentes e recursos educativos adequados.

No final dos anos '90, a recomendação *Educar para os Media e para a Era Digital* (UNESCO, 1999) sublinha que a Educação para os Media engloba todos os meios de comunicação – da palavra impressa ao som, da imagem estática à distribuída por via tecnológica ou digital -, sendo que só através de uma competência de literacia mediática plena os indivíduos serão capazes de compreender, utilizar, analisar, refletir criticamente e criar novos conteúdos mediáticos. A recomendação traça, também, o perfil do indivíduo literado. Além de alguém com capacidade para identificar as fontes mediáticas, os interesses políticos, sociais, comerciais, culturais e contextos subjacentes à produção, a pessoa literada para os media é também alguém capaz de interpretar as mensagens e os valores veiculados pelos media, mas também apto para selecionar meios adequados para comunicar as suas próprias mensagens ou histórias, alcançando públicos específicos (UNESCO, 1999). No perfil traçado, de (re)criador e (re)produtor de conteúdo mediático, o espírito crítico e a participação são sublinhados como elementos decisivos. Neste sentido,

alcançar o pensamento crítico não significa apenas que a Educação para os Media se deve focar em análises críticas de textos e programas, isto é, ocorrer no nível de receção, mas também que a educação deve conduzir a habilidades de produção (Recomendação Educar para os Media e para a Era Digital)

Ao entrar no novo milénio, a UNESCO continua a abordar estas questões. No *Seminário sobre Educação para os Media*, em 2002, aponta-se a importância de estabilizar uma definição de ordem operacional que evidencie a Educação para os Media como um elemento funcional, passível de análise e avaliação. Esta definição, explica-se, teria, também, como propósito de clarificar a distinção entre *educar para* e *educar através* dos Media. No documento resultante, realça-se, ainda, a importância da análise crítica e da produção criativa enquanto elementos integrantes da literacia mediática, e sublinham-se as

potencialidades do desenvolvimento de iniciativas de Educação para os Media em ambientes de educação formal e informal.

Em linha com a ideia de fortalecer o compromisso com a promoção do bem-estar individual e de um sentido comunitário, as conclusões de uma reunião do grupo de especialistas da UNESCO, publicadas em 2005, alertam para o facto de que “em si esta [a literacia] não é libertadora – isso depende da forma como é adquirida e utilizada, aspetos que são determinados socialmente” (UNESCO, 2005, p. 15). Indo além da ideia da literacia como elemento capacitador para o indivíduo vingar no novo século, aponta-se a urgência de atender aos perigos associados à literacia mediática, que deveriam estar no centro das preocupações de todos os intervenientes – aspetos variados como a dominação, a formatação de discursos e a standardização seriam aspetos que poderiam condicionar a literacia enquanto traço que impulsionava a cidadania, a identidade, o conhecimento, a igualdade e mesmo os direitos.

Os 25 anos da Declaração de Grünwald assinalaram-se num ano de grandes mudanças no campo da tecnologia e das comunicações. A revolução das comunicações móveis com o lançamento o *iPhone* e da comunicação interpessoal associada ao crescimento das redes sociais marcam a forma como se comunica e a perceção do indivíduo face à sua voz, ao seu alcance e ao poder para a expressar. A agenda resultante do encontro realizado em Paris, em junho de 2007, reflete estas mudanças e a necessidade de repensar a importância e o papel da literacia mediática na sociedade. As doze recomendações propostas na *Agenda de Paris* exploram as quatro grandes linhas definidas em Grünwald, apresentando um conjunto de propostas para lidar com os desafios da era digital. Para isso, apontam-se aspetos como a multiplicidade de meios de comunicação, o crescimento e a relevância do digital afirmando que estas transformações contribuíam para adquirir “novas habilidades relacionadas com o conhecimento da informação e com a comunicação interativa, incluindo as dimensões sociais, legais e éticas envolvidas” (UNESCO, 2007, p. 2). No documento destaca-se, ainda, o envolvimento de diversos atores no processo de Educação para os Media: por um lado os educadores, que careciam de formação teórica e prática desde a sua formação de base e de materiais e ferramentas que cobrissem todos os media e por outro os restantes *stakeholders*, cujas prioridades deveriam centrar-se na definição de direções objetivas e práticas para a investigação, a criação redes de aprendizagem internacionais, entre outros (UNESCO, 2007). Não devendo ficar circunscrita ao ambiente escolar, a *Agenda de Paris* reforça a compreensão do papel transversal da literacia mediática e a importância de esta ser assumida como um projeto de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2007).

### 1.3.2. Na Europa – os estudos, recomendações e diretivas da União Europeia

No contexto europeu, o trabalho desenvolvido pelas instituições de poder tem vindo a focar a importância de apoiar e financiar iniciativas de promoção da literacia mediática, assim como promover estudos e recomendações sobre a literacia mediática. No âmbito deste projeto, analisou-se um conjunto de documentos<sup>15</sup>, provenientes de quatro instituições: Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, Comissão Europeia e Observatório Europeu do Audiovisual.

Uma das produções mais relevantes é a Diretiva 2007/65/CE, que, pela sua força legislativa, marcou o percurso da União Europeia e da literacia mediática no contexto europeu. O documento delinea a Educação para os Media enquanto ferramenta que permite dotar o público de uma capacidade crítica, através do desenvolvimento das “competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem (...) utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e segura” (2007, p. 31). Nele reforça-se, também, a importância de uma educação focada na relação com os media, que ajudaria os indivíduos a “fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações” (2007, p. 31). Não menos importante, a diretiva frisa o papel determinante da Educação para os Media para que os indivíduos se protejam e às suas famílias “contra material nocivo ou atentatório” (2007, p. 31). Assinala-se, assim, a literacia mediática como competência fundamental para dotar os cidadãos da capacidade de selecionar conteúdos úteis e informativos e de detetar notícias falsas ou desinformação.

Nas *Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da literacia mediática no Ambiente Digital* volta-se a reconhecer “a importância da literacia mediática e o seu papel na promoção da participação ativa dos cidadãos na vida económica, cultural e democrática da sociedade” (2008, p. 2), bem como “a importância dos utilizadores com literacia mediática para o pluralismo dos meios de comunicação e para a qualidade dos conteúdos” (2008, p. 2). As Conclusões do Conselho alertam, porém, para as limitações do campo, sublinhando-se quer a importância de colmatar a falta de critérios e indicadores comuns para avaliar a competência mediática a nível europeu – algo relevantes para comparar a evolução dos diferentes países -, quer a importância de potenciar boas práticas que possibilitem a promoção das competências de literacia mediática dos cidadãos europeus.

---

<sup>15</sup> Para rever os critérios definidos para considerar a integração ou exclusão de documentos neste conjunto, remetemos o leitor para o capítulo 4, debruçado nas opções metodológicas tomadas nesta tese de doutoramento.

Em 2009 é publicada a *Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. A recomendação alerta para a responsabilidade do setor industrial na promoção da literacia mediática, lendo-se que este tem a responsabilidade de contribuir para “uma economia do conhecimento mais competitiva (...) mas, ao mesmo tempo, (...) uma sociedade da informação mais inclusiva” (2009, p. 9). A par de atribuir uma forte responsabilidade ao setor dos media no que à educação dos cidadãos diz respeito, referindo-se que um dos seus focos deveria ser o desenvolvimento de ferramentas que permitam fomentar os níveis de literacia (2009), o documento versa, também, dimensões menos exploradas da literacia mediática - a recomendação sublinha a importância de desenvolver as capacidades de criação mediática, referindo-as como uma questão de inclusão na sociedade moderna (2009).

No mesmo ano, o *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (Pérez-Tornero, Celop & Varis, 2007) propõe-se a traçar o campo da literacia mediática. Para isso elenca definições<sup>16</sup> e atividades desenvolvidas em diversos países europeus. Como resultado, é apresentado um quadro que descreve a literacia mediática enquanto “parte do importante processo de desenvolvimento comunicativo da humanidade, que começou com a introdução do clássico alfabeto escrito, e que se estendeu ao desenvolvimento dos meios eletrónicos e informação digitalizada” (Pérez-Tornero, Celop & Varis, 2007, p. 4). O estudo debruça-se, também, em três dimensões de competências de literacia mediática – acesso, compreensão e criação, alinhando as competências criativas com as competências críticas, considerando que estas se encontram relacionadas e englobam capacidades de ordem semiótica e cultural, técnicas e comunicativas.

Na década seguinte, a tendência de reflexão das instituições europeias sobre a literacia mediática e a Educação para os Media mantém-se. Em 2016, apoiado pelo Conselho Europeu, o Observatório Europeu do Audiovisual publica o primeiro grande mapeamento do campo da literacia mediática na Europa<sup>17</sup>. Apesar de descrever o papel da sociedade civil como promotora de projetos na área da literacia mediática, o estudo *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* revela a disparidade de programas e projetos realizados nos diversos países europeu. Segundo o relatório, a maioria das

---

<sup>16</sup> O documento apresenta um resumo de várias definições apresentadas ao longo do tempo por várias instituições, desde a UNESCO, o European Charter os Media Literacy, o OFCOM e a Comissão Europeia.

<sup>17</sup> <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/reporting-media-literacy-europe>

iniciativas analisadas focavam-se no desenvolvimento e exploração das competências de pensamento crítico, em detrimento das restantes dimensões da literacia mediática. A par disso, o trabalho identifica outras limitações que considera impedirem a realização de um trabalho de análise mais profundo e que abarque todas as dimensões da literacia mediática, tais como a ausência de um quadro de avaliação de competências comum.

Mais recentemente, a publicação da *Diretiva 2018/1808* – transposta para a Lei nacional 74/2020 – reflete a necessidade de estabelecer um regime jurídico que retrate a evolução do mercado de serviços de comunicação social e audiovisual e de encontrar um ponto de equilíbrio entre o acesso, a providência dos serviços e a proteção dos consumidores. A Diretiva sustém que a literacia mediática diz respeito “às competências, aos conhecimentos e à compreensão que permitem aos cidadãos utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e segura” (Diretiva 2018/ 1808). Ao reiterar a importância de promover a competência mediática dos cidadãos, o documento frisar a responsabilidade dos fornecedores de serviços de comunicação social, plataformas de partilha de vídeos e todos os restantes *stakeholders*. Mais do que ensinar a utilizar as ferramentas e tecnologias, a diretiva insta tanto os Estados-membros a desenvolver as competências mediáticas dos seus cidadãos, como a assegurar que os diferentes fornecedores de serviços contemplam medidas que visem a sensibilização dos utilizadores para o uso crítico e responsável das ditas plataformas (Diretiva 2018/ 1808), sendo este um dos aspetos mais marcantes do documento.

### 1.3.3. Em Portugal – legislação, estratégias e perfis

A nível nacional, contam-se vários documentos-guia que se debruçam na questão da promoção de uma educação que considere a importância dos media na sociedade contemporânea e para a cidadania. Não podemos deixar de notar, porém, que na legislação, pese embora a urgência apontada pela Comissão Europeia à “inclusão da disciplina de Educação para os Media no programa escolar obrigatório e da literacia mediática nas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2009, p. 3), as referências à Educação para os Media são escassas. No entanto, a área não é totalmente esquecida, surgindo, frequentemente, ancorada à Educação para a Cidadania.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*, de 1986, determina o direito ao ensino, definindo três aspetos estruturantes: “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, Art.º 1º, Ponto 2). Atribui à escola a função de motor de

“desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeito dos outros e das suas ideias, abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, Art.º 2º, Ponto 5). Apesar de marcado por fortes valores de nacionalismo, identidade, história e património nacional, o documento refere a formação cidadã como aspeto universal e crucial.

Em 1988, no âmbito da *Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, Manuel Pinto, e em linha com o trabalho já desenvolvido pela UNESCO até então, apresenta uma das primeiras reflexões sobre a inclusão da Educação para os Media no *currículum*, explicitando o conceito e os objetivos de uma Educação para os Media. O investigador expõe que

a Educação para os Media é uma acção pedagógico-didática adequadamente organizada em ordem a promover uma atitude crítica relativamente ao produto dos media, uma compreensão da linguagem audiovisual, da estrutura e papel dos *mass media* e, finalmente, a incentivar as capacidades e aptidões em ordem a que os envolvidos por tal acção assumam um papel mais ativo na comunicação e sejam capazes de utilizar eficazmente as possibilidades técnicas (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988, p. 28)

Para fomentar as competências de literacia mediática, é apresentado um conjunto de linhas orientadoras, que incluem onze pontos básicos para a estruturação de uma estratégia nacional de Educação para os Media. Esta recomendação expõe a importância de definir um plano de ação concreto para fomentar uma cidadania esclarecida e a capacidade de ler criticamente as mensagens disseminadas pelos media.

Em 2001, com o *Decreto-lei 6/2001*, é dado um novo impulso à discussão sobre o lugar dos media em meio escolar. O decreto introduz a Educação para a Cidadania como área curricular não disciplinar e área de formação transdisciplinar, descrevendo-a enquanto

espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (Decreto-lei 6/2001, p. 260)

A leitura do decreto deixa transparecer a valorização da utilização das diversas tecnologias da informação e comunicação para os alunos desenvolverem um leque alargado de competências, entendendo que as TIC devem integrar a educação de modo transdisciplinar (Decreto-lei 6/2001).

Nos anos que se seguem continuam a encontrar-se referências à importância dos media e da Educação para os Media. Na revisão da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 2005, sublinha-se a importância da responsabilidade educativa dos meios tradicionais – como a televisão e a rádio. Aponta-se que estes deveriam assegurar a “existência e funcionamento da rádio e da televisão educativas, numa perspectiva de pluralidade de programas, cobrindo tempos diários de emissão suficientemente alargados e em horários diversificados” (Lei n.º 49/2005, Art.º 26º, Ponto 6). O documento sugere, ainda, que os media sejam integrados nas atividades de educação extra-escolar.

Ainda no mesmo ano, é publicado o relatório *Concepção Estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação*, onde se adverte para a existência de problemas estruturais profundos no campo da educação, que condicionam a promoção das competências de literacia, entre elas, de literacia digital (CIED, 2005). O relatório evidencia a necessidade de alteração do paradigma educativo e de modernizar a educação para promover novas competências nos indivíduos, uma vez que “o ser pessoa no contexto da sociedade tecnológica globalizada, apresenta uma forte correlação com a produção de competências no domínio da lide com as novas tecnologias info-comunicacionais de base digital” (CIED, 2005, p. 58). Embora não se refiram especificamente as competências de literacia mediática, o relatório discute a urgência de dotar os agentes educativos de competências para utilizar as TIC na educação e para promover um abrangente leque de literacias, uma vez que

a plena integração numa sociedade global requer hoje, e cada vez mais, que qualquer cidadão seja capaz de comunicar eficaz e rapidamente, saiba como procurar em tempo real informação pertinente e como transformá-la em conhecimento. As condições actuais de plena cidadania passam, portanto, pela capacidade multilingue e pela literacia digital. (CIED, 2005, p. 79)

Em 2011, com a publicação da *Recomendação sobre Educação para a literacia mediática*, pelo Conselho Nacional de Educação é sugerida a introdução da Educação para os Media na área da Educação para a Cidadania de modo transversal e através de atividades extracurriculares. A recomendação sublinha a urgência de formar professores e educadores para poderem trabalhar as competências de literacia mediática nos seus contextos. Já em 2012, o *Decreto-lei n.º 139/2012* reforça a ideia já frisada no Despacho n.º 19308/2008 de que a área de Educação para a Cidadania, assim como Área de projeto

e Estudo acompanhado – áreas não disciplinares - devem funcionar em articulação, criando oportunidades para privilegiar a Educação para os Media e o desenvolvimento de competências de mediáticas.

Em 2016, o *Despacho Normativo n.º1-F/2016* aborda a questão da avaliação de conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos. Sublinhando a importância desta análise, no despacho refere-se que

as aprendizagens relacionadas com as componentes do currículo de carácter transversal, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objeto de avaliação nas diversas disciplinas, de acordo com os critérios definidos pelo conselho pedagógico. (Despacho Normativo n.º1-F/2016, Art.3.º, Ponto 2)

Embora refira a importância de avaliar as competências transversais adquiridas, o documento não apresenta ou estabelece um processo de avaliação específico para as componentes transversais do programa curricular, no qual se incluem a educação para a cidadania e as TIC.

A par da legislação e das recomendações, olhar os documentos-guia existentes ajuda a compreender o campo da literacia mediática em Portugal. Seleccionamos, primeiramente, o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (2014). Aprovado pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, a 29 de abril de 2014, o Referencial de Educação para os Media surge com a principal missão de servir de guia orientador para o trabalho pedagógico focado da Educação para os Media no contexto educativo formal. De acordo com o documento, introduzir a Educação para os Media nas escolas não passará “por iniciativas únicas e demasiado generalistas”, podendo beneficiar “de uma metodologia diversificada, dado entender-se como uma temática transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014, p.7). Ao compreender crianças e os jovens como consumidores e produtores de media com crescente peso no contexto social contemporâneo, o Referencial apresenta propostas específicas para cada nível de ensino, passíveis de adequação ao contexto onde são implementadas. A sua organização transparece, também, estas preocupações. Estruturado em doze temas, com subtemas e objetivos de aprendizagem específicos, “sem prejuízo da adequação dos mesmos ao nível etário e ao percurso educativo das crianças e dos jovens” (Pereira et al., 2014, p. 8), o Referencial apresenta-se como uma ferramenta que, ao não se estanque, pode ser usada pelos educadores em diversos contextos

de ensino e aprendizagem. Para orientar os educadores na tarefa de educar para os media, são evidenciados em cada um dos temas e subtemas descritores de desempenho<sup>18</sup> e resultados de aprendizagem expectáveis. Além disso, e de forma a sublinhar a importância da competência de literacia mediática no mundo atual, é apresentada uma listagem de dez princípios que sumarizam o impacto e a relevância de educar os alunos para o uso responsável, crítico e esclarecido dos meios de comunicação.

Em 2017, no sentido de promover uma educação mais humanista e focada na aquisição de competências essenciais para o século XXI, é proposta a definição de um “perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do Currículo” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484). O *Despacho n.º 6478/2017* fortalece a responsabilidade e o lugar de motor primordial da educação detido pela escola, descrevendo-a “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484). Assim, através deste despacho, é homologado o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, que se constitui como “um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484). Assumindo-se como marco e orientador comum da educação nacional, o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* estabelece um conjunto de competências essenciais a adquirir até ao término do percurso escolar obrigatório. As dez competências definidas alinham-se com as exigências da era contemporânea e digital, referindo-se que estas são “questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade” (d’Oliveira Martins et al., 2017, p. 7). A leitura do documento revela que estes princípios evidenciam a importância de uma utilização crítica, consciente e criativa dos meios e para a formação de jovens cidadãos plenos e responsáveis. Sublinham-se aspetos como

- “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (p.15)

---

<sup>18</sup>Estes descritores são apresentados como “um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes/ valores e comportamentos”.

- “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p.15)
- com competências na área de informação e comunicação que “dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos” (p.22);
- capaz “adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.” (p.29).

No mesmo ano, é publicada a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, documento que resulta de uma proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC). A Estratégia de Educação para a Cidadania apresenta

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017, p. 1).

Alinhado com o Perfil do Aluno, o documento imputa à escola a responsabilidade de ensinar competências relacionadas com as diferentes literacias, recomendando, por exemplo, o “reforço da Educação para a Cidadania desde a Educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória” (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017, p. 3). A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* propõe que a disciplina seja integrada de forma transdisciplinar no 1º ciclo, autónoma no 2º e 3º ciclo e componente transversal no ensino secundário (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017), recordando que mais do que trabalhar a cidadania enquanto disciplina, esta deve ser promovida enquanto elemento integrante da cultura da escola e que deve estimular a participação, a responsabilização, a colaboração e a inclusão de todos os jovens (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017). No que diz respeito à Educação para os Media, esta é referida enquanto elemento de aprendizagem obrigatório “pelo menos em dois ciclos do ensino Básico” (p. 7), frisando-se a importância de introduzir as crianças mais novas aos princípios da literacia mediática. A Estratégia apresenta, também, a sugestão de estabelecimento de parcerias com diversas entidades externas à

instituição educativa para trabalhar temas da literacia mediática, tais como meios de comunicação social, de forma a criar sinergias que permitam estimular a aprendizagem e a vivência da cidadania no contexto real. O documento realça, então, a responsabilidade da escola na promoção de uma educação alinhada com as competências essenciais para o século XXI, no sentido de transformar crianças e jovens em adultos com capacidade para exercer uma cidadania ativa, crítica e criativa.

A leitura destes documentos evidencia a importância e a atenção que as diversas instituições têm dado à promoção da literacia mediática e das suas competências; este último aspeto conduz-nos a uma reflexão sobre a definição e a avaliação das competências de literacia mediática.

#### **1.4. Definir e avaliar competências de literacia mediática**

A palavra competência encontra as suas origens no latim – *competere* -, significando pedir “junto com os outros, buscar junto com os outros” (Fonseca & De Oliveira, 2013, p. 228). A associação com a ideia de capacidade surge com o termo *capacitas*, também ele com origem no latim, e que significa a aptidão do indivíduo para apreender ou compreender algo (Fonseca & De Oliveira, 2013). Habitualmente utilizada como sinónimo de ‘habilidade’, os significados abarcados por uma e outra são distintos. Se por um lado a habilidade traduz o ato de conseguir colocar em prática as teorias e conceitos mentais adquiridos, a competência invoca um sentido de agência, manifestando-se ou não nas atitudes dos indivíduos (Phillipe Perrenoud, 2000, 2002, 2005). Trata-se do ato intencional e frequente (Rivera-Rogel, Zuluaga-Arias, Ramírez, Romero-Rodríguez, & Aguaded, 2017) de mobilizar as capacidades e conhecimentos para realizar uma tarefa (Fonseca & De Oliveira, 2013; Tilleul, Fastrez, & Smedt, 2015).

Segundo Perrenoud, o indivíduo competente é aquele que tem a capacidade de utilizar conhecimentos relevantes e adequados para enfrentar situações e resolver problemas (2004); ou seja, é capaz de convocar e articular os recursos cognitivos adequados para responder a situações e/ou problemas específicos (Philippe Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado, & Allessandrini, 2002; Tardif, 2006 cit. Tilleul et al., 2015). Tilleul et. Al (2015), fazendo referência a Rey et al. (2012), acrescentam que o indivíduo competente é, também, aquele que consegue conjugar as suas habilidades para dar resposta a situações novas. Mais do que conhecimento e habilidades, uma competência envolve, então, a capacidade de responder a exigências complexas e imediatas, “recorrendo e mobilizando recursos psicossociais (...) num contexto particular”<sup>19</sup>. Falamos, por isso, de competência de literacia mediática.

---

<sup>19</sup> Texto completo disponível em <http://deseco.ch>

A literacia mediática tem sido definida como um conjunto de competências que permitem aos indivíduos usufruir do potencial dos meios e realizar um vasto conjunto de tarefas, através de diferentes media (Tilleul et al., 2015). Além do conhecimento – o ‘saber’ –, Buckingham (2003) adverte que as competências de literacia mediática conjugam habilidades e aptidões que determinam a utilização e a interpretação dos media – o ‘fazer’ e o ‘ler’. Potter (2004) acrescenta que são as competências de literacia mediática que permitem reconhecer elementos presentes nas mensagens e associar significados. O indivíduo mediaticamente literado será, por isso, aquele que estará apto para aceder aos media, receber e (re)produzir informação, compreender e analisar criticamente os media através de um contexto particular e criar e/ou produzir conteúdos de diversos formatos, recorrendo a várias ferramentas (Buckingham & Domaille, 2003; Lopes, Pereira, Moura, & Carvalho, 2015; Manrique-Grisales, Romero, & Fernández, 2017). Identificam-se, assim, três grandes dimensões na competência mediática: o acesso e uso, a análise e compreensão crítica, e a criação.

Na dimensão do acesso e uso inclui-se o saber manusear, encontrar informações e utilizar conteúdos, através de ferramentas e tecnologias mediáticas. Esta dimensão refere, também, à disponibilidade e à utilização dos meios de forma autónoma (European Commission, 2011; Hobbs, 2004; Lopes, 2011b, 2013; Pereira, Pinto, & Moura, 2015). Por sua vez, a dimensão da análise e compreensão crítica refere-se à capacidade de ler e analisar criticamente as mensagens transmitidas pelos media. Trata-se de saber ler e utilizar os media de forma reflexiva, consciente e crítica (Buckingham et al., 2005; Livingstone, 2004; Ofcom, 2008), algo que vai além das questões mais técnicas, entrando no campo das competências cognitivas do indivíduo (Pessoa, 2017; Celot & Tornero, 2009). Já a dimensão da criação concerne as competências de criação ou construção criativa de conteúdo (Reia-Baptista, 2011) para expressar ideias e opiniões, para participar, com recurso a diferentes ferramentas mediáticas. Através da criação mediática, refere a OFCOM (2008), reflete-se a confiança e interesse dos indivíduos na criação de conteúdos, principalmente os digitais; criam-se, assim, oportunidades para comunicar e participar, exercendo a cidadania (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006; Livingstone, 2003; Pereira, Pinto, et al., 2015), aspetos que ganharam um novo interesse com a era digital, uma vez que as condições para a criação e produção mediática se tornaram mais favoráveis (Pereira, 2021). No ponto seguinte exploraremos de forma mais aprofundada esta dimensão e o seu impulso para a participação cidadã.

Ao englobar um leque alargado de aspetos, a competência de literacia mediática abarca diversos foros e domínios. Exige, por um lado, a aquisição de competências técnicas, crítico-cognitivas e criativas (Lopes et al., 2015) e, por outro, o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos (Petrella, 2012).

João e Menezes (2008), por sua vez, sustentam que a literacia mediática deve ser percebida como uma competência que o indivíduo detém com diferentes níveis de proficiência. As autoras sugerem a consideração de dois níveis. Num primeiro – mais operacional -, explicam que é expectável que o indivíduo tenha capacidade de utilizar e compreender os diferentes media. Já num segundo nível – respeitante às capacidades racionais -, notam que é esperado que as pessoas sejam mais resilientes e independentes face à informação. Espera-se que, ao alcançar este nível último de proficiência, os indivíduos consigam avaliar a informação promovida pelos meios, fazer escolhas informadas sobre a informação consumida, aproveitar as oportunidades decorrentes das TIC e, mais ainda, proteger as suas famílias de conteúdos perigosos ou ofensivos (João & Menezes, 2008). Por estes motivos, consideram que a competência mediática é passível de avaliação.

Também Ferrés (2007) e Ferrés e Piscitelli (2012) apontam a importância de delinear as dimensões, indicadores e atitudes que compõe a competência mediática. Ao fazê-lo, definem as dimensões que uma Educação para os Media deve abordar e os indicadores que possibilitam a avaliação dos resultados desta aquisição de competências (Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012). A proposta dos autores (Ferrés & Piscitelli, 2012) articula a competência mediática em seis dimensões e um conjunto de diversos indicadores e que se relacionam quer com a vertente da análise – a forma como as pessoas recebem mensagens e interagem com elas – quer com a vertente da expressão – as formas como as pessoas produzem conteúdos -, dois níveis diferentes de participação com os media.

A questão da avaliação das competências é, ainda, explorada por outros autores, como Hobbs (2010), que refere que avaliar competências de literacia mediática é importante não só para quem aprende, mas também para quem ensina, uma vez que permite compreender o sucesso e a eficácia da aprendizagem. No plano de ação que propõe para desenvolver a literacia mediática e digital nos ambientes de educação formal e informal, Hobbs (2010) incita ao desenvolvimento de métodos de avaliação que permitam aos próprios professores refletir sobre e avaliar a sua capacidade de ensinar estas competências e assim melhorar o seu desempenho. Também a Comissão Europeia enfatiza a relevância de analisar competências, referindo que este é um aspeto fundamental, uma vez que

um grau mais elevado (...) contribuirá significativamente para a realização dos objetivos fixados (...) nomeadamente os respeitantes a uma economia do conhecimento mais competitiva, mas que ao mesmo tempo contribua para uma sociedade da informação mais inclusiva (Recomendação da Comissão Europeia 2009/625/CE)

A Comissão salienta, ainda, que um processo de avaliação é relevante no sentido em que permite refletir e avaliar os níveis de preparação dos indivíduos para lidar com os processos e mudanças decorrentes da Sociedade da Informação, examinar impactos e resultados e obter informações que permitam tomar decisões que conduzam a processos de melhoria (Recomendação da Comissão Europeia 2009/625/CE). Este processo será importante uma vez que a competência mediática pode “contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal de cidadãos e cidadãs, bem como o seu compromisso social e cultural” (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 4). Esta é outra das ideias que serve de mote a este trabalho de investigação: a ideia de que promover oportunidades para desenvolver competências de literacia mediática em contextos acessíveis a um grupo alargado de cidadãos poderá incentivar o desenvolvimento pessoal de cada cidadão e um processo crítico e reflexivo sobre os espaços onde habita e participa.

### **1.5. A criação como dimensão da literacia mediática**

Desde os anos '90 a UNESCO tem vindo a sublinhar que a capacidade de criar, recriar, produzir e reproduzir permite aos indivíduos discutir e transmitir os seus pontos de vista acerca das informações provenientes dos meios de comunicação, assim como partilhar as suas próprias realidades (UNESCO, 1990, p. sp). Até então, e como Kafai e Peppler exploram em *Youth, technology, and DIY: developing participatory competencies in creative media production*, o papel da produção mediática, especialmente nos contextos educativos, era uma questão raramente trabalhada e, mesmo, desvalorizada (Kafai & Peppler, 2011). Hoje, numa sociedade da “criação” (Portnoff, 1992, cit Martins, 2004), profundamente mediada e na qual os media digitais têm grande peso, os ambientes digitais abrem novas portas para os indivíduos, principalmente os mais jovens e conectados, criarem e partilharem conteúdos e pontos de vista, interagirem com pares e outros indivíduos (Guerrero-Pico, Masanet, & Scolari, 2019), mas também para se envolverem e ganharem força num mundo onde anteriormente tinham poucos direitos (Goldman, Booker, & McDermott, 2007). Argumenta-se, por isso, que a produção mediática é uma parte central da Educação para os Media (Buckingham, 2003) e um elemento-chave para a promoção da cultura participativa (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006; Pereira, 2021; Schradie, 2011).

Na literatura atribuem-se diversos significados a criatividade e à ideia de criar. Klimenko frisa a variabilidade do conceito lembrando que, qualquer que seja o campo de reflexão, “a criatividade adquire uma dupla importância e significado: como um valor cultural que permite gerar soluções

eficazes para as problemáticas contemporâneas e como uma necessidade fundamental do ser humano” (2008, p. 194)(2008, pp.194). Se na área da economia e marketing a criatividade é pensada pelo prisma do seu impacto económico, do potencial humano e do desenvolvimento tecnológico, sendo compreendida como um processo generativo e iterativo de criação, exploração e inovação (Throsby, 2001; Howkins, 2001; Florida, 2002), outros autores, como Anna Craft, pensam na criatividade a partir do campo da educação. Neste cenário, olham-na como a capacidade de encontrar problemas e de os resolver com recurso ao pensamento crítico (Craft, 2005; Craft, Jeffrey, & Leibling, 2001). Ao não ser uma capacidade exclusiva dos génios como outrora se considerava, qualquer indivíduo poderá produzir conteúdo criativo (Klimenko, 2008, p. 206), o que torna a criatividade um aspeto inerente à educação (Craft, 2000) e, por isso mesmo, um dos maiores desafios para este campo no século XXI.

Numa outra perspetiva, a criatividade – a criação – pode também ser compreendida como característica que se manifesta no dia a dia e que se revela através do uso das ferramentas mediáticas.

Contrastando com a perspetiva económica da criatividade, que aponta para a criação de algo novo e para a geração de valor através da propriedade intelectual ou com a ideia de criatividade artística que se relaciona com a genialidade, Burgess (2006) sugere que este tipo de criação faz parte das práticas rotineiras. A autora utiliza o conceito de criatividade vernácula (*vernacular creativity*) para descrever a documentação e partilha da vida diária, experiências que se revestiram de novos moldes em decurso do crescimento do digital. Identifica, por exemplo, a criação álbuns de família, o *storytelling* ou a redação de diários como formas de criação e de expressão criativa que eram já anteriormente formas de criação mediática e que, em virtude do crescimento e maior disponibilidade das ferramentas digitais, se tornaram cada vez mais visíveis, deixando de estar circunscritas ao domínio do privado, tornando-se elementos dinâmicos da esfera pública cultural (Burgess, 2006) – os álbuns passaram a ser criados e partilhados em aplicações e plataformas, o *storytelling* tornou-se digital e os diários converteram-se em blogs, ultrapassando as barreiras da intimidade e tornando-se atividades de criação mediática para participar em esferas públicas alargadas.

Segundo autores como Buckingham e Reia-Batista, a relação entre a literacia mediática e a produção mediática é inerente. Educar para os media significa educar para uma autoria competente e consciente de conteúdos mediáticos (Reia-Batista, 2009), implicando a interpretação e produção de media, quer se tratem de textos em formato escrito ou visual (Buckingham, 2003, p. 49). Neste contexto, e por ser uma ideia ampla, a criatividade com os media pode ser entendida ora como a produção mediática mais complexa e profissionalizada, ora como o simples ato de redigir um email, publicar um texto ou imagem nas redes sociais, ou mesmo participar em discussões ou jogos online (Buckingham et al.,

2005). Buckingham e equipa (2005) procuram esclarecer os significados abarcados pela ideia de criatividade nas discussões sobre a literacia mediática partindo do conceito de literacia mediática proposta pelo OFCOM para apontar alguns traços gerais a considerar. Apontam que a dimensão da criação:

- trata a noção de que os media podem ser utilizados como meio de comunicação e de autoexpressão;
- pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão crítica da realidade e dos media;
- pode ser percebida através de uma lógica de práticas e produtos.

Estes traços sugerem que a dimensão da criação diz respeito à forma como os media podem ser empregues como ferramentas para fazer diferentes leituras do mundo e para conceber produtos que permitam ao indivíduo comunicar, expressar-se e participar (Pereira, 2021). São vários os propósitos desempenhados pela criação (ou produção) mediática. Por um lado, é a dimensão que promove a valorização dos conhecimentos culturais dos mais jovens, tendo impacto na sua aprendizagem e auto-estima (Burn & Durran, 2007). É, também, a dimensão que os estimula a expressarem-se (e a encontrar formas de se expressar) sobre questões sociais, junto dos seus pares ou de adultos (Friezem, 2014, pp. 44–45), e uma forma de partilharem a sua voz nas diversas plataformas (Tomé, Lopes, Reis, & Dias, 2019). A par disso, é a dimensão que impulsiona uma melhor compreensão das formas e motivos pelos quais os media e o conteúdo mediático são criados (Brennan, Monroy-Hernández, & Resnick, 2010; Reia-Batista, 2009), num processo reflexivo sobre o papel dos media na sociedade que estimula o uso e o pensamento crítico.

Lopes (2013) reforça a ideia do contributo da dimensão da criação mediática para o pensamento crítico no século XXI. Na sua tese de doutoramento escreve que

Aos cidadãos do século XXI pede-se que consumam informação mas também que a produzam, e que a produzam responsabilmente, conscientemente (dimensão criativa). Pede-se que analisem criticamente mas também que criem reflexivamente. Pede-se que acedam ao conhecimento, mas também que o partilhem com outros cidadãos, que intervenham no espaço público. (Lopes, 2013, p. 169)

Como a autora salienta, as sociedades e ambiente multimediáticos atuais exigem que os cidadãos sejam mais “proactivos, críticos e participativos” (Lopes, 2013, p. 169). Logo, a par do acesso, do uso e da compreensão, as competências de criação mediática serão fundamentais para exercer a

cidadania de forma plena e consciente. Desenvolver estas competências é também uma forma de empoderar os cidadãos, incentivando uma leitura mais crítica do mundo e dos conteúdos disseminados pelos meios de comunicação (Share, 2009). Promover a criação mediática estimula a participação crítica, explica Share (2009), uma vez que à medida que os indivíduos – no contexto do seu trabalho em particular, os jovens estudantes – criam os seus próprios conteúdos, encontram oportunidades para desafiar o poder autoral dos adultos e para se posicionarem como criadores de novas mensagens mediáticas, através das suas próprias vozes e das suas próprias perspetivas (Share, 2009b, p. 14). Leurs e equipa (2018) referem mesmo que a participação é em si um objetivo da literacia mediática, remetendo para a capacidade de o indivíduo escolher participar na economia do conhecimento, na democracia, na aprendizagem ao longo da vida, em atividades de expressividade cultural e de realização pessoal. Por este motivo, sublinham a produção mediática visual, o envolvimento crítico e a consciência crítica como elementos fundamentais num conceito plural de educação para a literacia mediática (Leurs et al., 2018).

Não podendo ser considerada a salvação para uma época marcada por evoluções e transformações profundas como a que vivemos, a literatura deixa pistas claras que sugerem que a dimensão da criação será essencial para a expressão e a participação plena dos indivíduos na sociedade e na democracia (Sefton-Green, 2013), principalmente os mais jovens. Pereira em *Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores?* (2021) debate a importância de desenvolver as competências de expressão (criação e produção) para que a participação democrática nos e através dos media tenha lugar; a autora salienta que para que tal aconteça, mais do que conhecer as ferramentas tecnológicas que permitem produzir e criar, as questões éticas subjacentes à produção e que dizem respeito ao saber estar e publicar no espaço público – cada vez mais digital – devem ser asseguradas e ser claras para os diferentes públicos.

A criatividade com os media sobressai, então, como uma força motriz para a transformação social, uma competência chave para que “que todos os cidadãos participem ativamente na construção de alternativas” (Klimenko, 2008, p. 192).

## **1.6. Síntese**

A revisão de literatura efetuada neste primeiro capítulo deixa clara a relevância crescente da competência de literacia mediática para o indivíduo do século XXI. Percebemos, primeiramente, que apesar do campo

ter vindo a ser profundamente marcado pelas transformações sociais, económicas e tecnológicas, aspeto que se reflete nos diferentes conceitos empregues na literatura, o propósito da literacia mediática se mantém atual. Embora se compreendam os contributos de outras noções como literacia mediática e informacional e transliteracia, o conceito de literacia mediática contempla todos os meios de comunicação, tradicionais e novos, assim como o papel ativo do indivíduo na relação com os media. Atendemos ao alerta de Buckingham (2006) para o risco de espartilhamento exagerado das noções de literacia que, segundo o autor pode conduzir à perda do sentido original do conceito. Por este motivo, será o conceito de literacia mediática a orientar esta tese, sendo que o compreendemos enquanto *competência de cidadania que se caracteriza pelo saber aceder e usar, compreender e analisar criticamente e criar mensagens e conteúdos mediáticos, através dos diversos media analógicos e digitais.*

Neste capítulo vimos também que a competência de literacia mediática tem captado a atenção de diversas instituições internacionais, europeias e nacionais de origem governamental e não governamental. Nas recomendações, diretivas, legislação e outros documentos elencados registam-se os esforços feitos para clarificar o que se compreende por literacia mediática, que competências engloba e para definir linhas orientadoras para promover o desenvolvimento desta competência. Os documentos abordados sugerem uma especial atenção das instituições face à relação das crianças e jovens com os media e a importância da educação nos contextos formais e informais para promover a literacia mediática dos cidadãos. Como a Declaração de Grünwald realça, os media são instrumentos para a participação ativa e plena dos cidadãos, sendo por isso necessário preparar e integrar – através da educação – os mais jovens para o mundo mediatizado.

Ao analisar o conceito de competência e os vários aspetos que compõe a competência de literacia mediática, identificam-se argumentos que apontam para a importância da educação para a literacia mediática e da avaliação desta competência como critério determinante para a autonomia social e cultural dos cidadãos (Ferrés & Piscitelli, 2015). Das três dimensões comumente referidas – acesso e uso, compreensão e criação -, centramos o nosso interesse na dimensão da criação, esta que é sublinhada como a capacidade de os indivíduos criarem (ou recriarem) e distribuírem produtos mediáticos, com recurso a diferentes linguagens e ferramentas, (Celot & Tornero, 2009, p. 19), e como capacidade fundamental para a participação plena e inclusão na sociedade moderna (Comissão Europeia, 2009). Teremos estas ideias como guia ao longo desta tese.

Por estes motivos, consideramos que esta investigação se alinha com os estudos que caracterizam a literacia mediática como transformadora e criativa, como frisado por autores como Reia-Baptista (2009)

e Burn e Durran (2007), uma vez que, mais do que tratar da compreensão crítica do conteúdo disseminado pelos meios de comunicação, esta contempla o ato de criar ou recriar para participar, em si um ato reflexivo e de análise. No nosso entender, e para os propósitos deste trabalho de investigação, revela-se pertinente focar as práticas de criação e produção de conteúdo mediático e o potencial de explorar estas práticas no contexto educativo, de forma a contribuir para a cidadania ativa dos jovens. Consideramos, também, de interesse refletir sobre a juventude, o que significa ser jovem no século XXI, sobre as relações dos jovens com os media, particularmente os digitais, e as formas como participam. Abordaremos estes temas nos capítulos seguintes.

## 2. Capítulo II – Ser jovem e cidadão no século XXI

Num momento em que as tecnologias digitais e a Internet fazem parte da vida quotidiana e estão a transformar a forma como as pessoas se relacionam, reafirmamos a importância dos direitos humanos, da democracia e do Estado de direito que nos mantêm unidos e devem permanecer como os valores fundamentais e princípios das nossas sociedades e constituem a base da educação para preparar os nossos cidadãos para a vida como membros responsáveis, informados e ativos da sociedade na era digital<sup>20</sup>.

(Declaration of Citizenship Education in the Digital Era)

### 2.1. Resumo

No segundo capítulo desta tese o foco da nossa atenção recai sobre os jovens<sup>21</sup>, a sua relação com os media e a cidadania. A reflexão que fazemos considera os traços gerais que caracterizam a geração mais jovem – a geração Z: a premissa de que são jovens cidadãos ativos, fundamentais nas comunidades onde se inserem, que valorizam os relacionamentos e o uso das ferramentas digitais para os construir, assim como a oportunidade de se envolverem com os temas e questões que mais lhes interessam (Seemiller & Grace, 2019).

O capítulo divide-se em três partes. Inicia com uma leitura do significado da adolescência e sobre a importância que este período tem no crescimento do indivíduo. Para isso, atende-se ao contributo da Sociologia da Infância, aos estudos sobre a adolescência e a vários trabalhos que descrevem os mais jovens tomando em consideração a sua relação com os media. De forma a refletir sobre o espaço que os meios ocupam nas suas vidas é também feita uma leitura de trabalhos realizados na última década que analisam os consumos e hábitos mediáticos das novas gerações.

Na segunda parte, o capítulo foca-se na cidadania, explorando os conceitos básicos e as ideias que apontam para a existência de novas formas de a viver. Falar de cidadania implica falar de direitos e, por

---

<sup>20</sup> <https://rm.coe.int/coe-declaration-digital-citizenship-english-vf-sur-table-26-11-19/168098f44b>

<sup>21</sup> De acordo com a Organização das Nações Unidas, os jovens são os indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos de idade - <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/youth-0/index.html>

isso, debruçamo-nos, também, sobre o tema dos direitos das crianças e jovens na era digital, fazendo-se uma breve reflexão sobre o que significam e implicam.

Daqui, e sendo a participação um dos direitos de crianças e jovens, parte-se para um ponto dedicado à participação cívica. Discutem-se as formas como os jovens participam na atualidade e o conceito de voz com o objetivo de compreender de que formas estarão, hoje, os jovens a participar. Considerando a crescente importância dos meios digitais nos nossos dias e o contributo que podem significar para a participação, dedicamos o último ponto do capítulo à criação e produção mediática como forma de participar.

## **2.2. Uma geração digital**

### 2.2.1. Os adolescentes como atores sociais

Os estudos sobre a adolescência têm vindo a demonstrar que esta é um período de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, quer enquanto ser individual, quer como ser social, contribuindo para o crescimento da pessoa enquanto membro ativo de comunidades, que influencia e intervém na sociedade (Crone & Fuligni, 2020; Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006; Steinberg, 2014, 2020; Steinberg & Morris, 2001). Este período é comumente percebido como um processo social de desenvolvimento (Kennelly, 2011), a etapa que marca a passagem da infância para a vida adulta. Caracteriza-se pelas mudanças que ocorrem a nível físico, mental e social e por ser o processo durante o qual o indivíduo se distancia dos comportamentos (e privilégios) da infância, no sentido de adquirir as competências que o capacitam para abraçar a adultez e os papéis sociais que a compõe (Steinberg, 2020).

Ainda que a idade não seja o único fator determinante para definir quando termina a infância e tem início a adolescência, existindo outras barreiras de nível cognitivo, educacional, legal, e mesmo cultural (Steinberg, 2020), um conjunto de propostas baseadas na idade ajudam a situar este período. Para Steinberg (2020) e outros (e.g. Patton et al., 2016; Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018) o período da adolescência tem início com a puberdade, cerca dos 10 anos de idade, e termina quando os indivíduos fazem a transição para papéis adultos, depois dos 20 anos de idade. Por seu turno, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas (ONU), consideram que as crianças são todos os indivíduos até aos 18 anos de idade, salvo as exceções em que, aos olhos da lei, a maioridade seja

atingida mais cedo (Nações Unidas, 1989); neste espectro inclui-se, portanto, a adolescência, que estabelecem como o período que decorre entre os 10 e os 19 anos de idade. Casos há, como alerta o *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (2007), em que os termos adolescência e juventude (*youth* ou *young people*) são ora empregues como sinónimos, ora para descrever duas fases distintas que se sobrepõem<sup>22</sup>. Para os propósitos desta dissertação, focamo-nos na convenção adotada pelas instituições internacionais acima mencionadas – a adolescência é o período que decorre entre os 10 e os 19 anos, encontrando-se por isso no espectro do conceito de criança.

A adolescência é um período marcado pelo crescimento e pela autodescoberta que culmina com a independência social e económica do indivíduo (Steinberg, 2014, 2020). De acordo com Steinberg, um dos aspetos que distingue a adolescência da infância é a maior capacidade dos adolescentes para compreender e refletir sobre conceitos abstratos como a amizade, a democracia e a moralidade (2020). Por este motivo, avança, a adolescência é também uma fase de consciencialização face aos seus direitos e privilégios e responsabilidades na sociedade (Steinberg, 2020).

Neste processo de independência e de aprendizagem social e emocional, o sujeito prepara-se para o desempenho de papéis ativos nas suas comunidades (Jaffe, 1998). As mudanças vividas neste período desafiam-no, sendo fundamentais para responder aos desafios da vida adulta (Petersen, 1988), para construir a sua identidade individual e coletiva e para apreender valores sociais e morais fundamentais para a sua independência e tomadas de posição (Crone & Fuligni, 2020). De um modo geral, estes autores concordam que as vivências dos adolescentes nos diversos contextos onde se movimentam são um aspeto determinante para a sua formação cívica. As suas experiências contribuem, assim, para a consciencialização sobre os direitos e responsabilidades (Steinberg, 2020), e para que o adolescente reconheça as normas sociais e a sua responsabilidade social (Crone & Fuligni, 2020).

A autonomia, a responsabilidade, a capacidade de decisão e a capacidade crítica são alguns dos aspetos que, segundo Steinberg (2020) e Jaffe (1998), marcam a emancipação da criança para a adolescência, sendo aspetos que têm impacto na sua postura crítica. Porém, se considerarmos a adolescência como uma etapa da infância, importa também atender aos estudos conduzidos no âmbito da Sociologia da Infância e que em muito contribuíram para desconstruir a ideia das crianças como cidadãos em construção. Não será apenas na etapa particular da adolescência que o indivíduo inicia um processo de

---

<sup>22</sup> A ONU adota o termo juventude (*youth*) para propósitos de como a fase entre 15 e 24 anos de idade – sendo que deixa aberta a possibilidade de diferentes nações definirem o termo de outra maneira.

independência e crescimento; também as crianças mais novas são já seres ativos que contribuem para as suas vidas sociais e as daqueles que as rodeiam.

Tomando como ponto de partida a crítica à ideia da infância como fase de preparação para o futuro e da criança como cidadão de amanhã, os estudos elaborados através da lente da Sociologia da Infância sublinham as crianças enquanto atores sociais, que participam nas interações, nos processos sociais e que configuram e contribuem para a transformação da sociedade (Almeida, 2011; Corsaro, 2002, 2011; Sarmiento, 2007, 2008, 2013).

Sarmiento (2007) define a infância enquanto uma categoria social geracional constituída por sujeitos atuantes – as crianças – que agem e interpretam o mundo que habitam e produzem padrões culturais. As suas culturas constituem o aspeto mais importante de diferenciação e por este motivo, o sentido da Sociologia da Infância reside, precisamente, na compreensão da sociedade através dos olhares particulares da infância – que é em si um fenómeno social (Sarmiento, 2008). Nesta etapa, os processos de socialização e aprendizagem em que as crianças se envolvem são fundamentais. Sarmiento tece críticas à visão verticalizada dos processos de socialização que colocam a criança no lugar de um ser invisível, (Sarmiento, 2000), explicando que são processos que a resumem a mero recetor da informação dos adultos. O autor explica que

transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta. (Sarmiento, 2009, p. 22)

Nesta visão adultocêntrica, as ações das crianças são vistas como reproduções banais do mundo do adulto, isentas de crítica e de autenticidade. A sociologia da infância contrapõe esta visão, conferindo às crianças o lugar de agentes ativos que criam significado através das interações sociais e das suas relações.

Também na obra de Corsaro (2011) a socialização na infância é um tema central. Segundo o autor, esta é um processo criativo de “reprodução interpretativa”, no qual através de brincadeiras livres, as crianças recriam elementos do mundo do adulto na sua própria cultura, aprendendo e explorando os valores que lhes são transmitidos (Corsaro, 2002, 2011). O autor distancia-se, assim, significativamente da Sociologia tradicional que vê as crianças como incapazes e dependentes das figuras mais velhas,

clarificando que o modo como estas expressam interpretações e atitudes faz com que desenvolvam as suas identidades e intervenham no processo de configuração e de transformação sociais. As crianças criam e participam nas culturas de pares, recebendo e apropriando-se criativamente das informações que discorrem do mundo do adulto; através da reprodução não se limitam a interiorizar as informações, mas envolvem-se ativamente na construção e na mudança (Corsaro, 2011, p. 32), expressando-se e participando na sociedade.

Um dos maiores contributos da sociologia da infância identifica-se aqui: na compreensão de que, ao participarem espontaneamente nas várias culturas, os mais jovens são “sujeitos competentes, co-autores da sua socialização, capazes de prestar informação credível sobre o seu quotidiano” (De Almeida, De Almeida Alves, & Delicado, 2011, p. 10). Evidencia-se, assim, um novo lugar da criança na sociedade e a importância de incluir os seus olhares em várias narrativas, incluindo na investigação. Como Almeida, Ribeiro e Rowland (2018) referem, esta perceção valoriza o direito a ser ouvido e “defende uma agenda participativa que reconheça a agência e competência das crianças para serem participantes ativos nos processos políticos que dizem respeito não só ao seu presente, mas também ao seu futuro (o direito a participar)” (p.114). Dar-lhes voz e promover a construção do saber e dos seus olhares pode também contribuir para reinventar outros contextos tradicionalmente dominados pelos adultos, como a escola, uma vez que é “o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo.” (Sarmiento, 2003).

Consideramos esta ideia da criança (e na linha de pensamento expressa nos parágrafos anteriores, do adolescente) como ser social e responsável pelo seu lugar no mundo, central neste trabalho de investigação. Compreendemos que ao terem uma voz, a capacidade e o direito de participar ativamente na sociedade, se evidencia a importância de estudar os modos como os mais jovens se envolvem na cidadania, as suas dinâmicas de participação com e através dos media, e a forma como os contextos educativos promovem oportunidades para refletir sobre a cidadania e o seu lugar como cidadão.

### 2.2.2. Nascidos e criados na era digital

Ao longo dos processos de crescimento e autodescoberta que tratamos no ponto anterior, as tecnologias têm um papel importante. No caso de crianças e adolescentes (os mais jovens), os media, e principalmente os digitais, têm contribuído para que encontrem novos espaços e modos para se expressar, integrar e participar em comunidades, partilhar as suas opiniões, desejos e ansiedades

(Herrero-Diz, Ramos-Serrano, & Nó, 2016). A relação de proximidade que as gerações mais jovens estabeleceram nas últimas décadas com os media digitais levou a que várias teorias tenham surgido com o propósito de os descrever tendo por base a sua conduta na sociedade digital. De *nativos digitais* (Prensky, 2001b) a *producers* (Bruns, 2008), não esquecendo conceitos mais recentes como *App generation* (Gardner & Davis, 2013), *#Generation* (Feixa, 2014) ou *Generation selfie* (González-Anleo Sánchez, 2015), identificam-se ideias comuns que podem ajudar a perceber quem são os jovens de hoje a partir da sua relação com os media na era digital.

O conceito de *nativos digitais*<sup>23</sup> (Prensky, 2001b) apresentado em 2001 por Prensky surge com o propósito de descrever a geração que nascia e crescia com as tecnologias digitais presentes no seu dia a dia. O autor traçava os mais jovens como “falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, videojogos e da Internet” (Prensky, 2001b, p. 1), indivíduos com uma predisposição para utilizar os meios de comunicação em pleno e em toda a extensão das suas capacidades. Essa é também uma geração que traça o seu próprio caminho, ao seu próprio ritmo, com as suas próprias ferramentas (Prensky, 2004), que se envolve espontaneamente no ciberespaço, e que tem, entre outros aspetos, as suas próprias formas de pesquisar, partilhar informação e de socializar com recurso aos meios digitais.

Pelo positivismo excessivo que congregam, a proposta de Prensky e outras que lhe seguiram têm sido alvo de diversas críticas. Pereira (2021) faz uma reflexão crítica sobre o conceito, apontando que este, entre outros aspetos, surge ancorado numa ideia de determinismo tecnológico, uma vez que parte do princípio de que os mais jovens nascem com competências técnicas para lidar com as tecnologias e para aprender tudo o que sabem sobre as tecnologias. A autora alerta, ainda, que este determinismo tecnológico coloca as diferentes gerações numa posição de marcada desigualdade entre si – se crianças e jovens são para Prensky ‘nativos digitais’, os mais velhos são os ‘imigrantes digitais’, aqueles que não tendo nascido com a tecnologia, se adaptaram a ela (Prensky, 2001<sup>a</sup>). Na realidade, demonstra Pereira (2021), não há garantia de que crianças e jovens tenham intrinsecamente as características que lhes são conferidas por estes conceitos – o que sugere que se encontram assentes em preconceitos.

---

<sup>23</sup> O conceito de nativos digitais foi inicialmente conotado com a geração Millennial – indivíduos nascidos em 1981 e 1995 (Howe & Strauss, 2000). A geração Z – nascida depois de 1995 (Marron, 2015) é comumente apontada como uma geração de verdadeiros nativos digitais, a primeira a ser “bombardeada com tecnologias digitais desde o nascimento” (Marron, 2015, pp.123).

Somam-se, ainda, outras críticas. Helsper e Eynon (2010) frisam, por sua vez, que ao assentar fundamentalmente em fatores etários, a ideia de nativos digitais se torna redutora; os autores apontam, em alternativa, um conjunto de outros aspetos, que não a idade, que permitem identificar um indivíduo como 'nativo digital' – tais como a educação, a experiência com os media, o acesso e a amplitude do uso. Outros autores, ainda, como Buckingham & De Block (2010), Eynon & Geniets (2016), Gideon & Bem-Porah (2018) referem que não existe evidência científica que garanta a certeza de uma relação tão óbvia e intrínseca entre os jovens e a tecnologia. Ainda Bird (2011), Couldry (2011) e Boyd (2014) alertam para o facto de, apesar de uma franja da população assumir um perfil que pode, de facto, ser caracterizado como 'nativo digital', este representa o culminar de um processo gradual motivado por critérios que vão além do uso dos media. Boyd (2014) refere, por exemplo, que a par da maior disponibilidade dos meios nos dias que correm, um dos principais motivadores para o uso dos meios é a curiosidade. Esta é uma força motriz de grande importância que pode fazer com que os jovens desenvolvam mais facilmente conhecimentos e competências de uso dos media. No entanto, a profundidade de conhecimento dos media, assim como o tipo de experiência que vivem com os meios difere de jovem para jovem (Boyd, 2014).

Uma outra ideia frequentemente associada às gerações mais jovens e à sua relação com os media é a de *producer*. Apresentada por Bruns (2008), a noção de *producer* encontra as suas raízes na fluidez da comunicação na era digital. Segundo o autor, este aspeto permitiu a expansão dos papéis do cidadão na sociedade – de mero consumidor o indivíduo passou a ser um consumidor ativo, com voz e capacidade crítica. Decorrendo da noção de *prosumer*<sup>24</sup> desenvolvida por Toffler (1980) para descrever o cidadão da era pós-moderna que produzia e consumia o seu próprio conteúdo, o conceito de Bruns sublinha a importância da produção de conteúdo e do envolvimento ativo do indivíduo nestas atividades. A par da predisposição e do interesse, Bruns identifica nas gerações mais jovens uma tendência crescente para procurar formas mais ativas de participação, algo que na sua opinião impulsionou o aparecimento deste novo tipo de consumidor de conteúdos mediáticos (2008) – o produtor/ consumidor, o *producer*. Esta trata-se de uma geração que produz informações e ideias de forma colaborativa e em ambientes participativos – como os online -, e para a qual as barreiras entre produtores e consumidores deixaram de ser tão significativas e limitativas (Bruns, 2008, 2006, 2007). Qualquer um que demonstre interesse

---

<sup>24</sup> Nos anos '80 Toffler apresentava a ideia de *prosumer* como a que melhor definia o perfil do consumidor da era pós-moderna – um indivíduo que produzia e consumia o seu próprio conteúdo, com o intuito de criar valor e benefício para si próprio (Toffler, 1980). Ao criar conteúdo com o intuito de adquirir novos bens e conhecimentos, o *prosumer* procuraria colmatar carências ou desejos para os quais de outra forma não encontraria resposta.

em envolver-se na criação, tem espaço para o fazer; frisa, porém, que as relações tradicionais de consumo mediático se mantêm, sendo a norma para alguns dos utilizadores dos media. A ideia é partilhada por outros autores que definem a geração mais jovem como produtores de conteúdo (W. Clark, 2010) que se envolvem em práticas de criação mediática com o objetivo de criar valor e de participar (Goyette-Côté, 2013), bem como de partilhar experiências e emoções (Herrero-Diz et al., 2016), algo que valorizam.

Pereira (2021) recorda as críticas que têm sido tecidas também a este conceito – e outras perspetivas sobre a convergência e a participação que descreve como “otimistas” (Pereira, 2021, p. 24). A autora sublinha que, embora o potencial exista e os meios digitais evidenciem esta possibilidade, nem sempre as audiências se envolvem em atos de participação. A garantia de acesso às ferramentas não garante por si só a participação. Como explica a autora,

As práticas de produção emergem à medida que nos quotidianos as pessoas absorvem, integram e respondem à explosão de meios e plataformas tecnológicas que lhes possibilitam comunicar, interagir, partilhar, comentar, arquivar e re-circular conteúdos. O foco no acesso e na interação pode levar-nos, contudo, apenas até aí, se não promovermos a capacidade e o conhecimento cultural necessários para utilizar, questionar e compreender essas ferramentas e esses ambientes e agir nos e sobre os mesmos. (Pereira, 2021, p. 29)

Na literatura encontram-se outros traços comumente empregues nos discursos sobre as gerações mais jovens e as suas relações com os media. Crianças e jovens são apontados como indivíduos que, mais do que saber utilizar, compreendem o valor da internet e da panóplia de meios que têm ao seu dispor (Aguaded & Urbano-Cayuela, 2014; Feixa, 2014), assim como o contributo de cada meio que utilizam para a construção de narrativas e conteúdos *cross-media* (Gil, 2015). Outros autores, como Gardner & Davis, (2013) e González-Anleo (2015) identificam uma tendência dos mais novos para, não só definir as suas identidades, mas também organizar as suas relações através das tecnologias, aspetos que fazem com que as suas formas de socializar sejam distintas face às das anteriores gerações. Mais do que um complemento das suas relações sociais, os media, e particularmente as redes sociais, são o centro da sua vida social (Marron, 2015, p. 123), os espaços onde participam, se mobilizam e juntam a pares para defender causas (García Galera, Alonso Seco, & Del Hoyo Hurtado, 2013)

Perante estes argumentos identificam-se lacunas, afirmando vários autores que estas ideias partem de preconceções ao invés de evidências. Algumas investigações (Banaji & Moreno-Almeida, 2020; Bird,

2011; Boyd, 2014; Linden & Linden, 2017; Helsper & Eynon, 2010) recordam que nem todos os indivíduos são ou almejam ser especialistas no uso das tecnologias digitais ou exímios produtores de conteúdo mediático. Banaji e Moreno-Almeida sublinham que alguns jovens compreendem a sua presença no mundo digital apenas como um “fragmento dos seus seres sociais e relações” (Banaji & Moreno-Almeida, 2020, p. 138) e continuam a valorizar o espaço físico e o encontro presencial para se envolverem socialmente e para viver e intervir na democracia (Banaji & Moreno-Almeida, 2020). Já para Linden e Linden (2017) as perceções sobre as comunidades de fãs partem de um viés, uma vez que, argumentam os autores, se concentram exclusivamente na sua faceta ativa e participativa, em detrimento daqueles que revelam um envolvimento mais passivo e individual com a cultura participativa.

As críticas presentes na literatura apontam também para a importância de olhar as gerações mais jovens e as suas práticas mediáticas e democráticas fora do prisma dos conceitos idealistas, que, como Boyd (2014) alerta, podem dificultar a reflexão sobre as adversidades e “desafios que os jovens enfrentam no mundo conectado” (2014, p. 176), tais como questões socio-emocionais – a solidão, o stress e a depressão (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; UNICEF, 2017) – e outras relativas à utilização e gestão dos perigos online – o *phishing*, o *cyberbullying*, os comportamentos abusivos (de la Caba-Collado, Lopez-Atxurra, & Bobowik, 2016; Dias & Brito, 2016; O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; UNICEF, 2017).

Porém, não podemos ignorar que, apesar das críticas tecidas, ideias como nativos digitais (Prensky, 2001), produser (Bruns, 2008), *App generation* (Gardner & Davis, 2014), *#Generation* (Feixa, 2014) ou mesmo *Generation selfie* (González-Anleo, 2015) colocam em evidência a mudança de contexto e de postura dos indivíduos face aos media, a crescente valorização das potencialidades para participar com e através dos media, também através da criação mediática. E são, por isso, ideias habitualmente associadas às gerações mais jovens, que têm rotinas mediáticas bastante enraizadas (Nielsen, 2009), nas quais as tecnologias digitais assumem um papel de destaque (Pyles, 2017). Mais do que definir uma geração, estes conceitos realçam formas como os jovens usam os media para se relacionar com pares e comunidades e para encontrar espaços para partilhar e discutir as suas crenças e opiniões.

Atendendo a estes aspetos, no próximo ponto abordam-se os usos e experiências mediáticas dos jovens de forma a esclarecer *De que forma estão os media ser utilizados nas suas rotinas? Que tarefas e experiências realizam e que meios valorizam mais? E que preocupações são sublinhadas?*

### 2.2.3. A relação dos jovens com os media. Usos e experiências mediáticas.

As considerações apresentadas no ponto anterior sublinham a crescente presença dos media na vida dos mais jovens, levantando questões sobre os seus usos e experiências mediáticas. Nos próximos parágrafos debruçamo-nos sobre dados de estudos nacionais, europeus e internacionais realizados nos últimos 5 anos, que versam os hábitos e os usos dos media dos jovens. Os trabalhos selecionados assumem os jovens como os indivíduos com idades compreendidas entre os 12 e os 24 anos.

Em 2016, dados do Eurostat<sup>25</sup> mostravam que 91% dos jovens europeus, com idades entre os 15 e os 29 anos de idade, fazia uso diário da internet, em comparação com 71% da população europeia total. O *smartphone* era o meio utilizado mais frequentemente (83%), denotando-se uma tendência para o consumo cada vez mais individualizado dos media. As conclusões do Eurostat revelavam, também, que o tempo dedicado pelos jovens europeus ao consumo de produtos mediáticos era cada vez maior. Segundo o estudo, o crescente consumo contribuía para as experiências vividas, para o crescimento e formação dos jovens, realçando a necessidade de promover mais reflexões sobre os riscos associados à utilização dos meios digitais<sup>26</sup>.

Ainda em 2016, o relatório sobre *As novas dinâmicas de Consumo Audiovisual em Portugal* (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2016) demonstrava a importância demarcada da internet para as gerações mais jovens, referindo que para 26,7% dos jovens inquiridos – entre os 15 e os 24 anos -, deixar de navegar na internet seria a segunda atividade mais difícil de prescindir, depois de deixar de consumir conteúdo televisivo. As diferenças face às gerações mais velhas e aos seus hábitos mediáticos eram acentuadas. O estudo sublinhava

a existência de um fosso geracional nas práticas de consumo, entre as gerações mais velhas, que mantêm a televisão e a sala de estar como o principal meio e local privilegiado para o consumo de conteúdos, por oposição às gerações mais jovens que, não obstante manterem uma afinidade muito elevada com a televisão, diversificam os seus locais de consumo, bem como os dispositivos através dos quais acedem a conteúdos audiovisuais (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2016, p. 10)

---

<sup>25</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being\\_young\\_in\\_Europe\\_today\\_-\\_digital\\_world#Youth\\_online:\\_a\\_way\\_of\\_life](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_digital_world#Youth_online:_a_way_of_life)

<sup>26</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being\\_young\\_in\\_Europe\\_today\\_-\\_digital\\_world#Youth\\_online:\\_a\\_way\\_of\\_life](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_digital_world#Youth_online:_a_way_of_life)

Esta crescente ligação dos mais jovens com o digital e a internet é evidenciada pelos resultados de outros estudos. Em *The State of the World's Children 2017: Children in a digital World*, a (2017) UNICEF sublinhava que além da crescente ligação dos mais jovens com o digital, o acesso à Internet começava cada vez mais cedo, sendo a faixa etária mais conectada na atualidade. Segundo o relatório, este aspeto estaria a contribuir para minimizar situações de desigualdade educativa e laboral e para providenciar novas oportunidades para a cidadania jovem. No entanto, o relatório da UNICEF tornava também claro o reverso da medalha. Ao mesmo tempo que 71% dos jovens a nível mundial estaria online, 29% da juventude mundial e 4% dos jovens europeus não tinha acesso às ferramentas digitais nem à internet, o que evidenciava a existência de cenários de desigualdade logo nas questões de base. Quanto aos jovens conectados, a UNICEF alertava que a presença constante dos media nas suas vidas conduzia a outras situações preocupantes, uma vez que os jovens estariam mais suscetíveis a um conjunto de riscos, à perda de privacidade, não estando a ser verdadeiramente salvaguardadas questões basilares relacionadas com os seus direitos.

Apesar da crescente perceção relativamente aos perigos e às situações de desigualdade decorrentes dos meios digitais, outros estudos têm vindo a revelar que o sentimento dos jovens face a estes meios é essencialmente positivo. Os dados do relatório *Teens' Social Media Habits and Experiences* de 2018 mostravam que 81% dos inquiridos – jovens entre os 13 e os 17 anos de idade – considerava que os media os faziam sentir mais ligados aos amigos e permitiam aprofundar as suas relações. De acordo com os participantes as redes sociais estão habitualmente associadas a sentimentos positivos, referindo 71% dos jovens sentir-se incluídos e 25% excluídos, 69% confiantes e 26% inseguros. O relatório apontava também que os jovens acreditavam que os media os expunham a uma maior diversidade, quer de contactos quer de opiniões, e que os ajudava a tornarem-se mais envolvidos na vida cívica, encontrando nas redes sociais oportunidades para alargar os seus pontos de vistas, para contactarem com pessoas de diferentes origens e se envolverem com causas do seu interesse. Estes aspetos sugerem que, a par da importância para a socialização, os jovens identificavam nos meios digitais um importante contributo para a participação e envolvimento na sociedade. Olharemos para esta questão mais adiante neste capítulo.

Dados referentes aos últimos dois anos, avançados pelo Eurostat<sup>27</sup>, do OFCOM (OFCOM, 2020) e, a nível nacional, do INE (2020), reforçam os resultados destas pesquisas. Estudos apresentados por

---

<sup>27</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being\\_young\\_in\\_Europe\\_today\\_-\\_digital\\_world](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_digital_world)

estas entidades descreviam uma geração que valorizava a conectividade e com interesse crescente na utilização das redes sociais, não só como plataformas de consumo de informação e para contactar com pares, mas também como forma de participar na sociedade. Particularmente, a nível nacional, os dados de *Sociedade da informação e do conhecimento Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2020* mostravam que o contexto pandémico terá contribuído para um aumento do número de utilizadores da internet – 3 pp na população geral. Mas como faz notar o relatório, e muito em virtude do contexto pandémico, foi nas atividades relacionadas com a aprendizagem que se fez sentir o maior aumento – o número de utilizadores praticamente duplicou. No que diz respeito aos jovens entre os 16 e os 24 anos de idade que se encontravam a estudar, o estudo do INE apontava que cerca de 67,9% dos jovens tinham utilizado a internet para comunicar através de portais educativos e 63% para utilizar material de aprendizagem disponibilizado online.

As conclusões destes trabalhos apontam para a diversificação das práticas mediáticas entre as gerações mais jovens. Da socialização à aprendizagem, ao estarem cada vez mais presentes nas suas vidas, os media, principalmente os móveis e os digitais, assumem o lugar de “prolongamentos de si” (Pinto et al., 2011), de extensão das suas vidas. E se por um lado esta omnipresença se tem revelado fundamental para criar mais oportunidades para que as crianças e jovens conheçam o mundo onde habitam, para tenha sucesso nos seus percursos escolares (e laborais) e para que se envolvam ativamente na sociedade, por outro evidencia-se o aumento da exposição aos *perigos* online que podem colocar em causa a integridade e ameaçar a cidadania dos grupos mais vulneráveis.

### **2.3. Cidadania e direitos dos jovens na era digital**

Nos últimos 20 anos, com o crescimento da internet e o aparecimento de novos meios e ferramentas de comunicação, o debate em torno da relação entre os meios de comunicação e a cidadania e participação intensificou-se. Alguns trabalhos traçam um cenário de pessimismo, referindo que os meios não serão capazes de, por si só, combater o absentismo e passividade políticos, ameaçando o exercício da cidadania (Sunstein, 2018; Vaidhyathan, 2018). Outros, por sua vez, referem que os media ajudam a “esculpir o carácter democrático da sociedade” (Dahlgren, 2009, p. 2), promovendo a comunicação democrática. Particularmente os meios digitais e os dispositivos móveis ajudaram a redefinir a ideia de esfera pública, uma vez que providenciam condições favoráveis ao encontro e partilha de ideias e opiniões (Jenkins, 2006<sup>a</sup>; Loader & Mercea, 2011). Destaca-se um ponto em

comum nestas duas posições: num mundo em que grande parte da informação é hipercomunicada e transmitida através de ecrãs (Lipovetsky, & Serroy, 2009), a cidadania e a participação já não se encontram exclusivamente ligadas a um só espaço ou a demonstrações físicas.

A noção de cidadania remete, entre outros aspetos, para o conjunto de direitos e deveres atribuídos ao indivíduo de uma determinada sociedade (Isin & Turner, 2002; Igreja, 2004). Atribui-se a Aristóteles, na Grécia antiga, a primeira aceção ao termo, que considerava cidadãos os homens livres que nasciam em território grego (Rezende Filho & Neto, 2012). Eram excluídos mulheres, metecos – estrangeiros que residiam na *pólis* – e escravos (Neves, 2010). Desde então o conceito evoluiu e, a par de sublinhar os princípios da universalidade e da igualdade<sup>28</sup> como base, tem vindo a refletir as alterações sociais, tecnológicas e económicas vividas (Gallino, 1993, cit. Fortunati, 2011; Honrath, 2009). Honrath (2009) refere que, apesar do avanço lento, a cidadania tem sido um tema de reflexão ao longo do tempo. Vejamos: se em 1949 Marshal apontava a cidadania como “*status* conferido àqueles que são membros de uma comunidade” (cit. Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2008) – um grupo restrito e exclusivo de privilegiados -, hoje, perante a massificação do acesso e o uso dos media, a cidadania transpõe as barreiras físicas anteriormente impostas e experiencia-se, também, nos espaços digitais.

O conceito de cidadania digital aponta para o direito de acesso democrático às tecnologias e para o respeito pelas normas de utilização instituídas, para a participação com e através da tecnologia digital (Lauricella et al., 2020), para o uso legal e ético das tecnologias e para a demonstração de uma atitude positiva perante o uso das tecnologias (Mattson & Curran, 2017). Num trabalho realizado para o Conselho da Europa em 2017, Frau-Meigs e equipa definem a cidadania digital como:

- o envolvimento competente e positivo com as tecnologias digitais (criar, trabalhar, partilhar, socializar, investigar, brincar, comunicar e aprender);
- participar ativa e responsabilmente (valores, atitudes, habilidades, conhecimentos) nas comunidades (local, nacional, global) em todos os níveis (político, económico, social, cultural e intercultural);
- estar envolvido num duplo processo de aprendizagem ao longo da vida (em ambientes formais, informais e não formais); e
- defender continuamente a dignidade humana. (Frau-Meigs, O’Neill, Soriani, & Vitor Tomé, 2017, p. 15)

---

<sup>28</sup> De acordo com Neves (2010), estes valores têm origem nos estudos dos filósofos estóicos gregos, tais como Séneca e Epiteto.

Nesta definição destacam-se vários aspetos que merecem uma leitura mais atenta. Em primeiro, com o crescimento das tecnologias digitais evidenciaram-se novos espaços de cidadania e para viver a cidadania. Acontecimentos como as manifestações pelo clima, a Primavera árabe ou, mais recentemente, as manifestações sob o mote #MeToo e #BlackLivesMatter foram em grande parte propagandeadas através das redes sociais, revelando o potencial da internet e das redes sociais para mobilizar novos ativistas e criar oportunidades para participar (Mundt, Ross, & Burnett, 2018) e promover o encontro entre indivíduos com crenças e motivações semelhantes. Outro aspeto que se destaca é a existência de direitos e deveres que condicionam a vivência da cidadania de forma responsável no mundo digital. Segundo as Nações Unidas

os mesmos direitos que as pessoas têm off-line também devem ser protegidos online, em particular a liberdade de expressão, que é aplicável independentemente das fronteiras e através de qualquer meio à sua escolha, em conformidade com o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos. (Resolução adotada pelo Conselho dos Direitos Humanos de 5 de julho, 2018, p. 3)

Transpondo os direitos à comunicação e expressão para o contexto digital, os direitos digitais são os “direitos de acesso, uso, criação e publicação por meios digitais, bem como o acesso, uso, fabricação e administração de dispositivos eletrônicos e redes de telecomunicações” (Segura & Bizberge, 2021, p. 122) e ainda o direito à privacidade, à segurança, ao anonimato e ao acesso e uso da informação (ONU, 2014, 2016, 2018). O acesso e uso das TIC é, por isso, um aspeto fundamental para assegurar que o cidadão tem a oportunidade de integrar e participar na sociedade (Oyedemi, 2015, p. 451), uma vez que como Dahlgren frisa, os media permitem expandir a vivência e a comunicação democrática além dos espaços físicos onde o indivíduo vive a cidadania (2009).

Paralelamente aos discursos sobre os direitos digitais dos indivíduos e a sua importância, outras vezes frisam que também as competências individuais de literacia mediática e digital são essenciais para a promoção da cidadania digital, do pluralismo e da democracia (Pangrazio & Sefton-Green, 2021). Este é o terceiro traço que sublinhamos a partir da definição de cidadania digital de Fraug-Meigs et al (2017): a importância de promover o desenvolvimento individual de competências de uso das tecnologias (Conselho da Europa, 2019b, 2019<sup>a</sup>; Iglesias-Rodriguez & Pérez-Escoda, 2017; Lauricella et al., 2020). É a aquisição de novas competências – de literacia digital e mediática – que cria condições para o cidadão atuar de forma eficiente na era digital, ciente dos riscos e oportunidades, expressar-se em contextos e realidades distintas, bem como implementar soluções e utilizar

ferramentas diversas no mundo virtual (Iglesias-Rodriguez & Pérez-Escoda, 2017). Lauriella, Herdzina e Robb (2020) referem que adquirir estas competências é especialmente importante nos contextos educativos, ainda na infância, para que os membros mais jovens da sociedade consigam ser reais consumidores e utilizadores de tecnologias digitais e, mais importante ainda, capazes de identificar os perigos negativos da utilização inadequada das ferramentas digitais (Conselho da Europa, 2019<sup>a</sup>).

Ainda sobre este aspeto, é de notar que com a publicação da Resolução 2313 – *The role of education in the digital era: from “digital natives” to “digital citizens”* – o Conselho da Europa (2019b) reforça a urgência de assumir a promoção destas competências – não só digitais, mas também de pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação –, junto dos públicos mais jovens, como uma prioridade. São elas que marcam a diferença entre ser um ‘nativo digital’ e um ‘cidadão digital’ e, por conseguinte, a diferença entre utilizar e ser capaz de tirar real proveito do potencial das TIC, em todos os campos da vida.

### 2.3.1. Os direitos dos jovens na era digital

Discutir a cidadania – neste caso em particular, a cidadania jovem – não é possível sem abordar o tema dos seus direitos. Este, em si, não é recente, remontando um dos trabalhos seminais na área ao ano de 1989 – a *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

A *Convenção* marca o primeiro passo para romper com a ideia de crianças e jovens enquanto indivíduos incapazes de tomar parte da vida pública e desligados da vida e deveres políticos. Com a ratificação do documento, estabelecem-se direitos de ordem social, cultural, económica, civil e política que abrangem as crianças e jovens de todo o mundo, reconhecendo-se o seu estado enquanto sujeitos com direitos, entre eles o de serem ouvidos, de assumir papéis ativos na sociedade e de participar (Organização das Nações Unidas, 1985; UNICEF, 2018). No documento, espelha-se a importância de estabelecer um equilíbrio entre a proteção e a promoção da participação dos mais jovens como um aspeto essencial para a sua integração na sociedade. Para tal, e como expressa o artigo 12 da Convenção, o direito à liberdade de pensamento e de expressão são fundamentais. No artigo lê-se que

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a

sua idade e maturidade. (Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. 2018, p. 13)

Do mesmo modo que é fundamental salvaguardar o direito à liberdade de expressão, que de acordo com a Convenção compreende "a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança" (Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. 2018, p. 13), é também um direito fundamental a garantia da liberdade de pensamento, consciência e religião, enunciando-se que a criança deve ver os seus direitos "à liberdade de pensamento, de consciência e de religião" respeitados (Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. 2018, p. 13).

À luz dos usos e da crescente importância dos meios de comunicação para os mais jovens se envolverem na sociedade e na democracia – e atendendo aos direitos à informação inscritos na Convenção -, Livingstone (2008) reflete sobre a dualidade entre as ideias de proteção e empoderamento e a importância de discutir os direitos de crianças e jovens no contexto da era digital. A autora identifica duas fações distintas. Descreve, por um lado, uma fação otimista, focada no empoderamento das crianças e jovens e que sublinha as oportunidades para a autoexpressão, socialização, envolvimento e desenvolvimento da sociedade, criatividade, entre outros, decorrentes dos meios digitais (Livingstone, 2008). Por outro, reconhece uma fação pessimista, defensora da proteção das crianças e jovens face aos perigos online, que considera que as redes sociais e os meios digitais contribuem para o isolamento social e para o surgimento de uma geração sem noções de privacidade e com falta de competências (Livingstone, 2008). Ao pesar as duas, fica claro que, mais do que dividir as atenções entre os riscos e as oportunidades dos meios digitais e da internet e a importância de proteger ou empoderar os mais jovens face aos media, torna-se essencial refletir sobre o que significam os direitos na era digital, que direitos são esses e como são salvaguardados (Livingstone & Bulger, 2014).

Livingstone e Bulger (2014) realçam, por exemplo, que nestes contextos fica, frequentemente, oculta a responsabilidade face aos danos sofridos pelas crianças. As autoras explicam que "pode nem mesmo estar claro onde o risco reside (...), pelo que apontar responsabilidades de modo a identificar pontos viáveis de intervenção é importante" (Livingstone & Bulger, 2014, p. 327). Lupton & Williamson (2017) debruçam-se, por sua vez, na questão da proteção dos dados que são gerados pelas várias tecnologias digitais utilizadas pelas crianças. Os autores argumenta que a inexistência de instrumentos e

estratégias que protejam os dados das crianças e assegurem a sua privacidade digital pode diminuir o leque de experiências digitais, e colocar em risco o seu anonimato e privacidade. Livingstone & Third (2017) afirmam que a preocupação não deverá apenas centrar-se naquilo que acontece online, mas também no impacto daquilo que acontece nos espaços digitais e na forma como se relaciona intimamente com as condições e possibilidades da vida quotidiana das crianças.

A incerteza face à responsabilização pelo que acontece no mundo digital e as novas dinâmicas que envolvem a vida das crianças nestes espaços frisam a urgência de promover discussões mais profundas sobre os direitos à proteção, provisão e participação dos mais jovens (Livingstone, 2016) – os aspetos que circunscrevem a Declaração dos Direitos da Criança. A questão fundamental, aponta Livingstone, reside no debate sobre se a era digital está a realçar ou a prejudicar os direitos das crianças – *Quem salvaguarda a sua privacidade? Quem garante o acesso igualitário à informação e a liberdade de expressão? Quem as protege face às ameaças sexuais e outras que encontram nos meios digitais?*

Segundo Lupton e Williamson (2017), e apesar de a *Convenção dos Direitos da Criança* ter ajudado a projetar uma imagem dos mais jovens como indivíduos com direitos e deveres, as evidências de que instrumentos existentes protegem as crianças e jovens além das barreiras do espaço físico são escassas. Por sua vez, Nawaila, Kanbul e Ozdamil (2018), através de uma revisão sistemática de literatura que versou 137 artigos relacionados com o campo dos direitos digitais das crianças, denunciam que a literatura se continua a concentrar essencialmente nas questões da proteção, sendo o empoderamento e a participação jovem percebidos como temas secundários e não prioritários.

Ciente desta urgência, o Comité dos Direitos da Crianças publica, já em 2021, *Comentário Geral n.º 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital*. O documento detalha e esclarece as diversas formas como a *Convenção sobre os Direitos da Criança* se aplica ao mundo digital, sublinhando não só os direitos que devem ser considerados – como os direitos ao acesso à informação, à liberdade de expressão, à privacidade e à proteção dos dados, à literacia digital, entre outros -, mas também a importância de promover oportunidades para capacitar as crianças para o reconhecimento dos seus direitos e, por conseguinte, para o uso consciente, responsável e seguro dos meios digitais como forma de participar. Tomando em particular atenção o impacto da pandemia de Covid-19, que estimulou a adoção e a utilização das tecnologias digitais de forma massificada por crianças de todo o mundo, mas também realçou as desigualdades existentes, o *Comentário geral*

esclarece o acesso às tecnologias digitais enquanto direito fundamental para cada criança e questão crucial para assegurar o direito à participação. No documento lê-se que,

O uso das tecnologias digitais pode ajudar a realizar a participação das crianças em nível local, nacional e internacional. Os Estados Partes devem promover a conscientização e o acesso a meios digitais para que as crianças expressem as suas opiniões e oferecer formação e apoio para que as crianças participem em condições de igualdade com adultos, anonimamente quando necessário, para que elas possam ser defensoras efetivas de seus direitos, individualmente e em grupo. (Comentário Geral n.º 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital)

Aludindo às partilhas das crianças envolvidas na fase de consulta do *Comentário Geral*, que expressam que o ambiente digital deveria apoiar, promover e proteger o seu envolvimento seguro e igualitário, o Comitê salienta a urgência de encontrar um equilíbrio entre a proteção e o empoderamento dos mais jovens. Para que tal se concretize, o documento sublinha que ao garantir o acesso às tecnologias digitais, deverá assegurar-se que este é significativo e seguro (Criança, 2021, para. 4) e que a voz das crianças é valorizada e escutada (Criança, 2021, para. 16). Só assim, as tecnologias digitais servirão o propósito de conectar as crianças com o mundo, de as ajudar a aceder a serviços e ambientes distintos, e de facilitar a sua participação em atividades de índole cívica e cultural que contribuem para o seu desenvolvimento.

Como Pereira (2019) recorda, a participação é um direito fundamental das crianças, um valor de e para a cidadania. É desta ideia que partimos, no próximo ponto, para um conjunto de leituras sobre a participação, nomeadamente, a participação jovem.

#### **2.4. Jovens e participação na era digital: sobre ter voz e criar para a expressar**

Enquanto *status* ativo, e como temos vindo a discutir, a cidadania pressupõe a atribuição de direitos e deveres que se refletem na integração e ação na sociedade. Subentende-se, por isso, ao conceito de cidadania uma “ética da participação” (Neves, 2010, p.145), uma vez que implica “interação social e participação na vida da comunidade” (Neves, 2010, p.145).

Segundo Bordenave a participação diz respeito ao ato de “fazer parte, tomar parte ou ter parte” (1983, pp.23). É também o espelho do “compromisso, envolvimento, presença” (Demo, 1996, pp.19-20) de

um povo ou de um indivíduo para com a vida pública ou para com a(s) sua(s) comunidade(s) (Ribeiro & Menezes, 2009), podendo assumir várias formas. Magalhães e Moral (2008) distinguem entre formas convencionais e não convencionais de participação. Incluem nos modos convencionais ações como votar e colaborar com partidos; como atos não convencionais de participação apontam a participação em manifestações ou mesmo a colaboração com associações ou organizações voluntárias (Magalhães & Moral, 2008). Também Brites (2013) propõe a diferenciação entre participação convencional e não convencional, encaixando dentro da primeira categoria “ações como votar, fazer parte de uma organização política, participar em ações de partidos, associar as decisões de uma comunidade ou de um país aos políticos” (Brites, 2013, p. 23). Retrata, por sua vez, a participação não convencional como “ações como participar em organizações ou associações voluntárias, em blogues ou outras páginas online, em manifestações, em atividades ilegais de protesto, ajudar a comunidade, manifestações artísticas” (Brites, 2013, p. 23). Crowley e Moxon (2017) fazem uma leitura mais simples referindo que “se a forma tradicional [de participação] é representada pelo voto, filiação num partido político ou compromisso com um processo ou instituições políticas formais, uma forma alternativa é simplesmente qualquer outra coisa que não seja isto” (Crowley & Moxon, 2017, p. 57). Os autores partilham a ideia de que embora as formas alternativas de participação sejam frequentemente descritas como novas, nem sempre o são, uma vez que se incluem demonstrações como o voluntariado e o ativismo comunitário. Ekman e Amnå (2009) diferenciam, por seu turno, entre participação política e cívica. De acordo com estes, a primeira diz respeito ao envolvimento em ações que, direta ou indiretamente, procuram influenciar as decisões governamentais; por outro lado, a participação cívica remete, segundo os autores, para formas latentes de comportamento político – tais como o envolvimento em organizações não governamentais, com causas e com movimentos, entre outros, que não se enquadram nos padrões políticos tradicionais (Ekman & Amnå, 2009, p. 12).

Na base dos processos de participação, encontra-se a comunicação, explicando Ramonet que não é possível “existir democracia sem uma boa rede de comunicação e sem o máximo de informação livre” (p.25 cit. Ribeiro & Menezes, 2009). Embora a relação não seja garantida, nos contextos atuais a ligação entre os media e a democracia é ainda mais relevante, uma vez que a internet e o digital providenciam os grandes espaços para a participação política (Dahlgren, 2013, 2014), permitindo ligar os decisores e as elites políticas aos cidadãos (Carpini, 2000) e criar oportunidades para incluir grupos marginalizados ou mais distantes, como os jovens, nos processos democráticos (Ribeiro & Menezes, 2009). Buckingham sublinha, mesmo, que os media são inevitáveis na vida moderna e para a democracia, uma vez que “uma democracia saudável exige que os utilizadores dos media estejam bem informados e capazes de

discernimento; precisa de cidadãos ativos que participem na sociedade civil; precisa de trabalhadores qualificados e criativos” (Buckingham, 2020, p. 81).

Atendendo aos argumentos acima apresentados, que sugerem que os espaços digitais são cada vez mais espaços de participação, e sendo o foco desta investigação o público mais jovem, consideramos relevante perceber como os mais jovens estão a participar. Estando particularmente ligados aos media digitais, procuramos perceber que significados compreende, hoje, a participação jovem. *Podemos supor que a presença no online significa, intrinsecamente, que os jovens estão a participar?*

#### 2.4.1. A participação jovem

Durante muito tempo, as gerações mais novas viram-se excluídas das noções generalizadas de cidadania (Barber, 2007; Craney, 2019). Os jovens eram descritos como elementos desconectados da vida e dos deveres políticos, duvidava-se das suas competências, conhecimento e interesse pelas questões sociais e políticas (Barber, 2007) e o acesso à esfera pública era-lhes vedado com base em argumentos como a imaturidade, a incapacidade de raciocinar e mesmo a incapacidade de expressão em contextos de discussão (Loader, Vromen, & Xenos, 2016; Pascal & Bertram, 2009). Apesar da descrença no papel e interesse dos jovens pela vida política, encontram-se sinais na literatura que sublinham o seu envolvimento em questões cívicas e nos processos de mudança da sociedade contemporânea, sendo retratados ora como promotores, ora como consequência das transformações (Kennelly, 2011).

Na segunda metade do século XX, de forma mais marcada nas décadas de 60 e 70, os movimentos estudantis reclamavam por transformação social. Os jovens mobilizavam-se em grandes manifestações e protestos para defender causas sociais, para contestar mais e melhores direitos e exigir o fim de conflitos armados (Garcia, Macedo, & Queirós, 2019). As lutas protagonizadas pelos movimentos estudantis repetiram-se nas décadas que se seguiram. Atualmente, a ecologia, a sustentabilidade, os direitos humanos e dos animais são algumas das causas pelas quais os jovens se manifestam (Briggs, 2017), organizando-se em movimentos sociais especialmente mobilizados através de plataformas digitais, optando por modelos não tradicionais (ou convencionais) de participação (Garcia et al., 2019). Em oposição à ideia de que existe um desinteresse e afastamento generalizado dos cidadãos, especialmente os mais jovens, da participação democrática (Pontes, Henn, & Griffiths, 2019) – questão que tem estado no centro das preocupações de académicos e políticos desde o início do século XXI -

surgem contra-argumentamos que sugerem que o que está a acontecer é, na realidade, um desinteresse destas gerações pelas formas *mainstream* de participação.

Vários estudos desenvolvidos a nível europeu focam estes temas. O estudo do Parlamento Europeu *European Youth in 2016 – Special Eurobarometer of the European Parliament*<sup>29</sup>, reporta que, apesar de os jovens europeus acreditarem que votar nas eleições europeias era a melhor forma de viver ativamente a cidadania europeia, existiam outras formas de participar que consideravam importantes, tais como participar em debates através das plataformas digitais das instituições europeias (21%), participar em manifestações (19%) e associações ou ONGs (18%), ou mesmo envolver-se em iniciativas cidadãs (17%). Os dados do *Flash Eurobarometer 455*<sup>30</sup> mostravam que a tendência se mantinha, destacando-se um aumento do envolvimento dos jovens na participação eleitoral e em ações de voluntariado. Mais de metade dos cerca de 11.000 jovens europeus, com idades compreendidas entre os 15 e os 30 anos de idade inquiridos – jovens e jovens adultos – referiram ter participado numa eleição nos últimos 3 anos<sup>31</sup> e estar envolvidos em grupos ou organizações e 31% tinha-se envolvido em atividades de voluntariado no ano anterior<sup>32</sup>.

O cenário apresentado pelos resultados nacionais do projeto *Eu Kids Online*<sup>33</sup> e do projeto *Transmedia Literacy*<sup>34</sup> apontavam, porém, num sentido distinto. Em ambos os casos, as crianças e jovens envolvidos nos projetos – que tinham idades compreendidas entre os 6 e os 19 anos de idade – reportavam utilizar os media preferencialmente para atividades lúdicas, ou para comunicar com familiares e amigos ou visitar redes sociais. Os dados recolhidos apresentam valores de consumo mais elevados comparativamente com a produção e participação (Pereira, Moura, Masanet, Taddeo, & Tirocchi, 2018; Ponte & Batista, 2019).

As conclusões destacadas destes estudos indicam que, apesar de não ser possível generalizar e assumir que todos os jovens participam e procuram formas alternativas para o fazer – uma vez que dentro do mesmo grupo jovem se encontram práticas e interesses distintos -, a participação jovem tem vindo a assumir formas mais fluidas, criativas e menos institucionalizadas (Banaji & Moreno-Almeida,

---

<sup>29</sup> Participaram neste estudo jovens entre os 16 e os 30 anos de idade.

<sup>30</sup> Foram entrevistados jovens entre os 15 e os 30 anos de idade.

<sup>31</sup> Os dados do estudo focam recolhidos durante setembro de 2017. Remete-se, aqui, para as eleições decorridas nos anos de 2015, 2016 e 2017.

<sup>32</sup> Os dados do estudo focam recolhidos durante setembro de 2017. Remete-se, aqui, para ações decorridas no ano de 2016.

<sup>33</sup> Foram inquiridas crianças e jovens entre os 6 e os 17 anos de idade. 62% da amostra é constituída por jovens com idades entre os 13 e os 17 anos.

<sup>34</sup> O estudo focou a análise dos usos mediáticos e práticas de produção de adolescentes com idades compreendidas entre os 12-19 anos.

2020; Garcia et al., 2019). Em *By any Media Necessary*, Jenkins (2016) fala de uma geração que se envolve em novas formas de participação política. Descreve-a como

o ponto onde a cultura participativa se cruza com a participação política e cívica, onde a mudança política é promovida através de mecanismos sociais e culturais e não através de instituições políticas estabelecidas, e onde os cidadãos se vêem capazes de expressar as suas preocupações políticas – muitas vezes através da produção e circulação dos meios de comunicação social. (Jenkins et al., 2016, p. 2)

Partindo de exemplos como o movimento *Occupy Wall Street* e outros, que marcaram o início da segunda década do século XXI, Jenkins et al (2016) analisam organizações e comunidades cujas práticas alternativas de envolvimento democrático têm vindo a cativar as camadas mais jovens da sociedade. Os autores concluem que os media digitais têm desempenhado um papel crucial nestas dinâmicas, contribuindo para a expressão dos movimentos sociais e dos jovens que os integram e para a criação de conteúdos mediáticos como forma de participar. “Estes jovens procuram mudar o mundo através de quaisquer meios de comunicação social necessários” (Jenkins et al., 2016, p. 9) afirmam.

As oportunidades para a expressão e participação decorrentes dos meios digitais são também reconhecidas por outros autores. Crowley e Maxon (2017) explicam que, a par de ações como o voluntariado e os protestos presenciais, os jovens se expressam tendencialmente mais através das plataformas digitais, sobre a forma de ativismo online, e que este tipo de ações coletivas são aspetos importantes na formação da sua identidade política (Crowley & Moxon, 2017). Bennet et al. (2016) acrescentam que os espaços digitais têm contribuído, também, para que os jovens desenvolvam uma consciência social e a capacidade de desenvolver soluções para enfrentar os desafios mundanos. Por seu turno, Harris, Wyn e Younes (2010) apontam que muitos jovens, apesar das suas preocupações sociais e políticas, fogem às formas tradicionais de participação por não se sentirem ouvidos pelas instituições. Não descurando a importância do movimento coletivo, referem, muitos jovens assumem práticas individualizadas de participação, valorizando a sua voz enquanto seres individuais, e não sendo garantidamente participantes de movimentos ativistas ou de protesto (Harris, Wyn, & Younes, 2010, p. 29).

Considerando o lado reverso da medalha, surgem alertas face aos riscos associados a uma visão romanceada da internet e das redes sociais como espaços para participar. Theocharis e Lowe (2016) advertem que a mera exposição acidental a conteúdos políticos ou cívicos e a utilização das redes sociais podem ser insuficientes para estimular o envolvimento dos indivíduos (Theocharis & Lowe,

2016). Também Dean (2010) alerta que, apesar da proximidade dos jovens dos media digitais e sociais, e dos novos espaços para expressar a sua voz, estas ações podem não ter significados mais profundos do que uma ação impensada e infundada. A autora defende que demonstrações como o *clickativismo* ou o ativismo “hashtag” em nada vinculam o indivíduo a uma causa ou movimento (Dean, 2010), podendo simplesmente significar uma forma imponderada de manifestação democrática, típicas das gerações mais jovens que utilizam os media digitais para qualquer tipo de comunicação<sup>35</sup>.

Não esquecendo as palavras de Crowley e Moxon, que relembram o risco de generalizar os contributos positivos dos meios digitais para a participação e de esquecer os jovens ‘nem-nem’<sup>1</sup>, outros com dificuldades de comunicação ou aprendizagem, ou com acesso condicionado às ferramentas digitais e à internet (2017, p. 17), a literatura destaca a importância dos media digitais para promover o envolvimento ativo dos jovens na democracia. Ao providenciar novas formas para a expressão, que vão além das demonstrações de envolvimento no mundo físico (Dahya, 2017; Ribeiro & Menezes, 2009) e que facilitam a interação e a inclusão junto de pares com interesses similares (Briggs, 2017; Luvizotto, 2016), os meios digitais impulsionaram o aparecimento de novos modos de envolvimento social (Jenkins, 2006b, 2006<sup>a</sup>). Particularmente, os jovens descobriram novas formas de ter e expressar a sua voz. *Mas o que significa ter voz?*

#### 2.4.2. A voz dos jovens: alguns significados

A ideia de voz emerge frequentemente nas discussões sobre cidadania e participação. Sendo o conceito amplo e abstrato, considera-se relevante no âmbito desta investigação explorar os sentidos que abrange.

Desde logo, importa destacar que a voz não será um elemento universal e inerente ao ser humano, nem a todos os produtos textuais criados. Elbow (1981 cit. Nilsson, 2010) retrata-a enquanto a sensação de um escritor na página que redige; a presença do indivíduo nas palavras que passa para o papel. À ausência de voz o autor associa a produção de conteúdos burocráticos, técnicos e outros. Elbow explica que

---

<sup>35</sup> <https://www.unicef.org/globalinsight/stories/pandemic-participation-youth-activism-online-covid-19-crisis>

Escrever sem voz é morto, mecânico, sem rosto. Não tem som algum. Escrever sem voz pode dizer algo verdadeiro, importante ou novo; pode ser logicamente organizado; pode até ser um trabalho de génio. Mas é como se as palavras viessem através de algum tipo de *mixer*, em vez de serem pronunciadas por uma pessoa. (Elbow, 1981, pp.287-288 cit. Nilsson, 2010)

Empregue no âmbito sociocultural, a voz é descrita como o elemento que molda o sentido de identidade e de pertença do indivíduo (Chabal, 2009), uma vez que deixa transparecer as suas características e crenças. Será, por isso, um elemento relevante no exercício da cidadania, uma vez que representa a capacidade de um sujeito transmitir os seus pontos de vista, ideias e convicções. Através dela o indivíduo expressa a sua liberdade e assume a sua posição enquanto cidadão, fazendo-se ouvir pelas instituições sociais e de poder através de vários canais e modos de expressão (Rocha Menocal & Sharma, 2008). Goetz e Gaventa (2001) sublinham que a importância da construção da voz cidadã se prende com o facto de esta ter um valor intrínseco e de aludir a um conjunto de mecanismos formais e informais e a diversas linguagens. Tratar-se-á, portanto, de uma forma de agência reflexiva e pública, que antecede a ação (Couldry, 2010), e que deixa transparecer os objetivos e intenções particulares do indivíduo, num processo cívico de expressão.

Particularmente nos estudos sobre as crianças e jovens, a ideia de voz é associada a uma postura de respeito – adotada por parte dos adultos – perante as contribuições ativas dos jovens para as sociedades e comunidades onde habitam (Fletcher, 2006; Serido, Borden, & Perkins, 2011). A escola é um destes contextos, referindo-se que explorar a voz quer nos espaços de aprendizagem formal quer não formal pode contribuir para a aprendizagem cívica e formação cidadã (Fredericks, Kaplan & Zeisler, 2001; John & Briel, 2017), bem como para promover o sucesso futuro dos jovens (Blum-Ross & Livingstone, 2016). De acordo com Blum-Ross e Livingstone (2016), a par da relevância que têm nos espaços fora da escola, no contexto educativo os meios digitais têm um papel importante, ao proporcionar novas formas de incentivar os jovens a expressar-se, amplificando a sua voz e, mesmo, potenciando a inclusão de grupos marginalizados. Ao fazer uso de novas linguagens e ferramentas mediáticas – tais como vídeos, *gifs*, *memes*, narrativas digitais, entre outras –, familiares aos mais jovens (Amâncio, 2017; Mainsah, 2017; Scolari, 2018<sup>a</sup>; Sefton-Green, 2013), os meios digitais reúnem condições para facilitar a expressão, criando novas oportunidades para o seu envolvimento nos processos democráticos. Como Couldry (2010) recorda, a voz necessita de plataformas para ser manifestada. Na atualidade, os meios digitais são uma delas.

Importa, no entanto, reconhecer que ser jovem, ter acesso aos meios e ter voz não são conceitos intrínsecos. O medo de se manifestarem (Pereira et al., 2018), dificuldades ou limitações de comunicação ou de acesso aos meios, a falta de diversidade nos meios onde se movimentam e, mesmo, o confronto com figuras adultas de elevado autoritarismo (Livingstone & Third, 2017; Serido et al., 2011; Third, Bellerose, Dawkins, Keltie, & Pihl, 2014) são alguns fatores que condicionam não só o espaço, mas também as motivações dos jovens para se expressarem. A par disso, aspetos sociodemográficos como a raça, o género e a classe e condições sociais particulares são frequentemente – e erradamente – ignorados nas reflexões em torno da participação jovem. Na realidade, influenciam a forma como as mensagens e a voz é (ou não) expressa (Burke, Greene, & McKenna, 2017), podendo ditar a inclusão, a exclusão e a marginalização (Paris & Winn, 2014). Shedd (2015) recorda, ainda, que a experiência pessoal é também relevante nestas discussões, uma vez que os indivíduos são moldados pelas suas vivências, pelos lugares que frequentam e visitam e pelas barreiras sociais que lhes são impostas.

Apesar de a ideia de voz conter em si um determinado nível de abstracionismo, compreende-se que esta é relevante para a vivência e expressão da cidadania. Quando os mais jovens são o foco da reflexão, fortalecer e valorizar a sua voz será fundamental para criar uma geração e adultos esclarecidos, interventivos nas comunidades e sociedades onde se inserem, que defendem e valorizam os seus direitos e que percebem o valor dos seus contributos. Ao ignorar as vozes da juventude ou ao não as tomar em conta em processos de tomada de decisão, poderá estar-se a conduzir os jovens ao silenciamento e, alerta Craney, a posições subalternas na sociedade (2019), causando um sentimento de descrença face ao seu valor enquanto cidadãos ativos. Atentando à importância dos jovens para a continuidade das sociedades democráticas, este desencorajamento não será de todo desejável, principalmente quando se reflete sobre o futuro da democracia.

#### 2.4.3. Criar e produzir para participar

O potencial criativo e de empoderamento dos cidadãos – principalmente os mais jovens e conectados – através da produção com recurso aos meios digitais tem vindo a ser discutido por vários autores, como vimos anteriormente (Dahlgren, 2013; Jenkins, 2006<sup>a</sup>; Jenkins et al., 2006; Tuzel & Hobbs, 2017).

Se considerarmos a noção de cultura participativa, apadrinhada por Henry Jenkins, que compreende que os indivíduos assumem não somente o papel de consumidores, mas também de contribuidores ou

produtores, algo possível graças à convergência dos meios (Jenkins, 2006<sup>a</sup>; Jenkins et al., 2006), estaremos perante uma cultura que valoriza a produção ativa de conteúdo. Este é o nosso ponto de partida.

Nesta cultura, os indivíduos apropriam-se, remixam e reproduzem conteúdos provenientes de outros media, organizando-se em comunidades de conhecimento democráticas onde aprendem coletivamente, partilham e discutem – onde participam (Jenkins, 2006<sup>a</sup>). O valor democrático destas comunidades encontra-se também subjacente à valorização das criações de todos os participantes (Jenkins, 2006<sup>a</sup>; Jenkins et al., 2006). Apesar de nem todos os membros terem obrigatoriamente de contribuir criando, nelas “todos devem acreditar que são livres de contribuir quando estiverem prontos e que o que contribuem será devidamente valorizado” (Jenkins et al., 2006, p. 9), explica.

Para Jenkins (2006<sup>a</sup>), apesar da importância das comunidades, o potencial da produção mediática vai além das possibilidades para participar exclusivamente nestes contextos restritos. Os blogues, os *mashups* e outros produtos criados com recurso aos media digitais revelam-se oportunidades para alargar a participação cívica e intervir de formas alternativas na democracia alargada (Jenkins, 2006<sup>a</sup>), assim como para melhorar o desempenho das pessoas nos locais de trabalho e para tornar a produção criativa e cultural mais diversificada.

No entanto, e como trabalhos referidos anteriormente neste capítulo demonstram (e.g. Pereira et al., 2018; Ponte & Batista, 2019), o facto de o potencial existir não significa uma relação causal que garanta que de facto se cria e produz para participar. David Buckingham (2000), refere que além da dimensão do acesso aos media e à informação, a participação compreende, inerentemente, também a vertente de criação ou produção mediática, algo que define como “a capacidade de utilizar os meios de comunicação para produzir e comunicar as suas próprias mensagens, quer para fins de autoexpressão, quer para influenciar ou interagir com outros” (Buckingham, 2007, p. 44). No entanto, o autor aponta que há poucas evidências de que os media estejam a ser utilizados pelos mais jovens com o intuito de participar. Afirma que

há poucas provas de que a maioria dos jovens esteja a utilizar a Internet para desenvolver ligações globais; na maioria dos casos, parece ser utilizada principalmente como um meio para reforçar as redes locais entre os seus pares. Os jovens podem estar “capacitados” como consumidores (...) Mas ainda há poucos sentidos de que estejam a ser capacitados como cidadãos; apenas uma minoria está a utilizar a tecnologia para se envolver na participação cívica, para comunicar os seus

pontos de vista a um público mais vasto, ou para se envolver em atividades políticas.  
(Buckingham, 2008, p. 14)

Preocupações semelhantes marcam os trabalhos de Schradie (2011) e Hargittai e Walejko (2008), que mencionam a existência de um *digital production gap* para justificar esta diferença entre o uso e o acesso às tecnologias e a baixa produção mediática. Schradie (2011) sublinha que a internet expandiu as oportunidades de participação. Ao desafiar o conceito de esfera pública de Habermas, que considera elitista, a internet diminuiu o isolamento geográfico e político de alguns indivíduos e abriu portas para que os produtores de conteúdo se tornassem mais diversificados (Schradie, 2011). Porém, apesar das oportunidades potenciadas pela convergência, a autora acredita que esta lacuna na produção digital se baseia em fatores como a classe, em linha com Buckingham (2008). Partindo de dados sobre o contexto norte americano, a autora refere que “o controlo consistente das ferramentas de produção digital e um contexto para usar essas ferramentas medeiam a diferença entre os americanos com ensino médio e superior, e se eles criam ou não conteúdo online” (Schradie, 2011, p. 145). Aponta os fatores socioeconómicos como condicionantes para a produção de conteúdo – a educação, a literacia digital, a acessibilidade e a disponibilidade de meios – e alerta para o facto de as desigualdades de produção de conteúdo terem aumentado a par do crescimento das ferramentas para criação de conteúdo e os seus usos. Hargittai e Walejko (2008) partilham uma ideia idêntica. Tendo como base um estudo que analisou a relação entre a experiência das pessoas e o seu contexto de uso da internet e a criação e partilha de conteúdos nos ambiente online, as autoras concluem que a atividade de criação está relacionada com o *status* socioeconómico do indivíduo. A partir do seu estudo concluem também que a decisão de postar ou não os conteúdos criados é uma decisão que se relaciona com as características dos indivíduos, referindo que, por exemplo, existe uma menor propensão para os indivíduos do género feminino partilharem as suas criações na internet, comparativamente com os do género masculino. Hargittai e Walejko (2008) referem, ainda, que apesar de na era dos meios digitais existir a possibilidade de os consumidores se tornarem também produtores de conteúdos, existe um *gap*<sup>36</sup> entre aqueles indivíduos

---

\* Hargittai e Walejko exploram a ideia de *participation gap* proposta por Jenkins et al. (2006). Jenkins et al. descrevem esta divisão como “o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que irão preparar os jovens para a plena participação no mundo de amanhã” (Jenkins et al., 2006, p. 5). O acesso à tecnologia já não é o único aspeto que determina as desigualdades de uso das tecnologias da informação e comunicação; a exposição a experiências que potenciam o envolvimento na cultura participativa e as competências de literacia digital são desiguais, independentemente do acesso aos media (Jenkins et al., 2006). Deste modo, mais do que providenciar o acesso à tecnologia, focar e providenciar as oportunidades de participação será essencial.

que publicam suas informações na web e aqueles que não o fazem, algo que gradualmente irá revelar implicações nas desigualdades sociais.

Outras investigações sugerem que o acesso às ferramentas não é garantia de produção e, muito menos, de participação. As conclusões do projeto *Jóvenes productores de Cultura visual: competencias y saberes artísticos en la educación secundaria*, que envolveu 786 adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, descrevem uma geração que desconhecia o papel e importância dos media enquanto fontes para as suas produções audiovisuais (Marcellan-Baraze, Calvelhe, Agirre, & Arriaga, 2013). Os jovens envolvidos no projeto revelavam um sentimento de autodidatismo na produção de conteúdos visuais – na sua maioria imagens –, entendendo esta prática como pessoal e sem grandes ligações às dimensões social ou cultural. Os resultados do projeto europeu *Transmedia literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education*, apontavam que, na generalidade, os jovens não tinham práticas de produção mediática integradas nas suas rotinas (Pereira et al., 2018). Os jovens envolviam-se mais em pequenas produções ou demonstrações como fazer gosto, partilhar ou comentar, ao invés de se dedicarem a produções extensas e embebidas de sentidos. Produziam essencialmente para partilhar com os membros dos seus círculos de influência próximos, não criando interações com públicos mais abrangentes, e evitando o julgamento por parte das audiências online (Pereira et al., 2018). Embora os participantes deste estudo não demonstrassem dificuldades de acesso aos media e os utilizassem regularmente, as suas práticas de produção não correspondiam às idealizadas por autores como Jenkins (2006) e Brun (2008). Também os dados do projeto *EU Kids Online* Ponte e Batista, apontam para um cenário semelhante, mostrando que embora segundo os dados dos jovens inquiridos afirmassem saber criar e publicar vídeos e músicas na internet e 37% saber editar ou alterar conteúdos criados por outras pessoas, não se encontravam evidências de que os jovens, efetivamente, o fizessem com o intuito de participar.

Embora a dimensão da criação e participação seja uma das que compõe o conceito de literacia mediática e tenha assumido grande destaque com o apogeu do digital, Pereira (2021) aponta que quando se comparam os contextos formais e informais de aprendizagem, as lacunas são claras. Revendo as conclusões de um conjunto de trabalhos realizados a nível internacional, a autora frisa que, dentro e fora da escola, as práticas mediáticas de crianças e jovens, principalmente as de produção, são distintas. Estes aspetos estarão relacionados não só com as oportunidades para explorar as competências de criação e de participação, mas também com o discurso predominante nos contextos educativos formais, extremamente centrado na proteção e na narrativa do risco (Third et al. 2014 cit

Pereira, 2021). Segundo a autora, será fundamental “criar um ambiente propício à cultura participativa, que ofereça às crianças e aos jovens oportunidades para se expressarem e que valorize efetivamente as suas vozes” (Pereira, 2021, p. 60).

Apesar da promessa da cultura participativa de democratizar a produção e partilha de conteúdo como forma de participação, a leitura dos parágrafos anteriores aponta no sentido de que os mais jovens ainda não utilizam os media com o intuito de participar e envolver-se em contextos de cidadania (Buckingham, 2007; Pereira, 2014). Não obstante o advento dos meios digitais e o enaltecimento do potencial de criação inerente a estes meios, os dados realçados sugerem que quando criam os mais jovens não o fazem, na generalidade, com o intuito específico de participar em dinâmicas sociais alargadas. Quando o fazem, restringem-se a comunidades mais pequenas e mais íntimas.

## **2.5. Síntese**

Tendo como foco principal os jovens, a sua relação com os media e o seu envolvimento nas dinâmicas de participação, este capítulo evidencia o lugar dos jovens como cidadãos com direitos e deveres, que se movimentam, particularmente, nos novos espaços de participação digitais e a ideia de que, na era contemporânea, uma cidadania plena implica o envolvimento em dinâmicas que ocorrem tanto no contexto físico como no contexto virtual.

A partir dos estudos sobre a adolescência e outros conduzidos no contexto da Sociologia da Infância, percebe-se como estes contribuíram para tirar as crianças e jovens do lugar de membros invisíveis da sociedade, passando a reconhecer-se as suas capacidades de participação nas dinâmicas e processos de construção da sua identidade, cultura e de intervenção nos contextos onde se movimentam.

Ao analisar um conjunto de conceitos que procuram descrever crianças e jovens tendo por base a sua conduta na sociedade digital, percebemos que estes sublinham as mudanças profundas nas relações estabelecidas com os media. Embora se identifiquem um conjunto de preconceitos e de preconceções subjacentes a estas ideias – que, aliás, não podemos ignorar -, reconhecemos que estas contribuem para melhor compreender as relações e as experiências das gerações mais jovens com os meios digitais, as formas como estas imergem nas plataformas e fornecem pistas para refletir sobre a cidadania e a participação jovem na era digital.

Da leitura dos diversos estudos que versam os usos, os consumos e a participação mediática dos jovens, retemos a ideia de que os meios digitais são centrais nas suas vidas, sendo principalmente

relevantes nas práticas de socialização. No que à participação diz respeito, e especificamente a criação e produção mediática, as leituras deixam claro que grande parte das crianças e jovens ainda não têm por hábito envolver-se nestas práticas. A lacuna entre as experiências nos contextos formais e informais é demarcada, sendo a dimensão da criação e participação a menos explorada nos contextos educativos. Entendemos que é necessário explorar estes aspetos mais aprofundadamente de forma a compreender os motivos subjacentes, sendo por isso uma das questões que procuramos tratar nesta tese.

Nas reflexões apresentadas neste capítulo percebe-se, ainda, que a emergência de uma ideia de cidadania e participação digital e a compreensão de que existe, hoje, uma multiplicidade de dinâmicas que se configuram nos meios digitais, se traduzem na importância acrescida de promover a inclusão digital e o domínio de um conjunto alargado de competências de literacia. Garantir o direito à participação – enquanto direito fundamental das crianças e jovens – e a valorização da voz dos mais jovens nos diversos processos democráticos será, nesta perspetiva, essencial. Admite-se que a escola, enquanto espaço acessível à maioria dos indivíduos, movido por valores de humanismo, tolerância, igualdade e pensamento crítico, terá um papel essencial nesta capacitação.

As conclusões deste capítulo reafirmam a importância dos jovens no mundo e na sociedade e o quão pertinente é considerar as suas novas formas de estar, de se relacionarem, de se expressarem e de experienciarem a cidadania. Estas conclusões criam pontes para a reflexão proposta no capítulo seguinte, que explora a ideia da escola como espaço para explorar e vivenciar a cidadania.

### 3. Capítulo III: A escola como espaço de literacia mediática e cidadania

“O mundo enfrenta desafios globais, que exigem soluções globais. Esses desafios globais interconectados exigem mudanças de longo alcance em como pensamos e agimos pela dignidade de nossos semelhantes. Não basta que a educação produza indivíduos que saibam ler, escrever e contar. A educação deve ser transformadora e trazer valores compartilhados para a vida. Deve cultivar um cuidado ativo pelo mundo e por aqueles com quem o compartilhamos.”<sup>37</sup>

#### 3.1. Resumo

Neste capítulo, olha-se a escola enquanto espaço privilegiado para educar os jovens para as práticas e valores da cidadania. O capítulo inicia com a análise de um conjunto de trabalhos que versam o papel central da escola na preparação dos indivíduos para a vida ativa e o exercício dos seus direitos, e que sublinham a importância de considerar a Educação para os Media como parte integrante da educação para a cidadania, bem como as formas como se complementam.

Atendendo à relevância do papel do professor na dinâmica educativa e para a promoção da literacia mediática apontada na documentação de instituições como a UNESCO e a Comissão Europeia, concentramo-nos de seguida na competência e na preparação dos docentes para introduzir os media na escola e para promover a literacia mediática dos alunos.

Posteriormente, focam-se os usos dos media na escola. Procurando compreender o lugar que ocupam, atualmente, nos contextos educativos, discutem-se dados relativos à integração das tecnologias nas escolas e um conjunto de trabalhos que versam modelos de abordagem dos media nos contextos escolares. Considerando o nosso especial interesse na promoção da dimensão criativa da literacia mediática nestes contextos, faz-se, ainda, uma leitura das experiências e do contributo dos projetos extracurriculares para integrar as práticas de criação e produção na escola. Atenta-se, em particular, a três projetos nacionais que têm como principal foco a criação e produção mediática.

---

<sup>37</sup> <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/global-citizenship>

De seguida, partindo do contributo da revisão de literatura apresentada no capítulo II, refletimos sobre a importância da criação e produção mediática no contexto educativo (formal) para fomentar a aprendizagem e a expressão dos alunos. Interessam-nos, particularmente, os produtos resultantes dos processos de criação e produção mediática. Assim, focamos a reflexão, em específico, nas narrativas digitais, procurando perceber qual o seu contributo pedagógico e as formas como podem ser utilizadas como ferramenta para a reflexão e expressão das gerações mais jovens, nos ambientes digitais. O capítulo finaliza com a leitura e análise de um conjunto de trabalhos que propõem a utilização das narrativas digitais como forma de trabalhar as competências mediáticas e de criação em sala de aula.

Ao tratar as questões enumeradas anteriormente, procura-se que este capítulo contribua para realçar a importância da escola como espaço para a formação cívica dos mais jovens, assim como o potencial de integrar práticas de criação mediática no contexto educativo formal para aprender e vivenciar a cidadania.

### **3.2. A escola como espaço para educar para os media e para a cidadania**

Eccles e Roeser (2006) consideram a escola um lugar essencial para o desenvolvimento dos indivíduos. É o lugar onde adquirem conhecimentos, onde criam e nutrem relações sociais, onde moldam as suas identidades e onde se preparam para enfrentar o futuro (Eccles & Roeser, 2006). É, também, lá que os jovens passam grande parte do seu tempo, aprendendo a fazer leituras críticas do mundo, a comunicar e a adquirir competências que lhes dão as ferramentas necessárias para atuarem nos lugares onde habitam (Lopes, 2011<sup>a</sup>; Silveira, 2011).

Num tempo de rápidas e profundas mudanças como o que vivemos, largamente afetado pelo *boom* da internet e pelo crescimento dos meios digitais, são vários os desafios que se colocam à instituição escolar. No *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, D'Oliveira Martins e equipa (2017) apontam que o ritmo acelerado a que o conhecimento científico e tecnológico evoluem e as transformações na maneira como o conhecimento é produzido impõe uma necessidade de reconfiguração da escola. Os autores referem que

as conexões entre o indivíduo e a sociedade (...) colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências (...) que lhes permitam responder aos desafios complexos deste

século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. (d'Oliveira Martins et al., 2017, p. 7)

Considerando estes aspetos, enquanto espaço primordial para aprender e adquirir competências, a escola encontra-se sujeita à pressão de se adaptar às exigências da era digital (d'Oliveira Martins et al., 2017).

A urgência de reajuste do contexto escolar e das práticas pedagógicas são temas de interesse para outros autores. Gutiérrez e Tyner sublinham que a escola não pode ignorar as evoluções sociais e culturais, uma vez que ao fazê-lo, corre o risco de “formar estudantes para que se desenvolvam como pessoas e cidadãos numa sociedade que já não existe” (Gutiérrez & Tyner, 2012, p. 2). Acrescentam que a digitalização da informação, a importância das redes sociais e dos meios digitais e, mesmo a multiculturalidade, são questões pouco abordadas na escola, o que promove um desfazamento entre a realidade vivida e aquilo que se aprende na sala de aula (Gutiérrez & Tyner, 2012). O alerta é igualmente deixado por Pérez Tornero (2000) que faz notar que num contexto – como o atual – em que os media têm um peso inegável na vida de todas as pessoas, a escola já não é a principal detentora do conhecimento e poder intelectual; esta responsabilidade partilhada com os meios de comunicação, tão presentes nas vidas de todos (Tornero, 2000). Com o crescimento da internet e, mais recentemente, com a massificação dos meios digitais, o acesso ao conhecimento que anteriormente era transmitido apenas na sala de aula, passou a ser possível com recurso a poucos cliques. Perante a facilidade de acesso à informação através dos meios online, Tornero sublinha que “a escola está a ficar sem salas de aula, ou seja, sem espaços fechados, controlados e reservados, nos quais o saber fluía verticalmente do professor para os alunos” (Pérez Tornero, 2000, p. 39), aspeto que coloca em causa o contributo da escola – nos seus parâmetros tradicionais – para a aquisição de conhecimento e para a aprendizagem. Em linha com estes autores, também García-Ruiz e Pérez Escoda (2019) frisam que a internet criou oportunidades sem precedentes para a educação e para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender. Segundo as autoras somos cidadãos hiperconectados, que partilhamos o conhecimento através da Rede, e que recorremos a múltiplas linguagens e meios para aprender e divulgar a aprendizagem criada por todos (García-Ruiz & Pérez Escoda, 2019). Em resposta a este novo cenário de aprendizagem e transmissão de conhecimento, a escola está em processo de mudança, procurando manter-se como espaço privilegiado para fomentar as competências essenciais para a era digital. Ao perceber, analisar e produzir mensagens que são

veiculadas nos diferentes media o cidadão garante os seus direitos fundamentais, sendo por isso importante favorecer o desenvolvimento destas competências no contexto escolar (García-Ruiz & Pérez Escoda, 2019).

Estes autores sublinham o importante contributo dos media quer como ferramentas de conhecimento, quer como ferramentas de cidadania, sugerindo que a sua integração nas dinâmicas educativas é fundamental para promover a emancipação de crianças e jovens face aos desafios decorrentes do ambiente mediático, e também para incentivar a sua participação, postura cívica e desenvolver a consciência perante os seus direitos e deveres (Pérez Tornero, 2000). Atendendo a estas questões, considera-se relevante refletir sobre o papel da escola na dinamização da Educação para os Media, para promover a cidadania, as competências críticas, o empoderamento e a participação dos jovens. Primeiramente, porque a Educação para os Media é uma parte fundamental da educação – e a educação, como recorda Lopes (2013), é um direito. Depois, porque como explica Gonnet (2007), por um lado a escola é chamada a assumir-se como espaço que introduz o indivíduo nas dinâmicas de cidadania e democracia e por outro a Educação para os Media desenvolve competências que permitem aos cidadãos tornarem-se recetores críticos e produtores reflexivos de conteúdo mediáticos.

A Educação para os Media contribui ativamente para o empoderamento e a capacitação dos indivíduos para que sejam cidadãos mais resilientes e esclarecidos. Hobbs<sup>38</sup> aponta que através de atividades com os media os alunos desenvolvem a capacidade de análise e comunicação, capacidades de liderança e de resolução de problemas e aprendem a recorrer a variadas fontes e meios de informação, algo tão relevante no contexto profundamente mediatizado de hoje. Segundo Hobbs, a importância da Educação para os Media para a cidadania prende-se ainda com outros aspetos. Como se espera que os cidadãos sejam simultaneamente leitores e escritores (de media) e que participem em discussões e debates para promover ações e a mudança nas suas comunidades, é crucial que o próprio papel dos media nas sociedades democráticas seja entendido – quer a forma como o conhecimento é construído, quer o modo como a produção de conhecimento está relacionada com especificidades sociais, políticas e económicas (Hobbs, Donnelly, Friesem, & Moen, 2013). Como afirmam Hobbs e colegas, ao fomentar a literacia digital e mediática nos contextos formais e informais de aprendizagem – tanto na vertente de análise como de criação com recurso aos media -, criam-se oportunidades para que crianças e jovens reflitam sobre os seus usos dos media e da tecnologia,

---

<sup>38</sup> <https://www.medialit.org/reading-room/building-citizenship-skills-through-media-literacy-education>

analisem e avaliem as mensagens dos media, e criem trabalhos dinâmicos e colaborativos (p.232) que apoiem o seu envolvimento cívico. Trata-se, portanto, de aproveitar o espaço escolar para promover, com e através dos media, espaços de discussão da democracia, onde os jovens assumem papéis diferentes daqueles que têm na sociedade, estimulando a pluralidade de pensamento e a responsabilidade ativa na sociedade (Gonnet, 2007).

A discussão sobre importância da relação entre a Educação para os Media, a cidadania e a escola não é recente. Em 1982, nas conclusões de Grünwald, realçava-se a importância de promover a Educação para os Media na escola para desenvolver a compreensão crítica e a participação ativa de todos os cidadãos. Além da responsabilidade da família para educar os mais jovens para o mundo mediatizado, a Declaração de Grünwald salientava o papel da escola, de olhos já postos nos desafios futuros. No documento lia-se que os progressos do futuro tornariam estas questões determinantes uma vez que

se os argumentos a favor da Educação para os Media como preparação para o exercício de uma cidadania responsável são agora imperiosos, num futuro muito próximo – com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, tais como a radiodifusão via satélite, sistemas por cabo bidirecionais, sistemas de dados via televisão, cassetes de vídeo e materiais gravados em CD – tornar-se-ão irresistíveis, tendo como consequência um aumento das opções de escolha dos utilizadores dos media. (Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media)

Já final dos anos '90, o *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* (1997), reforçava o papel crucial da escola na formação dos cidadãos do novo século. Entre outros aspetos, o livro realçava que os agentes educativos tinham um papel fundamental, não só no que dizia respeito à diminuição das assimetrias existentes (de acesso às tecnologias), como também a tornar a escola mais cativante para os alunos. O Livro Verde apontava que

para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro (...) escola e professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação. (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal)

A publicação, que reconhecia o contributo da sociedade da informação para o bem-estar dos cidadãos através da inovação do ensino e da formação, do livre acesso ao conhecimento, do desenvolvimento de novas atividades económicas, entre outras, sublinhava a urgência de a instituição escolar e os

professores proporcionarem os meios necessários para que os alunos fossem capazes de “construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências” (p. 39), além de “fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma quantidade enorme de informação que poderá ser efêmera e instantânea” (p. 40). A escola era chamada a assumir a responsabilidade de educar todos, de forma igualitária, para lidar com os media consciente e responsavelmente.

Mais recentemente, em 2019, de um encontro dos ministros da educação europeus resulta a *Declaração de Educação para a Cidadania na Era Digital*<sup>9</sup>. O documento surge numa época marcada pelas desordens informativas (as notícias falsas, a desinformação, o discurso de ódio no meio digital, entre outros) e por isso, um dos objetivos por ela estabelecidos é o de disponibilizar ferramentas para formar gerações mais informadas face a estes temas. A declaração reitera, por isso, a educação como pressuposto para o exercício da cidadania e a urgência de promover oportunidades de aprendizagem e de aquisição de competências que conduzam a uma utilização ética e responsável das ferramentas digitais, de pensamento crítico e de literacia mediática, envolvendo todas as partes neste processo – jovens, professores, comunidades e *stakeholders* relevantes neste domínio.

Os trabalhos citados nos parágrafos anteriores sublinham a relevância da escola como espaço para promover a Educação para os Media e a educação para a cidadania, bem como a importância de incentivar a utilização adequada e esclarecida dos meios digitais como forma de exercer a cidadania na era digital. Os professores, figuras centrais no contexto educativo, que promovem conhecimentos e comportamentos, terão um papel crucial nesta dinâmica.

### **3.3. Professores e Educação para os Media: uma questão de competências?**

No contexto escolar, a par do peso dos documentos normativos, legais e guias alinhados com os objetivos educativos considerados essenciais, e não descurando os restantes agentes educativos, o papel dos professores é crucial: estes são um modelo relevante para os alunos, uma fonte de informação, promotores de comportamentos e estratégias (Morais & Azevedo, 2011) e têm a responsabilidade de transmitir o conhecimento (Runco & Nemiro, 1994). O empoderamento dos cidadãos é, também, em parte responsabilidade dos professores, e por isso, como alertam Pérez-Escoda e colegas, a classe é confrontada com necessidades de adaptação ao contexto digital e de ensinar as competências digitais e

---

<sup>9</sup> <https://rm.coe.int/coe-declaration-digital-citizenship-english-vf-sur-table-26-11-19/168098f44b>

mediáticas aos seus alunos (Pérez-Escoda, Iglesias-Rodríguez, Meléndez-Rodríguez, & Berrocal-Carvajal, 2020). As competências e a preparação dos professores para desempenhar estas funções são, por este motivo, temas de interesse no contexto da presente tese. Consideramos especialmente relevantes as competências mediáticas e digitais e a motivação dos professores, uma vez que confluem na questão da pressão que o desenvolvimento tecnológico lhes coloca, no sentido de adotar modelos e metodologias de ensino que deem resposta aos desafios e mudanças da sociedade contemporânea (Pérez-Escoda et al., 2020).

A preparação dos professores no sentido de os dotar de conhecimentos e capacidades pertinentes para promover a competência de literacia mediática nos contextos educativos tem sido alvo de reflexão em vários trabalhos desenvolvidos a nível internacional (Hartai, 2014; Redecker, 2017; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2013). No relatório final do projeto EMEDUS – *European Media Literacy Education Study* – concluíam-se que a Educação para os Media não era contemplada na formação inicial de professores a nível europeu e que a Educação para os Media estaria “à mercê da ambição (ou falta de ambição) de cada professor” (Hartai, 2014, p. 140). O relatório frisava a importância de promover a formação e a experiência mediática e digital dos professores para que a Educação para os Media chegasse aos contextos formais de aprendizagem. Também para a UNESCO, que compreende os professores como os “principais agentes da mudança” (Wilson et al., 2013, p. 11), a formação docente é um tema premente. Compreendendo que o processo de Educação para os Media deverá funcionar através de uma lógica de ‘bola de neve’ – partindo “de professores alfabetizados em termos informacionais para seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral” (Wilson et al., 2013, p. 17) – a UNESCO sublinha que é fundamental que os docentes estejam capacitados para assumir este papel. Ao publicar o *Curriculo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores* (Wilson et al., 2013), a UNESCO apresentava um conjunto de linhas orientadoras e recursos para que os estados-membros conseguissem promover os princípios da literacia mediática e informacional junto dos professores e, assim, chegar aos contextos educativos formais. No documento explicava-se que

os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, a aprender de maneira autônoma e a buscar a educação continuada. Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz. (Wilson et al., 2013, p. 17)

A formação dos professores será, então, um aspeto basilar para promover a literacia mediática nos contextos educativos. Porém, à luz dos resultados de algumas avaliações internacionais sobre a educação e os contextos educativos, vemos que, frequentemente, o foco é o desenvolvimento de competências digitais para uso das TIC e não propriamente de competências de literacia mediática. Segundo dados de 2018<sup>40</sup> apresentados pelo relatório *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), juntamente com o ensino em ambientes multiculturais/ multilíngues, o ensino de alunos com necessidades especiais, o desenvolvimento de habilidades avançadas em TIC era uma das áreas em que os professores portugueses referiam necessitar mais frequentemente de formação complementar. Os dados do TALIS mostravam, também, que 40% dos professores reportavam que, após a conclusão da sua formação inicial, se sentiam capazes de utilizar as TIC e que, em média, 57% referiam permitir que os alunos utilizassem as TIC quer para realizar trabalhos, quer para trabalhar nas salas de aula – este valor, refere-se no relatório, era superior ao registado na OCDE. Embora os dados sejam encorajadores, e transpareçam um cenário positivo, fica claro que são as TIC e não propriamente os media que estão em evidência, aspeto fica também evidente nos dados de 2018 do *PISA – Programme for International Student Assessment* - que frisavam a necessidade de melhorar a utilização das TIC por parte dos professores, através do desenvolvimento das suas capacidades para as integrar nas práticas letivas. O relatório mostrava que 55% dos alunos frequentavam escolas onde os professores eram incentivados a integrar as tecnologias digitais, existindo pessoal qualificado para apoiar, e cerca de 60% frequentavam escolas onde os professores tinham tempo para integrar os dispositivos digitais nas suas aulas (OECD, 2020). De notar, ainda, que a mesma tendência para focar as tecnologias em detrimento dos media é percebida no *Quadro Europeu de Competência Digital (DigCompEdu)*<sup>41</sup> (Redecker, 2017), documento que alude para o desenvolvimento das competências digitais dos professores europeus de todos os níveis de ensino. Nas seis áreas de competências que o documento apresenta, destaca-se a área de Competência digital<sup>42</sup>, sendo apontada como uma área de domínio essencial para que os educadores consigam inculcar aos alunos as competências digitais que lhes permitam, entre outros aspetos encontrar informações em ambientes digitais, organizar,

---

<sup>40</sup> <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en>

<sup>41</sup> O Quadro Europeu de Competência Digital (DigCompEdu) assume-se como documento de referência que delimita competências digitais específicas para que os professores consigam aproveitar o potencial das TIC, melhorar e inovar a educação e capacitar os seus alunos com as competências essenciais para o século XXI.

<sup>42</sup> Nesta área de competências incluem-se as competências de literacia da informação e dos media, a comunicação e colaboração digital, criação de conteúdo digital o uso responsável e resolução de problemas digitais.

processar, analisar e interpretar a informação, avaliar a credibilidade e fiabilidade da informação, e ainda, usar as TIC para comunicar, colaborar e participar e modificar e criar conteúdo digital, conscientes dos direitos de autor, licenças e regulamentações (Redecker, 2017).

Como Carrero e Aguaded Gomez (2013) explicam, o ensino de competências com base em incapacidades não deverá ter margem para ocorrer. A falta de experiência dos professores com os media e de desenvolvimento de práticas mediáticas pode atuar como fator de comprometimento da exploração destas competências em contexto de educativo e de desmotivação dos alunos (Pérez, Hernando-Gómez, & Aguaded-Gómez, 2011). “Nunca antes os professores, o ensino e o futuro do ensino tiveram uma importância tão elevada” referem Hargreaves e Fullan (2012, p. 12), descrevendo a encruzilhada que se vive no ensino, nesta época.

A par da promoção da formação e das competências dos professores surgem pistas, na literatura, que apontam que o conhecimento *per se* pode não ser suficiente para combater a obsolescência e a falta de estímulo para a fomentar a literacia mediática e explorar novas práticas nas salas de aula (Hobbs, & Tuzel, 2017). Renée Hobbs e David Cooper Moore sugerem que a motivação e o interesse do professor para explorar novas dinâmicas com recurso aos media serão também importantes. Em 2013, no âmbito do projeto *Powerful Voices for Kids*, os autores apresentam o questionário *Digital Learning Horoscope*, apresentando-o como ferramenta para os docentes refletirem sobre os motivos que os levam a utilizar os meios digitais no contexto educativo. O questionário, que assumia, então, a forma de um horóscopo, permitiu identificar 12 tipos de educadores, tendo por base as suas motivações, paixões e interesses. Hobbs e Moore percebem, deste modo, a existência de fatores específicos que motivam os professores a ensinar com e sobre a literacia mediática e digital e a cultura popular na sala de aula. Já anteriormente Hobbs havia explorado a ideia de incentivos ou inspirações, alinhados com as crenças e disposições dos professores para explorar a tecnologia mediática e o seu potencial em aula (Hobbs, 2011, 2011b). Para a autora, promover a autorreflexão dos professores sobre estas temáticas era um passo essencial para que estes fossem capazes de empoderar os alunos e de lhes ensinar as competências para enfrentar os desafios impostos pela informação digital, pelas tecnologias de comunicação e pelas novas literacias, dotando-os de competências de autoexpressão, raciocínio, pensamento crítico, comunicação e mecanismos para enfrentar os desafios decorrentes da implementação do digital (Hobbs, 2011; Renee Hobbs & Moore, 2013).

Em 2017, Hobbs e Tuzel adaptam o instrumento à realidade turca. A nova versão clarifica a existência de diferenças relevantes entre as perceções e motivações dos docentes das diferentes áreas curriculares

e associações estatisticamente relevantes entre as áreas letivas dos docentes e a sua motivação. Hobbs e Tuzel explicam que a atenção direcionada, até então, no sentido de esclarecer os conhecimentos e habilidades necessárias para que os educadores conseguissem integrar as novas tecnologias nos currículos e nas suas dinâmicas escolares, era ainda insuficiente (Hobbs & Tuzel, 2017). Neste sentido, os autores alertam para a premência de refletir sobre “as atitudes, habilidades e hábitos mentais dos professores” (Hobbs & Tuzel, 2017, p. 2) que, no seu entender, contribuíam “para diferentes motivações para o uso de media digitais e tecnologia para a educação digital e da literacia” (Hobbs & Tuzel, 2017, p. 2). No mesmo trabalho, Hobbs e Tuzel apontam a definição de perfis como um método eficaz para compreender as percepções e motivações docentes face a seis questões: atitudes em relação a ferramentas; géneros e formatos tecnológicos; conteúdo e qualidade da mensagem; conexão da comunidade; textos e audiências; sistemas mediáticos e foco centrado no aluno (Hobbs & Tuzel, 2017). Os investigadores defendem, ainda, que só assim será possível desenhar programas de desenvolvimento profissional que capacitem os professores para trabalhar estas competências em sala de aula (Renee Hobbs & Tuzel, 2017).

O investigador Vitor Tomé sublinhou já anteriormente o repto, sugerindo que a formação de professores é urgente, tanto numa lógica de formação contínua, como numa lógica de contexto de educação universitária e politécnica (Tomé, 2011). Para o investigador, existe uma tensão na relação entre os docentes e as TIC, sendo esta uma área onde demonstravam um elevado nível de carências. Recordando um trabalho anterior de Manuel Pinto e equipa (Pinto et al., 2011), Tomé reforça a premência de formar quem educa para assim concretizar a introdução da Educação para os Media na escola. O investimento deveria partir de instituições de ensino superior e outros centros de formação (Pinto et al., 2011). A UNESCO reforça, igualmente, a urgência de capacitar a classe docente para educar para os media, alertando que a capacidade dos cidadãos – jovens ou adultos – darem uso aos seus direitos fundamentais se encontrava intimamente relacionada com a sua competência mediática (Wilson et al., 2013). Para isso, será fundamental que o educador tenha um “conhecimento aprimorado” (Wilson et al., 2013, p.18) para cumprir o propósito educativo de apresentar aos seus alunos os modos e caminhos a percorrer para que se envolvam e utilizem os media de forma autónoma, responsável e racional – três condições fundamentais para um exercício cívico pleno.

Das leituras efetuadas, percebemos que o papel do professor é central para fomentar a cidadania, as competências sociais, mediáticas e digitais dos alunos, de forma que estes exerçam de forma plena os seus vários papéis na sociedade. Sublinha-se tanto a importância de prover os professores dos conhecimentos e as competências que lhes permitam utilizar as tecnologias de forma independente,

como para introduzir os media na sala de aula, com objetivos de aprendizagem claros e definidos, como, ainda, os seus próprios interesses e motivações pessoais. Depreende-se, também, que a presença dos media no contexto escolar será essencial. No próximo ponto, procuramos perceber de que forma estão os media a ser utilizados na escola e que orientações existem para a sua integração.

### **3.4. A integração dos media na escola**

Qual a disponibilidade e acesso aos meios na escola? Que propostas existem para os integrar na educação formal? Atendendo à relevância da criação e produção mediática como forma de aprender e promover a cidadania, que experiências têm sido conduzidas, neste sentido, na escola? No contexto desta tese, consideram-se as respostas a estas questões relevantes para perceber de que forma a Educação para os Media tem sido integrada na escola e qual o espaço dedicado, em particular, à criação e produção mediática.

Analisamos este tema a partir de três questões. Embora media e tecnologia sejam dois termos que se confundem habitualmente (Pinto & Pereira, 2018), são indissociáveis. As tecnologias são a base dos media e por isso, consideramos relevante ver de que forma estas se encontram disponíveis e estão a ser utilizadas na escola. A par disso, importa também analisar de que forma se tem proposto que os media sejam integrados na educação formal. Considerando, especificamente, a questão da criação e produção mediática e o contexto particular da Educação para os Media em Portugal, o contributo dos projetos extracurriculares como forma de levar os media para a escola e de trabalhar as competências de criação e produção mediática é também alvo de análise neste ponto.

#### **3.4.1. As TIC na escola**

Se atendermos a dados de relatórios publicados nos últimos 5 anos, somos confrontados com um processo moroso de introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola. Ao analisarmos os dados de relatórios recentes, somos confrontados com um processo moroso de introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola. O relatório *Estado da Educação 2019*, do Conselho Nacional de Educação, mostra que embora se tenha registado um aumento de 5134 computadores face ao ano letivo 2017/2018, 83,7% dos equipamentos disponíveis nas escolas no ano letivo de 2018/2019 tinha mais de três anos (Conselho Nacional da Educação, 2020). Mostrava, ainda, que 92,5% dos computadores disponíveis, então, tinha ligação à internet, mas que o número médio de alunos por

computador era de cinco nas escolas públicas e de 4,3 nas escolas privadas, valor ligeiramente mais baixo comparativamente com o ano anterior (Conselho Nacional da Educação, 2020). Relativamente à média da OCDE, as escolas portuguesas encontravam-se mais equipadas e conectadas digitalmente, em todos os níveis e ciclos de ensino. Sobre o uso de outros dispositivos, os dados do CNE mostravam que cerca de 40% dos alunos utilizavam os seus smartphones durante as aulas, pelo menos uma vez por semana, o que sugeria uma adaptação dos alunos aos novos dispositivos móveis.

Dados do *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS), também de 2018, mostravam que apenas 7% dos alunos portugueses indicavam recorrer às tecnologias para realizar atividades escolares. Além disso, 71% dos alunos portugueses utilizavam as TIC essencialmente fora da escola, para atividades de lazer. Na escola, a maioria dos alunos -73% - referia utilizar as tecnologias digitais com o principal propósito de efetuar pesquisas na internet. O ICILS faz ainda notar que os principais problemas associados à insuficiência de recursos e ao impacto na introdução das TIC na escola são a falta de computadores eficientes e a velocidade da internet (Frailon, Ainley, Schulz, Friedman, & Duckworth, 2018)

Os resultados do PISA 2018 revelavam, também, preocupações face ao *fosso digital* e à forma como as tecnologias estavam a ser utilizadas de forma limitada no ensino, resultando em baixa performance dos alunos com os dispositivos digitais a nível mundial (OECD, 2020). Atendendo à urgência de “cultivar a competência global dos alunos” no sentido de os ajudar a “capitalizar os espaços digitais, entender melhor o mundo em que vivem e expressar a sua voz online com responsabilidade” (OECD, 2018, p. 5), o relatório identificava disparidades acentuadas no uso e disponibilidade das TIC em escolas localizadas em contextos urbanos e rurais e em escolas públicas e privadas (OECD, 2020).

No que diz respeito ao contexto nacional e aos impactos da introdução das tecnologias na escola, a distribuição do computador ‘Magalhães’ no âmbito do Plano Tecnológico da Educação foi um dos marcos mais relevantes do processo de digitalização da escola nacional. No entanto, e apesar dos esforços, os resultados não lograram, como várias investigações têm vindo a sugerir. Um estudo realizado em 2015 por uma equipa da Universidade do Minho (Pereira, Pereira, & Melro, 2015) sobre o impacto da introdução do computador ‘Magalhães’ demonstrava que muito ficou por fazer. Os dados apresentados sugeriam que as crianças beneficiaram pouco das potencialidades do computador, não se verificando o desenvolvimento de novas competências ou literacias. Os autores frisavam que mais do que entregar computadores, aspeto que, por mais autónomos que os alunos sejam, não conduz nem ao conhecimento, nem à aprendizagem, teria sido essencial existir mais orientações por parte dos agentes

educativos, referindo-se que “se o objetivo é que desenvolvam competências críticas e criativas o apoio do adulto é essencial” (Pereira et al., 2015, p. 84). Um dos principais problemas, sugerem,

foi [esta política ser] ordenada de cima para baixo, as opiniões dos administradores das escolas, professores e até mesmo as das crianças tendiam a ser marginalizadas. Os professores eram colaboradores apenas para o registo administrativo das crianças que desejavam adquirir o computador. Não estavam envolvidos nem preparados para integrar um computador por criança na sala de aula. A iniciativa também não foi precedida ou acompanhada por programa pedagógico e plano de formação de professores. (Pereira et al., 2015, p. 85)

Indo além da discussão da falta de aproveitamento do potencial das tecnologias, os autores discutem, ainda, a desconsideração dos objetivos da literacia digital e da Educação para os Media. Segundo eles “esta poderia ter sido uma excelente oportunidade para promover a literacia mediática ao nível nacional, dando poder às crianças para compreender, analisar e criticar as tecnologias e os media, e criar os seus próprios conteúdos” (Pereira et al., 2015, p. 88).

Teria sido, concluem, uma oportunidade para dar resposta aos papéis cada vez mais relevantes dos media na sociedade e na vida dos mais jovens (Pereira et al., 2015, p. 88), promovendo uma integração plena dos media como ferramentas de ensino e de aprendizagem das novas competências para o século XXI.

#### 3.4.2. Propostas de abordagem da literacia mediática na sala de aula e a importância do *currículum*

Enquanto base que orienta a dinâmica de ensino formal decorrida em sala de aula, os *currícula* têm a função de organizar e traduzir os conhecimentos essenciais a adquirir em cada ciclo de estudos. Não esquecendo que o programa curricular não é “um dispositivo blindado” (Pacheco, 2008, p. 23), que a educação contempla “uma formação do aluno orientada para a cidadania e seus valores sociais, culturais e políticos” (Pacheco, 2008, p. 24) e que a autonomia curricular dá oportunidade às escolas e aos docentes de identificar opções curriculares alternativas, eficazes e adequadas aos seus contextos específicos, os *currícula* estão sempre no centro do sistema, enquanto guias do processo educativo.

Conclusões apresentadas na tese de doutoramento de Pessoa em 2017, lançam, no entanto, um alerta. Apesar do esforço para levar as tecnologias para a escola e da urgência de integrar os media nas salas de aula, a investigadora identifica uma falta de alinhamento dos currículos nacionais com os princípios

da Educação para os Media, o que dificultava a tarefa de promover a literacia mediática em toda a extensão do *currículum* e o percurso formativo das gerações jovens (Pessoa, 2017). A par disso, e como frisado por Formosinho, a desadequação e o envelhecimento dos *curricula* nacionais promovia o afastamento da escola da realidade e das necessidades educativas das novas gerações (Formosinho, 2007). A par de serem concebidos para uma implementação estandardizada, sem especial atenção aos diferentes contextos educativos existentes, o *currículum* não atendia nem aos interesses, nem aos pontos fortes dos alunos (Formosinho, 2007). Posto isto, Mesquita, Formosinho e Machado sugerem que a modernização dos programas curriculares e a adequação aos novos contextos sociais e tecnológicos será relevante, uma vez que “repensar o e sobre o currículo ajudará a compreender a vivência das crianças perante um currículo incoerente, que as coloca perante uma acumulação de conteúdos e experiências dispersas, desligadas e pouco, ou nada, integradas” (2012, p. 7).

No que diz respeito à introdução da Educação para os Media nos *curricula* nacionais, a análise feita por Pessoa apontava que, quando existentes, os objetivos programáticos relacionados com os media atendiam ao “uso técnico (...) ignorando as perspetivas sociais e culturais inerentes aos meios de comunicação social e a importância de se fazer um uso crítico e consciente dos conteúdos veiculados pelos media propriamente ditos” (Pessoa, 2017, p. 335). As referências aos media, e especialmente à educação com e através dos media, escasseavam, não existindo uma preocupação demarcada com as dimensões crítica e criativa (Pessoa, 2017). Encontram-se, porém, sinais que mostram que se tem procurado incentivar e preparar a escola para promover a literacia mediática dentro dos seus muros. Com a publicação do *Referencial de Educação para os Media* em 2014 deu-se um primeiro passo, apresentando uma estratégia para trabalhar questões relacionadas com os media nos diferentes níveis de ensino. Já em 2017, a publicação do *Perfil dos Alunos* e da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* colocaram em evidência a importância de trabalhar as competências de literacia mediática e digital dos alunos, como traços essenciais para o indivíduo do século XXI. No ano seguinte – 2018 – com a homologação das *Aprendizagens Essenciais* e a criação da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* criaram, também, espaços favoráveis para promover a literacia mediática, especialmente enquanto competência de cidadania, na escola.

A relevância e o potencial de introduzir os media na sala de aula, especialmente as práticas mediáticas criativas, tem sido alvo de várias reflexões em trabalhos de investigação. Parola e Ranieri (Parola, A., &

Ranieri, 2011), num trabalho que discute os resultados do projeto OnAir<sup>43</sup>, referem que, a documentação encontrada e que visava práticas de Educação para os Media era no geral pobre, tanto em termos de informações sobre as práticas de ensino quanto a reflexões que os professores podiam fazer sobre e através delas. A partir das conclusões da investigação, as autoras referem que, apesar de durante bastante tempo o recurso aos media na escola ter sido feito sem o intuito de criar e produzir, de dar a oportunidade a crianças e jovens de explorarem a autoexpressão criativa pode ter um impacto positivo na aprendizagem. Parola e Ranieri acrescentam que as boas práticas identificadas mostravam a existência do potencial de integrar a Educação para os Media de forma interdisciplinar e sustentável, com o intuito de desenvolver competências mediáticas específicas, e não capacidades tecnológicas genéricas (Parola, A., & Ranieri, 2011, p. 98).

Também as conclusões de um trabalho desenvolvido por McDougall, Livingstone, Sefton-Green e Fraser (2014), que analisou as políticas de literacia mediática e da informação implementadas no Reino Unido, mostram o impacto da promoção do trabalho com os media na da sala de aula. Fazendo notar a tradição de Educação para os Media através do *curricula* formal, os investigadores reforçam a importância de não só priorizar o incentivo financeiro, mas também de seguir as boas práticas identificadas para proteger e dar continuidade à Educação para os Media, não a confundindo com uma ferramenta para resolver os problemas de acesso e de envolvimento com os media (McDougall et al., 2014). As suas conclusões salientam, ainda, que os jovens que têm a oportunidade de produzir conteúdos mediáticos no contexto educativo transparecem mais coerência a nível técnico, comparativamente com aqueles que não têm esta experiência mediática na escola (McDougall et al., 2014).

Fazendo uma leitura geral da Educação para os Media na Europa, McDougall e equipa apresentam, em 2018, um relatório que detalha os resultados de investigações e experiências de alfabetização mediática e Educação para os Media realizadas, com especial foco no ensino primário e secundário. Pese embora o potencial de integração da literacia mediática “em praticamente todas as disciplinas curriculares (por exemplo, educação da língua materna, história, geografia, educação cívica e cidadã, educação científica)” (McDougall, Zezulkova, van Driel, & Sternadel, 2018, p. 8), os resultados revelam que eram poucos os casos de países com planos curriculares próprios de Educação para os Media sendo, nos casos em que estava contemplada nos *curricula*, explorada de forma transversal (McDougall et al., 2018). McDougall

---

<sup>43</sup> O projeto OnAir, financiado pela Comissão Europeia, dedicou-se à recolha, documentação e desenvolvimento de práticas de Educação para os Media na Europa. <https://milunesco.unaoc.org/mil-organizations/onair-european-media-education-project/>

e colegas relembram que experimentar diferentes práticas não é por si só suficiente, advertindo que é fundamental implementar estratégias eficazes que consolidem e cruzem as práticas de literacia mediática, os conhecimentos e as experiências identificados nas práticas na escola e nos contextos familiares, e que dê prioridade à aprendizagem ativa e à criação de vários tipos de *media* (McDougall et al., 2018). Comparativamente com iniciativas baseadas em práticas tradicionais, explicam os autores, os projetos de Educação para os Media que usam a criação mediática como estratégia de aprendizagem têm efeitos estimulantes e positivos na aprendizagem dos jovens (McDougall et al., 2018).

Os resultados revelam-se ainda mais interessantes quando analisados na perspetiva do impacto da introdução dos media em sala de aula para trabalhar competências de análise e compreensão crítica dos media. Os dados apresentados por McDougall e equipa mostram que quando promovidas em sala de aula as práticas de criação mediática permitem convergir as competências de criação e de reflexão crítica (de Lange, 2011, cit. McDougall et al., 2018) e ajudar os jovens a desenvolver uma capacidade de análise crítica mediática (Begoray et al, 2015 cit. McDougall et al, 2018), criar oportunidades para os alunos recorrerem às suas experiências pessoais para criar e analisar conteúdo mediático (de Lange, 2011, cit. McDougall et al., 2018), responsabilizar os jovens face ao processo de aprendizagem (Domingo-Coscollola et al 2016 cit McDougall et al, 2018) e ainda trabalhar diferentes modos visuais e linguísticos em sala de aula (Sofkova Hashemi, 2017, cit. McDougall et al, 2018).

No cenário nacional, e como mencionado anteriormente, o lançamento do *Referencial de Educação para os Media* (2014) significou um claro incentivo à integração da Educação para os Media na sala de aula. Através dos 12 temas propostos, o Referencial apresenta uma abordagem que passa pela integração das práticas de literacia mediática nas salas de aula, dos usos às práticas de criação mediática, como forma de promover uma reflexão crítica e um uso consciente das potencialidades dos meios de comunicação (Pereira et al., 2014). Para isso, fornece um conjunto de descritores de desempenho que retratam os “conhecimentos, capacidades, atitudes/ valores e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida”, como forma de guiar o ensino e a aprendizagem (Pereira et al., 2014, p. 9). Os 12 temas apresentados revelam o intuito eminentemente prático do Referencial, procurando ser versáteis e de fácil adaptação ao nível etário, ao percurso formativo de crianças e jovens e diferentes contextos educativos (Pereira et al., 2014). Quanto à produção mediática, esta é apresentada como um resultado do processo de aprendizagem – espera-se que, ao longo do processo, o aluno adquira competências de produção de *media*, para expressar as suas ideias e opiniões, exercendo a cidadania através de um processo tanto crítico como criativo.

### 3.4.3. As experiências extracurriculares com os media

As iniciativas extracurriculares<sup>44</sup> têm tido papel importante na promoção da literacia mediática, mostrando que a escola tem a capacidade de integrar os media nas suas dinâmicas e de usufruir da relação entre criação, jovens e os media (Pereira, Pessôa, & Costa, 2012). Pereira, Pessôa e Costa, numa publicação que aborda os resultados de uma atividade extracurricular desenvolvida com um grupo de alunos no âmbito do projeto “Escolinhas Criativas”, referem, porém, que apesar do contributo para o “desenvolvimento de competências que estão atribuídas à escola enquanto espaço privilegiado de ensino e de educação das novas gerações” (Pereira et al., 2012, p. 115), estas são ainda “muito marginais às atividades escolares, assumindo atividades pontuais e esporádicas, muitas vezes sem garantia de continuidade” (Pereira et al., 2012, p. 128). Embora estas iniciativas criem novas oportunidades e explorem novas práticas e ferramentas para trabalhar, a literacia mediática e as competências que a compõe, as autoras referem que os agentes educativos – especialmente docentes e encarregados de educação – demonstram alguma reticência, não encarando estas atividades como práticas educativas válidas (Pereira et al., 2012, p. 128).

Estas iniciativas incentivam, também a criação e produção mediática, abrangendo práticas ativas e formais e não formais de aprendizagem. Pereira, Jorge e Brites (2017), numa análise de concursos relacionados com a Educação para os Media, realizados em escolas, entre 2010 e 2015, referem que ao criar um contexto de trabalho prático que permite a crianças e jovens produzir resultados tangíveis, estas iniciativas têm um impacto positivo no ensino da literacia mediática, enaltecendo o papel da escola como espaço de educação para a vida na sociedade da era digital.

Analisando o contexto nacional, contam-se inúmeros projetos<sup>45</sup>. Promovidos pelo Ministério da Educação, pela rede de Bibliotecas Escolares entre outras entidades, a motivação para o seu desenvolvimento assenta, essencialmente, no valor das competências de literacia mediática para a garantia dos Direitos Humanos, para a formação dos indivíduos e para o exercício do seu direito (e dever) de cidadania responsável. Ao incentivar os jovens a desenvolver as capacidades básicas de literacia e as várias competências de literacia mediática, estas iniciativas têm trabalhado as formas como os jovens olham a

---

<sup>44</sup> Por atividades extracurriculares entendemos, à luz de Pereira, Jorge e Brites (2017) que estas são “actividades que são desenvolvidas fora do horário escolar formal (...). Estão bem estruturadas, trabalham no contexto sério da escola e podem ser rotuladas como processos de aprendizagem formal e/ou não formal.” (2017, p.81). Incluem-se, por exemplo, os Blogues Educativos, os Jornais e Rádios Escolares, entre outros.

<sup>45</sup> Para uma leitura mais completa dos projetos desenvolvidos nas últimas décadas, recomenda-se a leitura do estudo Educação para os Media: Experiências, Atores e Contextos (2011) elaborado por Manuel Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira e Tiago Dias Ferreira.

realidade (Scholze e Rösing, 2007) e a sua perceção dos media enquanto ferramentas de expressão cívica e criativa. Nos próximos parágrafos destacam-se três projetos nacionais que, pelo especial foco na produção de conteúdos mediáticos<sup>46</sup>, consideramos ter especial interesse para esta tese. Encontram-se retratados na figura 1.

| <b>Media Smart</b>   | <b>Medi@ção</b>   | <b>Conta-nos uma história</b>  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> <b>Ciclo de Ensino:</b> 1º e 2º ciclo   | <input type="checkbox"/> <b>Ciclo de Ensino:</b> 1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário   | <input type="checkbox"/> <b>Ciclo de Ensino:</b> Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo   |
| <input type="checkbox"/> <b>Objetivo:</b> Desenvolver uma campanha televisiva de publicidade de acordo com um tema anual particular.       | <input type="checkbox"/> <b>Objetivo:</b> Desenvolvimento de narrativas digitais (formato vídeo, spot publicitário ou podcast) de acordo com um tema anual particular, proposto a cada uma das categorias | <input type="checkbox"/> <b>Objetivo:</b> Desenvolvimento de histórias originais ou, em língua portuguesa ou inglesa, em regime de colaborativa. |
| <input type="checkbox"/> <b>Competências em foco:</b> Compreensão, Pensamento crítico, Criatividade, Consciência intercultural e Cidadania | <input type="checkbox"/> <b>Competências em foco:</b> Compreensão, Pensamento crítico, Criatividade, Consciência intercultural e Cidadania  | <input type="checkbox"/> <b>Competências em foco:</b> Compreensão, Pensamento crítico, Criatividade, Consciência intercultural e Cidadania       |

Figura 1 Projetos nacionais de Educação para os Media que versam a produção e criação mediática analisados.

**MediaSmart:** Iniciativa conjunta da Associação Portuguesa de Anunciantes (APAN) e da Direção-geral da Educação, o programa *MediaSmart* surgiu em 2008, tendo como foco a promoção da literacia publicitária. Vocacionado, essencialmente, para crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos de idade, o projeto procura dotar as “crianças de ferramentas que as ajudem a compreender e interpretar a publicidade, preparando-as para fazerem escolhas informadas”<sup>47</sup>.

O *MediaSmart* assume-se como uma metodologia de ensino, passível de adequação a diversos contextos educativos e disciplinas, que visa manter o espírito de transversalidade subjacente ao ensino

<sup>46</sup> A seleção dos projetos teve em consideração os dados providenciados pelo trabalho de Pinto et al (2011) e a informação contida nos websites da Rede de Bibliotecas Escolares e da Direção-geral da Educação. Foram selecionados projetos que promovessem a produção de conteúdos mediáticos, nomeadamente, narrativas digitais. Assim, para este projeto de investigação atentou-se aos contributos e à experiência dos projetos *mediaSmart*, *Medi@ção* e *Conta-nos uma história*. A par da informação obtida através dos websites e recursos disponibilizados nestas plataformas, para obter informações mais detalhadas sobre os objetivos e aprendizagens destas iniciativas, foram realizadas entrevistas exploratórias com elementos coordenadores de cada projeto. As entrevistas exploratórias foram realizadas entre março e junho de 2018, tendo sido contactados Manuela Botelho (*mediaSmart*), Margarida Toscano (*Medi@ção*) e Milena Jorge (*Conta-nos uma história*).

<sup>47</sup> <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/media-smart-programa-de-literacia-para-publicidade>

da literacia para os media e de espelho no quotidiano das crianças. O principal impulso do projeto é a metodologia, que proporciona ferramentas aos educadores (professores, mas também pais) para atuar no domínio da compreensão crítica. As crianças e jovens são desafiados a interagir com os seus pares, discutindo, opinando e repensando sobre temas diversos. Estimula-se, assim, a capacidade de analisar criticamente os produtos mediáticos, consciencializando os jovens para sentidos subjacentes às mensagens publicitárias e apoiando os educadores na tarefa de educar para a literacia mediática.

Um dos desafios propostos pelo Media Smart é de criar uma campanha publicitária televisiva sobre um tema específico. Manuela Botelho refere, em entrevista exploratória, que um ponto comum que se identifica nos trabalhos submetidos é a perceção da necessidade de “haver uma narrativa, (...) uma mensagem a transmitir, (...) um grupo-alvo” para criar o produto final.

O projeto contempla, também, uma vertente de formação para professores, através da qual procura providenciar-lhes as capacidades necessárias para implementar o programa nas suas aulas e, assim, melhor integrar estas práticas em sala de aula, comenta Manuela Botelho.

**Medi@ção:** O projeto *Medi@ção*, promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e pela Secretaria Geral da Presidência de Conselho de Ministros (SGPCM) em parceria com um conjunto de instituições ligadas à Educação<sup>48</sup>, sucedeu ao concurso “7 dias, 7 dicas sobre os media”, como resposta ao aumento da submissão de trabalhos em formatos vídeo e ao peso assumido pelas narrativas nas edições anteriores.

O concurso mantém os objetivos anteriormente estabelecidos de “fomentar o uso crítico, responsável e criativo dos media, e a liberdade de expressão”<sup>49</sup>. A par da vertente de concurso, o projeto contempla também formações para docentes, procurando que estes tenham acesso e aprendam a trabalhar com ferramentas para desenvolver práticas mediáticas nos contextos educativos. Em entrevista exploratória, Margarida Toscano refere, porém, que o número de professores que participam nestas formações não corresponde ao número de professores que submetem trabalhos ao concurso.

---

<sup>48</sup> No ano de 2017/ 2018, a Comissão Nacional da Unesco (CNU), a Direção-Geral da educação (DGE), a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), na Fundação PT (FPT) e o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027) foram as instituições parceiras.

<sup>49</sup> <http://pnl2027.gov.pt/np4/mediaacao.html>

O desafio lançado às escolas consiste no desenvolvimento de narrativas digitais, em formato vídeo, *spot* publicitário ou *podcast*, de acordo com um tema particular, proposto a cada ano dos 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário.

**Conta-nos uma história:** Promovida pela Direção-geral da Educação, pela Rede de Bibliotecas Escolares e pelo Plano Nacional de Leitura 2027<sup>50</sup>, a iniciativa *Conta-nos uma história* desafia as instituições de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico a desenvolver narrativas. De acordo com a página do projeto, como principal motivação aponta-se a importância do ato de contar histórias “nas aprendizagens realizadas pelos alunos dos diferentes níveis de educação e ensino, quer na aquisição de conhecimentos, quer no desenvolvimento de competências e valores”<sup>51</sup>. O concurso tem especial interesse na utilização das tecnologias de gravação digital de áudio e vídeo, incentivando o desenvolvimento de histórias originais ou adaptadas (baseadas em fábulas, parábolas, contos, mitos, lendas ou outros textos), em língua portuguesa ou inglesa, em regime de produção colaborativa. Milena Jorge, da Direção-geral da Educação, frisa em entrevista exploratória, que o projeto procura precisamente ser desenvolvido em contexto de sala de aula, de forma colaborativa, não só envolvendo os alunos e, mas também os professores de diversas disciplinas, para usufruir verdadeiramente da articulação entre tecnologia e os *media* para promover a expressão criativa dos alunos.

A promoção da leitura, da expressão, da compreensão e da criatividade são também apontados como objetivos, a par do valor subjacente à reutilização de materiais. Milena Jorge explica que um dos aspetos versados no projeto é a compreensão do valor pedagógico da recriação, reinterpretção e reutilização de conteúdos, como questão de literacia mediática crítica e criativa.

O projeto contempla também uma componente de formação docente. São promovidos workshops relacionados com as tecnologias e com a criação de histórias digitais que têm como intuito capacitar os docentes não só para a participação na iniciativa, mas também para adotar práticas de criação mediática em sala de aula.

Encontramos nestes três projetos vários aspetos em comum. Primeiramente, todos eles valorizam o papel do professor como principal agente que introduz os *media* na sala de aula e como

---

<sup>50</sup> O concurso é organizado em parceria com diversas entidades, tais como a Microsoft, Associação Portuguesa de Professores de Inglês e a Rádio Zig-Zag.

<sup>51</sup> <http://erte.dge.mec.pt/concurso-counta-nos-uma-historia>

dinamizador das atividades. Contemplam, por isso, uma componente de formação de professores, sublinhando-se, mais uma vez, esta questão como fundamental para educar para os media. Todos os projetos consideram esta questão essencial para que os docentes compreendam o que significa educar para os media, para que conheçam as ferramentas e os objetivos das iniciativas. Em segundo, as iniciativas assumem-se como projetos que podem ser desenvolvidos no contexto da sala de aula e que são versáteis o suficiente para serem integradas como parte do plano curricular anual. Nas conversas com as coordenadoras dos projetos, fica patente que esta é a opção de várias escolas e docentes que já incluem estas iniciativas nos seus planos anuais de trabalho.

Tendo por base os resultados de uma investigação conduzida em Portugal sobre concursos promovidos em escolas relacionados com a promoção da literacia mediática e digital, Pereira, Jorge e Brites (2017) questionam o impacto destas iniciativas nas crianças e jovens enquanto membros da sociedade. Os autores referem que este tipo de atividades, embora promovam um contexto que incentiva os alunos a envolverem-se ativamente na criação e produção mediática através de processos de análise e reflexão crítica, podem não ultrapassar os muros da escola. Pereira e colegas (2017) referem que, ao serem situações de contexto específico, o envolvimento dos jovens além do seu papel de estudantes nem sempre é concretizado, questionando-se o potencial de estas iniciativas envolverem as suas restantes *personas* e terem um impacto nos restantes papéis que exercem na sociedade.

Todavia, ao refletir sobre as iniciativas anteriormente referidas, entendemos que fica claro que estes projetos, a par de valorizarem as competências mediáticas – particularmente as criativas – e a sua promoção no contexto escolar, promovem um espaço para explorar as opiniões dos alunos e para abordar temáticas que se relacionam com as suas vidas fora dos muros da escola. Evidenciam, ainda, o valor da aprendizagem ativa, através do *aprender fazendo*, assim como a(s) experiência(s) dos jovens com os media, e o cruzamento entre aprendizagens formais e informais. Atendendo a todos estes aspetos, consideramos que, ao promover a discussão e momentos de reflexão sobre questões relacionadas com a vida fora da escola no contexto da escola, não se estará a limitar os alunos ao seu papel de estudantes, mas também a criar oportunidades para explorarem criticamente as suas ideias, opiniões e perspetivas num espaço que promove a partilha e a aprendizagem.

### **3.5. Sob o chapéu da criatividade**

#### 3.5.1. Os contributos da criação e produção mediática no contexto educativo

Azevedo e Morais (2012) defendem que a escola é um espaço privilegiado para criar. Segundo os autores, os espaços educativos formais providenciam um percurso educativo longo e completo que se encontra acessível à maioria dos cidadãos (Azevedo & Morais, 2012) e que por este motivo, e entendendo que a criatividade pode ser trabalhada e desenvolvida (Barbot, Besançon, & Lubart, 2015; Cropley, 2009), usufruir do potencial destes espaços para a incentivar e promover será fundamental. Seguindo esta premissa, são várias as listagens de competências essenciais para o século XXI que incluem a criatividade (Comissão Europeia, 2016; OCDE, 2016; Global Digital Foundation, 2016; World Economic Forum, 2015; Partnership for 21st Century Skills, 2009). Nelas é realçada como competência essencial à sobrevivência e para prosperar no século XXI, confrontando-se o indivíduo com a necessidade de responder à imprevisibilidade, à mudança e à necessidade contínua de adaptação e de inovação (Csikszentmihalyi, 2006; Starko, 2010). A capacidade criativa, juntamente com a resolução criativa de problemas e a produção de soluções disruptivas são, assim, apontadas como determinantes para o desenvolvimento e para responder a desafios de ordem individual, organizacional e social (Barbot et al., 2015).

Se nos detivermos sobre a ideia de criar ou de criação com recurso aos media, e se considerarmos a experiência de décadas passadas, fica patente que este potencial nem sempre foi um aspeto valorizado no contexto educativo. Na década de 80 desconsiderava-se a competência criativa dos alunos, argumentando-se que as produções dos jovens tinham um baixo valor intelectual e que o ensino dos media deveria focar-se substancialmente numa capacitação técnica para a utilização dos media e não na formação de indivíduos com capacidade para utilizar os meios de forma crítica ou criativa (Peppler & Kafai, 2007). Buckingham (2003) justifica esta desvalorização enunciando que, além de uma crença generalizada de que o trabalho dos alunos carecia de mérito intelectual, prevalecia uma visão excessivamente tecnicista da produção que levava a que as produções fossem mais 'reproduções' do que propriamente resultados de um processo de expressão criativa e reflexiva dos alunos.

Hoje, porém, a perspetiva é distinta. Os media são olhados como ferramentas educativas com potencial para promover a criação, a aprendizagem e a expressão. Vários autores identificam contributos positivos do envolvimento social e das oportunidades educativas decorrentes da participação em ambientes mediáticos digitais, destacando-se o autoconhecimento e as oportunidades para a construção de representações próprias (Goldman et al., 2007; Ranieri & Bruni, 2013) e de

desenvolvimento da identidade, envolvimento cívico e educativo (Ito et al., 2013; Jenkins, 2006; Jenkins et al., 2006; Sørby, 2008).

Henriksen e Hoelting (2017), partindo de uma análise do modelo de produção de conteúdo do YouTube, sugerem que a introdução dos media digitais e das dinâmicas de produção de conteúdo no contexto educativo poderão trazer novas oportunidades de ensino e aprendizagem. Analisando a evolução destas plataformas e o aumento do número de canais educativos nelas dinamizados, os autores sublinham o potencial construtivista associado a estas plataformas, referindo que enfatizam as possibilidades para uma participação criativa e uma aprendizagem ativa e que a criação de conteúdo pode tornar o ensino e a aprendizagem mais atrativo e criativo (Henriksen & Hoelting, 2017). Kafai, Fields e Searle (2018) sublinham, por sua vez, que tendo uma vertente forte de *DIY* (vulgo 'faça você mesmo'), a produção mediática incentiva os jovens a aprender técnicas de produção, ao mesmo tempo que os envolve em processos de reflexão e ponderação sobre questões éticas, críticas e de identidade cultural (Kafai et al., 2018). Também Peppler e Kafai (2007) explicam que através da produção mediática criativa os jovens alargam o seu entendimento do mundo, exploram os duplos sentidos das mensagens mediáticas e participam na sociedade. Trata-se, segundo as autoras, de um processo reflexivo que abarca um duplo propósito: por um lado, serve a função educativa de aprender a escrever textos multimodais e a compreender o processo de criação; por outro, serve a função cultural e política que diz respeito a compreender quem escreve e dissemina as mensagens mediáticas, a quem se dirigem e que posições são atribuídas aos destinatários, entre outros aspetos (Peppler & Kafai, 2007). Esta perspetiva construtivista da produção mediática sustentada por Peppler e Kafai (2007) alinha-se com a teoria da aprendizagem através da prática defendida por Dewey (1971) – o *aprender fazendo* –, sublinhando o valor das experiências de aprendizagem que privilegiam a criação e a produção. Estimular estas práticas no contexto educativo poderá resultar em contributos relevantes para os modos como os mais jovens participam na cultura da convergência, possibilitando a aquisição de capacidades, ferramentas e conhecimentos cruciais para que atuem de forma consciente, esclarecida e responsável no panorama mediático atual (Peppler & Kafai, 2007).

Se pensarmos, ainda, nos âmbitos específicos da adolescência e da educação formal, a produção mediática terá especial relevância uma vez que ao recorrer à “linguagem das suas gerações” (Hofer & Swan, 2006, p. 679) podem ser criadas oportunidades para os mais jovens darem novos sentidos às aprendizagens e perceções do mundo que os rodeia, vivenciando experiências mais estimulantes que lhes permitam aprender e questionar, crescer e desenvolver competências para se expressarem e contribuírem para o desenvolvimento dos espaços onde habitam (Dewey, 1971).

### 3.5.2. As narrativas digitais: produto pedagógico e participativo

O conceito de narrativa digital surgiu nos Estados Unidos, nos anos '90, pelo Centre for Digital Storytelling (Lambert, 2010), e diz respeito a clipes audiovisuais com entre 2 a 5 minutos de duração, que combinam fotografias, narração em off e outros áudios (Lambert, 2009). Gubrium (2009, p. 186) descreve-as como “narrativas visuais de entre 3 e 5 minutos que sintetizam imagens, vídeo, áudio, gravações de voz e música, e texto” realçando que a junção destes elementos resulta em relatos convincentes de experiências dos indivíduos. Ao recorrer a ferramentas digitais multimédia e combinando elementos visuais, sonoros e textuais, entre outros, estes produtos mediáticos assumem os traços de uma história (ou estória) (Gubrium, 2009; Lambert, 2009)

As narrativas digitais caracterizam-se pela sua versatilidade. São passíveis de utilização em diversos contextos e podem ser desenvolvidas com o propósito de responsabilizar ou mobilizar uma comunidade (Mitchell, De Lange, & Moletsane, 2017). Jager e equipa (2017) apontam que, a par dos contributos e aplicações em áreas como a publicidade e a educação (questão que iremos explorar mais adiante neste ponto), as narrativas digitais têm também são também viáveis para aplicação em atividades com comunidades, fins artísticos e terapêuticos e, mais recentemente, para aplicação em investigações que usam métodos de pesquisa baseados na arte. Em qualquer um dos casos, as narrativas digitais são produtos resultantes de um processo de estímulo criativo.

Embora o conceito de narrativa digital apenas tenha integrado o vocabulário recentemente, a arte de contar histórias, tem vindo a acompanhar a humanidade desde os tempos mais remotos. Lambert (2010) explica que “as histórias são o que construímos enquanto humanos para dar sentido ao mundo” (Lambert, 2010, p. 6) e que as utilizamos enquanto “ferramenta de ensino para a sobrevivência” (Lambert, 2010, p. 7). Aponta, por isso, que estas têm lugar nos contextos educativos. Vários autores discutem estas potencialidades da introdução das narrativas digitais nos diferentes contextos educativos. As conclusões de um estudo conduzido por Smeda, Dakich e Sharda (2013), no qual foram integradas atividades de criação de narrativas digitais no ensino primário e secundário, apontam que as narrativas digitais são ferramentas dinâmicas que permitem criar um ambiente de aprendizagem construtivista, mais envolvente e emocionante, baseado em novos princípios de ensino e aprendizagem. Através esta abordagem, referem, torna-se possível envolver os alunos e potenciar melhores resultados educativos. Gregori-Signes (2014) aponta, por sua vez, que integrar as narrativas digitais no ensino secundário, em particular, permite realçar o foco socioeducativo crítico e trabalhar de forma explícita a multimodalidade nos currícula. A autora sublinha este último ponto como crucial, uma

vez que na sua opinião, apesar de vivermos numa era multimodal e de ser recomendável incluir a multimodalidade no *currículum* para que os alunos aprendam a utilizar dispositivos multimodais e a tirar o melhor partido possível das suas potencialidades, ainda não é dada suficiente atenção a esta questão. A qualidade e a coerência das histórias produzidas seriam, na sua opinião, melhoradas se houvesse um maior foco nestes temas na escola (Gregori-Signes, 2014). Já Petit (2020), através dos resultados de dois *case studies* realizados no âmbito de um curso de ensino de línguas com jovens entre os 19 e os 20 anos de idade, realça que as narrativas digitais permitem, não só combinar o ensino das diversas literacias, como também desafiar os estudantes a tornarem-se mais conscientes das suas necessidades e capacidades linguísticas, para que dominem melhor aspetos técnicos da comunicação.

Utilizadas em ambiente educativo, as narrativas digitais podem estimular diferentes literacias, a utilização das TIC em contexto de sala de aula, bem como outras competências fundamentais – o raciocínio lógico, a colaboração, o estímulo do pensamento sequencial, a resolução de problemas (Junior, Lisboa, & Coutinho, 2011), características habitualmente associadas a uma noção comum de criatividade<sup>52</sup>. Além disso, e como referem Hofer e Swan, no contexto da adolescência e do ensino formal, ao recorrer à “linguagem das suas gerações” (2006, p. 679), a criação deste tipo de produtos faz com que os alunos tenham a oportunidade de dar sentido às suas aprendizagens e às perceções do mundo que os rodeia, recorrendo aos media que fazem parte do seu quotidiano para desenvolver trabalhos escolares.

Na literatura, destacam-se, ainda, outros benefícios da utilização das narrativas digitais no contexto educativo. Estas são uma estratégia para trabalhar as multiliteracias (Kajder, Bull, & Albaugh, 2005) e uma alternativa a trabalhos de produção escrita. Ao conciliar aspetos multimodais e as tecnologias digitais, os produtos resultantes podem dar voz aos “alunos inauditos e invisíveis das nossas salas de aula” (Lowenthal, 2006). Além disso, trabalhar as competências de criação digital promove a motivação dos alunos (Kim, 2014) e a colaboração (Smeda et al., 2011). Benick (2012) e Oppermann (2008) sumarizam os benefícios principais em quatro pontos. Segundo os autores, o desenvolvimento destes produtos em sala de aula permite: a) aumentar o envolvimento do aluno na aprendizagem através da valorização das suas experiências; b) potenciar oportunidades para o desenvolvimento de competências, principalmente de literacia digital, mediática e informacional; c) promover o contacto

com novos canais e ferramentas para o jovem desenvolver a sua voz cidadã e d) trabalhar a redação de conteúdos através de modos alternativos, considerando que a arte de escrever é, frequentemente, reduzida a um exercício que não estimula a expressão de pensamentos ou sentimentos (Elbow, 1981, cit. Nilsson, 2010). Robin (2016) acrescenta que, no ensino secundário e pós-secundário, as narrativas digitais permitem valorizar e expandir os *curricula*, combinando conhecimentos de áreas específicas com a consciência social dos estudantes, através de um processo de criação reflexiva.

O potencial de criar narrativas digitais no contexto de sala de aula relaciona-se também com questões económicas. di Rossi e Restiglian (2013) defendem que o baixo custo, a facilidade de acesso e a disponibilidade dos meios digitais, principalmente os móveis, são também oportunidades às quais a instituição escolar – que frequentemente lida com restrições de verbas e de equipamentos – pode recorrer no sentido de trabalhar a criação, a produção e a divulgação de histórias e conteúdos multimodais pela mão dos seus alunos.

Em 1998 Lévy alertava para os impactos das transformações sociais e tecnológicas que se avizinhavam na entrada no século XXI. As instituições educativas perderiam o monopólio da criação e da transmissão de conhecimentos, abrindo-se o caminho para uma reestruturação das suas funções, no sentido de adaptação às transformações decorrentes da introdução das tecnologias digitais no quotidiano e nos ambientes formativos e profissionais (Lévy, 1998). Mais de 20 anos volvidos, usufruir do potencial educativo das tecnologias, dos produtos mediáticos e das práticas criativas apresentam-se não só como aspetos que podem tornar a educação mais dinâmica e moderna, como também como aspetos cruciais para desenvolver competências e literacias essenciais neste século.

No ponto seguinte, aborda-se um conjunto de propostas para a criação de narrativas digitais em contexto educativo, que retratam o processo de desenvolvimento de uma narrativa digital como um processo de reflexão constituído por um conjunto de etapas e elementos.

### 3.5.3. Propostas para a criação de narrativas digitais na escola

Não existe uma fórmula mágica para integrar ou avaliar o uso de narrativas digitais em sala de aula; mas encontram-se na literatura modelos desenvolvidos por vários autores que sublinham os traços que caracterizam e as etapas que compõem uma narrativa digital, bem como as aprendizagens esperadas e os elementos passíveis de avaliação. Nesta investigação, toma-se como referência um conjunto de sete

trabalhos, desenvolvidos no final dos anos '90 e primeira década dos anos 2000, que, pelo seu foco nestes aspetos, foram considerados relevantes para a reflexão aqui proposta.

Alguns autores, compreendem o *storytelling* – o ato de contar histórias – como uma ferramenta para valorizar a experiência, disseminar o conhecimento e melhorar a aprendizagem. É o caso de Moon (1999) e McDrury e Alterio (2003), cujos trabalhos frisam a importância de contar histórias para promover a aprendizagem pela experiência, através de um processo de reflexão. Em *Map of Learning*, Moon (1999) apresenta um modelo que parte da ideia de educação reflexiva para definir cinco níveis de aprendizagem que se distinguem pelo grau de profundidade do conhecimento. A reflexão é para Moon um processo transversal e fundamental que permite ao aluno alcançar níveis mais aprofundados de conhecimento, ou seja, visitar a aprendizagem e “recontar um evento passado para aprender com ele” (Tur, Challinor, & Marín, 2016, p. 7). A aprendizagem é, por isso, um processo que ocorre quando o indivíduo expressa e partilha os conhecimentos adquiridos através da escrita, da expressão oral ou outros meios criativos (Moon, 1999; 2004). Neste processo de reflexão e aprendizagem a colaboração é uma parte fundamental, sugerindo a autora que

trabalhar com outras pessoas pode facilitar aos alunos a reflexão e pode aprofundar e ampliar a qualidade da reflexão, desde que todos os alunos estejam envolvidos no processo. Outra pessoa pode dar a atenção gratuita que facilita a reflexão, fazer perguntas desafiadoras, notando e desafiando bloqueios e barreiras emocionais na reflexão. (Moon, 1999, p. 172)

As cinco fases de desenvolvimento de uma narrativa digital definidas por Moon descrevem um processo gradual de aprendizagem, esperando-se que, em última instância, na fase de *Aprendizagem Transformadora*, os indivíduos sejam capazes de avaliar os seus pensamentos, comportamentos e de avaliar o conhecimento adquirido.

Em linha com Moon, o modelo de McDrury e Alterio (2003) reforça o contributo do *storytelling* para a aprendizagem reflexiva. O *modelo de Aprendizagem Reflexiva a partir do Storytelling* estabelece também cinco fases na *criação de histórias*, que valorizam o processo colaborativo inerente e as histórias como ferramentas eficazes para dar sentido às ideias, promover a descoberta, a exploração e processos de reimaginação, criando oportunidades para aprender (Alterio & McDrury, 2003). Os autores salientam, que ao facilitar a partilha de experiências, perspectivas e realidades, este processo de criação promove a autoconsciência e conjuga-se a cognição, a emoção e a ação para fomentar uma aprendizagem reflexiva

(Alterio & McDrury, 2003): o *storytelling* torna-se um processo de aprendizagem mais significativo, desafiador e estimulante (Alterio & McDrury, 2003).

| Moon (1999)  | McDrury & Alterio (2003)   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber</li> <li>• Criar sentido</li> <li>• Criar significado</li> <li>• Trabalhar com o significado</li> <li>• Aprendizagem transformativa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir a história</li> <li>• Contar a história</li> <li>• Expandir a história</li> <li>• Processar a história</li> <li>• Reconstruir a história</li> </ul> |

Figura 2 Etapas da criação de narrativas digitais identificados por Moon e McDury e Alterio.

Também Barrett (2010) defende a relevância da integração das narrativas digitais no contexto educativo formal e o contributo destas para uma aprendizagem reflexiva. De acordo com a autora, estas promovem o envolvimento dos estudantes, a reflexão, a aprendizagem colaborativa e a inclusão de estratégias de base tecnológica nas salas de aula. Ao desenhar a *Digital Story Evaluation Scale* Barret (2010) concebe um instrumento que permite guiar a criação de narrativas e a avaliação de projetos de longa duração. O instrumento divide-se em sete valores e cinco categorias de resposta, avaliadas através de uma escala de *likert* de 4 pontos, no sentido de apoiar um processo de reflexão aprofundado da aprendizagem. As etapas definidas por Barret (2010) abarcam os diversos elementos que constituem uma história.

| Barrett (2010)   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósito do projeto</li> <li>• Qualidade do texto</li> <li>• Qualidade da narração áudio</li> <li>• Qualidade das fotografias</li> <li>• Utilização de imagens digitais apropriadas</li> <li>• Adequação dos softwares utilizados</li> <li>• Escolha de conteúdo apropriado</li> </ul> |

Figura 3 Etapas da criação de uma narrativa digital identificados por Barret.

Outros autores revelam uma maior preocupação com os elementos que constituem uma história e a importância destes para criar narrativas consistentes que espelham as experiências (Lambert, 2012, 2006). A proposta de Joe Lambert e do Center for Digital Storytelling considera o *storytelling* enquanto jornada introspectiva e reflexiva que decorre em sete passos – desde o momento em que o autor define o ponto de vista de onde parte, até ao momento em que define o ritmo da história e a forma como gere o tempo disponível para a contar. Recordando que as narrativas digitais existem em diversas formas,

Lambert (2012, 2006) explica que os sete elementos que estabelece pretendem servir de apoio ao processo de desenho e de produção.

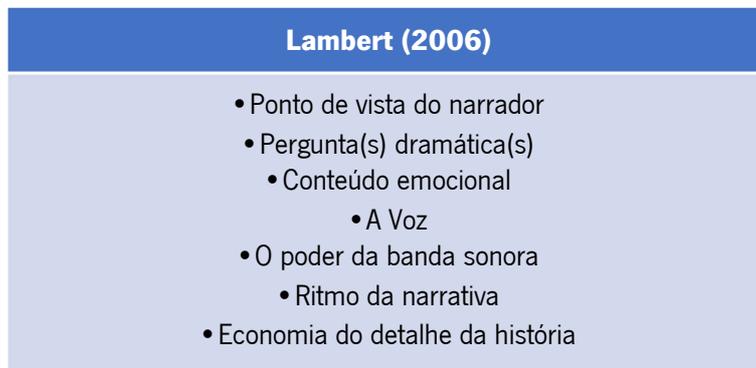


Figura 4 Os 7 passos da jornada reflexiva da criação de uma narrativa digital segundo Lambert.

Partindo do modelo de Lambert, Robin (2008) expande-o, propondo que sejam considerados dez elementos na construção de narrativas ao invés de sete. Através do seu quadro conceitual, Robin (2008) realça a importância de clarificar o verdadeiro intuito da narrativa e a importância do potencial multimodal das narrativas digitais. Para isso, refere aspetos como a qualidade dos conteúdos multimodais utilizados e a própria linguagem empregue.

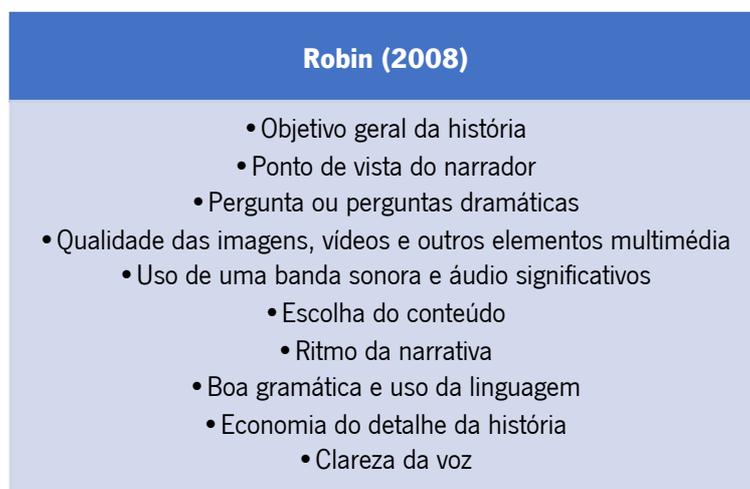


Figura 5 Os dez elementos na construção de narrativas digitais segundo Robin.

As propostas mencionadas nos parágrafos anteriores encaram as narrativas digitais como ferramentas educativas que permitem trabalhar um conjunto alargado de competências na sala de aula e que são passíveis de processos de avaliação. Nelas encontram-se pontos em comum que ajudam a perceber de que forma as narrativas digitais podem fazer parte dos processos de aprendizagem e os traços que são relevantes nestes processos.

Primeiramente, os vários modelos analisados retratam o processo de desenvolvimento de uma narrativa digital como um processo de reflexão. Os vários autores realçam o valor da experiência de criação de narrativas digitais para os alunos se envolverem em processos transformativos e reflexivos focados nas suas experiências e aprendizagens, tão essenciais à vivência na sala de aula. As narrativas digitais são, ainda, compreendidas como ferramentas de criação de significados que promovem o olhar crítico, criativo e disruptivo dos alunos, ora quando confrontados com as suas aprendizagens, ou com mundividências. A par disso, e além da criação de significados, a criação de narrativas digitais, pela sua estreita ligação com a experiência do aluno, cria oportunidades para que este encontre, crie e expresse a sua voz, aspeto que lhe permite crescer enquanto membro de comunidades e sociedades particulares, expandindo a sua experiência de cidadania.

### **3.6. Síntese**

Através da revisão de literatura que sustenta este último capítulo do enquadramento teórico foi possível perceber que os media têm um contributo fundamental para a escola, criando oportunidades para aprender através de experiências mais ricas e dinâmicas.

A instituição escolar apresenta-se como espaço por excelência para o desenvolvimento dos indivíduos, para promover o conhecimento, a socialização e o desenvolvimento de valores. Numa era dominada pelo digital, todas estas funções podem usufruir do potencial dos media, uma vez que estes proporcionam a transmissão e partilha de informações e conhecimento e fomentam o contacto e a participação através dos espaços digitais – lugares familiares para as gerações mais jovens. Os trabalhos analisados sublinham, por este motivo, a importância de a escola acompanhar os desenvolvimentos sociais e tecnológicos, sendo particularmente importante atender aos novos usos dos media e à importância que estes têm no exercício da cidadania na era digital.

Vimos ainda que nesta dinâmica entre escola e media existem outros elementos de peso. Por um lado, os professores, que ocupam um lugar preponderante nos contextos educativos formais e cujas competências e motivações para o uso dos media poderão influenciar as atitudes e perceções dos alunos em relação ao uso dos meios como ferramentas de trabalho e criação. Por outro, a disponibilidade das tecnologias. Os estudos analisados sugerem que embora Portugal seja um dos países europeus com escolas mais bem equipadas e com melhor conexão à internet, os equipamentos disponíveis não são

atuais, existindo em número insuficiente (Conselho Nacional da Educação, 2020). A par disso, e embora os usos tenham aumentado no ano de 2020 como vimos no capítulo anterior, são ainda poucos os alunos que reportam utilizar os media para a realização de tarefas escolares; quando o fazem, referem, maioritariamente, realizar tarefas básicas de pesquisa (Lourenço et al., 2019; OECD, 2020). As leituras reforçam, ainda, a importância dos *curricula* que, apesar de alvo de críticas que denunciam o seu envelhecimento e desadequação face aos contextos atuais, são frisados como documentos orientadores, maleáveis e passíveis de adaptação a contextos educativos particulares.

Tendo especialmente interesse nas formas como a literacia mediática e a criação mediática são trabalhadas na escola, ao fazer uma leitura breve da experiência dos projetos extracurriculares evidencia-se que o cruzamento entre práticas informais e formais é viável, podendo a criação mediática contribuir para uma aprendizagem ativa com os media e para valorizar a voz de crianças e jovens no contexto educativo quer sobre questões lecionadas na escola, quer sobre temas que fazem parte das suas vidas fora dela. Compreende-se que ao promover o desenvolvimento de produtos mediáticos – no caso particular dos projetos referidos as narrativas digitais – se criam oportunidades para envolver professores e alunos num processo reflexivo, tendo por base os seus conhecimentos e experiências. A criação destes produtos mediáticos, que utilizam linguagens diversas, veicula os media enquanto impulsionadores da reflexão crítica, da expressão criativa, das diversas literacias e das perspetivas cívicas, aspetos que servem de base a este projeto de investigação e que estão na base do trabalho empírico concebido.

## Parte II

## **4. Capítulo IV: Metodologia**

### **4.1. Preâmbulo**

Neste capítulo apresentam-se os pressupostos metodológicos deste projeto. Descrevem-se as questões de partida e os objetivos da investigação, os argumentos justificativos da sua relevância e as questões éticas e deontológicas salvaguardadas

Apresentam-se as opções metodológicas que conduziram à realização de uma investigação-ação e os procedimentos de recolha e de interpretação dos resultados obtidos em cada etapa.

Sendo essencial conhecer os espaços e os públicos abrangidos, inclui-se, também, uma caracterização socioeconómica e demográfica dos mesmos.

### **4.2. Relevância, questões orientadoras e objetivos de investigação**

A revisão de literatura evidencia vários aspetos que frisam a pertinência de um trabalho de investigação que se foque as práticas de criação e produção mediática e na escola como lugar para promover a literacia mediática junto dos mais jovens. (Aagaard, 2014; Cortesi et al., 2020; McDougall et al., 2018; Pereira et al., 2017; Pessôa, 2017).

Em primeiro lugar, a relação dos jovens com a tecnologia é, nos dias de hoje, de grande proximidade (Ponte & Batista, 2019; Scolari, 2018b; Smahel et al., 2020). Os media integram as suas rotinas, permitindo-lhes aceder a informação, manter-se em contacto, desenvolver relações e formar as suas identidades. Paralelamente, a proximidade com os media promove um sentimento de pertença e de envolvimento em comunidades diversas e a possibilidade de construir uma voz que seja escutada na sociedade (Dussel & Dahya, 2017; Harrison, 2018; Pyles, 2017; Sharma, 2008). A mesma tecnologia abre portas à produção. Os indivíduos têm a possibilidade de utilizar os media – principalmente os sociais – para, mais do que consumir, desempenhar um papel ativo na produção, reprodução e disseminação de conteúdo (Gotlieb & Cheema, 2017; Jenkins et al., 2006; Y. B. Kafai & Peppler, 2011; Marcellan-Baraze et al., 2013; Van Dijck, 2009).

Em segundo, os documentos produzidos por instituições como a Comissão Europeia e a UNESCO<sup>53</sup>, as propostas de competências para o século XXI<sup>545556</sup> e diversos trabalhos realizados no âmbito académico (García-Ruiz & Perez-Escoda, 2019; Pinto, 2014) fortalecem a ideia da literacia mediática enquanto peça fundamental para compreender a importância dos media na sociedade e para formar cidadãos que (se) questionem e que participem de forma ativa e interventiva. Mais do que competência que visa proteger, a literacia mediática é apresentada como ferramenta de empoderamento do indivíduo, dando-lhe a possibilidade de exercer a sua cidadania com maior alcance e de expressar a sua voz nos ambientes onde se movimenta.

Por outro lado, a perceção atual de criatividade abrange um conjunto alargado de comportamentos (Sawyer, 2006) e de ferramentas (Burgess, 2007; Ohler, 2013). Mais do que a criatividade que decorre da alta cultura e das artes, limitada a um grupo restrito de pessoas que detêm talentos particulares, hoje olha-se a criatividade enquanto capacidade generalizada – tanto em termos daquilo que é criativo, como em termos de quem é criativo. Florida (2007) refere que, à sua maneira, todos os seres humanos são criativos, sendo cada um dotado de uma capacidade de inovação, evolução e adaptação que pode resultar num produto ou ideia novos. A criatividade vai, portanto, além das capacidades artísticas e isoladas aprendidas ao longo da vida, abrangendo os mais diversos campos e sendo passível de ser promovida e constantemente trabalhada (Florida, 2007). Para florescer, explica o mesmo autor, as capacidades criativas devem ser valorizadas e desenvolvidas – o grande desafio do nosso tempo será perceber como despertar e nutrir o potencial criativo de cada ser humano (Florida, 2007). No contexto que vivemos, as ferramentas mediáticas digitais podem contribuir para este aspeto. Através delas, o indivíduo é incentivado a explorar o potencial “‘expressivo’, ‘criativo’ ou ‘participativo’ da produção” (Peppler & Kafai, 2007, p. 3) e desafiado a assumir um papel mais ativo na sociedade através da (re)criação e (re)produção de produtos mediáticos (Dussel & Dahya, 2017; Peppler & Kafai, 2007; Soep, 2006). Nestas novas dinâmicas de criação a Educação para os Media tem um papel premente ao:

- assumir-se como “educação para a comunicação e para a cidadania” (Pinto et al., 2011, p. 22), permitindo a crianças, jovens e adultos ter perceções esclarecidas sobre a realidade que habitam (Banaji & Buckingham, 2013; Silveira, 2011);

---

<sup>53</sup> Remete-se o leitor para o capítulo 1 desta tese.

<sup>54</sup> <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

<sup>55</sup> <https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-fluencies>

<sup>56</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

- promover a preparação dos jovens “para participar nos aspetos técnicos, sociais e políticos da nova cultura de convergência” (Peppler & Kafai, 2007, p. 4);
- estimular o pensamento crítico, a expressão, a imaginação e a responsabilização dos jovens (Dahya, 2017; Dussel & Dahya, 2017; R Hobbs, 2017; John & Briel, 2017).

As práticas implementadas nos diferentes contextos educativos – formais, informais e não formais – devem, logo, proporcionar momentos e experiências que incentivem estas práticas de criação e produção com os jovens (Peppler & Kafai, 2007).

Por último, mas não menos importante, a participação jovem e o desinteresse generalizado desta geração pela participação política (Marina Costa Lobo, Vítor Sérgio Ferreira, 2015) são questões que têm vindo a ser discutidas (Banaji & Buckingham, 2013; Brites, 2015; Cortesi et al., 2020). Porém, o que a revisão de literatura deixa transparecer, e como vimos nos capítulos anteriores, é o interesse dos mais jovens por formas (consideradas) alternativas de participação, “formas mais fluidas de expressão, menos institucionalizadas e hierárquicas, e mais horizontais” (Bauman, 2000; Beck, 2000; Norris, 2002 cit. Ribeiro, Neves, & Menezes, 2016), tais como movimentos não formais, ações de voluntariado, organizações não governamentais ou associativismo jovem.

Todos estes argumentos realçam a cidadania, a criação mediática e a literacia mediática como temas relevantes para discussão e reflexão na era da Informação.

Da revisão de literatura emergem, ainda, questões que carecem de uma reflexão e uma discussão aprofundada:

- Apesar do papel atribuído à escola no que à formação cidadã e Educação para os Media diz respeito, existe uma falta de alinhamento dos *curricula* com os documentos-guia que têm como tarefa nortear o trabalho docente (Pessôa, 2017);
- Embora se registem inúmeras atividades de Educação para os Media desenvolvidas a nível nacional, estas experiências acontecem na sua maioria fora da sala de aula. Não existe uma verdadeira integração da Educação para os Media nos programas curriculares (Pessôa, 2017; Pinto et al., 2011) e os media não fazem parte da experiência educativa dos jovens em sala de aula (Jenkins et al, 2016), algo que estes consideram normal (Pereira et al., 2019<sup>a</sup>);

Atendendo a estes aspetos, definiram-se duas questões de investigação:

*Qual o lugar da literacia mediática, em particular da sua dimensão criativa, nas práticas educativas formais?*

*Como podem as práticas de produção de conteúdo mediático ser integradas na sala de aula, tendo como base os programas curriculares e tendo em vista contribuir para reflexão sobre questões de cidadania e para a expressão dos alunos através da criação e produção mediática?*

Em termos gerais, esta investigação pretendeu:

- Analisar a integração da dimensão da criação da literacia mediática nos programas curriculares do ensino secundário nacional;
- Perceber como pode a dimensão da criação ser promovida no contexto educativo formal, a partir de temas dos *curricula*;
- Compreender de que forma a realização de atividades de criação e produção, especificamente de narrativas digitais, pode contribuir para a expressão dos alunos, para discutir sobre questões de cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das perceções dos jovens sobre a cidadania e das suas práticas e competências cidadãs.

Mais detalhadamente, através deste projeto de investigação procurou-se:

- Compreender a importância atribuída pelas diretivas, recomendações e legislação produzidas pela UNESCO, instituições europeias e nacionais, nas últimas três décadas, à literacia mediática;
- Analisar a integração dos princípios da cidadania, da literacia mediática e da criação mediática nas propostas curriculares para os cursos científico-humanísticos do ensino secundário nacional;
- Perceber o impacto da integração de práticas de criação mediática na escola, a partir dos programas curriculares, na formação cidadã jovens;
- Explorar os motivos dos professores para integrar os media na sala de aula, inquirindo-os sobre o modo como os utilizam no quotidiano e sobre o contributo destas experiências nas práticas desenvolvidas na sala de aula;
- Promover a utilização dos media como instrumentos de criação, participação e aprendizagem na sala de aula;
- Analisar a receptividade dos jovens para realizar atividades de criação e produção digital em contexto de sala de aula.

- Contribuir para o aprofundamento do campo da Educação para os Media, particularmente, para o estudo da dimensão da criação e das práticas de criação e produção mediática digital dos jovens.

### **4.3. A investigação-ação como opção metodológica**

Coutinho (2011) refere que as opções metodológicas de um investigador devem ter como principal objetivo captar a essência do fenómeno social em estudo. As decisões tomadas no decurso deste projeto procuraram atender a este aspeto, bem como à garantia de um nível de flexibilidade que permitisse dar resposta aos objetivos estabelecidos e às condicionantes e particularidades surgidas ao longo do percurso. Sendo um dos nossos principais objetivos saber como a escola pode desenvolver e integrar estas práticas de trabalho com os media na sala de aula, a investigação-ação (IA) surgiu como opção metodológica.

A primeira abordagem à investigação-ação foi desenvolvida por Kurt Lewin no final da década de 1940, no rescaldo da II Guerra Mundial (Adelman, 1993; Dickens & Watkins, 1999). Para Lewin, que concebera a metodologia no âmbito da psicologia social, a investigação-ação envolve a intervenção nos problemas sociais, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento teórico e a mudança social (1946). Trata-se, portanto, de uma “abordagem sistemática à investigação que permite às pessoas encontrar soluções efetivas para os problemas com que se confrontam nas suas vidas quotidianas” (Stringer, 2007, p.1).

Cohen e Manion descrevem-na como:

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (1989 cit. Bell, 1997, p. 21).

Na investigação-ação a realidade é entendida como processo em construção. Promove-se um processo reflexivo que envolve os participantes com o intuito de desenvolver e executar melhorias, ou de obter uma compreensão mais aprofundada sobre as situações sociais onde se inserem (Dickens & Watkins, 1999; McKernan, 1998 cit. Máximo-Esteves, 2008; Pessoa, 2017). Por este motivo, e embora não tenha

sido idealizada com o objetivo de ser especificamente implementada na educação (Dickens & Watkins, 1999), realizada no contexto educativo, e particularmente num projeto de investigação que se centra nas práticas implementadas em sala de aula, a investigação-ação apresenta oportunidades para melhorar o *curriculum*, a profissão e o indivíduo – o professor (McKernan, 1996).

Dos aspetos que caracterizam esta metodologia, realçamos três que consideramos ter especial interesse no contexto particular desta investigação.

- Em primeiro lugar, o processo. Dependendo do grau de complexidade do estudo em causa, a investigação-ação pode adotar diferentes rotinas (Stringer, 2007). Qualquer que seja empregue deve evidenciar uma abordagem metódica e iterativa que considere cinco pontos: a identificação de problemas a investigar, o planeamento da ação a desenvolver, a implementação da ação, a avaliação e a reflexão sobre os resultados obtidos (Williams, 1995). Lewin (1946) descreve um processo em quatro etapas: refletir, planear, agir e observar. Kemmis e McTaggart (1999 cit. Stringer, 2007) propõem a execução de um processo em espiral – planear, agir, observar, refletir –, auto-reflexivo, que recupere sucessivamente os resultados e aprendizagens do ciclo de investigação precedente para implementar melhorias (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Ivankova (2015) sugere que as etapas sejam divididas em planeamento da ação/ intervenção, implementação, avaliação e monitorização, procurando realçar procedimentos que evidenciam o contributo das metodologias mistas na investigação-ação (Ivankova & Wingo, 2018).
- Em segundo, a versatilidade, uma vez que além de privilegiar os métodos mistos, a investigação-ação desafia a criatividade do investigador para promover o envolvimento ativo dos participantes (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Propicia-se, então, o uso de métodos dinâmicos, colaborativos e criativos, tais como o vídeo, a criação de produtos multimédia, o *storytelling* entre outros. Qualquer método empregue deverá possibilitar o contributo ativo dos participantes no processo de investigação, mantendo-os motivados e incentivando-os a comunicar e a construir conhecimento (Global Kids Online, 2016; Greene & Hogan, 2011).
- Por fim, a temporalidade. A investigação-ação refere à conceção de um processo de direcionado a um tema ou foco de investigação particular. Inscreve-se, por isso, num período temporal específico, ocasionalmente prolongado, promovendo o envolvimento do investigador, a análise dos dados recolhidos e a geração da mudança (Duarte & Barros, 2005).

A investigação-ação pode, assim, caracterizar-se como uma metodologia (Amado, 2014; Cohen, Manion, & Morrison, 2011):

- Participativa e colaborativa, que inclui todos os intervenientes no seu desenrolar;
- Prática e interventiva, implicando mais do que refletir sobre o mundo, impactar e promover a mudança;
- Cíclica, decorrendo em etapas definidas e que servem diferentes propósitos;
- Crítica e que abre portas para que todos os intervenientes atuem como agentes da mudança;
- É, por fim, autoavaliativa e que procura criar, progressivamente, oportunidades de melhoria ao longo do percurso de investigação.

Tomando em consideração as questões de partida, os objetivos propostos, o ambiente particular onde a investigação decorre e o objetivo de envolver ativamente os participantes, a investigação-ação foi a metodologia selecionada. De referir que, embora lhe dediquemos a última etapa da investigação-ação, a reflexão e avaliação aconteceram ao longo das três fases do processo, sendo feitos ajustes à abordagem no decurso da investigação.

Além destes aspetos, na sua essência, a investigação-ação deve “sempre conter em si uma intenção de mudança” (Coutinho, 2011, p. 312). Consideramos que, nesta pesquisa, a mudança se concretiza num conjunto de reflexões resultantes das atividades realizadas e que pretenderam sensibilizar:

- os alunos para as formas e importância de participar e criar para participar;
- os professores para as possibilidades e potencial de integrar os media na sala de aula para explorar a dimensão criativa da literacia mediática a partir das propostas curriculares.

#### **4.4. Desenho do estudo**

O projeto de investigação-ação decorreu em duas escolas secundárias portuguesas, inseridas em contextos sociodemográficos e económicos distintos, ao longo de um ano letivo, desdobrando-se segundo as etapas habituais de uma investigação-ação. Alinhados com os autores que sublinham a importância da adolescência e das experiências vividas durante este período para a formação dos indivíduos, como explorado no segundo capítulo desta tese, assumimos o ensino secundário como uma fase fundamental para a formação cívica dos jovens e para a transição para uma vida adulta ativa e participativa.

Num primeiro momento – *diagnóstico* – procurou-se retratar e aprofundar o conhecimento sobre as temáticas (a literacia mediática, a dimensão da criação e a cidadania), o contexto em estudo (a escola)

e os intervenientes (jovens e professores). Através dos dados recolhidos nesta etapa, estruturou-se a *intervenção*, que decorreu no espaço da escola, com o propósito desenvolver e implementar, de forma colaborativa, práticas de criação e produção mediática que contribuíssem para promover a cidadania jovem, na sala de aula. Num último momento – *reflexão e avaliação*- estimulou-se a reflexão sobre o contributo e a apreciação do impacto das atividades realizadas. Em suma, esta etapa teve como objetivo analisar, juntamente com todos os sujeitos envolvidos, os dados recolhidos ao longo da investigação, dando-lhes espaço para expressar as suas opiniões e ideias e assim contribuir para as conclusões do estudo – num verdadeiro processo de coprodução colaborativa de conhecimento (Lillehagen, 2017 cit. Bowen & Graham, 2013; Greenhalgh, Jackson, et al., 2016; Kothari & Wathen, 2013). Tornou-se, deste modo, possível verificar o impacto e o valor da intervenção através de um processo de avaliação (Matthews & Ross, 2010) e de um processo reflexivo (Moon, 2004). A figura 6 apresenta o quadro teórico e metodológico construído.

## DOMÍNIOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO



## OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

**O1** - analisar a integração da dimensão criativa da literacia mediática nos documentos nacionais e internacionais e nos programas curriculares do ensino secundário nacional

**O2** - perceber como pode a dimensão criativa da literacia mediática ser fomentada na escola, a partir de temas dos *curricula*

**O3** - compreender de que forma as atividades de criação e produção mediática, especificamente de narrativas digitais, podem contribuir para abordar a cidadania, despertar sentidos cívicos nos jovens e incentivar a expressão dos mais jovens

## METODOLOGIA

Investigação-ação



Figura 6 Quadro teórico e metodológico.

No que diz respeito aos métodos e procedimentos de análise de dados adotados, numa investigação, e consoante as particularidades do tema e do contexto, “a ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade” (Coutinho, 2011, pp. 31). Numa investigação-ação, métodos quantitativos e qualitativos interagem, tendo cada um o seu propósito. Na figura 7 apresentam-se os métodos empregues em cada etapa da investigação.



Figura 7 A investigação ação. Fases e métodos.

No contexto desta investigação-ação, os métodos quantitativos e qualitativos selecionados tomaram em consideração a intenção de atentar às experiências quotidianas dos participantes (Bergold & Thomas, 2012), de observar com distanciamento os efeitos da intervenção (Coutinho, 2011) e, por fim, de potenciar o envolvimento e interesse dos participantes, satisfazendo as necessidades de recolha por parte do investigador. A literatura refere várias alternativas para o fazer: incluir os participantes na definição ou modelagem dos métodos de recolha de dados utilizados (Cornwall & Jewkes, 1995), recorrer a métodos criativos de recolha de dados (Veale, 2005) ou mesmo adaptar procedimentos habitualmente utilizados na investigação convencional (Cornwall & Jewkes, 1995). Procuramos, assim, utilizar métodos que considerassem estas exigências, acreditando que recorrer a métodos criativos, dinâmicos e mais familiares ao investigar contextos educativos e a juventude facilita a tarefa de recolher contributos,

assegurando a sua transparência, e de analisar as experiências e os conhecimentos dos intervenientes, atribuindo-lhes novos significados (Veale, 2005).

Nos próximos pontos, descreve-se cada uma das etapas e os métodos aplicados.

#### 4.4.1. 1ª Etapa – O Diagnóstico



Figura 8 A etapa de diagnóstico e métodos empregues.

Na primeira etapa da investigação, representada na figura 8, para aprofundar o conhecimento sobre as temáticas, o contexto e os intervenientes, reuniram-se materiais produzidos por instituições internacionais, europeias e nacionais sobre os temas da literacia mediática e da criatividade, através de uma pesquisa documental. Seguiram-se dois momentos de análise de conteúdo<sup>57</sup>: um primeiro debruçado em recomendações, diretivas e legislação, com vista a analisar a utilização dos conceitos de literacia mediática e de criatividade (no âmbito da literacia mediática) e observar os papéis atribuídos aos agentes educativos; e um segundo centrado nos currícula<sup>58</sup> dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário nacional, tendo em vista observar a integração da literacia mediática no espaço da sala de aula, nomeadamente de práticas de criação e produção mediáticas. Simultaneamente, através da distribuição de um questionário nacional a professores recolheram-se informações para conhecer a sua relação com os media nas salas de aula e no quotidiano, os seus hábitos de criação, produção e participação com os media e os motivos para usar os media no contexto educativo.

---

<sup>57</sup> A análise de conteúdo das recomendações, diretivas e legislação foi realizada com recurso ao Atlas.ti. Apesar de considerarmos que o programa permitiu obter resultados satisfatórios, ao iniciar o processo de análise de conteúdo dos currícula optamos por recorrer ao programa Nvivo. Compreendemos que as suas funcionalidades e organização seriam mais vantajosa para realizar uma análise coerente e que refletisse o processo e o projeto de investigação (Vosgerau, Meyer & Contreras, 2017).

<sup>58</sup> Analisaram-se os currícula em vigor no ano letivo 2018/2019.

Nos próximos pontos, detalhamos os métodos empregues na primeira etapa da investigação.

### Pesquisa documental

Enquanto exercício para recolher materiais provenientes de fontes primárias, ou seja, que ainda não passaram por um processo de análise ou que são passíveis de reinterpretação (Guba & Lincoln, 181, cit. Kripka, Scheller & Bonotto, 2015), a pesquisa documental é fundamental e permite extrair dados essenciais à compreensão e descrição de um fenómeno em estudo.

A pesquisa realizada no âmbito desta investigação focou-se em sites das entidades internacionais, europeias e nacionais tomadas como referência<sup>59</sup>. Recolheram-se registos públicos (O’Leary, 2014), fundamentalmente, documentos focados no estudo, promoção, legislação e regulamentação do campo da literacia mediática. Como ponto de partida tomou-se um conjunto de palavras-chave – literacia mediática, *media literacy*, Educação para os Media, *media education*, criatividade, *creativity*, criação, *creation*. A par disso, o conhecimento prévio de documentos de referência fez com que alguns materiais fossem automaticamente inseridos na listagem de materiais a analisar.

A documentação recolhida foi dividida em dois grupos distintos – documentos normativos (recomendações, diretivas e legislação) e documentos curriculares – e após uma leitura exploratória, procedeu-se à análise do seu conteúdo.

### Análise de Conteúdo dos documentos

Adotando uma postura reativa e distanciada do material (McKernan, 1996) e “através das lentes bifocais da interpretação descritiva e crítica”, uma análise de conteúdo permite depurar o conteúdo, descrevendo qualitativamente e de forma sistemática os significados do seu material (Schreier, 2012).

---

<sup>59</sup> Considerando o prestígio e atenção dedicada aos temas políticos, sociais, económicos e culturais mais urgentes da atualidade, a pesquisa considerou os sítios web das seguintes instituições: a Unesco, a União Europeia (no EUR-Lex, página que arquiva os recursos legislativos da UE), o Ministério da Educação Português e o Conselho Nacional de Educação (através do Diário da República eletrónico e posteriormente no sítio web da Direção Geral da Educação).

Dadas as especificidades de cada conjunto de documentos recolhidos durante a pesquisa documental e os seus respetivos objetivos de análise, foram realizados dois processos de análise qualitativa de conteúdo.

*a) Recomendações, diretivas e legislação*

A análise das recomendações, diretivas e legislação focou-se no caminho percorrido ao longo de 38 anos pelas instituições nacionais e internacionais de maior importância para a literacia mediática e a Educação para os Media. Para guiar a análise, estabeleceram-se as seguintes perguntas:

- Como é apresentada a literacia mediática nas diretivas, recomendações e legislação internacional e nacional?
- Qual o destaque dado à dimensão da criação da literacia mediática na documentação?
- Como é compreendido o papel dos agentes educativos na documentação?

Conjugando as propostas de Bardin (2010) e Saldaña (2016) e, partindo dos resultados positivos da sua complementaridade (Vosgerau, Pcrifka & Simonian, 2016), a análise de conteúdo decorreu em três momentos, tal como enunciado no esquema abaixo. Recorreu-se ao software Atlas.ti – versão 8.4.3 para realizar a análise.

Segundo Bardin (2010), a pré-análise diz respeito ao momento de escolha dos materiais, de formulação das hipóteses e objetivos e de elaboração de indicadores que permitam guiar a análise. Não sendo imperioso que decorram de modo sequencial, estes passos encontram-se “estritamente ligados” (2010, p.96), uma vez que a seleção dos documentos depende dos objetivos definidos para a análise, os indicadores dependem das hipóteses estabelecidas, e vice-versa (Bardin, 2010). Para delimitar o *corpus* consideraram-se os objetivos da análise e regras de seleção documental (Bardin, 2010), e critérios que permitissem garantir a qualidade e representatividade dos documentos (Bowen, 2009). Integraram o *corpus* documentos que:

- tinham como tema central a literacia para os media *ou* como intuito recomendar, regulamentar e legislar o campo;
- tinham importância histórica *ou* eram especialmente relevantes nos últimos 15 anos.

Privilegiou-se, também, a presença de referências diretas aos conceitos centrais nesta investigação – literacia mediática e Educação para os Media – e a importância das instituições. O conjunto final foi constituído por 28 documentos, conforme apresentado no anexo I.

Para *explorar o material*, e procurando que a análise fosse tão exaustiva quanto possível, realizaram-se dois ciclos de codificação (Saldaña, 2016) através de uma abordagem dedutiva (Mayring, 2000) que partiu das questões que guiaram a reflexão. O primeiro ciclo – codificação estrutural (Saldaña, 2016) – decorreu em duas iterações, e identificou palavras-chave que permitiram categorizar a documentação (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Num segundo ciclo, as 25 palavras-chave identificadas foram submetidas a um processo de codificação teórica (Saldaña, 2016). Resultaram seis categorias estruturantes.

Num último momento – tratamento e interpretação-, e tendo em vista captar a essência e as grandes preocupações da documentação, a informação foi reorganizada de acordo com as categorias, relações e grandes temas identificados.

#### b) *Curricula do ensino secundário*

A análise de conteúdo dos curricula visou extrair dados que permitissem perceber qual a importância da literacia mediática no ensino secundário nacional e, em particular, as oportunidades existentes para o desenvolvimento de atividades de criação e produção mediática na sala de aula, com base nas matérias a lecionar. Apesar de inicialmente terem sido recolhidos os documentos de todas as disciplinas, foram somente analisados os programas curriculares de Português, Filosofia e Inglês, uma vez que estas são disciplinas estruturantes do *curricula* dos cursos gerais do ensino secundário nacional e, por isso, transversais aos alunos de todos os domínios científico-humanísticos. Analisou-se, posteriormente – e em virtude das condições do trabalho empírico -, o programa de Espanhol. Foram também analisadas as Aprendizagens Essenciais<sup>60</sup> das mesmas disciplinas. O *corpus* de análise foi, assim, constituído por 12 documentos.

Considerando que, numa perspetiva de resultado da aprendizagem (Kupiainen, 2013; Buckingham, 2003), analisar a literacia para os media no contexto educativo se torna uma tarefa mais consistente quando adotado um método que atenda às suas dimensões e critérios específicos, decidiu-se considerar:

---

<sup>60</sup> Integraram-se a Aprendizagens das referidas disciplinas no *corpus* de análise uma vez que estes documentos servem o propósito de “de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” Informação complementar sobre estes documentos encontra-se disponível no site da Direção-Geral da Educação (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>).

- os *curricula* enquanto conjunto de áreas disciplinares desenhadas para integração num contexto particular;
- a literacia mediática como conjunto de dimensões que se materializam em descritores de desempenho passíveis de análise.

A análise decorreu em duas iterações. Numa primeira, os documentos foram lidos com o objetivo de identificar aspetos relacionados com as três grandes dimensões da literacia mediática – acesso, compreensão e criação. Num segundo momento, e sendo nosso intuito identificar traços específicos no *currículum* escolar (Rossel & Moreno, 2017; Ferrés & Piscitelli, 2012), prover a investigação de informação crítica sobre os dados recolhidos e, em último caso, apoiar a análise da integração da dimensão criativa da literacia mediática nos programas escolares, definiu-se um conjunto de descritores. Na figura 9 apresentam-se os descritores definidos, especificamente, para a dimensão da criação da literacia mediática.

Os descritores, apresentados na figura 9, partiram do Referencial de Educação para os Media (Pereira et al, 2014), do *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* da EAVI (Celot & Tornero, 2010) e da proposta de Prensky apresentada em *Teaching Digital Natives – Partnering for real Learning* (2010)<sup>61</sup>. Consideramos que a construção e aplicação destes indicadores permitiu (re)constituir uma taxonomia consolidada de competências criativas de literacia mediática, destacando-se aspetos específicos e criando-se sentido através da identificação de padrões e relações existentes entre palavras, conceitos e frases (Mathews & Ross, 2010). O processamento dos dados foi efetuado com recurso ao Nvivo – versão 12.

---

<sup>61</sup> Nesta obra, Marc Prensky sugere que sejam colocados em evidência os verbos associados às práticas educativas, como forma de retratar “as competências que os estudantes necessitam aprender, praticar e dominar” (2010, p.45).

| Indicadores de desempenho para a dimensão criativa da Literacia Mediática |  |
|---|--|
| <b>Criação</b>  |  |
|   | Conceber conteúdo mediático original de forma responsável e ética                  |
|   | Experimentar e expressar a criatividade através dos meios de comunicação           |
| <b>Produção</b>   |  |
|   | Utilizar a tecnologia para comunicar ideias, informações e opiniões                |
|   | Compreender e adequar as linguagens aos diferentes formatos mediáticos             |
| <b>Distribuição</b>   |  |
|   | Contribuir para o processo democrático através da participação pelos media         |
|   | Compreender a vertente económica e as indústrias mediáticas                        |
|   | Promover a partilha de informação estimulando a participação ativa dos mais jovens |
| <b>Publicação</b>   |  |
|   | Publicar e realizar trocas de informação online                                    |
|   | Partilhar as mensagens criadas nos meios mais eficazes e adequados                 |

Figura 9 Descritores de desempenho definidos para a dimensão da criação da literacia mediática.

### Questionário aos professores

O papel do professor e especificamente questões relativas à sua predisposição para o trabalho com recurso aos media na escola e predisposição para o fazer, foram alguns dos aspetos centrais emergidos da revisão de literatura e da análise de conteúdo das recomendações, diretivas e legislação.

*Que hábitos de uso mediático quotidiano têm os professores?*

*Com que frequência utilizam os media na sala de aula? Porque usam os media na sala de aula?*

*Que experiência têm de produção e criação com recurso aos media?*

*Será que os professores conhecem e utilizam os principais documentos guia nacionais para a área da Educação?*

Estas foram algumas das questões que conduziram à construção do inquérito por questionário *Perceções e motivações dos docentes para o ensino da Literária mediática em sala de aula*.

Utilizado frequentemente nas Ciências Sociais e na Educação, este método de recolha de dados é útil para analisar fenómenos sociais ou conhecer uma população, nomeadamente através dos seus comportamentos e opiniões (Quivy & Campenhoudt, 2008). Considerou-se, por isso, este método como válido para utilização nesta investigação, uma vez que esta pretende:

- recolher dados que permitam identificar hábitos e práticas de utilização, e particularmente, de criação e produção com recurso aos media, no quotidiano e em aula;
- descrever as motivações dos docentes para a utilização dos media em aula e as preocupações relacionadas com este uso.

De forma a que as respostas recolhidas assegurassem a diversidade de respondentes, bem como o seu anonimato, atendeu-se ao potencial de distribuir o questionário através da internet (Fripiat & Marquis, 2010; McClure, 2002). O questionário foi, por isso, criado com recurso à plataforma Google Forms e distribuído por vários canais digitais. Descrevem-se estes canais mais à frente.

Uma vez que, como qualquer outro, não é um método de recolha infalível e que acarreta preocupações relativas à sua conceção e aplicação (Quivy & Campenhoudt, 2008), foi dada grande atenção à garantia da validade, da funcionalidade e exequibilidade do instrumento. Para tal:

- de forma a avaliar a qualidade, a compreensão das questões e o tempo de resposta, este foi construído e validado em três fases: leitura do orientador, leitura e preenchimento por três professores do ensino secundário e pré-teste. Apenas após o pré-teste foi distribuída a versão final do questionário;
- tanto na fase de pré-teste como na versão final, apenas foram considerados válidos para análise questionários provenientes de professores a lecionar disciplinas do ensino secundário e questionários totalmente preenchidos.

De referir, ainda, que foi efetuado um pedido de autorização de recolha de dados para aplicação de inquéritos em meio escolar à Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar<sup>62</sup>.

A primeira versão do questionário foi sujeita à revisão do orientador do projeto de doutoramento. Foram realizados diversos ajustes, nomeadamente correções de linguagem, melhoria da clareza de algumas questões e extensão do questionário. Posteriormente, o questionário foi apresentado a três docentes do ensino secundário, de diferentes áreas, que responderam e forneceram comentários relativamente ao tempo despendido no preenchimento, inconsistências e dúvidas encontradas. Após nova revisão do instrumento, avançou-se para uma fase de pré-teste.

---

<sup>62</sup> O pedido foi registado com o número 0608000002 e obteve parecer positivo da Direção-Geral da Educação.

Uma vez que certificar que as questões refletem com rigor as informações que o investigador procura recolher e que o participante tem a capacidade de responder e que o fará (Grimm, 2010), a realização de um pré-teste é essencial para o sucesso da aplicação deste tipo de instrumentos. O pré-teste foi distribuído através da plataforma *Google Forms* e enviado durante os meses de julho e setembro de 2018, via email, para uma listagem de 40 escolas dos quatro concelhos mais populosos do distrito do Porto – Vila Nova de Gaia, Porto, Matosinhos e Maia. O pedido encontra-se disponível no anexo III. O número mínimo de respostas estabelecido para o pré-teste foi de 50 (Ruel, Edward Wagner III, & Joseph Gillespie, 2018). Conseguimos recolher respostas de 69 professores de diversos níveis de ensino. Nesta etapa deu-se especial atenção à compreensão do texto, à inclusão e exclusão de variáveis (Grimm, 2010) e à qualidade das questões e das respostas dos participantes (Pardal & Lopes, 2011). Por este motivo, apesar de o foco do questionário final serem os professores do ensino secundário, esta condicionante não foi imposta na fase de aplicação do pré-teste.

Os resultados do pré-teste foram analisados com recurso ao SPSS – versão 24. A confiabilidade das escalas utilizadas foi avaliada através do Alpha de Cronbach. O resultado do teste revelou um valor positivo – de ,739 (consistência aceitável) – no caso da primeira escala e de ,922 no segundo caso (consistência muito boa). A primeira escala foi, posteriormente, alterada para um modelo de 3 pontos – o Alpha de Cronbach recalculado apontou para um valor positivo de ,778. A análise dos resultados e dos comentários recebidos permitiu validar a viabilidade de aplicação do instrumento e melhorar a sua versão final.

No que diz respeito à versão final do questionário, este foi também criado no *Google Forms*. Não sendo possível aceder a uma listagem de todos os indivíduos pertencentes à população-alvo, foi definida uma amostra não probabilística, partindo de dados de 2018 referentes ao número de docentes a exercer funções nos diversos níveis de ensino nacionais, disponibilizados pelo website Pordata<sup>63</sup>. Para um nível de confiança de 95% e um erro amostral de 5% foi estabelecido o objetivo de alcançar um número mínimo de 383 participantes. O cálculo da amostra foi feito de acordo com a proposta de Gill, Johnson e Clark (2010, cit. Taherdoost, 2017) e posteriormente confirmado com recurso à calculadora de amostra do Qualtrics.com<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup><https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-240>

<sup>64</sup> <https://www.qualtrics.com/blog/calculating-sample-size/>

O questionário foi inicialmente distribuído via email para uma listagem de 79 escolas do distrito do Porto<sup>65</sup>. Foi endereçado o pedido disponível no anexo III. Porém, a dificuldade de obtenção de respostas fez com que fosse tomada a opção de alargar a participação a professores a lecionar em escolas públicas ou privadas de todo o continente, de diferentes tipologias de ensino secundário. Deste modo, o questionário final foi distribuído via email para uma listagem de cerca de 494 escolas nacionais e divulgado em 6 grupos de Facebook dinamizados por professores ou dirigidos à comunidade educativa. Foram obtidas 499 respostas, sendo consideradas passíveis de análise 448 destas. Foram excluídos questionários:

- nos quais o respondente não tivesse indicado o seu consentimento para a utilização dos dados;
- que não estivessem preenchidos na sua totalidade;
- preenchidos por docentes de outros níveis de ensino que não o ensino secundário;
- preenchidos por docentes a exercer outras funções que não letivas.

O instrumento dividiu-se em quatro blocos, como representado na figura 10. Incluiu ao total 12 questões – 6 questões de escolha múltipla, 3 escalas de atitudes e 3 questão de resposta aberta.



Figura 10 Blocos que compõe o questionário "Percepções e motivações dos docentes para o ensino da Literária mediática em sala de aula".

Para construir o instrumento, atentou-se a trabalhos e projetos desenvolvidos anteriormente. A nível nacional foram considerados os trabalhos de Paula Lopes – *Práticas mediáticas & práticas de cidadania* (2013) – e de Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura – *Níveis de literacia mediática – um estudo*

---

<sup>65</sup> Esta decisão prendeu-se com os fatores proximidade e localização - a investigadora reside no concelho de Vila Nova de Gaia, pelo que acreditamos que contactar escolas dos quatro concelhos mais populosos do distrito do Porto seria mais conveniente para a realização deste projeto.

*exploratório com jovens do 12º ano* (2015) -; a nível internacional, o trabalho de Renée Hobbs intitulado *Teacher motivations for digital and media Literacy* (Hobbs & Tuzel, 2017; Hobbs & Moore, 2013) foi considerado de interesse. O questionário final poderá ser encontrado em anexo II.

Para os propósitos desta tese, foram analisadas respostas a questões dos blocos 1, 3 e 4.

O processamento de dados foi efetuado com recurso ao SPSS – versão 24. Realizou-se, inicialmente, uma análise estatística descritiva focada na distribuição de frequências de resposta. Posteriormente, foi criado um índice com o objetivo de dividir os professores de acordo com o tipo de uso dos media reportado. Para isso, foram combinados os dados reportados referentes aos usos de cada media, tendo-se chegado a três grupos de utilizadores – utilizadores pouco frequentes, utilizadores ocasionais, utilizadores frequentes. O procedimento foi realizado para os usos dos media no quotidiano e no contexto escolar. Foram ainda criadas tabelas de referência cruzada de forma a analisar a relação entre as variáveis.

#### 4.4.2. 2ª Etapa – Intervenção

A intervenção decorreu no espaço da escola, com o propósito de desenvolver e implementar, de forma colaborativa, práticas de criação e produção mediática que, a par de estimular o trabalho com os media, contribuíssem para promover discussões em torno de temas de cidadania e a expressão jovem. Nesta fase, ilustrada através da figura 11, a par de se considerarem os dados recolhidos na fase de diagnóstico, realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos docentes e um questionário exploratório aos alunos participantes, para conhecer as suas realidades, as práticas rotineiras com os media e as expectativas face à utilização destes na sala de aula. Estes momentos contribuíram para planear e delinear as atividades de criação e produção mediática realizadas em sala de aula.



Figura 11 A etapa de intervenção e métodos empregues.

## Contexto e participantes

Procurou-se nesta investigação trabalhar com jovens e professores do ensino secundário, provenientes de origens socioeconómicas e geográficas distintas. Assim, foram contactadas, inicialmente, escolas secundárias (ou escolas com 3º ciclo e ensino secundário) dos três concelhos mais populosos do distrito do Porto – Vila Nova de Gaia, Porto e Matosinhos<sup>66</sup>. O pedido enviado encontra-se disponível no anexo IV.

O primeiro contacto com instituições foi efetuado entre abril e maio de 2018, através de email. O contacto revelou-se difícil, tendo apenas uma escola localizada no concelho de Vila Nova de Gaia respondido ao desafio. Em setembro de 2018 surgiu a hipótese de reproduzir o projeto de investigação numa escola localizada no concelho de Santa Maria da Feira. Avançou-se, por isso, com a realização da intervenção nestas duas instituições.

Foi explicado aos diretores de cada instituição – depois de partilhada a descrição do projeto disponível no anexo V - a intenção de trabalhar com professores que lecionassem disciplinas de formação geral<sup>67</sup> de cada ano de ensino, nomeadamente Português, Filosofia e Língua Estrangeira. Coube a estes a primeira abordagem aos docentes. Posteriormente, foram agendadas duas reuniões com os professores que demonstraram interesse no projeto, de forma a apurar a sua disponibilidade e interesse para participar na intervenção, compreender a viabilidade de trabalhar com os três anos letivos do ensino secundário e integrar todos os elementos intervenientes no projeto no processo de tomada de decisão. As reuniões decorreram, no caso de ambas as escolas, no final do mês de outubro de 2018. De acordo com o feedback recolhido, avançou-se com o planeamento e definição de atividades com docentes das disciplinas de Português, Inglês, Espanhol e cidadania/ Filosofia e turma dos 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. As atividades tiveram início em janeiro de 2019 e decorreram até junho de 2019.

---

<sup>66</sup> <https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+total+e+por+grandes+grupos+et%C3%A1rios-390>

<sup>67</sup> Atentando às diferenças entre os quatro cursos deste nível de ensino, optamos por focar as disciplinas que compõe a formação geral de todos os cursos, de cada ano de ensino – Português, Filosofia e Língua Estrangeira. No que diz respeito à língua estrangeira, focou-se a disciplina de Inglês, sendo aquela que mais alunos congrega. Em virtude do trabalho de campo, inclui-se, posteriormente, a disciplina de Espanhol. Apesar de fazer parte da componente de Formação geral, Educação Física foi excluída desta análise, por se tratar de uma disciplina que se rege, habitualmente, por atividades do foro físico.

### Entrevistas estruturadas aos professores

Conhecer os participantes é uma etapa essencial de qualquer trabalho empírico (McNamara, 1999). Assim, previamente ao início das atividades em sala de aula, foi realizada uma entrevista individual estruturada por questionário com os cinco docentes que participaram no projeto.

Optou-se por realizar entrevistas de tipo estruturado, constituídas por 23 questões – 21 questões de escolha múltipla, 1 escala de atitudes e 1 questão de resposta aberta – focadas em aspetos como a relação dos professores com os media (no quotidiano e em sala de aula), a experiência de criação e produção de conteúdos mediáticos (no quotidiano e em aula), as perceções face às narrativas digitais (sua adequação, exequibilidade e avaliação) e, por fim, a sua noção de criatividade. Através destas entrevistas procurou-se conhecer cada docente e a sua experiência e perspetiva face à utilização dos media em sala de aula. O guião que serviu de base a esta entrevista encontra-se disponível no anexo X.

O conteúdo das cinco entrevistas foi analisado numa perspetiva temática e dedutiva, tendo-se observado especificamente:

- O tipo e frequência de utilização dos media no quotidiano e em aula;
- O tipo de media utilizados e os propósitos desta utilização;
- O conhecimento de iniciativas de Educação para os Media na escola onde lecionam e a nível nacional;
- A familiaridade com documentos-guia para a introdução de atividades de Educação para os Media na sala de aula;
- A experiência de criação com recurso aos media na sala de aula e o tipo de conteúdos criados;
- O conhecimento do conceito de narrativa digital e a sua adequação ao contexto de trabalho em sala de aula.

### Questionário exploratório aos alunos

Consideramos, também, fundamental conhecer os jovens participantes no projeto. Foi, por isso, aplicado um questionário, uma vez que o método satisfaz, habitualmente, os critérios de salvaguarda do anonimato dos respondentes (neste caso, maioritariamente menores de idade) e de possibilidade de

agregação e confrontação de dados referentes a indivíduos que se movimentam em contextos semelhantes (Almeida & Pinto, 1995).

O questionário foi distribuído na primeira sessão realizada com cada turma. O instrumento dividiu-se em três blocos, como mostra a figura 12, num total de 16 questões (13 questões fechadas e 3 questões abertas) e procurou providenciar uma descrição geral da população em estudo, dos seus hábitos e experiências com os media e práticas de cidadania. O questionário pode ser consultado no anexo XI. Foram aplicados 197 questionários em oito turmas do ensino secundário.



Figura 12 Blocos que compõe o questionário "Os jovens e os media, no dia-a-dia e em contexto educativo – Usos, Participação e Produção".

Os questionários foram analisados com recurso ao SPSS – versão 24. A análise foi maioritariamente quantitativa e focou-se nos dados sociodemográficos e outros referentes a hábitos mediáticos e rotinas de criação, produção e participação. Tomou-se a opção de realizar um processo de análise estatística descritiva, para analisar a distribuição e dispersão dos dados recolhidos, uma vez que se pretendia obter um retrato geral dos alunos e de cada uma das turmas que participaram no projeto. Apenas a última questão do questionário foi sujeita a uma análise de conteúdo temática indutiva - *Achas que é importante publicar e partilhar os conteúdos que crias (fotografias, vídeos, áudios, textos, outros)? Porquê?*

#### Atividades – Criação de narrativas digitais

As atividades práticas realizadas nas duas escolas foram desenhadas em conjunto com os professores. Considerou-se para tal o programa curricular das disciplinas, as agendas de trabalho individuais de

cada professor, bem como um conjunto de documentos-guia nacionais<sup>68</sup> e os objetivos de aprendizagem por estes enunciados. Durante este processo, reconheceu-se a existência de três grandes áreas de trabalho – educação literária, expressão cidadã, experiência individual e individualidade. No decurso das reuniões de preparação com os professores, identificou-se uma quarta área resultante do cruzamento entre expressão cidadã e expressão pessoal e individualidade. As atividades organizaram-se, portanto, em torno destas temáticas.

Procurou-se, ainda, inspiração em trabalhos anteriormente desenvolvidos, nomeadamente as agendas:

- 25 + Um: Agenda de Actividades de Educação para os Media (Pereira, Pereira, & Tomé, 2011);
- Coolkit – Jogos para a não-violência e igualdade de género (Rojão, Araújo, Santos, Moura, & Carreira, 2011);
- Agenda de atividades de literacia Digital (Pereira, Sara; Aguiar, Ademar; Pereira, 2013);
- Agenda de atividades de Transliteracia (S. Pereira et al., 2019b) e Intergeneracionalidade e o mundo digital: propostas de atividades (Faria et al., 2018).

Foram planeadas e desenvolvidas 9 atividades colaborativas, com as 8 turmas, conforme representado na tabela 1. A calendarização das atividades encontra-se disponível no anexo IX.

| Instituição     | Ano letivo | Disciplina           | Turma | Atividade   |
|-----------------|------------|----------------------|-------|---|
| <b>Escola 1</b> | 10º        | Português            | 1     | <i>A (minha) crónica de Abril (segundo Fernão Lopes)</i>            |
|                 | 11º        | Inglês               | 2     | <i>AdAware – Awareness through advertising</i>                      |
|                 | 11º        | Inglês               | 3     | <i>My Journey to Turin</i>  |
|                 | 11º        | Espanhol             | 4     | <i>El lado oscuro de la web: ¿el poder de las (malas) palabras!</i> |
|                 | 11º        | Espanhol             | 5     | <i>En nombre del amor: no a la violencia de pareja</i>              |
| <b>Escola 2</b> | 12º        | Português            | 8     | <i>Quem conta um conto, acrescenta um ponto</i>                     |
|                 | 12º        | Português            | 8     | <i>Ler, contar e recontar “O ano da Morte de Ricardo Reis”</i>      |
|                 | 10º        | Cidadania/ Filosofia | 6 e 7 | <i>Cortar o ódio pela raiz</i>                                      |
|                 | 10º        | Cidadania/ Filosofia | 6 e 7 | <i>Turning waste into health</i>                                    |

<sup>68</sup> Perfil do Aluno, Referencial de Educação para os Media e Estratégia de Educação para a cidadania.

Tabela 1 Listagem de atividades desenvolvidas durante a fase de intervenção.

Na sessão prévia<sup>69</sup> com cada turma, foi feita uma contextualização das atividades a ser realizadas e dos produtos mediáticos que se pretendia criar. Considerou-se esta discussão essencial, de forma que os jovens fossem inteirados dos objetivos das atividades e compreendessem o tipo de produto final esperado. Discutiui-se neste momento:

- A noção de história, de narrativa e de narrativa digital;
- A estrutura de uma história/ narrativa;
- A utilização dos media enquanto instrumentos de criação, produção e participação;
- Os softwares e plataformas sugeridas para a realização das atividades.

A análise dos trabalhos finais procurou, por um lado, extrair todas as informações relevantes e, por outro, interpretar os dados para perceber as suas implicações e significados para a investigação (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006). Procurou-se perceber se os jovens:

- compreendiam o conceito de narrativa digital;
- recorriam a elementos multimodais diversificados para criar mensagens dinâmicas, coerentes e apelativas;
- viviam um processo de aprendizagem e de reflexão sobre temas de cidadania através da criação de narrativas digitais;
- refletiam sobre o papel e o impacto dos media na nossa vida e na cidadania;
- conseguiam criar produtos mediáticos como forma de expressar os seus pontos de vista, vozes e opiniões.

Sendo a narrativa um fenómeno semiótico (Amâncio, 2017) onde se “conjuga a arte de contar histórias com uma variedade de elementos multimédia, como imagens, áudio e vídeo” (Robin, 2006, p. sp), foi realizada uma análise de conteúdo e uma análise dos processos de criação.

A análise de conteúdo permite analisar materiais em detalhe e de forma sistemática (Berg, 2009, cit. Goodman, 2011, p. 22). Comparativamente com outros métodos, permite, também, ir além da contagem de palavras ou extração de recortes, viabilizando a identificação dos “significados, temas e padrões que

---

<sup>69</sup> Estas sessões prévias foram realizadas durante uma aula normal e consistiram em dois momentos. De forma a fazer uma leitura geral de cada turma, estivemos presentes na posição de observador. A cerca de 30 minutos do final de cada aula, efetuamos uma breve apresentação do projeto de doutoramento e distribuímos o questionário prévio pelos alunos.

podem ser manifestos ou latentes num determinado texto” (Wildemuth, 2009, p.309 cit. Goodman, 2011, p. 22). Considerando a multiplicidade de elementos que interagem numa narrativa digital – a imagem, o texto, o áudio e o vídeo (Banaszewski, 2005; Hamilton, Rubin, Tarrant, & Gleason, 2019; Lambert, 2010, 2012; Nilsson, 2010; Ohler, 2013; Robin, 2006) – e a variedade de competências que a sua criação envolve, foi elaborada uma matriz de análise para guiar e apoiar a análise.

Para a construção deste instrumento partiu-se, inicialmente, do conceito de literacia mediática. Consideraram-se, ainda, os modelos de análise desenvolvidos por Moon (1999), McDury e Alterio (2003), Schafer (2004), Lambert (2006), Ohler (2008) e Barrett (2010)<sup>70</sup> e as categorias de codificação para análise de narrativas digitais propostas por Snelson e Sheffield (2009)<sup>71</sup> e Robin (2008)<sup>72</sup>. Desta forma, olhando à polissemia do conceito, já anteriormente recordada por Lopes (2013), e aos critérios trabalhados pelos autores acima referidos, foi elaborada uma matriz que contempla quatro domínios de competências e 12 tarefas operacionais – descritores que especificam as habilidades, características e aprendizagens que nos propusemos observar através das narrativas digitais, conforme representado na figura 13.

---

<sup>70</sup> Os modelos desenvolvidos por estes autores foram abordados em detalhe no segundo capítulo desta tese.

<sup>71</sup> Snelson e Sheffield (2009) enumeram um conjunto de atributos comuns aos modelos clássicos de histórias digitais. Consideram na caracterização proposta os atributos da história (tipo, perspetiva e tópico), os atributos mediáticos (estilo mediático e duração) e os atributos interativos da web 2.0 (comentários, classificações, vídeo-respostas e número de visualizações)

<sup>72</sup> Robin (2009) elenca um conjunto de competências multidisciplinares passíveis de aquisição durante um processo de criação e produção de narrativas digitais – as literacias digital, global, tecnológica, visual e informacional.

No primeiro domínio – literacia mediática e digital – evidencia-se a relação do jovem com os media e com os softwares digitais, numa perspetiva de manuseio. O segundo domínio – pensamento crítico – diz respeito ao processo reflexivo desencadeado pela significação do conteúdo criado e/ou produzido. No domínio da cidadania, consideram-se os aspetos narrativos dos produtos e a criação e produção enquanto exercício cívico e participação na sociedade. Por fim, por criatividade compreende-se a exploração dos aspetos estéticos no processo de criação e a vivência de um processo de aprendizagem que transforme e faça o indivíduo crescer e refletir sobre o seu papel de cidadão. No anexo VII apresentam-se detalhadamente, os domínios e tarefas operacionais definidos.



Figura 13 Domínios e tarefas operacionais que integram a matriz de análise do conteúdo das narrativas digitais.

Este instrumento facilita, assim, e uma recolha organizada e sistematizada de informações para descrever as criações, o desempenho e as aprendizagens dos alunos. Em última instância, ao adotar um instrumento destes, espera-se que os dados recolhidos permitam apurar a viabilidade das atividades e a resposta dos alunos ao desafio de criar conteúdo mediático a partir de temas de cidadania integrados no *currículum*.

Após uma primeira análise dos trabalhos em aula, que recorreu à leitura das notas de campo, as narrativas criadas foram revistas e relidas de acordo com os critérios do quadro de análise. Retiraram-se excertos das notas de campo e utilizaram-se recortes das narrativas para validar cada item da matriz. A versão completa do instrumento pode ser consultada no anexo VIII.

#### Papel do professor, papel do investigador e dinâmica de trabalho

Nesta investigação, considerou-se essencial assegurar que a dinâmica habitual de trabalho das aulas era mantida. O papel de principal dinamizador das atividades foi, portanto, atribuído ao professor de cada turma. Para tal, as reuniões iniciais realizadas com os professores foram importantes para tornar os objetivos do projeto de investigação claros, nomeadamente o intuito de criar e produzir narrativas digitais.

Quanto ao papel do investigador em pesquisas nestes moldes, Park refere que “ele ou ela pode ser um estranho no sentido de não viver na comunidade (...). Mas (...) deve tornar-se um membro da comunidade, pelo menos em espírito, familiarizando-se com a vida da comunidade e ganhando sua confiança” (1999, p. 144). Para isso, valorizaram-se os momentos de diálogo informais mantidos com docentes e alunos no decurso do projeto, uma vez que permitiram, por um lado, conhecer mais a fundo as suas realidades, expectativas, dúvidas e necessidades e, por outro, iniciar uma relação de trabalho com objetivos claros e compreensíveis desde o primeiro momento.

Em sala de aula, a investigadora assumiu o papel de apoiar o desenvolvimento prático das atividades, uma vez que detinha conhecimento sobre cada uma das plataformas de trabalho, das características do formato mediático proposto e dos objetivos da investigação em curso.

O ambiente criado em sala de aula promoveu a participação livre, ora intuitiva, ora reflexiva de todos os elementos da turma, privilegiando-se momentos de discussão e partilha sobre os temas abordados, de forma a culminar num processo verdadeiramente colaborativo.

#### 4.4.3. 3ª Etapa – A Reflexão e Avaliação

Embora se tenham recolhido dados ao longo da investigação ação para descrever progressivamente os resultados e realizar os ajustes necessários, estando encerradas as atividades, e como mostra a figura 14, decorreram dois momentos exclusivamente dedicados à reflexão e avaliação – um com cada professor e outro com cada uma das turmas. Descrevem-se ambos de seguida.



Figura 14 A etapa de reflexão e avaliação e métodos empregues.

#### Grupos de discussão em aula

Não tendo sido possível reunir as condições desejadas para discutir sobre os resultados e impactos das atividades através de entrevistas ou grupos de foco<sup>73</sup> com os jovens, foram dinamizados grupos de discussão com cada turma. Consideramos estas discussões um passo crucial para o processo de investigação uma vez que que refletir, de forma distanciada, sobre os materiais criados pode promover nos participantes um espírito de missão ou um sentimento de realização (Gubrium, 2009 cit. Mitchell et al., 2017).

Para dinamizar as discussões recorreu-se à plataforma *Wooclap*. Esta permite a construção de um questionário ao qual os participantes respondem em tempo real, através de computador, *tablet* ou *smartphones*. À medida que os participantes vão submetendo as suas respostas, estas podem ser projetadas o que possibilita a sua discussão em grupo e *in loco*. A plataforma permite, ainda, assegurar o anonimato dos participantes. Por um lado, este aspeto permite ajudar a resolver possíveis conflitos relacionados com dificuldades de expressão e comunicação ou desconforto na partilha direta de opiniões

---

<sup>73</sup> Apesar de esta ser a nossa primeira opção para realizar a etapa de avaliação e reflexão do projeto, questões relacionadas com horários dos alunos e dos docentes, autorizações dos encarregados de educação impuseram entraves, quer à realização de entrevistas, quer à realização de grupos de foco. Assim, vimo-nos forçados a encontrar um método alternativo para realizar este momento de avaliação e reflexão com cada uma das turmas.

em contexto de investigação. Por outro, pode originar condicionantes relacionadas com a seriedade e a maturidade da partilha. Discutiremos esta questão mais adiante, neste trabalho.

O questionário utilizado foi constituído por 13 questões – oito questões abertas, quatro de escolha múltipla com uma opção de resposta e uma de escolha múltipla com várias opções de resposta. O questionário pode ser consultado no anexo XIII.

Os resultados obtidos foram analisados numa perspetiva quantitativa e qualitativa, com o objetivo de cruzar e comparar os dados por grupo de alunos, disciplina e ano de escolaridade. Os dados referentes a questões de escolha múltipla foram extraídos e analisados através de estatística descritiva, com o SPSS – versão 24. O conteúdo das questões de resposta aberta foi, por sua vez, analisado no Nvivo, - versão 12, tendo em vista identificar padrões e tendências de resposta (Saldaña, 2016; Bardin, 2010). Através do estabelecimento de categorias (Fraenkel & Wallen, 2008), foi possível organizar as respostas dos alunos e descrever os significados emergentes e incógnitos no conteúdo (Pardal & Lopes, 2011).

A par dos resultados do questionário, para a análise dos grupos de discussão recorreu-se, também, às notas de campo, através das quais foram registados aspetos relativos à postura e envolvimento dos alunos durante estas sessões.

#### Entrevistas semiestruturadas aos docentes

Para refletir em conjunto com os professores sobre as atividades desenvolvidas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais. Tomou-se esta opção pelo facto de a técnica de entrevista facilitar a recolha de informações e detalhes que podem enriquecer uma investigação (Coutinho, 2011; Quivy & Campenhoudt, 2008; Tuckman, 2002). Além disso, ao promover o contacto direto entre o investigador e o participante, propicia-se uma troca de conhecimentos entre ambos que procura valorizar a autenticidade e a profundidade dos contributos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Foram realizadas cinco entrevistas, uma com cada docente, tendo os participantes sido convidados a refletir e a responder a questões relacionadas com:

- a adequação do *curriculum* das suas disciplinas às exigências apresentadas pela legislação e pelos documentos-guia;
- os contributos dos documentos-guia para o ensino alinhado com as competências para o século XXI;

- os resultados das atividades realizadas em aula;
- a predisposição dos alunos para a criação e produção de conteúdo mediático;
- a preparação do docente e do currículo da sua disciplina para integrar os princípios de uma Educação para os Media.

Na figura 15 apresentam-se os temas explorados nas entrevistas e os objetivos subjacentes às várias questões colocadas.

As entrevistas decorreram entre maio e setembro de 2019, duraram entre 30 e 90 minutos, foram gravadas com recurso a uma aplicação de gravação de áudio e, posteriormente, transcritas *verbatim* para o Microsoft Word. O guião completo está disponível no anexo XII.

| Tema   | Questões               | Objetivos  |
|--|------------------------|--|
| <i>Alinhamento do currículo com os documentos guia</i>                                   | Q1                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber e os professores estão a par dos principais documentos guia em uso</li> <li>• Identificar as suas perspetivas face ao alinhamento das exigências delineadas pelos documentos e os currículos em uso</li> </ul>   |
| <i>Contributo da disciplina para a formação cidadã</i>                                   | Q2/ Q7                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as perceções dos docentes relativamente à importância da sua disciplina para uma educação para a cidadania</li> <li>• Perceber as perceções dos docentes relativamente à adequação do currículo da sua disciplina para a formação cidadã dos jovens</li> </ul>                                   |
| <i>Propensão do currículo para promover o uso dos media</i>                              | Q3/ Q4/ Q4             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as perceções dos docentes relativamente à adequação do currículo da sua disciplina para utilizar os media na sala de aula</li> </ul>   |
| <i>Propensão do currículo para promover a produção mediática e criativa</i>              | Q7/ Q8                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as perceções dos docentes relativamente à adequação do currículo da sua disciplina para promover atividades de criação e produção mediática numa lógica de aprendizagem</li> <li>• Promover uma reflexão dos professores relativamente à expressão crítica e criativa dos seus alunos</li> </ul> |
| <i>Relação do professor com o currículo</i>  | Q3                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber como os professores encaram o seu papel de modeladores do currículo</li> </ul>   |
| <i>Relação do professor com os media e as atividades de criação e produção mediática</i> | Q5/ Q6                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber os hábitos dos professores no que diz respeito à introdução de práticas de criação e produção na sala de aula</li> </ul>   |
| <i>Oportunidades e desafios do currículo</i>   | Q9                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover uma reflexão relativamente ao estado atual dos programas curriculares, tendo em conta as exigências colocadas pelo novo paradigma educativo e as competências para o século XXI</li> </ul>   |
| <i>Experiência em sala de aula</i>   | Q5/ Q10/ Q11/ Q12/ Q13 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber os hábitos dos professores no que diz respeito à introdução de práticas de criação e produção na sala de aula</li> </ul>   |
| <i>Experiência da participação no projeto</i>  | Q12/ Q13               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter feedback dos docentes relativamente às atividades realizadas no âmbito do projeto de doutoramento</li> <li>• Identificar dificuldades e oportunidades relacionadas com o uso dos media e com a produção e criação de narrativas digitais em contexto de sala de aula</li> </ul>                     |

Figura 15 Temas e objetivos focados na entrevista individual aos docentes participantes no projeto de investigação

O conteúdo foi analisado através de uma análise qualitativa de conteúdo organizada em dois ciclos de codificação – uma codificação descritiva e uma codificação axial (Saldaña, 2016). Neste segundo ciclo, procurou-se “classificar, priorizar, integrar, sintetizar (...), conceptualizar e construir teoria” (Saldaña, 2016, p. 58) através de um processo de seleção, agrupamento e reorganização dos dados reunidos (Saldaña, 2016). A partir dos resultados da análise tornou-se possível descrever (Cohen et al., 2011) os

temas e padrões emergidos das declarações dos docentes e construir novos significados sobre os usos media, as práticas de criação e produção mediática em sala de aula e o contributo da Educação para os Media para a formação cívica dos jovens.

Utilizou-se o software *Nvivo – versão 12 para efetuar a análise de conteúdo das entrevistas.*

#### **4.5. Questões éticas e deontológicas**

Desenvolver pesquisas em contexto educativo e trabalhar com crianças e adolescentes acarreta um conjunto de questões que o investigador deve salvaguardar.

Primeiramente, através da apresentação do projeto às escolas selecionadas, representadas pelos diretores e pelos professores que manifestaram interesse em participar no projeto, garante-se que os moldes, objetivos e contributo expectável para a investigação são claros para os adultos que contactam diretamente com os jovens. A par disso, também os encarregados de educação devem ser integrados neste procedimento, uma vez que também eles têm expectativas relativamente à participação das crianças e jovens em projetos de investigação (Morrow, 2008). Através do envio de uma comunicação/ pedido de autorização estes são informados sobre a iniciativa e sobre o intuito de recolher dados para fins académicos, assegurando-se que todos os jovens, sendo na sua maioria menores de idade, reúnem as condições necessárias para participar nas atividades.

Não menos importante é a informação esclarecida os jovens. Estes devem ser informados relativamente aos moldes da investigação e dos seus respetivos objetivos. Clarificar os propósitos e a importância da investigação, transmitir confiança relativamente ao contributo e aos usos previstos para os dados recolhidos, assinalar a competência para responder às questões e desafios lançados e destacar a importância da participação voluntária são alguns dos fatores que podem determinar a postura e a participação dos jovens em projetos de investigação (Alice Reeves, Bryson, Ormston, & White, 2007). A par de salvaguardar os direitos essenciais que referem ao seu estatuto de menores de idade, (Máximo-Esteves, 2008), este passo é crucial para o estabelecimento de um vínculo de confiança entre os jovens, o investigador e o processo de investigação. Deste modo, contribuindo para uma participação séria e rentável que espelhe a realidade vivida pelos jovens e que valorize as suas vozes, será possível assegurar quatro critérios apontados por Skelton (2008) como essenciais: a participação voluntária, a segurança e

conforto, o respeito pelos seus contributos e a implementação de estratégias de disseminação do conhecimento apropriadas.

Não esquecendo que problemas referentes ao anonimato e privacidade dos participantes podem surgir ao longo do processo de investigação, a apresentação dos objetivos do estudo, o esclarecimento dos princípios éticos e a garantia da valorização da voz dos participantes (Alderson & Morrow, 2011; Children, 2001; Morrow, 2008) são aspetos que devem ser acautelados previamente ao início das atividades e sublinhados no decurso no projeto de investigação. Deste modo, e partindo do pressuposto de que as crianças e os jovens são os melhores especialistas que um investigador pode contactar quando se procura refletir sobre as suas vidas, rotinas e dinâmicas (A. Clark & Moss, 2001; Einarsdóttir, 2007; Mayall, 2002), certifica-se que todas as partes envolvidas compreendem os propósitos e condicionantes da pesquisa realizada.

## **Parte III**

## **5. Capítulo 5 – Diagnóstico: análise das temáticas, do contexto e das percepções dos intervenientes sobre a literacia mediática e a dimensão da criação**

Como mencionado no capítulo metodológico, dedicamos a primeira parte do trabalho empírico a retratar e aprofundar o conhecimento sobre as temáticas (a literacia mediática, a sua vertente criativa e a cidadania), o contexto em estudo (a escola) e os agentes educativos (nomeadamente os professores). Consideramos esta primeira etapa fundamental para sustentar a intervenção e a entrada no terreno.

Neste capítulo, descrevem-se os resultados da etapa de diagnóstico, que contemplou uma pesquisa documental, uma análise de conteúdo das recomendações, diretivas e legislação (1982 e 2020) e dos *currícula* dos cursos gerais do ensino secundário nacional, em vigor no ano letivo 2018/2019, e um questionário nacional a professores.

### **5.1. Análise de conteúdo das recomendações, diretivas e legislação (1982-2020)**

Entre 1982 e 2020 foram várias as instituições que deram especial atenção à literacia mediática. Ao longo destas três décadas, produziram-se documentos com o objetivo de recomendar boas práticas para a promoção da literacia mediática nos diversos contextos educativos, de clarificar a relevância desta competência e de desenhar linhas de atuação para promover a literacia mediática de todos os cidadãos.

Apresenta-se de seguida a análise de um conjunto de documentos provenientes de instituições internacionais, europeias e nacionais, que procurou pistas para responder a três questões: *Quais as conceções de literacia mediática presentes nas diretivas, recomendações e legislação internacional, europeia e nacional?; Qual o destaque dado à dimensão criativa da literacia mediática?; E qual o papel atribuído aos agentes educativos?*

#### **5.1.1. Volume de produção e temas predominantes**

Apesar de o volume da produção de documentos não ser, isoladamente, um fator de análise (Pereira, 2011), este pode servir de critério para pesar a importância atribuída pelas instituições a um determinado tema.

Ao analisar o gráfico 1, percebe-se um aumento gradual da produção de documentos – estratégias, recomendações e propostas legislativas -relacionados com o campo da literacia mediática da autoria da

UNESCO, das instituições europeias<sup>74</sup> e de instituições nacionais. Identificam-se picos de produção, acompanhando a evolução e acontecimentos sociais e tecnológicos relevantes. Pereira (2011) havia já alertado para três momentos que marcaram a produção documental das referidas instituições:

- o final da década de 90, que marca a passagem para o novo milénio;
- o ano de 2003, marcado pelo aumento da produção a nível europeu, principalmente pela mão do Conselho da Europa;
- o período entre 2007 e 2009, marcado pelo expoente das tecnologias digitais e consequente interesse das instituições políticas, sociais e económicas pelos seus impactos a curto e longo prazo.

Na análise efetuada identifica-se a ocorrência de um quarto pico de produção documental, em 2016, ano marcado pela entrada em vigor do Acordo de Paris para as mudanças climáticas, pela implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e pela aprovação do Regulamento Geral de Proteção de Dados, três documentos com impacto nas esferas educativa, social e cultural.

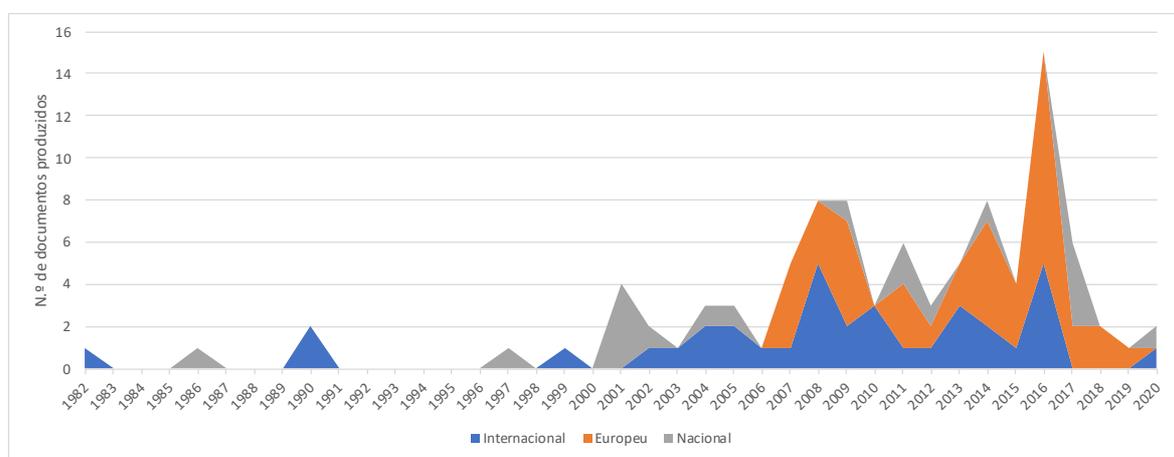


Gráfico 1 35 anos de produção documental internacional - 1982 - 2020.

<sup>74</sup> Parlamento Europeu, Comissão Europeia, Conselho da Europa, Observatório Europeu do Audiovisual

Nos 28 documentos analisados, cuja listagem pode ser consultada no anexo I, identifica-se a existência de 25 palavras-chave, como representado na figura 16, distribuídas por seis grandes categorias, como mostra a figura 17. Percebe-se que a definição de literacia mediática e o *currículo*, juntamente com as competências de literacia mediática são questões centrais, sendo abordadas questões relacionadas com a definição do conceito de literacia mediática, com a importância de criar linhas orientadoras, programas curriculares e materiais que permitam trabalhar a competência de literacia mediática junto dos diversos públicos e, ainda, com a promoção de competências de literacia mediática, no sentido de promover uma cidadania responsável e um uso informado dos media. A par destas categorias, o papel dos professores, a dimensão da criação da literacia mediática e a avaliação de competências de literacia mediática são as restantes questões que marcam o conjunto documental analisado. Analisaremos de forma mais aprofundada estas questões no ponto seguinte.



Figura 16 Nuvem com as 25 palavras chave identificadas na análise de conteúdo..

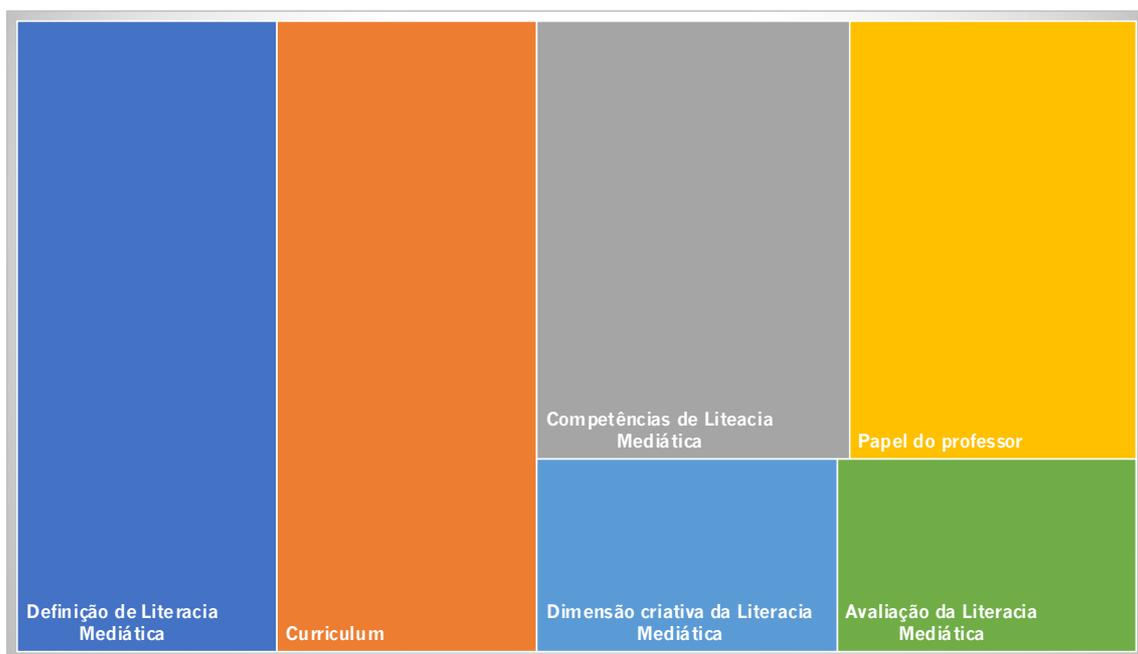


Figura 17 As 6 áreas temáticas identificadas a partir da análise de conteúdo.

### 5.1.2. Leituras a partir da análise de conteúdo

Tendo em vista captar a essência e as grandes preocupações da documentação, a informação foi reorganizada de acordo com as categorias, relações e grandes temas identificados. De acordo com este procedimento, identifica-se a existência de três grandes temas nas recomendações, diretivas e legislação. Exploramos seguida estas questões.

#### Tema 1 – Conceções de literacia mediática

Apesar de não ser o objetivo principal desta investigação explorar de modo aprofundado as nomenclaturas e definições empregues, consideramos pertinente observar os diferentes modos como as instituições definem a literacia mediática e as suas dimensões, uma vez que a utilização de um conceito em detrimento de outro poderá apontar para linhas de pensamento e de compreensão distintas. A par disso, a utilização de noções específicas pode revelar questões de territorialidade, tradição ou de tendência (Pereira, 2011), que podem fundamentar os aspetos observados.

15 dos 28 documentos analisados apresentam um conceito de literacia mediática ou conceitos aproximados – nomeadamente, “Educação para os Media”, “literacia mediática e informacional”, “educação para a literacia mediática” e no número total de documentos foram identificadas 60 citações com referência à literacia mediática ou conceitos aproximados, como apresentado na figura 18.

| Instituição        | Parlamento Europeu | Conselho da Europa | Comissão Europeia | Ministério da Educação (PT) | Conselho Nacional da Educação | UNESCO | Total |
|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------|-------|
| Número de citações | 1                  | 11                 | 10                | 1                           | 2                             | 36     | 60    |

Figura 18 Número de referências ao conceito de Literacia Mediática identificadas na documentação.

Sobre a literacia mediática, esta é definida como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2009). Na maioria dos documentos das instituições europeias, esta é a definição apresentada.

Na Diretiva 2018/1808 – transposta para a Lei nacional n.º74/ 2020 - , a Comissão Europeia apresenta uma definição mais detalhada do conceito, que aprofunda os motivos pelos quais a literacia mediática é essencial aos cidadãos. Lê-se que

A «literacia mediática» refere-se às competências, aos conhecimentos e à compreensão que permitem aos cidadãos utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. A fim de que os cidadãos possam aceder à informação e utilizem, analisem de forma crítica e criem conteúdos mediáticos de forma responsável e segura, deverão possuir elevadas competências de literacia mediática. A literacia mediática não deverá confinar-se a uma aprendizagem centrada em ferramentas e tecnologias, deverá também procurar dotar os cidadãos das competências de pensamento crítico necessárias para emitir juízos, analisar realidades complexas e reconhecer a diferença entre factos e opiniões. (Diretiva 2018/1808, Ponto 59)

Nos documentos da UNESCO, por sua vez, encontram-se referências ao conceito de Educação para os Media. Refere-se que esta

Lida com todos os meios de comunicação (...)/ Permite às pessoas compreender os meios de comunicação utilizados na sua sociedade e a forma como operam (...)/ Assegura que as pessoas: - Identificam as fontes dos textos mediáticos, os seus interesses políticos, sociais, comerciais e/ou culturais, e os seus contextos;- Analisam, refletem criticamente e criam meios de comunicação social; - Interpretam as mensagens e os valores partilhados pelos meios de comunicação social; - Ganham, ou exigem acesso aos meios de comunicação social tanto para a receção como para a produção; - Seleccionam meios de comunicação apropriados para comunicar as próprias mensagens ou histórias dos jovens e para atingir o público a que se destinam; (...) A Educação para os Média faz parte dos direitos básicos de cada cidadão (...) (Seminário sobre Educação para os Media, Sevilha)

O conceito surge também em documentos elaborados pelas instituições europeias, tal como na Diretiva 2007/65/CE, de 2007 onde se lê que a Educação para os Media

visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de

oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. A educação para os media deverá por conseguinte ser fomentada em todos os sectores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto. (Diretiva 2007/65/CE, Ponto 37)

Noutra documentação da UNESCO surge ainda a noção de Literacia Mediática e Informacional, explicando-se que esta

incorpora conhecimentos essenciais sobre (a) as funções da mídia, das bibliotecas, dos arquivos e de outros provedores de informação em sociedades democráticas; (b) as condições sob as quais as mídias de notícias e os provedores de informação podem cumprir efetivamente essas funções; e (c) como avaliar o desempenho dessas funções pela avaliação dos conteúdos e dos serviços que são oferecidos. (Wilson et al., 2013, p. 16)

A nível nacional, além da definição de literacia mediática também utilizada pelas instituições europeias, encontram-se outros conceitos como, em particular, de educação para a literacia mediática. Na Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática, do Conselho Nacional de Educação, explica-se que o conceito é utilizado

para sugerir que o mais importante não são os Media em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável. Para esta literacia é consensual a existência de três tipos de aprendizagens:

- . O acesso à informação e à comunicação (...)
- . A compreensão crítica dos media e da mensagem mediática (...)
- . O uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

Todas estas aprendizagens incluem naturalmente uma dimensão técnica mas não separada desta dimensão crítica, criativa e responsável. (Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática, do Conselho Nacional de Educação)

A diversidade de definições identificadas aponta para tentativas recorrentes de descrever e clarificar o que se compreende por literacia mediática. Apesar das nuances de cada uma das definições identificadas no conjunto documental analisado, é possível compreender que todas tomam como base

as três áreas de competências comumente identificadas na noção de literacia mediática – acesso e uso, análise e compreensão e criação.

No que diz especificamente respeito à dimensão da criação, esta é mencionada em todos os conceitos identificados. Num primeiro olhar, percebe-se que esta dimensão surge ancorada nas restantes. Lê-se por exemplo que

alcançar o pensamento crítico não significa apenas que a Educação para os Media se deve focar em análises críticas de textos e programas, isto é, ocorrer no nível de receção, mas também que a educação deve conduzir a habilidades de produção. (Educar para os Media na Era Digital. Conferência de Viena)

Analisar, refletir criticamente e criar conteúdo mediático (...)/ Ganhar, ou exigir o acesso aos meios de comunicação tanto para a receção como para a produção. (Seminário sobre Educação para os Media, Sevilha)

Literacia mediática é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos. (Conclusões do Conselho, de 27 de Novembro de 2009, sobre a literacia mediática no ambiente digital)

Sugere-se, a partir de uma leitura destes conceitos, que a dimensão da criação mediática é uma consequência do domínio das duas restantes dimensões. As capacidades técnicas, cognitivas e sociais são descritas como catalisadoras das capacidades de compreensão crítica; por sua vez, estas impulsionam o desenvolvimento das capacidades de participação com e através dos media. É aqui que as capacidades de produção e criação mediática se integram (Comissão Europeia, 2009; Conselho da União Europeia, 2009; CRSE, 1988). Ou seja, apenas depois de dominar o uso e o acesso, a análise e compreensão, será possível dominar a criação mediática.

Identificam-se, também, duas linhas de entendimento distintas relativamente à dimensão da criação. Por um lado, é referida como criação (ou produção) mediática de conteúdos, sugerindo-se que

A produção de conteúdo midiático proporciona uma via para que os estudantes familiarizem-se com a aprendizagem pela prática, por meio da produção de textos e imagens em um ambiente participativo. (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2013, p. 28)

E também que

A literacia mediática não pode ser considerada completa sem a aquisição de competências criativas de produção mediática. Além disso, a crescente interatividade dos meios de comunicação e, sobretudo, o desenvolvimento de uma WEB participativa (wikis, blogs, etc.) aumentam a necessidade de alargar as competências de produção mediática e digital a todos os cidadãos. (Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe)

Por outro lado, os documentos empregam o conceito de criatividade apontando-a como competência a ser desenvolvida ou promovida através do uso dos media. Em *Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores*, a UNESCO refere que

Com a produção de textos de mídia (por exemplo, arquivos de áudio, vídeo ou impressos), os estudantes têm condições de explorar sua criatividade e de expressar-se com suas próprias vozes, ideias e perspectivas. (Wilson et al., 2013, p. 38)

Esta instituição sublinha que a produção – e a produção em ambientes participativos – tem um papel relevante na formação e transmissão de conhecimentos na era contemporânea, sendo um aspeto importante para que os alunos aprendam tenham oportunidades para aprenderem através da prática, construïrem as suas vozes e expressarem as suas ideias (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2013, p. 76).

Nestes documentos, encontram-se, ainda, menções à ideia de criatividade enquanto capacidade humana. No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* sublinha-se, por exemplo, a criatividade como uma das questões de discussão mais atuais, juntamente com a identidade, a sustentabilidade, a inovação, entre outras. Considera-se ainda uma competência essencial ao indivíduo do século XXI. Por este motivo, sublinha-se, neste documento, que “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (d’Oliveira Martins et al., 2017, p. 5). O conceito é utilizado neste contexto como capacidade de criar e inventar soluções disruptivas, não necessariamente com recurso aos media, mas como resultado de um processo de aprendizagem.

## Tema 2 – A literacia mediática como competência de cidadania

21 dos 28 documentos analisados abordam as competências de literacia mediática, versando em particular a aquisição e avaliação. São elencadas competências de ordem tecnológica (acesso e uso), crítico-cognitiva (análise e compreensão) e criativa (criação).

A análise revela que a literacia mediática e as competências que abarca são tidas como fundamentais para a cidadania e inclusão. Refere-se, por exemplo, que a importância da competência mediática no contexto atual se prende com o papel desempenhado pelos meios de comunicação, estes que garantem, entre outros aspetos, a liberdade de informação, a diversidade de opiniões e o pluralismo (Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu). Aponta-se, também, que a aquisição desta competência não é apenas relevante para os jovens, referindo-se que

para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. Graças à internet e à tecnologia digital, é cada vez maior o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos. A literacia mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária. (Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009).

A Agenda de Paris (2007) frisa, mesmo, a urgência de pensar na Educação para os Media numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que “é importante proporcionar aos adultos que não tiveram esta oportunidade módulos de formação contínua que os ajudem a se tornarem cidadãos mais livres e ativos na sociedade” (UNESCO, 2007). Neste contexto, acrescenta a UNESCO, “a educação para os média é um processo de aprendizagem de qualidade ao longo da vida” (UNESCO, 2007).

A literacia mediática é também mencionada como essencial para outros grupos vulneráveis. A título de exemplo, a Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu - transposta para a Lei nacional n.º8/2011 - ressalta a competência mediática como promotora da inclusão, uma vez que defende que “o direito das pessoas com deficiência e dos idosos a participarem e a integrar-se na vida social e cultural da comunidade está indissociavelmente ligado à acessibilidade aos serviços de comunicação social audiovisual.” (Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu)..

Ao frisar a importância de adquirir competências de literacia mediática, os documentos sublinham que esta tornará os indivíduos aptos para se protegerem a si e às suas famílias face à desinformação e outras

desordens informativas. Estas referências tornam-se mais evidentes em documentos mais recentes, tais como a Declaração de Seoul, onde se enfatiza a literacia mediática e informacional (MIL) como uma “competência essencial para abordar a desinformação” e aspeto essencial para promover “o acesso à informação, liberdade de expressão, proteção da privacidade, prevenção do extremismo violento, promoção da segurança digital e combate ao discurso do ódio e da desigualdade” (Declaração de Seoul, 2020).

A questão da avaliação das competências de literacia mediática demarca-se, principalmente, em documentos da UNESCO e das instituições europeias. Em específico no caso europeu, refere-se que a avaliação dos níveis de literacia mediática, ela que é um “factor importante para uma cidadania activa na sociedade da informação de hoje” (Comissão Europeia, 2009), é fundamental para compreender o impacto das iniciativas nos níveis de literacia mediática dos cidadãos. Nestes discursos, é sublinhada a urgência de desenvolver processos de avaliação que recolham dados sobre os níveis de literacia mediática. Na *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009* aponta-se, mesmo, a importância de considerar o estudo da Comissão então em curso – cujo objetivo era definir critérios para avaliar os níveis de literacia mediática na Europa – para que os Estados membros conduzam estudos e projetos “dos diferentes aspetos e dimensões da literacia mediática no ambiente digital” (Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009, Art.º 1, ponto 2), tomando em consideração as particularidades dos grupo e indivíduos envolvidos.

De referir, ainda, que num trabalho desenvolvido pelo Observatório Europeu do Audiovisual (2016) se aponta a ausência de um quadro de avaliação comum como uma limitação de ordem metodológica que impossibilita a utilização dos resultados obtidos em outros projetos para aperfeiçoar e melhorar práticas, uma vez que não existe uma base comparativa.

### Tema 3 – Contextos e agentes educativos

Outros dois aspetos que se evidenciam nos documentos analisados são a importância da promoção da literacia mediática nos diversos contextos educativos e dos agentes educativos para a fomentar, particularmente, os professores.

Em 18 dos 25 documentos analisados discutem-se formas de promover a literacia mediática, sublinhando-se por um lado a importância de o fazer nos contextos educativos, e por outro de a promover através das restantes áreas da sociedade. Como se lê na Declaração de Seoul, a UNESCO defende que

A MIL [Literacia mediática e informacional] por si só não é uma cura para todos os problemas, incluindo a pandemia, mas insistimos que a MIL seja ainda mais reconhecida e valorizada em todos os sistemas educacionais, sociais e económicos e que seja aplicado como parte de uma abordagem mais pró-ativa para construir uma sociedade sustentável e inclusiva. (Declaração de Seoul)

Também a Comissão Europeia aponta para a importância de fomentar a literacia mediática de forma transversal a todas as áreas da sociedade, recomendando que

A literacia mediática deve ser abordada de diferentes modos a diferentes níveis. As modalidades de inclusão da literacia mediática nos currículos escolares a todos os níveis são da responsabilidade primeira dos Estados-Membros. O papel desempenhado pelas autoridades locais é também muito importante, dada a sua proximidade dos cidadãos e o apoio dado a iniciativas do sector do ensino não formal. A sociedade civil deverá igualmente dar um contributo activo para a promoção da literacia mediática, segundo o modelo «da base para o topo»

(Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009)

A Comissão Europeia salienta, ainda, que ao ser uma das responsabilidades dos serviços de comunicação social audiovisual informar os cidadãos e formar a opinião pública, estes deverão fazê-lo da forma mais responsável e completa possível. Na Diretiva 2018/1808 explica-se que

é necessário que tanto os fornecedores de serviços de comunicação social como as plataformas de partilha de vídeos, em cooperação com todas as partes interessadas relevantes, promovam o desenvolvimento da literacia mediática em todos os quadrantes da sociedade, para os cidadãos de todas as faixas etárias e para todos os meios de comunicação social, e que a sua evolução seja acompanhada de perto.

No que diz respeito aos contextos educativos, atribui-se responsabilidade de promover a literacia mediática em todos os sistemas educativos, desde a educação formal, à não formal e informal. Nas *Conclusões do Conselho Europeu de 27 de Novembro de 2009* salienta-se que promover a literacia mediática nos diferentes espaços poderá desencadear um processo de bola de neve, no qual os mais jovens podem desempenhar o papel promotores da literacia mediática no seio das suas famílias. Como se lê no documento,

o sistema educativo (...) poderá desempenhar um importante papel no desenvolvimento e aperfeiçoamento da literacia mediática, bem como da criatividade

e do potencial de inovação de todos os membros da sociedade, e nomeadamente das crianças e dos jovens, que por sua vez podem desempenhar um importante papel na transmissão destas competências às suas famílias. (Conclusões do Conselho Europeu de 27 de Novembro de 2009)

Evidencia-se, também, que nos contextos educativos formais, a literacia mediática poderá desfrutar de uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar. A nível nacional, o *Referencial de Educação para os Media* sublinha o potencial de o fazer através de disciplinas relacionadas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação e com a Educação para a Cidadania, referindo-se, por exemplo, que a “implementação da Educação para os Media (...) beneficiará de uma metodologia diversificada, dado entender-se como uma temática transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014, p. 7). Na *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*, do Conselho Nacional de Educação, reforça-se, igualmente, a importância desta abordagem transversal, sugerindo-se a importância de inserir a Educação para os Media na Educação para a Cidadania, de forma transversal a todas as áreas disciplinares, e também nas áreas curriculares não disciplinares – tal como Formação Cívica.

Refere-se que, através de uma abordagem transversal que usufrua do potencial das diversas disciplinas, poderá favorecer-se a reflexão sobre temas que vão além da matéria lecionada, focando a sua ligação com o mundo real, realçando o processo mediático e o significado dos media, combinando conteúdos, teorias, metodologias e perspetivas de duas ou mais disciplinas, aspeto também proposto pela UNESCO (2016).

Compreendido como principal motor para promover a literacia mediática nos contextos educativos, o papel do docente tem, também, especial destaque nos documentos analisados. A UNESCO descreve-os como “os principais agentes de mudança” (Wilson et al., 2013, p. 11). Já nas *Conclusões do Conselho sobre o papel da educação pré-escolar e do ensino básico no fomento da criatividade, da inovação e da competência digital* refere-se que

Os professores e os profissionais EPCI têm um papel fundamental a desempenhar no estímulo da curiosidade, da imaginação e da vontade das crianças para fazerem novas experiências e em ajudá-las a desenvolver não só aptidões de base e conhecimentos específicos, mas também as competências transversais necessárias para a criatividade e a inovação, tais como o espírito crítico, a resolução de problemas e a capacidade de iniciativa. (Conclusões do Conselho sobre o papel da educação pré-

escolar e do ensino básico no fomento da criatividade, da inovação e da competência digital)

Para que os docentes cumpram o seu papel, valorizar a sua formação e a aquisição de competências de literacia mediática será fundamental. Na *Recomendação* do Conselho nacional de Educação aconselha-se que, além dos professores, também os responsáveis de bibliotecas, de centros de recursos e outros agentes tenham acesso a formação, quer de ordem técnica quer de ordem pedagógica, de forma a divulgar, entre outros aspetos, o currículo proposto pela UNESCO para formação de educadores.

Também em documentos produzidos por esta instituição se realça a importância de desenvolver propostas curriculares e de formação que apoiem a classe docente, por forma a reforçar as competências essenciais e a fomentar a literacia para os media, uma vez que “documentos e estruturas bem intencionados são inúteis, sem pessoal treinado para implementá-los” (UNESCO, 2002). Em *Alfabetização Mediática e Informacional – Currículo para professores* sublinha-se, ainda, o efeito multiplicador que a formação de professores pode ter. Aponta-se que

Os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades 162obbs162cia162 e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, a aprender de maneira autónoma e a buscar a educação continuada. Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz. (Wilson et al., 2013, p. 17)

Sugere-se que o professor mediaticamente literado será, também, capaz de “selecionar, adaptar e/ou desenvolver materiais e ferramentas de alfabetização mediática e informacional para um dado conjunto de objetivos e necessidades de aprendizagem dos estudantes” (Wilson et al., 2013, p. 28). Esta liberdade dos docentes no contexto educativo é também mencionada em vários documentos nacionais analisados, tal como no Decreto-Lei n.º 139/ 2012, onde se alerta para a importância de “valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas”. Ainda na Lei 49/2005 (Segunda alteração à Lei de Bases dos Sistema Educativo), apesar forma mais abrangente, se frisa a importância de promover formação contínua sobre práticas metodológicas e afins,

para atualizar as competências dos docentes e estimular uma atitude crítica e criativa face à atividade educativa.

Também a Comissão Europeia aponta a necessidade de melhorar a formação dos professores, de todos os níveis de formação, e de promover uma maior sensibilização para a importância da literacia mediática. Considera-se essencial que as escolas disponham de equipamentos adequados para promover as competências digitais, mas que também incentivem os diversos educadores a desenvolverem as suas competências digitais e métodos que permitam promover de a literacia mediática “desde a mais tenra idade” (Conclusões do Conselho sobre o papel da educação pré-escolar e do ensino Básico no fomento da criatividade, da inovação e da competência digital).

### 5.1.3. Notas sobre a análise das recomendações, diretivas e legislação

A análise de recomendações, diretivas e legislação produzidas ao longo destas quase quatro décadas, aponta para um interesse e uma preocupação crescentes pelo tema da literacia mediática. Verifica-se um aumento gradual no número de documentos produzidos, nos quais se evidenciam várias questões que ajudam a compreender o estado atual da literacia mediática, o que esta significa e a sua importância na era contemporânea.

Apesar da diversidade de conceitos identificados, percebe-se que o conceito de literacia mediática é transversal a todos eles. As diversas instituições internacionais, europeias e nacionais referidas empregam noções que na sua essência evidenciam os princípios que compõem a ideia de literacia mediática – a capacidade de aceder, compreender, avaliar criticamente os media e de os utilizar para criar conteúdo para contextos diversos. O conjunto documental analisado frisa, ainda, a importância de dominar estas diferentes áreas de competências como forma de garantir os direitos de expressão e de participação dos indivíduos. Para tal, realça-se a importância de criar oportunidades para que todos os cidadãos – independentemente dos seus contextos socioeconómicos e demográficos – possam desenvolver a literacia mediática. Esta é, e como refere a Comissão Europeia, uma questão de cidadania e inclusão.

Nos documentos mais atuais, e ao atender aos contextos digitais, sugere-se que a literacia mediática é uma competência relevante para que os cidadãos se protejam – a si próprios e aos outros – face às desordens informativas e para que participem de forma ativa e responsável. Nestes contextos, a competência de criação mediática reveste-se de um interesse renovado. Reconhecendo o potencial

para participar através dos media digitais, as competências de criação são tidas como fundamentais para que os cidadãos se expressem e descubram novas oportunidades para serem ouvidos. Das leituras, depreende-se que esta diz respeito à produção de conteúdos mediáticos, nas suas diversas formas, com o propósito de aprender e de participar.

Sobre a responsabilidade de promover a literacia mediática, fica claro que esta não recai apenas sobre os contextos de ensino. Recai também nos provedores de serviços de comunicação que são incentivados, a promover o desenvolvimento das competências críticas, analíticas e criativas dos cidadãos, através das diversas formas como chegam aos cidadãos. Especificamente nos contextos formais, os documentos analisados apontam para a importância de promover a literacia mediática quer em disciplinas relacionadas com as tecnologias e com a cidadania, quer de forma transversal, abrangendo as diferentes disciplinas. Considera-se que a literacia mediática tem uma índole transformadora, capacitando os indivíduos para valorizar a cidadania, acompanhar as evoluções tecnológicas e sociais e para lidar, de forma responsável e plena, com os media no quotidiano. Deste modo, uma abordagem transversal pode ser produtiva e vantajosa para impulsionar um olhar mais crítico sobre os media e sobre o seu lugar no mundo.

Para que a literacia mediática seja fomentada nos contextos educativos, sublinha-se, também, como fundamental promover a formação dos professores. Por um lado, para que estes tenham as competências necessárias para o fazer. Por outro, para que consigam encontrar nos *curricula* oportunidades para promover a literacia mediática e as competências mediáticas dos seus alunos. Uma vez que a formação não resolve, por si só, o desafio de introduzir os media na escola, aponta-se que é essencial motivar os docentes para que se sintam capazes de utilizar os media como ferramentas de ensino. O desenvolvimento de um leque de competências abrangente poderá ditar a confiança do professor para abraçar os desafios de implementar práticas pedagógicas inovadoras que deem resposta às necessidades da geração Z e à aquisição das competências essenciais para o século XXI.

A análise de conteúdo efetuada neste ponto serve de base para as questões que abordamos nos seguintes pontos. Em primeiro lugar, considerando a importância atribuída às abordagens transdisciplinares e interdisciplinares da literacia mediática, e pensando nos contextos de educação formal, será relevante olhar os *curricula* de forma a perceber que oportunidades se evidenciam para promover a literacia mediática através disciplinas atualmente em vigor. Em segundo, atendendo à importância atribuída ao professor como promotor da literacia mediática nos contextos educativos

formais, será importante olhar para o modo com os professores utilizam os media na escola e o que os motiva a fazê-lo.

No ponto seguinte, apresenta-se a análise de documentos curriculares dos cursos gerais do ensino secundário nacional em vigor no ano letivo 2018/2019, no sentido de *perceber qual o espaço atribuído à literacia mediática e à criação e produção mediática criativa no contexto educativo formal*.

## **5.2. A literacia mediática e a dimensão da criação nos currícula e Aprendizagens**

### **Essenciais do ensino secundário (2018-2019)**

No seguimento da análise anterior, e atendendo à relevância dada pelas instituições internacionais, europeias e nacionais à promoção da literacia mediática nos contextos educativos e à adoção de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares, apresentam-se neste ponto os resultados de uma análise de conteúdo dos programas curriculares e das *Aprendizagens Essenciais* de disciplinas dos cursos científico-humanísticos nacionais<sup>75</sup>. A análise focou-se nos documentos referentes a Português, Inglês, Filosofia/ Cidadania e Espanhol, quatro disciplinas que compõe a formação geral – sendo, por isso, transversais aos alunos de todos os cursos científico-humanísticos. Embora não fizesse parte do plano delineado inicialmente, a disciplina de Espanhol foi analisada posteriormente, em consequência da participação de duas turmas de espanhol no trabalho de campo realizado na fase de intervenção. De referir, também, que apesar de pertencente ao tronco comum dos cursos científico-humanísticos, a disciplina de Educação Física, devido à sua natureza eminentemente prática e relacionada com a atividade física, não foi integrada no *corpus* de análise.

Consideraram-se todos os documentos disponíveis no website da Direção-geral da Educação, dos diferentes anos letivos, incluindo disciplinas de categoria A e B.

#### 5.2.1. A cidadania, os media e a criação no currículo de Português, Filosofia, Inglês e Espanhol

##### *Português*

---

<sup>75</sup> Foram analisados os currícula das disciplinas de Português, Inglês, Filosofia/ Cidadania e Espanhol. Apesar de pertencente ao tronco comum dos cursos científico-humanísticos, a disciplina de Educação Física, devido à sua natureza eminentemente prática e relacionada com a atividade física, não foi integrada no *corpus* de análise.

O currículo de Português organiza-se em cinco domínios – oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática – “tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania” (Programa curricular de Português, 2014, p.5). A promoção da cidadania surge, assim, como um dos principais objetivos do programa curricular da disciplina, sendo apresentadas sugestões para a exploração da temática através da educação literária. Refere-se, por exemplo, a possibilidade de explorar “a dimensão patriótica e a sua expressão simbólica” através da obra *Frei Luís de Sousa*, a “imaginação histórica e sentimento nacional” através da obra *Lendas e Narrativas “A abóbada”* ou a “afirmação da consciência coletiva” através da *Crónica de D. João I*.

O desenvolvimento da capacidade de argumentação e a tomada de consciência cívica são outros aspetos sublinhados no programa, propondo-se atividades como a análise do debate político, do debate e do texto de opinião devido ao seu “caráter persuasivo” (p.17; p.18; p. 23), da “explicitação de um ponto de vista” (p.17; p.18; p. 23; p.24) e do “respeito pelo princípio da cortesia” (p.17; p.23).

O documento aborda, também, a noção de literacia. É referido o facto de a conceção de literacia estar em mudança e de, atualmente, esta exigir “uma reflexão mais elaborada sobre os objetivos expectáveis para a compreensão e a produção textuais” (p.6), sendo considerado importante o desenvolvimento de capacidades relacionadas com “o aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente” (p.9). No *currículum* desta disciplina foca-se a produção de diversos géneros textuais, apontando-se os textos críticos e de opinião como “o coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (p.9). No entanto, géneros textuais tradicionais da comunicação e do jornalismo, como a reportagem, o documentário e o anúncio publicitário são remetidos para o âmbito da compreensão oral – ou seja, para o domínio de avaliação da capacidade de extração de informações essenciais a partir de géneros do discurso falado. Ao longo do programa curricular desta disciplina, não se destacam referências outros géneros informativos e noticiosos.

No programa curricular de Português encontra-se ainda presente a ideia de multimodalidade. Refere-se o objetivo de trabalhar a “conjugação de diferentes linguagens e recursos expressivos, verbais e não verbais” (p.12), ou seja, de explorar as diferentes linguagens, através do género publicitário e do relato de viagem.

A par das referências aos géneros jornalísticos acima mencionados, não se encontram outras referências à literacia mediática no *currículum* desta disciplina.

A leitura do programa de Filosofia sugere que esta disciplina tem um interesse e uma preocupação particulares com a formação cívica do jovem. No documento lê-se que se considera fundamental que no ensino secundário se desperte os mais jovens para “o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo” (Programa curricular de Filosofia 2001, p.3). Percebe-se, assim, que um dos principais objetivos é promover o sentimento de pertença do jovem face às comunidades e à sociedade.

Neste programa, os meios de comunicação são referidos de dois modos distintos: como temática para reflexão e discussão e como instrumentos de apoio à lecionação da disciplina. No programa do 10º ano de escolaridade incentiva-se a reflexão sobre o papel dos media através do tema “Problemas do mundo contemporâneo”, especificamente no subtema “A manipulação e os meios de comunicação de massa”. No 11º ano, estes integram o tema “Problemas da cultura científico-tecnológica”, dentro das problemáticas “O trabalho e as novas tecnologias” e “O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana”. Percebe-se, no entanto, que estes são tópicos de discussão opcional – ou seja, apesar da importância da literacia mediática e da disciplina para a formação cívica do jovem, os media e a literacia mediática surgem como temas cuja discussão em aula é deixada ao critério do professor. Ainda relacionado com este aspeto, no documento propõe-se que os resultados ou produtos finais propostos para desenvolvimento dentro destes temas seja apresentados na forma de “apresentação oral (...) dos resultados da investigação e das conclusões, com projecção de diapositivos, exibição de documentos áudio ou vídeo, seguido de debate” (p.31). São apresentadas sugestões para desenvolver conteúdos mediáticos que sejam utilizados enquanto objetos de avaliação.

Os meios são, ainda, sugeridos como recurso de apoio às dinâmicas da sala de aula. No documento lê-se que “os meios audiovisuais podem ser objeto de múltiplas utilizações na aula de Filosofia” (p.18), contribuindo para o estímulo e desenvolvimento de competências diversas. Sugere-se, por exemplo, o visionamento de filmes e a discussão de *spots* publicitários para abordar questões da atualidade, de fomentar o exercício do espírito argumentativo, cívico e crítico, tão importante para o cidadão do século XXI.

Em termos gerais, através leitura do currículo desta disciplina percebe-se que, apesar de não de forma explícita, são apresentadas sugestões para promover o empoderamento do jovem através da dimensão da compreensão, referindo-se que a utilização de materiais audiovisuais deverá ser “acompanhada de

critérios ou guiões de análise, evitando a recepção passiva, desenvolvendo hábitos de leitura activa, desencadeando atitudes de distanciamento e análise crítica” (p. 18).

### *Inglês*

O programa curricular da disciplina de Inglês divide-se em dois níveis – iniciação e continuação – e data de 2001. Nos documentos de ambos os níveis, o princípio de promoção da cidadania e da formação cívica do aluno está presente. Refere-se a aprendizagem de línguas como uma mais-valia no contexto plural atual, sendo um requisito fundamental “para a comunicação com os outros” e um “fundamento-base de educação cívica, democrática e humana” (p.2). Considera-se, também, que “aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade” (p.2), contribuindo para a formação de “cidadãos activos, intervenientes e autónomos” (p.2).

Apesar de o programa da disciplina ser anterior à publicação do *Referencial de Educação para os Media* e da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, identificam-se aspetos que realçam uma atenção aos valores da cidadania e da Educação para os Media. São expressos objetivos de através da disciplina de inglês “fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social” (p. 4) e de “fomentar uma Educação para os Media, promovendo a formação de aprendentes activos e críticos capazes de analisar textos dos media e compreender os processos da sua produção e recepção” (p.4), como forma de potenciar a tomada de consciência cívica do jovem.

Paralelamente ao desenvolvimento e aquisição de competências gerais de comunicação, o programa da disciplina de Inglês frisa a aquisição de competências relacionadas com as três dimensões da literacia mediática – “utilizar as tecnologias de informação e de comunicação / Seleccionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, reflectindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando da sua validade” (p. 5). Os media são percebidos enquanto instrumentos de trabalho e de aprendizagem, sublinhando-se a intenção de aquisição de competências para compreender a informação “veiculada por noticiários e programas de actualidade sobre assuntos correntes, em suportes variados” (p.8) por parte do jovem, demonstrando uma postura crítica face à informação e a “capacidade de a 168obbs168cia168 e avaliar, adequando-a aos fins a que se destina” (p. 10).

O *currículo* desta disciplina refere, ainda, a importância de o aluno ganhar competências para analisar de forma crítica os media, e o impacto que estes têm no mundo do trabalho (p.17). Para tal, propõe-se a abordagem de temas relacionados com os media e a sua importância na comunicação, no quotidiano e na sociedade, como, por exemplo, o ponto *Os Media e a Comunicação Global*. Através da discussão destas questões espera-se “estimular a análise crítica dos novos meios de comunicação social”, sendo para tal “necessário que o jovem aprenda a problematizar as questões relacionadas com a mutabilidade social e aprenda a saber estar, de forma equilibrada, no seio destes elementos em permanente mudança” (p.21). Ainda sob o mote deste tema, a disciplina de Inglês assume o desafio de confrontar os jovens com questões éticas relativas à publicidade e ao *marketing*, apelando à tomada de consciência da sua responsabilidade enquanto consumidores (2001).

### *Espanhol*

O *currículo* da disciplina de Espanhol manifesta uma preocupação em criar uma ponte com a formação cidadã, tendo em vista incentivar o jovem a “aprofundar o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão espanhola” (2002, p. 8). A língua, tal como no caso do *currículo* de inglês, é olhada como “poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” (2002, p.4), que expande a postura social e cívica do jovem. No contexto da aprendizagem da língua espanhola, no programa curricular do 10º ano de escolaridade, os meios de comunicação são apresentados como instrumentos de comunicação e de informação, devendo servir para a “escrita de textos curtos de interação com os colegas” (2002, p. 10) e para o “relato de histórias” (2002, p.10).

Já o programa proposto para o 11º ano apresenta como objetivo a promoção da aquisição de capacidades para “compreender a maior parte da informação veiculada por emissões dos ‘media’ sobre temas da actualidade ou sobre temas acerca dos quais se possuam referências” (2002, p.3), bem como para “utilizar de forma selectiva e eficaz os recursos disponíveis” (2002, p.9). Incluem-se, neste ponto, as novas tecnologias e a Internet. No documento referente a este ano letivo, encontra-se, também, uma lista de tarefas que se encontram alinhadas com uma metodologia de ensino por projetos (project-based learning). Das doze atividades listadas, apenas uma propõe como resultado final a criação de um produto mediático – neste caso, a realização de um vídeo focado na temática do meio ambiente.

Nos documentos curriculares desta disciplina percebe-se que os media são, principalmente, representados como ferramentas para explorar as competências de compreensão dos alunos. Quando são referidas atividades de criação ou produção com recurso aos media, os formatos mencionados são desatualizados e desconectados da realidade do digital. Lê-se por exemplo que “constituem meios de avaliação todas as actividades de aprendizagem (...), como os próprios diários dos alunos, ou as cassetes áudio e vídeo produzidas pelos mesmos” (2001, p.26), o que aponta para um desfazamento da atualidade e para uma necessidade de modernização, urgente, das propostas curriculares.

### 5.2.2. A cidadania, os media e a criação mediática nas Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens essenciais procuram alinhar as orientações curriculares com os objetivos de aprendizagem descritos pelo *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (d'Oliveira Martins et al., 2017). Nestes documentos exaram-se os conhecimentos e competências considerados fundamentais a todo e qualquer aluno, findo cada ano letivo e finda a frequência da escolaridade obrigatória. Um dos aspetos sublinhados pelos documentos é a importância de educar para a cidadania e de formar jovens capazes de “pensar crítica e autonomamente” e de “continuar a aprendizagem ao longo da vida”, como preconizado no *Perfil do Aluno* (d'Oliveira Martins et al., 2017, pp. 13–15).

Nas Aprendizagens Essenciais, sugere-se que todas as disciplinas gozam de um papel preponderante no desenvolvimento de um leque de competências fundamentais para a constituição de uma consciência cívica. Lê-se, por exemplo, que

A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta (...) que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Aprendizagens Essenciais Português – 10º, 11º e 12º)

A disciplina de Filosofia constitui-se, assim, como uma contribuição para o desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis à construção de uma cidadania ativa. (Aprendizagens Essenciais Filosofia – 10º, 11º)

Traduz-se, também, na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores (...) pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a

cooperação entre indivíduos e povos com repercussões individuais e coletivas. (Aprendizagens Essenciais Inglês – 10º, 11º)

A aprendizagem da língua integra também uma competência intercultural e estratégica que, juntamente com a competência comunicativa, se tornam essenciais para a construção de uma identidade como cidadão global e para a promoção dos valores enunciados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade (Aprendizagens Essenciais Espanhol– 10º, 11º)

A par disso, as *Aprendizagens Essenciais* enfatizam o contributo da aprendizagem de cada disciplina para o exercício de uma cidadania informada e ativa, valorizando-se o ensino como ferramenta indispensável para promover o espírito cívico e o reconhecimento do jovem enquanto cidadão.

No que diz respeito aos *media*, e embora sejam mais recorrentemente mencionados como ferramentas de trabalho para apoiar a apresentação de trabalhos, realizar tarefas de investigação e pesquisa, encontram-se propostas para que sejam utilizados como ferramentas de análise crítica ou como tema de discussão. Nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Inglês os meios de comunicação são apresentados como temática para os professores abordarem a contemporaneidade e as questões que marcam a atualidade. Nas *Aprendizagens Essenciais de Filosofia*, por sua vez, sugere-se que servam de base a tarefas de análise crítica, como a

Identificação (...) de argumentos não formais e falácias formais e não formais em artigos de opinião de publicações periódicas digitais e respetivas caixas de comentários (diretamente na publicação ou nos meios de difusão através de redes sociais) ou em qualquer suporte de informação. (Aprendizagens Essenciais – Filosofia – 10º)

Enunciação, pelos alunos, dos problemas da demarcação e da verificação das hipóteses científicas a partir do confronto de teorias científicas e pseudocientíficas com possível recurso a textos jornalísticos de divulgação científica e a textos pseudocientíficos divulgados em blogues e redes sociais. (Aprendizagens Essenciais – Filosofia – 11º)

Sobre a criação e produção com recurso aos *media*, as *Aprendizagens Essenciais* focam a importância do trabalho prático como método para desenvolver competências e avaliar as aprendizagens adquiridas. A produção textual destaca-se principalmente nas disciplinas de línguas. Particularmente sobre a

produção com recurso aos media, encontram-se algumas referências nas *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas de línguas. No documento das *Aprendizagens Essenciais de Espanhol* a produção audiovisual e multimodal é referida numa perspetiva de “alargamento para as atividades de interação e produção” (p.4); nos documentos das disciplinas de Português e Inglês menciona-se a realização de atividades de “produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais)” (Português, p.2) e o ensino com o objetivo de “utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto / comunicar online a uma escala local, nacional e internacional” (Inglês, p.9). Não se encontraram, no entanto, referências à integração de dinâmicas de produção mediática nos contextos educativos formais com vista a promover as competências de análise crítica, de criação e de participação com e através dos media dos jovens.

### 5.2.3. Notas sobre a análise de conteúdo dos currícula, *Aprendizagens Essenciais* e entrevistas aos professores

Os resultados da análise de conteúdo realizada neste ponto sugerem que, apesar de não se identificarem propostas concretas nos programas curriculares relacionadas com a promoção da literacia mediática, as *Aprendizagens Essenciais* deixam pistas de como o fazer e os professores apontam a permeabilidade dos *currícula* para trabalhar com e sobre os media.

No que toca aos *currícula*, a análise revela que não existem, nos documentos analisados, noções claras e objetivos formalmente expressos de Educação para os Media ou de promoção da literacia mediática, algo já sugerido por Pessoa (2017). Os media não são esquecidos. No entanto, são maioritariamente referidos como ferramentas de trabalho – ou para realizar trabalhos – e instrumentos de pesquisa. Refere-se o uso, omitindo-se os meios como ferramentas para a análise crítica, a criação e a participação. Quando referidos, os meios mencionados são habitualmente os tradicionais – jornais, televisão, cassetes VHS, entre outros. O único meio digital mencionado é o computador, aspeto que realça a antiguidade dos *currícula* e a sua desadequação face ao ambiente digital atual onde os jovens privilegiam meios como os *tablets* e os *smartphones* (Smahel et al., 2020).

Já nas *Aprendizagens Essenciais*, e embora sejam apontados quase exclusivamente como ferramentas pedagógicas, encontram-se referências mais claras aos media como instrumentos para promover a reflexão crítica, principalmente nos documentos referentes à disciplina de Filosofia. Nas restantes, frisa-se a importância dos media no contexto educativo para apoiar uma aprendizagem ativa que valorize o aprender fazendo e a expressão, aspetos fundamentais para a promoção da cidadania. No que diz

respeito à criação, esta parece remetida para segundo plano – a promoção de atividades de criação mediática fica ao critério do professor.

Observando todos estes aspetos, consideramos que se acentua a importância de refletir sobre as formas como os professores usam os media no contexto educativo e os motivos pelos quais o fazem. Refletimos sobre estes aspetos no ponto seguinte.

### **5.3. As perceções e motivos dos professores para utilizar os media na escola**

Atendendo aos aspetos que se destacaram nos anteriores pontos, que sugerem a importância do professor e das suas competências para promover a literacia mediática junto dos seus alunos, bem como a importância do docente assumir um olhar crítico e criativo sobre os *curricula* para encontrar oportunidades para trabalhar questões de cidadania e literacia mediática nas suas disciplinas, elaborou-se um questionário para docentes. Este teve como foco os usos dos media, as suas experiências de criação e produção mediática, a utilização dos documentos-guia nacionais, os motivos para usar os media no contexto das suas disciplinas, entre outros. Com este questionário procurou-se recolher dados para compreender a relação dos professores com os media e os motivos pelos quais os utilizam na escola. Procurou-se ainda perceber se estes recorrem aos documentos-guia nacionais disponíveis e se têm vindo a apostar na melhoria das suas competências de literacia mediática, nomeadamente através de formações.

### 5.3.1. Dados sociodemográficos

Como apresenta a tabela 2, a amostra é constituída por um total de 448 indivíduos, 30,4% (N=136) do género masculino e 69,6% (N=312) do género feminino. Cerca de metade dos sujeitos tem mais de 50 anos de idade (51,6% | N=231) e mais de 21 anos de serviço (74,1% | N=331). Em média, os inquiridos têm 25 anos de serviço. Quanto à área de ensino, a maioria leciona disciplinas da área das Ciências Exatas (27% | N=121), seguindo-se as áreas de Línguas (25,7% | N=115) e de Ciências Sociais (21,2% | N=95). De referir, ainda, que 11,2% (N=50) dos respondentes ensina disciplinas de outras áreas de ensino.

|                                     | N          | %          |
|-------------------------------------|------------|------------|
| <b>Género</b>                       |            |            |
| <i>Masculino</i>                    | 136        | 30,4       |
| <i>Feminino</i>                     | 312        | 69,6       |
| <b>Faixa etária</b>                 |            |            |
| 22-25                               | 1          | 0,2        |
| 26-30                               | 2          | 0,4        |
| 31-40                               | 42         | 9,4        |
| 41-50                               | 172        | 38,4       |
| <50                                 | 231        | 51,6       |
| <b>Área de ensino*</b>              |            |            |
| <i>Línguas</i>                      | 115        | 25,7       |
| <i>Ciências Sociais</i>             | 95         | 21,2       |
| <i>Artes e Tecnologias</i>          | 67         | 15         |
| <i>Ciências Exatas</i>              | 121        | 27         |
| <i>Letras</i>                       | 0          | 0          |
| <i>Outras disciplinas</i>           | 50         | 11,2       |
| <b>Região NUTS III onde leciona</b> |            |            |
| <i>Alto Minho</i>                   | 9          | 2          |
| <i>Cávado</i>                       | 28         | 6,3        |
| <i>Ave</i>                          | 19         | 4,2        |
| <i>Área Metropolitana do Porto</i>  | 103        | 23         |
| <i>Alto Tâmega</i>                  | 0          | 0          |
| <i>Tâmega e Sousa</i>               | 23         | 5,1        |
| <i>Douro</i>                        | 3          | 0,7        |
| <i>Terras de Trás-os-Montes</i>     | 3          | 0,7        |
| <i>Oeste</i>                        | 18         | 4          |
| <i>Região de Aveiro</i>             | 26         | 5,8        |
| <i>Região de Coimbra</i>            | 31         | 6,9        |
| <i>Região de Leiria</i>             | 18         | 4          |
| <i>Viseu Dão Lafões</i>             | 12         | 2,7        |
| <i>Beira Baixa</i>                  | 2          | 0,4        |
| <i>Médio Tejo</i>                   | 16         | 3,6        |
| <i>Beiras e Serra da Estrela</i>    | 3          | 0,7        |
| <i>Área Metropolitana de Lisboa</i> | 83         | 18,5       |
| <i>Alentejo Litoral</i>             | 5          | 1,1        |
| <i>Baixo Alentejo</i>               | 5          | 1,1        |
| <i>Lezíria do Tejo</i>              | 22         | 4,9        |
| <i>Alto Alentejo</i>                | 0          | 0          |
| <i>Alentejo Central</i>             | 6          | 1,3        |
| <i>Algarve</i>                      | 13         | 2,9        |
| <b>Total</b>                        | <b>448</b> | <b>100</b> |

Tabela 2 Dados sociodemográficos recolhidos no questionário nacional a docentes.

A distribuição da amostra por NUTS III apresenta um grupo de inquiridos proveniente das diversas regiões do continente, sendo na sua maioria oriundos da Área Metropolitana do Porto (23% | N=103) e da Área Metropolitana de Lisboa (18,5% | N=83).

### 5.3.2. Tipologia de uso dos media no quotidiano e na escola

Conforme explicado no capítulo metodológico, com base nos dados de utilização reportados pelos professores foi criado um índice para identificar a sua tipologia de uso dos media. De acordo com os usos reportados no quotidiano, apresentados na tabela 3, 90,6% (N=406) dos professores enquadram-se na tipologia de utilizador frequente. Nenhum professor reporta ser não utilizador. 75% (N=336) dos respondentes refere utilizar ocasionalmente jornais e revistas, 70,5% (N=316) a televisão, 69,2% (N=310) blogues, 66,5% (N=298) a rádio e 62,1% (N=278) as redes. 66,1% (N=296) refere, ainda, utilizar outros meios.

|                               | N   | %    |
|-------------------------------|-----|------|
| <b>Tipologia (quotidiano)</b> |     |      |
| <i>Não utilizador</i>         | 0   | 0    |
| <i>Utilizador ocasional</i>   | 42  | 9,4  |
| <i>Utilizador frequente</i>   | 406 | 90,6 |

Tabela 3 Tipologia de utilização que os professores fazem dos media no quotidiano.

Quanto aos usos na escola, como mostra a tabela 4, os professores enquadram-se a sua maioria na tipologia de utilizadores ocasionais – 63,4% (N=284). 34,6% (N=155) dos professores reportam ser utilizadores frequentes dos media e 2% (N=9) não utilizadores.

|                             | N   | %    |
|-----------------------------|-----|------|
| <b>Tipologia (escola)</b>   |     |      |
| <i>Não utilizador</i>       | 9   | 2    |
| <i>Utilizador ocasional</i> | 284 | 63,4 |
| <i>Utilizador frequente</i> | 155 | 34,6 |

Tabela 4 Tipologia de utilização que os professores fazem dos media na escola.

No contexto escolar, como exposto na tabela 5, mais de metade dos professores reporta não utilizar a rádio (67,9% | N=304), as redes sociais (65,4% | N=293), a televisão (55,6% | N=249), nem mesmo blogues (49,6% | N=222). Referem, por sua vez, utilizar ocasionalmente jornais e revistas (71,7% | N=321), websites (60% | N=296) e outros meios (54,7% | N=245), tais como filmes, livros, jogos, entre outros. 30,4% (N=136) dos professores reportam utilizar “sempre que possível” websites.

|                           | Não uso |      | Uso ocasionalmente |      | Uso sempre que possível |      |
|---------------------------|---------|------|--------------------|------|-------------------------|------|
|                           | N       | %    | N                  | %    | N                       | %    |
| <b>Redes Sociais</b>      | 293     | 65,4 | 142                | 31,7 | 13                      | 2,9  |
| <b>Televisão</b>          | 249     | 55,6 | 189                | 42,2 | 10                      | 2,2  |
| <b>Jornais e Revistas</b> | 103     | 23   | 321                | 71,7 | 24                      | 5,4  |
| <b>Rádio</b>              | 304     | 67,9 | 136                | 30,4 | 8                       | 1,8  |
| <b>Websites</b>           | 43      | 9,6  | 296                | 60   | 136                     | 30,4 |
| <b>Blogues</b>            | 222     | 49,6 | 192                | 42,9 | 34                      | 7,6  |
| <b>Outros meios</b>       | 122     | 27,2 | 245                | 54,7 | 81                      | 18,1 |

Tabela 5 Tipo de utilização que os professores fazem dos meios no contexto educativo.

Se atendermos aos anos de serviço, género e área disciplinar dos professores, conforme apresentado na tabela 6, verifica-se que 28,8% (N=129) dos professores identificados como utilizadores ocasionais dos media no contexto educativo têm entre 20 e 30 anos de serviço, 20,5% (N=92) lecionam disciplinas da área das Ciências Exatas e 42,6% (N=191) são do género feminino. Quanto aos utilizadores frequentes nestes mesmo contextos, vemos que estes são na sua maioria indivíduos com 30-40 anos de serviço (9,2% | N=41), que lecionam disciplinas de línguas (10,9% | N=49), do género feminino (25,7% | N=115).

|                     | Tipologia (escola) |     |                      |      |                      |      |
|---------------------|--------------------|-----|----------------------|------|----------------------|------|
|                     | Não utilizador     |     | Utilizador ocasional |      | Utilizador frequente |      |
| Anos de serviço     | N                  | %   | N                    | %    | N                    | %    |
| <10                 | 1                  | 0,2 | 17                   | 3,8  | 12                   | 2,7  |
| 10-20               | 4                  | 0,9 | 57                   | 12,7 | 25                   | 5,6  |
| 20-30               | 3                  | 0,7 | 129                  | 28,8 | 76                   | 17   |
| 30-40               | 1                  | 0,2 | 78                   | 17,4 | 41                   | 9,2  |
| >40                 | 0                  | 0   | 3                    | 3,9  | 1                    | 2    |
| Área de Ensino      | N                  | %   | N                    | %    | N                    | %    |
| Línguas             | 0                  | 0   | 66                   | 14,7 | 49                   | 10,9 |
| Ciências Sociais    | 0                  | 0   | 52                   | 11,6 | 43                   | 9,6  |
| Artes e Tecnologias | 1                  | 0,2 | 39                   | 8,7  | 27                   | 6    |
| Ciências Exatas     | 4                  | 0,9 | 92                   | 20,5 | 25                   | 5,6  |
| Outras disciplinas  | 3                  | 0,9 | 35                   | 7,8  | 11                   | 2,5  |
| Género              | N                  | %   | N                    | %    | N                    | %    |
| Masculino           | 3                  | 0,7 | 93                   | 20,8 | 40                   | 8,9  |
| Feminino            | 6                  | 1,3 | 191                  | 42,6 | 115                  | 25,7 |
| <b>Total</b>        |                    |     |                      |      |                      |      |

Tabela 6 Distribuição da tipologia de utilizador dos media no contexto educativo por anos de serviço, área de ensino e género.

### 5.3.3. As dinâmicas de criação e produção mediática dos professores

Atendendo à relevância atribuída à predisposição para o uso dos meios – questão que emergiu da revisão de literatura -, os professores foram questionados sobre as suas práticas de criação e de participação com os media. Foram inquiridos sobre um conjunto de tarefas que, para simplificar a análise dos dados, se organizaram em três áreas – produção escrita, produção multimédia e participação.

A tabela 7 mostra que dos 448 respondentes, 30% (N=135) referem não realizar nenhuma das práticas de criação e participação listadas, o que corresponde a cerca 30% dos indivíduos. Os restantes 69,9% (N=313) referem participar em redes sociais (56,9% | N=255) e em fóruns (33,7% | N=151). Paralelamente, escrever para revistas e jornais (9,2% | 41) e participar em *podcasts* (3,3% | N=15) são as atividades nas quais os professores referem estar menos envolvidos.

|                            |  | Sim |      | Não |      | Não sabe/ Não responde |     |
|----------------------------|--|-----|------|-----|------|------------------------|-----|
|                            |  | N   | %    | N   | %    | N                      | %   |
| <b>Produção escrita</b>    | <i>Crio textos em sites e blogues</i>  | 79  | 17,6 | 369 | 82,4 | 0                      | 0   |
|                            | <i>Escrevo para jornais e revistas</i>                                       | 41  | 9,2  | 407 | 90,8 | 0                      | 0   |
| <b>Produção multimédia</b> | <i>Produzo e partilho os meus conteúdos visuais em sites e redes sociais</i> | 105 | 23,4 | 343 | 76,6 | 0                      | 0   |
| <b>Participação</b>        | <i>Participo em redes sociais</i>  | 255 | 56,9 | 193 | 43,1 | 0                      | 0   |
|                            | <i>Participo em Podcasts</i>   | 15  | 3,3  | 432 | 96,4 | 1                      | 0,2 |
|                            | <i>Participo em jogos online</i>   | 64  | 14,3 | 384 | 85,7 | 0                      | 0   |
|                            | <i>Participo em fóruns</i>   | 151 | 33,7 | 297 | 66,3 | 0                      | 0   |
| <b>Nenhuma das opções</b>  |  | 135 | 30,1 | 313 | 69,9 | 0                      | 0   |

Tabela 7 Práticas de criação e participação reportadas pelos professores.

Os dados sugerem que os professores se encontram mais envolvidos em atividades de participação através dos media do que em atividades de criação mediática.

#### 5.3.4. A utilização dos documentos orientadores nacionais e frequência de formações sobre literacia mediática e Educação para os Media

O questionário versou, ainda, o conhecimento e utilização de alguns dos principais documentos orientadores. Por se tratarem de documentos que visam apoiar as instituições escolares e os professores a promover áreas de aprendizagem transversais em contexto educativo, foram considerados o *Referencial de Educação para os Media* e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Por se afirmar como um documento de referência para a organização do sistema educativo e para o desenvolvimento curricular, atendeu-se, também, ao *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*.

Do número total de respondentes, como representado na tabela 8, 33% (N=148) afirmam ter conhecimento do *Referencial de Educação para os Media* e apenas 21% (N=95) reporta utilizá-lo. Nas respostas relativamente à *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e ao *Perfil do Aluno* os dados obtidos são dúbios. No caso do primeiro documento, 54,5% (N=244) afirmam conhecê-lo e 56,7% (N=254) utilizá-lo; no caso do segundo documento, embora 68,5% (N=307) reporte utilizá-lo, apenas 55,4% (N=248) dizem conhecê-lo. O desfasamento de respostas obtidas a esta questão poderá apontar para alguma dificuldade na compreensão da mesma ou para uma noção de uso dos

documentos enquanto conjunto de procedimentos, ao invés de utilização como instrumento de trabalho e de consulta.

Do número total de participantes neste questionário, apenas 6,5% (N=29) reportou conhecer e utilizar o *Referencial*, 24,6% (N=110) conhecer e utilizar a *Estratégia de Educação para a Cidadania* e 28,8% (N=129) conhecer e utilizar o *Perfil do Aluno* – os dados parecem sublinhar que o conhecimento não influencia a utilização dos documentos, e vice-versa.

|     | Referencial de Educação para os Media |    |     |      | Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania |      |     |      | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória |      |     |      |
|-----|---------------------------------------|----|-----|------|--|------|-----|------|---|------|-----|------|
|     | Conhece                               |    | Usa |      | Conhece  |      | Usa |      | Conhece   |      | Usa |      |
|     | N                                     | %  | N   | %    | N  | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    |
| Sim | 148                                   | 33 | 95  | 21,2 | 244  | 54,5 | 254 | 56,7 | 248   | 55,4 | 307 | 68,5 |
| Não | 300                                   | 67 | 353 | 78,8 | 204  | 45,4 | 194 | 43,3 | 200   | 44,6 | 141 | 31,5 |

Tabela 8 Respostas à questão "Utiliza e/ ou usa os seguintes documentos-guia?".

Se nos concentrarmos em particular no *Referencial de Educação para os Media*, a tabela 9 mostra que dos 29 professores que referem conhecer e utilizar o documento, 62,1% (N=18) se enquadram no perfil de utilizador frequente dos media no contexto educativo e 37,9% (N=11) no de utilizador ocasional. Nenhum dos professores se enquadra no perfil de não utilizador.

|   | Não utilizador |   | Utilizador ocasional |      | Utilizador frequente |      |
|---|----------------|---|----------------------|------|----------------------|------|
|   | N              | % | N                    | %    | N                    | %    |
| <b>Conhece e usa o Referencial de Educação para os Media?</b> | 0              | 0 | 11                   | 37,9 | 18                   | 62,1 |

Tabela 9 Relação entre tipologia de uso dos meios no contexto educativo e o conhecimento e utilização do Referencial de Educação para os Media.

No que toca à a frequência de formações relacionadas com a literacia mediática e a Educação para os Media, aspeto que também foi focado no questionário, apenas 28,3% (N=127) dos inquiridos refere ter participado em alguma formação relacionada com a área nos 5 anos anteriores ao preenchimento do questionário. A análise por perfil de utilização dos media no contexto educativo, apresentado na tabela 10, mostra que dos 127 professores que reportaram ter participado em formações relacionadas com literacia mediática e Educação para os Media, 52% (N=66) enquadram-se no perfil de utilizador

ocasional e 48% (N=61) no de utilizador frequente, não existindo uma diferença assinalável. Nenhum professor identificado como não utilizador referiu ter participado neste tipo de ações.

|            | Não utilizador |     | Utilizador ocasional |      | Utilizador frequente |      |
|------------|----------------|-----|----------------------|------|----------------------|------|
|            | N              | %   | N                    | %    | N                    | %    |
| <b>Sim</b> | 0              | 0   | 66                   | 52   | 61                   | 48   |
| <b>Não</b> | 9              | 2,8 | 218                  | 67,9 | 94                   | 29,3 |

Tabela 10 Relação entre a tipologia de utilizador dos media no contexto educativo e a frequência de formações na área da Literacia Mediática e Educação para os Media.

### 5.3.5. Perceções e motivos para usar os media na escola

No último bloco do questionário, os professores foram inquiridos sobre as suas perceções sobre os media, a importância que estes têm no contexto educativo e os motivos para os usar no contexto educativo.

A tabela 11 mostra que 32,6% (N=146) dos respondentes concorda preocupar-se com as oportunidades de utilização dos media na escola, como ferramentas para expressar ideias, crenças e opiniões. 47,1% (N=211), por sua vez, concordam totalmente que se preocupam em transformar o espaço da sala de aula num espaço que permita aos jovens aprender a melhorar as suas comunidades e o mundo que os rodeia.

Inquiridos sobre a importância da utilização dos media como ferramentas para exercer a cidadania, 44,4% (N=199) dos docentes reportaram concordar totalmente que o exercício cívico deve ser impulsionado através do uso dos media e da tecnologia no contexto educativo. 50,2% (N=225) dos professores concorda que é fundamental que os alunos utilizem diversos media *on* e *offline* como forma de exercerem ativamente a cidadania. 45,5% (N=204) dos professores concorda, ainda, que a utilização dos meios tradicionais e digitais pode contribuir para o desenvolvimento de novas competências, para a participação e para partilhar opiniões e ideias. 44% (N=197) dos respondentes concordam que procuram incentivar os alunos para produzir conteúdo criativo e que consideram impactante.

Quanto à utilização dos conteúdos mediáticos com o objetivo de aprofundar a compreensão dos alunos sobre conteúdos programáticos específicos, 47,8% (N=214) dos professores concorda que este é um dos principais motivos pelos quais promove o uso dos media. 42,9% concorda que os recursos

mediáticos (tais como apresentações multimédia, sites e outros) servem de apoio ao desempenho das suas próprias tarefas educativas.

Analisando os dados distribuídos por tipologia de utilização dos media em aula, compreende-se que são os docentes que se identificam como utilizadores ocasionais aqueles que têm uma visão mais positiva do papel desempenhado pelos media em contexto educativo formal. Aos olhos destes professores, o uso dos media na escola contribui para que os jovens adquiram novas capacidades, desenvolvam a competência cívica, participem ativamente na cultura e se liguem ao mundo que os rodeia. Tendo isto em mente, os professores concordam com a importância de utilizar os meios enquanto veículo para a produção de conteúdo mediático para intervir nas suas comunidades.

| Questão  | Discordo totalmente |       | Concordo parcialmente |       | Não concordo, nem discordo |       | Concordo |       | Concordo totalmente |       |
|--|---------------------|-------|-----------------------|-------|----------------------------|-------|----------|-------|---------------------|-------|
|  | N                   | %     | N                     | %     | N                          | %     | N        | %     | N                   | %     |
| Preocupo-me com o facto de os alunos não terem a oportunidade de utilizar frequentemente os media na escola para expressar as suas ideias, crenças e opiniões.   | 59                  | 13,2% | 89                    | 19,9% | 88                         | 19,6% | 146      | 32,6% | 66                  | 14,7% |
| Procuro potenciar o espírito crítico e criativo dos meus alunos, para que estes utilizem os media para produzir conteúdo criativo e com impacto.   | 14                  | 3,1%  | 60                    | 13,4% | 55                         | 12,3% | 197      | 44%   | 122                 | 27,2% |
| Procuro que a minha sala de aula seja um lugar onde os estudantes aprendem a melhorar as suas comunidades e o mundo.   | 2                   | 0,4%  | 22                    | 4,9%  | 28                         | 6,3%  | 185      | 41,3% | 211                 | 47,1% |
| É importante que os alunos sejam flexíveis e utilizem ferramentas diversificadas de comunicação online e offline para serem cidadãos ativos.   | 2                   | 0,4%  | 21                    | 4,7%  | 17                         | 3,8%  | 183      | 40,8% | 225                 | 50,2% |
| O envolvimento cívico deve ser promovido através da utilização dos media e da tecnologia na sala de aula.  | 11                  | 2,5%  | 62                    | 13,8% | 78                         | 17,4% | 199      | 44,4% | 98                  | 21,9% |
| A utilização dos media (tradicionais e digitais) na sala de aula pode ajudar os alunos a aprender novas capacidades, a participar na cultura e a partilhar ideias, conectando-se com o resto do mundo. | 3                   | 0,7%  | 23                    | 5,1%  | 29                         | 6,5%  | 204      | 45,5% | 189                 | 42,2% |
| Incentivo os meus alunos a mergulhar em conteúdos mediáticos relevantes, que os ajudem a aprofundar a sua compreensão da história, da arte, das ciências e da sociedade.                               | 6                   | 1,3%  | 45                    | 10%   | 46                         | 10,3% | 214      | 47,8% | 137                 | 30,6% |
| As apresentações multimédia, sites de interesse, vídeos e tecnologia educacional ajudam-me a abordar os principais conteúdos e conhecimentos que os alunos devem aprender a dominar.                   | 6                   | 1,3%  | 30                    | 6,7%  | 33                         | 7,4%  | 192      | 42,9% | 187                 | 41,7% |

Tabela 11 Perceções dos professores sobre os media e motivos para os usar no contexto educativo.

#### 5.4. Síntese sobre a etapa de diagnóstico

A fase de diagnóstico permitiu recolher informações que contribuem para a reflexão sobre o lugar da literacia mediática, particularmente da criação, nas práticas educativas formais para abordar e discutir sobre temas de cidadania proposta nesta tese, assim como para informar as seguintes fases da investigação ação.

A análise realizada reforça a ideia da literacia mediática enquanto competência essencial para o século XXI, crucial para as democracias e para o exercício livre e consciente da cidadania. Por este motivo, é uma competência cuja promoção está nas mãos das instituições dos diversos contextos educativos, dos agentes educativos e das empresas que fornecem de serviços de comunicação.

Reconhecendo que a educação formal é um direito de todos e que a escola, onde os jovens portugueses passam a maior parte do seu tempo<sup>76</sup>, tem um papel fundamental na aprendizagem e crescimento dos indivíduos, promover a literacia mediática nos contextos educativos formais terá especial relevância. As instituições internacionais, europeias e nacionais mencionadas neste capítulo sugerem que a promoção seja feita ou através de disciplinas que versam as tecnologias ou a cidadania, ou através de uma abordagem transversal. Particularmente no caso português, e apesar de a leitura dos *curricula* de um conjunto de disciplinas do ensino secundário nacional revelar que não se encontram objetivos formais direcionados para a promoção da literacia mediática através das disciplinas, nas *Aprendizagens* identificam-se algumas referências ligadas aos media como instrumentos para promover a reflexão crítica, apoiar uma aprendizagem ativa que valorize o aprender fazendo e a expressão dos alunos, aspetos fundamentais para a promoção e valorização da cidadania.

Os professores, por sua vez, agentes com um papel fundamental nestes contextos, reconhecem que os media contribuem para dinamizar os *curricula*, os seus conteúdos e para promover competências transversais. Os dados recolhidos mostram que os professores que responderam ao inquérito concordam que o exercício cívico deve ser impulsionado através do uso das tecnologias e que os meios *online* e *offline* são ambos valiosos para exercer a cidadania. Porém, e apesar de denotarem esta preocupação, os professores reportam que os principais motivos para usar os media na escola são o aprofundamento de conteúdos dos programas ou a realização de tarefas escolares. Ao mesmo tempo que demonstram consciência face à crescente importância dos media, principalmente os digitais, os

---

<sup>76</sup> [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019\\_CN\\_PRT.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_PRT.pdf)

dados recolhidos sobre usos no contexto educativo mostram que os meios digitais nem sempre são os mais utilizados pelos professores. Quando utilizados, parece não existir o intuito de promover os princípios da literacia mediática. É dada prioridade às competências de acesso e uso, sendo as competências de compreensão e análise crítica e, principalmente, de criação mediática, relegadas para segundo plano – embora sejam apontadas como questões determinantes na era digital em diversos documentos de instituições como a Comissão Europeia e UNESCO.

Se atendermos aos dados recolhidos no questionário, percebemos que são poucos os docentes que referem ter frequentado formações de literacia mediática e Educação para os Media e conhecer e usar o *Referencial de Educação para os Media*, o documento nacional de apoio mais relevante para o campo da literacia mediática e que apresenta um quadro de referência para trabalhar questões de Educação para os Media no contexto educativo.

Esta fase foi de extrema importância para delinear a etapa de intervenção. Daqui retiramos algumas ideias que ajudaram a conduzir a fase seguinte, nomeadamente o potencial de conceber atividades relacionadas com a Educação para os Media e a cidadania através de temas contemplados nos programas curriculares e o interesse demonstrado pelos professores em utilizar os media para aprofundar temas dos *curricula*, para despertar o espírito crítico e criativo dos jovens e para promover o seu envolvimento cívico. Estes pontos de chegada da fase de diagnóstico permitiram planear as atividades a realizar com professores e alunos, considerando o programa curricular de cada disciplina e as oportunidades identificadas. Permitiram também antecipar as dificuldades de realização de atividades de criação mediática, com uma componente de análise e compreensão crítica, em contextos onde estas práticas ainda não estão enraizadas. No próximo capítulo exploram-se os resultados da intervenção em escola.

## 6. Capítulo 6 - Intervenção: A criação e a produção de narrativas digitais para refletir e discutir sobre a cidadania na escola

Como vimos no capítulo anterior, tanto a nível internacional como nacional, a literacia mediática é sublinhada como competência de cidadania, cuja promoção deve também ter lugar nos contextos educativos. A sua promoção é particularmente importante nos espaços de educação formal, pela importância que estes têm no crescimento, no desenvolvimento da identidade e da consciência cívica de crianças e jovens (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Share, 2009a).

Na segunda etapa da investigação ação realizou-se uma intervenção em duas escolas, com oito turmas do ensino secundário. A intervenção foi delineada de acordo com os vários aspetos que sobressaíram na fase de diagnóstico.

Ao reconhecer a permeabilidade dos *curricula* – que permite que os professores os moldem à imagem, ao contexto e ao ritmo das suas turmas - e a premissa de que não se encerram em si mesmos, permitindo a adequação a dinâmicas e contextos educativos próprios, e o contributo de documentos como o *Referencial de Educação para os Media* – que apontam objetivos e metas de aprendizagem específicos-, compreendeu-se a importância de todas as atividades realizadas partirem de temas dos *curricula* das disciplinas lecionadas pelos professores envolvidos no projeto de investigação. Assim, e através de uma análise crítica que considerou os programas das disciplinas, o contributo do *Referencial*, as experiências de cada professor com os *media* e o perfil de cada uma das suas turmas, as atividades foram planeadas de forma colaborativa entre investigadora e professores. Todas as atividades visaram a criação de narrativas digitais a partir de temas de cidadania identificados nos programas das disciplinas e envolveram um processo de análise e compreensão crítica sobre os temas, a importância dos *media* na atualidade e para a cidadania e sobre a criação e produção mediática como forma de expressão. Com isto procurou-se despertar os sentidos cívicos dos adolescentes, proporcionar, através da criação mediática, a reflexão e expressão sobre temas de cidadania atuais e sobre a influência dos *media* nestas questões.

Previamente à realização das atividades e de forma a conhecer melhor os grupos envolvidos neste trabalho empírico, realizou-se uma entrevista estruturada aos professores e um questionário exploratório aos alunos. Descrevem-se abaixo os dois contextos da intervenção e os seus participantes. Segue-se a apresentação dos resultados das atividades realizadas e a respetiva análise.

## 6.1. Os espaços

Escola 1 – Instituição, professores e alunos

Segundo dados do Censos 2021<sup>77</sup>, Vila Nova de Gaia é o concelho com maior peso demográfico do Grande Porto, residindo nas suas 15 freguesias cerca de 25% da população do distrito. É o terceiro concelho mais populoso do país. A educação é uma das principais áreas de foco do município, que alberga cerca de 30 instituições de ensino (ensino básico e ensino secundário, público, particular e profissional). De acordo com o *Plano estratégico educativo 2017-2021*, à área da educação atribui-se um papel “decisivo no desenvolvimento do cidadão e das comunidades” (2017, p.1). O documento apresenta-se como “instrumento estruturante, orientador e prospetivo” para promover as “potencialidades educativas e culturais do concelho, para a construção de programas pedagógicos integrados associados à garantia de um ganho na qualidade de vida dos cidadãos” (2017, p.1). A educação assume, portanto, uma parte crucial na missão do concelho em formar cidadãos com capacidade de participação ativa nas comunidades e na sociedade em geral. O município conta ainda com uma *Carta Educativa*, documento que exalta a importância da educação para o desenvolvimento da cidadania, considerando-se essencial para o indivíduo desenvolver “as capacidades que possui, transformando-as em competências pessoais e sociais” (2017, p.29). Compreendendo que a educação não ocorre apenas na instituição escolar, o documento não deixa de considerar a importância desta na formação dos jovens, sendo um dos “pilares centrais” (2017, p.29).

A escola deste concelho onde realizamos o trabalho empírico é uma escola pública, urbana, existente no concelho desde 1966, e que não se encontra associada a nenhum dos agrupamentos escolares existentes. Os seus órgãos de direção e gestão são, por isso, independentes. A escola conta com 3º ciclo e ensino secundário, estudando cerca de 60% dos alunos neste nível de ensino. Parte dos alunos frequentam o ensino articulado. De acordo com informações fornecidas pelo diretor da escola, os alunos são provenientes de diversos estratos sociais, havendo um peso dos estudantes provindos de famílias de classe média. A instituição dinamiza anualmente variados projetos extracurriculares nos âmbitos do desporto, da cidadania, da saúde e da Educação para os Media, sendo alguns deles o jornal escolar, o clube de cinema, a iniciativa Eco-escolas e iniciativas no âmbito do projeto europeu Erasmus+. Em termos de infraestruturas, a escola conta com uma sala dedicada exclusivamente ao uso das tecnologias digitais,

---

<sup>77</sup> Dados disponíveis em: [https://www.ine.pt/scripts/db\\_censos\\_2021.html](https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html)

equipada com computadores, *tablets*, projetores, entre outros equipamentos, que se encontra aberta a todos os professores que pretendam realizar atividades com os seus alunos. De referir, ainda, que esta escola tem um jornal escolar, tendo participado nas várias edições da iniciativa Melhor Escola promovida pelo jornal regional 'O Gaiense'<sup>78</sup>.

Participaram neste projeto de investigação três professores e 118 alunos provenientes de 5 turmas do ensino secundário.

*a) Os alunos da escola 1 – Dados demográficos, de usos e participação através dos media*

Como mostra a tabela 12, estiveram envolvidos nesta investigação 118 alunos, provenientes de 5 turmas, 24 do 10º ano e 94 do 11º ano. A figura 19 apresenta a distribuição dos alunos por turmas e área de ensino. Os alunos tinham em média 16 anos de idade e eram maioritariamente do género feminino (n=89). Na sua maioria, frequentavam a área de Línguas e Humanidades (n=43), seguindo-se a área de Artes Visuais (n=36) e de Ciências e Tecnologias (n=26).

|                               | N   | %    |
|-------------------------------|-----|------|
| <b>Género</b>                 |     |      |
| <i>Masculino</i>              | 27  | 22,9 |
| <i>Feminino</i>               | 89  | 75,4 |
| <i>NS/NR</i>                  | 2   | 1,7  |
| <b>Ano de escolaridade</b>    |     |      |
| <i>10º</i>                    | 24  | 20,3 |
| <i>11º</i>                    | 94  | 79,7 |
| <b>Área de ensino</b>         |     |      |
| <i>Ciências e tecnologias</i> | 26  | 22   |
| <i>Línguas e Humanidades</i>  | 43  | 36,4 |
| <i>Artes Visuais</i>          | 36  | 30,5 |
| <i>Outra</i>                  | 13  | 11   |
| <b>Total</b>                  | 118 | 100  |

Tabela 12 Dados sobre os alunos da escola 1.

---

<sup>78</sup> Através desta iniciativa, que visa promover a Educação para os Media e para a informação, a equipa do jornal O Gaiense realiza atividades com várias escolas do concelho, resultando no suplemento 'Melhor Escola'. Este suplemento é preparado pelos jovens e com junto com a equipa do jornal.

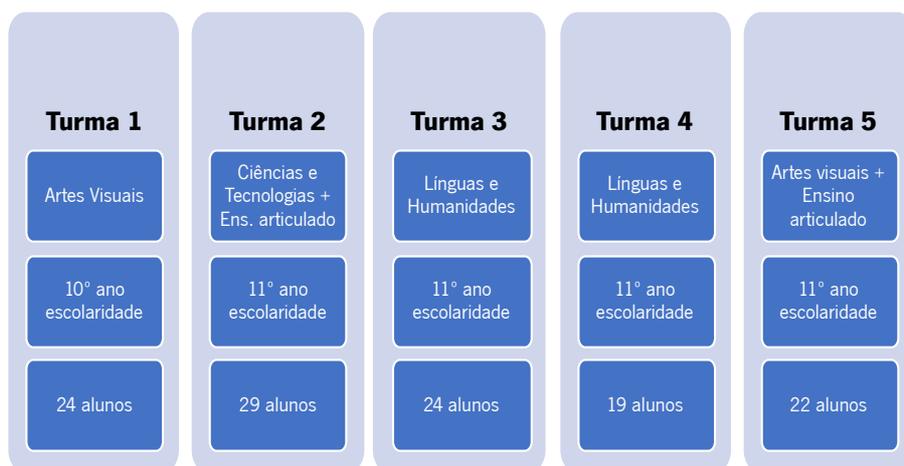


Figura 19 Distribuição dos alunos da escola 1 por turmas e áreas de ensino.

As redes sociais são o meio que os alunos reportaram utilizar com mais frequência no quotidiano, referindo utilizá-las ocasionalmente (n=66) ou sempre que possível (n=50). Já em contexto escolar, os *websites* e blogues são os meios a que os alunos mais recorrem, mencionando 42 jovens utilizar estas plataformas ocasionalmente e 70 sempre que possível.

Sobre os seus hábitos de participação, como vemos na tabela 13, os adolescentes referem estar maioritariamente envolvidos em Associações/ Movimentos culturais (n=39) e em ações de voluntariado (n=37).

| Atividade   | NS/NR |      | Sim |      | Não |      |
|---|-------|------|-----|------|-----|------|
|   | N     | %    | N   | %    | N   | %    |
| <b>Participar em Associações/ Movimentos culturais</b>        | 2     | 1,7  | 39  | 33,1 | 77  | 65,3 |
| <b>Participar em Associações de Estudantes</b>                | 3     | 2,5  | 12  | 10,2 | 103 | 87,3 |
| <b>Participar em ações de Voluntariado</b>                    | 3     | 2,5  | 37  | 31,4 | 78  | 66,1 |
| <b>Participar em Partidos e Juventudes políticas</b>          | 3     | 2,5  | 4   | 3,4  | 111 | 94,1 |
| <b>Participar em grupos de jovens e movimentos religiosos</b> | 3     | 2,5  | 15  | 12,7 | 100 | 84,7 |
| <b>Participar em grupos de Escuteiros</b>                     | 2     | 1,7  | 3   | 2,5  | 113 | 95,8 |
| <b>Participar em outras iniciativas</b>                       | 68    | 57,6 | 6   | 5,1  | 44  | 37,3 |

Tabela 13 Hábitos de participação reportados pelos alunos da escola 1.

Por forma a compreender a experiência prévia com atividades de criação, produção e participação mediática, os jovens foram inquiridos sobre um conjunto de atividades e a sua realização no ano anterior ao preenchimento do questionário. As respostas obtidas são apresentadas na tabela 14.

Realizar uma apresentação com recurso ao Powerpoint, Prezi ou outro (n=105), produzir fotografias

(n=93) e produzir e publicar/ partilhar fotografias num site ou rede social (n=91) e responder a uma petição para uma causa através de uma rede social (n=89) são aquelas que mais jovens referiram ter realizado; em contraste, escrever um artigo de opinião para um meio de comunicação (n=2), partilhar ou recomendar uma marca ou produtos aos meus contactos numa rede social (n=10), escrever uma carta ao diretor de um meio de comunicação (n=11) e escrever um comentário no site ou rede social de um partido (n=17) são aquelas que menos jovens referiram ter realizado no ano anterior.

| <b>Atividade</b>   | <b>NS/NR</b> |      | <b>Sim</b> |      | <b>Não</b> |      |
|--|--------------|------|------------|------|------------|------|
|  | <i>N</i>     | %    | <i>N</i>   | %    | <i>N</i>   | %    |
| Produzi um vídeo   | 8            | 6,8  | 74         | 62,7 | 36         | 30,5 |
| Produzi e publiquei/ partilhei um vídeo no YouTube, Vimeo, ou outro                                      | 8            | 6,8  | 40         | 33,9 | 70         | 59,3 |
| Produzi fotografias  | 8            | 6,8  | 93         | 78,8 | 17         | 14,4 |
| Produzi e publiquei/ partilhei fotografias num site ou numa rede social                                  | 9            | 7,6  | 91         | 77,1 | 18         | 15,3 |
| Produzi um ficheiro de áudio   | 8            | 6,8  | 69         | 58,5 | 41         | 34,7 |
| Produzi e publiquei/ partilhei um ficheiro de áudio  | 8            | 6,8  | 48         | 40,7 | 62         | 52,5 |
| Escrevi um livro ou uma história   | 8            | 6,8  | 32         | 27,1 | 78         | 66,1 |
| Escrevi um artigo de opinião para um meio de comunicação   | 49           | 41,5 | 2          | 1,7  | 67         | 56,8 |
| Escrevi uma carta ao diretor de um meio de comunicação   | 5            | 4,2  | 11         | 9,3  | 102        | 86,4 |
| Comentei uma notícia ou um artigo num site ou rede social de um meio de comunicação                      | 1            | 0,8  | 58         | 49,2 | 59         | 50,0 |
| Comentei no site ou na página de rede social de uma marca  | 9            | 7,6  | 28         | 23,7 | 81         | 68,6 |
| Comentei no site ou na página de rede social de uma associação   | 4            | 3,4  | 17         | 14,4 | 97         | 82,2 |
| Comentei no site ou na página de rede social de um partido político                                      | 65           | 55,1 | 33         | 28,0 | 20         | 16,9 |
| Criei uma campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social       | 2            | 1,7  | 46         | 39,0 | 70         | 59,3 |
| Participei numa campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social | 1            | 0,8  | 51         | 43,2 | 66         | 55,9 |
| Criei uma petição para uma causa através de uma rede social  | 8            | 6,8  | 34         | 28,8 | 76         | 64,4 |
| Respondi a uma petição para uma causa através de uma rede social   | 6            | 5,1  | 89         | 75,4 | 23         | 19,5 |
| Partilhei/recomendei alguma marca ou produto aos meus contactos numa rede social                         | 66           | 55,9 | 10         | 8,5  | 42         | 35,6 |
| Pesquisei informação online sobre um tema de interesse pessoal ou escolar                                | 68           | 57,6 | 34         | 28,8 | 16         | 13,6 |
| Realizei uma apresentação com recurso ao Microsoft PowerPoint, Prezi ou outro                            | 9            | 7,6  | 105        | 89,0 | 4          | 3,4  |
| Criei histórias através de plataformas multimédia  | 8            | 6,8  | 34         | 28,8 | 76         | 64,4 |

Tabela 14 Dados reportados pelos alunos da escola 1 sobre o envolvimento em atividades de criação e participação, no ano anterior ao trabalho de campo.

Questionados, ainda, sobre a sua participação nas iniciativas relacionadas com os *media* promovidas pela escola, apenas 17 dos 118 alunos referiram colaborar ou já ter colaborado nestas atividades.

*b) Dados gerais sobre os professores da escola 1*

Como ilustrado na figura 20, participaram neste trabalho empírico três professoras com idades compreendidas entre os 40 e os 60 anos de idade, e entre 10 e 35 anos de serviço. Todas afirmaram utilizar os *media* no quotidiano, na sua generalidade<sup>79</sup>, para realizar desde tarefas básicas (como ver e-mails) até consumir informação. Nenhuma reportou realizar, habitualmente, tarefas de criação e produção com recurso ao *media*, tais como fotografar, produzir vídeos ou conteúdos textuais.

No que diz respeito à criação mediática no contexto educativo, apenas a docente de português referiu nunca ter realizado atividades com este intuito particular com as suas turmas. As restantes duas docentes disseram já ter promovido a criação de conteúdos mediáticos junto dos seus alunos, incluindo vídeos e pequenas animações, sublinhando como motivo para as realizar a vontade de estimular os alunos para que explorem as potencialidades dos *media* no contexto da escola, desenvolver o espírito crítico e, ainda, despertar o seu espírito interventivo na sociedade e nas comunidades onde se inserem.

As três professoras estavam familiarizadas com o conceito de narrativa digital e uma delas, a professora de espanhol, referiu já ter realizado trabalhos escolares com base neste formato. Questionadas sobre a utilização das narrativas digitais como instrumento de avaliação, todas as docentes referiram considerar isso viável; apontaram que a avaliação destes produtos mediáticos deve ser feita numa perspetiva, essencialmente, qualitativa. De uma listagem de traços identificaram como essenciais a construção textual, a sequência da narrativa, a utilização do som, imagem e voz e, ainda, a criatividade da produção.

Apenas a professora da disciplina de português referiu ter participado nos 5 anos anteriores à participação neste projeto em formações relacionadas com a Educação para os Media.

No que diz respeito a dificuldades percebidas nas turmas e que poderiam influenciar as atividades de criação e produção mediática, as três professoras identificaram, essencialmente, dificuldades de compreensão e leitura crítica e de criação de conteúdos textuais.

---

<sup>79</sup> Os professores foram questionados sobre o uso de meios impressos, meios visuais, meios sonoros e meios digitais.



Figura 20 Dados gerais sobre as professoras da escola 1.

## Escola 2 – Instituição, professores e alunos

A segunda escola onde realizamos as atividades de intervenção localiza-se no concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro. Nos últimos anos, este concelho tem vivenciado um crescimento do setor terciário, essencialmente nas áreas do comércio, turismo e serviços, caracterizando-se por ser uma área mista, onde zonas urbanas e rurais confluem. A sua rede escolar é vasta e cobre os diversos níveis de ensino, existindo no concelho desde instituições de ensino pré-primário a instituições de ensino superior. A educação é apresentada como uma das principais apostas do concelho, que tem como documento orientador a *Carta Educativa*, de 2005, revista em 2019. No documento a educação é definida como um dos principais pilares da comunidade, sendo referida como “uma componente fundamental na construção do quadro de valores que regem a vida em sociedade, para além da influência que exerce sobre o desenvolvimento dos territórios” (2019, p.3). O documento é considerado um instrumento de planeamento e gestão da rede escolar (2019, p.4), que visa orientar a evolução do sistema educativo do município e apoiar a definição de prioridades de atuação. Na área da educação, o município dinamiza um conjunto diversificado de atividades, procurando, como referido no *Plano Educativo Municipal* definido para o ano letivo 2018-2019, alargar a sua intervenção a áreas prementes na atualidade, como a igualdade de género, a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento ambiental sustentável (2018). Neste sentido, os projetos propostos pelo documento alinham-se com o intuito de se assumir como um concelho educador, inovador e empreendedor, voltado para a criatividade e cidadania (2018).

A instituição educativa onde realizamos parte do trabalho empírico é de natureza privada e alberga alunos de todos os níveis de ensino – da creche ao ensino secundário. De acordo com dados fornecidos pela

direção da instituição, esta é frequentada, maioritariamente, por alunos provenientes de famílias de classe média e média alta, residentes nos concelhos circundantes – Santa Maria da Feira, Vila Nova de Gaia, Espinho e Ovar. O projeto educativo promovido pela instituição visa formar jovens “com forte personalidade e caráter, intelectualmente evoluídos, para que possam tornar-se cidadãos que tragam valor acrescentado a uma sociedade em constante mutação”<sup>80</sup>. A escola integra a iniciativa Microsoft Educação e por isso no início de cada ano letivo é atribuído um computador portátil a cada aluno, estando implementada uma cultura de trabalho colaborativo com recurso às tecnologias.

A par de diversas atividades extracurriculares, a escola desenvolve um leque de projetos educativos que, decorrendo dentro e fora do seu espaço, e integrando toda a comunidade (alunos, professores, pais e comunidade), se apresentam como “um estímulo permanente à inovação, criatividade, sentido crítico, decisão, entusiasmo, organização e partilha, pois é com eles que os alunos realizam um processo de aprendizagem de sucesso educativo, numa escola autónoma e pluridimensional” (Escola Global, 2017, p.10). No âmbito da Educação para os Media e da literacia digital, além de atividades relacionadas com a tecnologias e os seus usos, a instituição cria frequentemente conteúdos informativos (tais como notícias e pequenas reportagens) em estreita colaboração com os alunos, versando as iniciativas promovidas ou nela realizadas. A escola teve também, anteriormente, um blogue, que, no entanto, se encontrava desativado à altura do desenvolvimento deste projeto de doutoramento.

Nesta instituição trabalhamos com três turmas, duas do 10º ano e uma do 12º ano de escolaridade. No total, participaram 79 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e dois professores, um de Português e outro de Cidadania/Filosofia.

*a) Os alunos da escola 2 – Dados demográficos, usos dos media e participação através dos media*

Nesta instituição participaram no trabalho empírico 79 alunos, distribuídos por três turmas. Os alunos, como ilustrado na tabela 15, eram maioritariamente do género masculino (n=41) e tinham entre 15 e 18 anos de idade. A idade média era de 16 anos. Todos os alunos frequentavam o curso

---

<sup>80</sup> [http://www.escolaglobal.org/?page\\_id=51](http://www.escolaglobal.org/?page_id=51)

de Ciências e Tecnologias, estando 49 a frequentar o 10º ano de escolaridade e 30 o 12º ano. A distribuição por ano, turma e área de ensino encontra-se representada na figura 21.

|                               | N  | %    |
|-------------------------------|----|------|
| <b>Género</b>                 |    |      |
| <i>Masculino</i>              | 1  | 1,3  |
| <i>Feminino</i>               | 41 | 51,9 |
| <i>NS/NR</i>                  | 37 | 46,8 |
| <b>Ano de escolaridade</b>    |    |      |
| <i>10<sup>º</sup></i>         | 49 | 62,0 |
| <i>12<sup>º</sup></i>         | 30 | 38,0 |
| <b>Área de ensino</b>         |    |      |
| <i>Ciências e tecnologias</i> | 79 | 100  |
| <b>Total</b>                  | 79 | 100  |

Tabela 15 Dados sobre os alunos da escola 2.

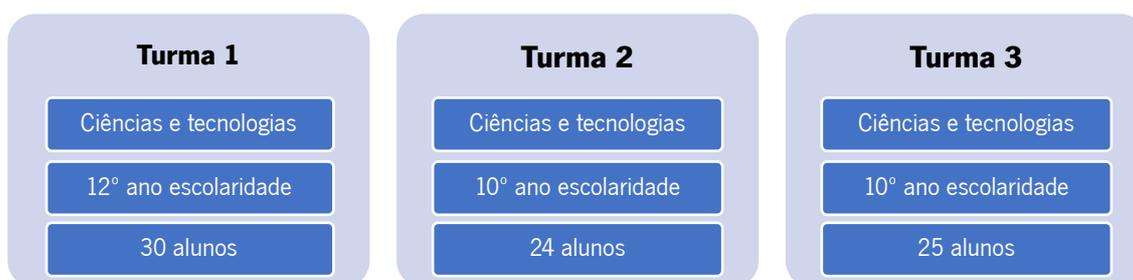


Figura 21 Distribuição dos alunos da escola 2 por turmas e áreas de ensino.

Questionados sobre o uso dos media no dia a dia os jovens referiram que as redes sociais e a televisão são os meios que utilizam mais frequentemente – 62 afirmaram utilizar as redes sociais ocasionalmente e 74 utilizar a televisão ocasionalmente. No contexto escolar, os *websites* e blogues são os media a que mais recorrem, tendo referido 42 dos alunos utilizar estes meios sempre que possível.

Inquiridos sobre os seus hábitos de participação, como mostra a tabela 16, 16 alunos referiram participar em associações e movimentos culturais, 20 em ações de voluntariado e 15 em grupos de jovens e movimentos religiosos.

| Atividade   | NS/NR |     | Sim |      | Não |      |
|---|-------|-----|-----|------|-----|------|
|   | N     | %   | N   | %    | N   | %    |
| <b>Participar em Associações/ Movimentos culturais</b>        | 1     | 1,3 | 16  | 20,3 | 62  | 78,5 |
| <b>Participar em Associações de Estudantes</b>                | 0     | 0,0 | 5   | 6,3  | 74  | 93,7 |
| <b>Participar em ações de Voluntariado</b>                    | 0     | 0,0 | 20  | 25,3 | 59  | 74,7 |
| <b>Participar em Partidos e Juventudes políticas</b>          | 0     | 0,0 | 2   | 2,5  | 77  | 97,5 |
| <b>Participar em grupos de jovens e movimentos religiosos</b> | 0     | 0,0 | 15  | 19,0 | 64  | 81,0 |
| <b>Participar em grupos de Escuteiros</b>                     | 1     | 1,3 | 6   | 7,6  | 72  | 91,1 |
| <b>Participar em outras iniciativas</b>                       | 1     | 1,3 | 16  | 20,3 | 62  | 78,5 |

Tabela 16 Hábitos de participação reportados pelos alunos da escola 2.

Sobre as práticas de criação, produção e participação mediática realizadas no ano anterior, a tabela de frequências 17 mostra que as atividades referidas por um maior número de jovens foram produzir fotografias (n=76), realizar uma apresentação com recurso ao Powerpoint, Prezi ou outro (n=76), produzir e publicar/ partilhar fotografias num site ou rede social (n=67) e responder a uma petição através de uma rede social (n=60). Por outro lado, escrever um artigo de opinião para um meio de comunicação (n=0), partilhar ou recomendar uma marca ou produtos aos amigos através das redes sociais (n=0), escrever uma carta ao diretor de um meio de comunicação (n=2) e criar uma história através de uma plataforma multimédia (n=14) são aquelas que um menor número de jovens referiram ter realizado no ano anterior.

Sobre a participação nas atividades promovidas internamente pela escola relacionadas com a Educação para os Media, apenas 25 dos 79 alunos mencionaram estar ou já ter estado envolvidos.

| <b>Atividade</b>   | <b>NS/NR</b> |      | <b>Sim</b> |      | <b>Não</b> |      |
|--|--------------|------|------------|------|------------|------|
|  | <i>N</i>     | %    | <i>N</i>   | %    | <i>N</i>   | %    |
| Produzi um vídeo   | 0            | 0,0  | 55         | 69,6 | 24         | 30,4 |
| Produzi e publiquei/ partilhei um vídeo no YouTube, Vimeo, ou outro                                      | 0            | 0,0  | 37         | 46,8 | 42         | 53,2 |
| Produzi fotografias  | 1            | 1,3  | 76         | 96,2 | 2          | 2,5  |
| Produzi e publiquei/ partilhei fotografias num site ou numa rede social                                  | 0            | 0,0  | 67         | 84,8 | 12         | 15,2 |
| Produzi um ficheiro de áudio   | 1            | 1,3  | 47         | 59,5 | 31         | 39,2 |
| Produzi e publiquei/ partilhei um ficheiro de áudio  | 1            | 1,3  | 36         | 45,6 | 42         | 53,2 |
| Escrevi um livro ou uma história   | 1            | 1,3  | 21         | 26,6 | 57         | 72,2 |
| Escrevi um artigo de opinião para um meio de comunicação   | 16           | 20,3 | 0          | 0,0  | 63         | 79,7 |
| Escrevi uma carta ao diretor de um meio de comunicação   | 3            | 3,8  | 2          | 2,5  | 74         | 93,7 |
| Comentei uma notícia ou um artigo num site ou rede social de um meio de comunicação                      | 2            | 2,5  | 36         | 45,6 | 41         | 51,9 |
| Comentei no site ou na página de rede social de uma marca  | 5            | 6,3  | 11         | 13,9 | 63         | 79,7 |
| Comentei no site ou na página de rede social de uma associação   | 5            | 6,3  | 14         | 17,7 | 60         | 75,9 |
| Comentei no site ou na página de rede social de um partido político                                      | 48           | 60,8 | 27         | 34,2 | 4          | 5,1  |
| Criei uma campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social       | 1            | 1,3  | 31         | 39,2 | 47         | 59,5 |
| Participei numa campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social | 0            | 0,0  | 45         | 57,0 | 34         | 43,0 |
| Criei uma petição para uma causa através de uma rede social  | 2            | 2,5  | 25         | 31,6 | 52         | 65,8 |
| Respondi a uma petição para uma causa através de uma rede social   | 0            | 0,0  | 60         | 75,9 | 19         | 24,1 |
| Partilhei/recomendei alguma marca ou produto aos meus contactos numa rede social                         | 44           | 55,7 | 0          | 0,0  | 35         | 44,3 |
| Pesquisei informação online sobre um tema de interesse pessoal ou escolar                                | 47           | 59,5 | 27         | 34,2 | 5          | 6,3  |
| Realizei uma apresentação com recurso ao Microsoft PowerPoint, Prezi ou outro                            | 0            | 0,0  | 76         | 96,2 | 3          | 3,8  |
| Criei histórias através de plataformas multimédia  | 2            | 2,5  | 14         | 17,7 | 63         | 79,7 |

Tabela 17 Dados reportados pelos alunos da escola 2 sobre o envolvimento em atividades de criação e participação, no ano anterior ao trabalho de campo.

*b) Dados gerais sobre os professores da escola 2*

Os dois professores que participaram nas atividades de criação e produção mediática propostas tinham, como mostra a figura 22, cerca de 30 anos e 5 anos de serviço, um era do género feminino e o outro do género masculino. Ambos referiram utilizar os *media* no seu dia a dia, para, essencialmente, estar em contacto com os amigos e família, utilizar os media sociais e consumir informação. Os professores não referem realizar atividades de criação e produção de conteúdo mediático nas suas rotinas diárias

fora da escola. Questionados sobre o uso dos meios na sala de aula, ambos afirmam utilizar os diferentes media em todas as atividades realizadas, desde os meios impressos aos meios digitais. Referem, também, ter realizado anteriormente atividades de criação e produção mediática, mas que, apesar de estarem familiarizados com o conceito, nunca criaram narrativas digitais.

Ao desenvolver atividades de criação e produção mediática em sala de aula, os professores dizem fazê-lo com o intuito de ajudar os seus alunos a explorar as potencialidades dos meios de comunicação, desenvolver o seu espírito crítico e participativo na sociedade e comunidades onde se inserem, assim como a criar pontes entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula e a realidade do quotidiano.



Figura 22 Dados gerais sobre as professoras da escola 2.

Sobre a realização de narrativas digitais desenvolvidas em sala de aula, tal como os professores da escola pública, os professores referem que esta integração é viável e que a avaliação destes produtos deve ser de índole qualitativa. Questionados sobre um conjunto de critérios, assinalam a construção textual, a sequência da narrativa, a utilização do som, imagem e voz e, ainda, a criatividade da produção e os sentidos e emoções transmitidos pela narrativa com os essenciais para avaliar este tipo de criações mediáticas.

Nenhum dos dois professores refere ter participado, nos 5 anos anteriores à participação neste projeto de doutoramento, em formações relacionadas com a Educação para os Media.

Como dificuldades identificadas nas suas turmas e que poderiam impactar as atividades de criação mediática, ambos os professores apontam ligeiras dificuldades de compreensão e leitura crítica e de criação de conteúdos textuais.

Os dados recolhidos previamente ao início das atividades de criação de narrativas digitais são relevantes não só para conhecer os professores e alunos, os seus hábitos com os *media* e experiências de participação, mas também para analisar, posteriormente, os resultados das atividades de criação mediática desenvolvidas.

Primeiramente, os dados permitem compreender que, embora tenhamos trabalhado em dois contextos educativos com distintos projetos educativos e infraestruturas, estas diferenças não seriam, à partida, condicionantes para a realização das atividades. No que diz respeito às infraestruturas, as duas instituições apresentaram as condições necessárias para permitir que os professores façam um uso frequente dos meios nas salas de aula. Embora na escola privada cada aluno tenha diariamente um computador ao seu dispor para uso exclusivo, a escola pública dispõe de uma sala totalmente equipada com computadores fixos, portáteis e *tablets*, o que permite realizar trabalhos individuais ou colaborativos. Como requisito é necessário, apenas, o agendamento prévio da sala em questão.

Os professores que participaram neste projeto de investigação afirmaram utilizar regularmente os *media* no seu dia a dia e revelaram interesse e motivação pelo uso dos *media* na sala de aula. Referiram procurar criar oportunidades para os integrar na sala de aula, com o intuito de promover novas dinâmicas de ensino e aprendizagem e de estimular o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos. Questionados sobre as dificuldades identificadas nas suas turmas, a compreensão e leitura crítica e a criação de conteúdos textuais foram os aspetos mencionados por todos os professores. Apesar de se tratarem de diferentes contextos de ensino, os docentes de ambas as escolas identificam dificuldades e obstáculos de aprendizagem semelhantes.

Quanto à realização de atividades de criação e produção mediática, apenas um dos professores referiu nunca ter promovido este tipo de atividades em contexto educativo. Consideramos curioso, no entanto, o facto de este ser o único professor que afirma ter participado em ações de formação relacionadas com a Educação para os Media nos cinco anos anteriores à realização destas atividades. Uma das professoras referiu já ter realizado narrativas digitais no âmbito da sua disciplina.

De acordo com os relatos dos alunos, não se encontram diferenças significativas em termos de utilização diária dos meios de comunicação. No geral, todos os alunos referiram utilizar mais frequentemente as redes sociais e a televisão, tendência já apontada por trabalhos citados nos capítulos teóricos desta tese. Especificamente sobre o uso dos *media* no contexto escolar, a maioria

dos adolescentes referiu recorrer com mais frequência aos *websites* e blogues para realizar trabalhos escolares. Quanto aos seus hábitos de participação, percebe-se que, na generalidade, os jovens referiram estar pouco envolvidos com as atividades listadas. No total de 197 jovens que responderam ao questionário exploratório, 55 referiram estar envolvidos em associações/ movimentos culturais, 57 em ações de voluntariado e 30 em grupos de jovens ou movimentos religiosos. Menos de 16% dos jovens referiu estar envolvido nas restantes atividades.

Os dados recolhidos nesta fase prévia revelam, ainda, que apesar de ambas as instituições dinamizarem atividades, mais ou menos regulares, relacionadas com a literacia mediática e a Educação para os Media, dos 197 alunos apenas 42 afirmaram colaborar ou ter colaborado nestas iniciativas, o que corresponde a pouco mais de 20% (21,3%) do número total de jovens que participaram neste projeto de investigação.

## **6.2. Atividades de criação de narrativas digitais**

Conforme descrito no capítulo metodológico, as atividades de criação de narrativas digitais foram desenhadas de acordo com o programa curricular das disciplinas, as agendas de trabalho individuais de cada professor, um conjunto de documentos-guia nacionais<sup>81</sup> e os objetivos de aprendizagem por estes enunciados. Foram tomadas também em conta propostas apresentadas em agendas de atividades publicadas anteriormente<sup>82</sup>.

Durante este processo, foram identificadas três grandes áreas de trabalho – educação literária, expressão cidadã e expressão pessoal e individualidade. No seguimento das reuniões de preparação realizadas com a professora de Espanhol da escola 1 e a professora de Filosofia/ Cidadania da escola 2, ficou claro que os temas relacionados com a cidadania identificados no programa das suas disciplinas davam resposta a mais do que uma área temática. Surgiu, portanto, uma quarta área que

---

<sup>81</sup> Perfil do Aluno, Referencial de Educação para os Media e Estratégia de Educação para a cidadania.

<sup>82</sup> 25 + Um: Agenda de Actividades de Educação para os Media (S. Pereira et al., 2011); Coolkit - Jogos para a não-violência e igualdade de género (Rojão et al., 2011); Agenda de atividades de literacia Digital (Pereira, Sara; Aguiar, Ademar; Pereira, 2013); Agenda de atividades de Transliteracia (S. Pereira et al., 2019b) e Intergeracionalidade e o mundo digital: propostas de atividades (Faria et al., 2018).

cruza expressão cidadã e expressão pessoal e individualidade. Como objetivo transversal a todas as atividades definiu-se, em conjunto com os professores, que estas deveriam, através de um processo de reflexão e compreensão crítica sobre os media e temas específicos dos *curricula* relacionados com a cidadania, resultar na criação de narrativas digitais.

Nas reuniões com os professores, atendendo ao facto de a produção de narrativas digitais ser algo que não fazia parte das suas práticas de trabalho habituais, concordou-se que a primeira sessão de trabalho com cada turma seria dedicada ao preenchimento do questionário exploratório e à discussão da noção de narrativa digital. Procurou-se, deste modo, perceber se os alunos conheciam o formato, identificar e esclarecer as suas principais características e clarificar as dúvidas pré-existentes.

As plataformas para criar as narrativas foram seleccionadas tomando em conta os *inputs* dos professores sobre ferramentas com as quais já haviam trabalhado e sobre experiências prévias com as suas turmas. Deu-se preferência ao uso de plataformas gratuitas e apenas em duas atividades foi necessário proceder à instalação de *softwares* nos dispositivos de trabalho.

Nas próximas páginas descrevem-se as atividades realizadas e apresentam-se os resultados dos trabalhos finais. A leitura dos resultados foi efetuada de acordo com os quatro grandes domínios e respetivas tarefas operacionais definidos pela matriz de análise apresentada anteriormente, no capítulo metodológico – a recordar, literacia mediática e digital, pensamento crítico, cidadania e criatividade.

Na tabela 18 mostra-se a forma como as nove atividades realizadas nas duas escolas se alinham com as áreas temáticas, os temas propostos pelo *Referencial* e as áreas de competências identificadas pelo *Perfil do Aluno*. O cronograma das atividades encontra-se disponível no anexo IX.

| Educação Literária  |             |     |                       |       |  |   |
|---|-------------|-----|-----------------------|-------|--|---|
| Tema Referencial Ed. para os Media  | Instituição | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Área de competências  |
| <b>Nós e os Media</b>   | Escola 1    | 10º | Português             | 1     | A (minha) crónica de Abril (segundo Fernão Lopes)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Linguagens e Textos</i></li> <li>- <i>Sensibilidade técnica e artística</i></li> <li>- <i>Pensamento crítico e pensamento criativo</i></li> </ul>   |
|   | Escola 2    | 12º | Português             | 8     | Quem conta um conto, acrescenta um ponto                     |   |
|   | Escola 2    | 12º | Português             | 8     | Ler, contar e recontar “O ano da Morte de Ricardo Reis”      |   |
| Expressão Cidadã  |             |     |                       |       |  |   |
| Tema Referencial Ed. para os Media  | Instituição | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Área de competências  |
| <b>Liberdade e ética, direitos e deveres</b><br><b>Nós e os Media</b>                             | Escola 1    | 11º | Inglês                | 2     | <i>AdAware – Awareness through advertising</i>               | - <i>Bem-estar, saúde e ambiente</i>  |
|   | Escola 2    | 10º | Cidadania / Filosofia | 6 e 7 | <i>Turning waste into health</i>                             |   |
| Experiência pessoal e individualidade   |             |     |                       |       |  |   |
| Tema Referencial Ed. para os Media  | Instituição | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Área de competências  |
| <b>Nós e os Media</b>   | Escola 1    | 11º | Inglês                | 3     | <i>My Journey to Turin</i>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionamento interpessoal</i></li> <li>- <i>Pensamento crítico e pensamento criativo</i></li> <li>- <i>Desenvolvimento pessoal e autonomia</i></li> </ul>   |
| Expressão cidadã / Experiência pessoal e individualidade  |             |     |                       |       |  |   |
| Tema Referencial Ed. para os Media  | Instituição | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Área de competências  |
| <b>Liberdade e ética, direitos e deveres</b><br><b>As redes digitais</b><br><b>Nós e os Media</b> | Escola 1    | 11º | Espanhol              | 4     | El lado oscuro de la web: ¡el poder de las (malas) palabras! | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionamento interpessoal</i></li> <li>- <i>Pensamento crítico e pensamento criativo</i></li> <li>- <i>Desenvolvimento pessoal e autonomia</i></li> <li>- <i>Bem-estar, saúde e ambiente</i></li> </ul> |
|   | Escola 1    | 11º | Espanhol              | 5     | En nombre del amor: no a la violencia de pareja              |   |
|   | Escola 2    | 10º | Cidadania/ Filosofia  | 6 e 7 | Cortar o ódio pela raiz                                      |   |

Tabela 18 Estrutura das atividades de acordo com os temas do Referencial de Educação para os Media e áreas de competências identificadas.

## Área temática 1: Expressão Literária

Dentro da temática da Educação Literária realizaram-se três atividades no âmbito da disciplina de português. Duas atividades decorreram com uma turma de 12º ano da escola 2 (privada) e uma com uma turma de 10º ano da escola 1 (pública).

Através da criação mediática, os alunos foram desafiados a trabalhar competências de interpretação, reflexão crítica e de trabalho colaborativo, a partir da reinterpretação de obras que retratam outros contextos sociais e períodos históricos. Ao recorrer aos media para reinterpretar obras literárias, procurou-se promover um processo reflexivo sobre os valores da cidadania, os usos e o papel dos media. Pretendeu-se, ainda, trabalhar as capacidades relacionadas com a expressão oral (leitura, expressividade e entoação), a estética visual (associação de imagens e elementos gráficos e sonoros coerentes com o texto) e a interpretação crítica e criativa de obras literárias. A tabela 19 descreve com mais detalhe as atividades realizadas dentro desta área temática.

| Educação Literária   |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| Atividade  | Descrição da atividade breve  | Objetivos   | Recursos/ Plataformas  | Áreas de competências  |
| <b>A (minha) Crónica de Abril (segundo Fernão Lopes)</b>       | Através da leitura da Crónica de Abril (segundo Fernão Lopes) de Manuel Alegre e de uma discussão em torno dos temas de cidadania identificados na obra, os alunos criam, na forma de narrativas digitais, uma versão reinterpretada de um excerto.<br>A narrativa digital deve incluir uma edição áudio que junte uma leitura encenada do excerto e 2/3 que associam ao excerto. Deve incluir também 2/3 imagens que associem ao texto reinterpretado. | - promover a interpretação de textos literários para compreender a sua relação com marcos históricos e culturais;<br>- explorar a intertextualidade das obras literárias;   | - Telemóvel e computador;<br>- Audacity;<br>- Soundcloud;<br>- Carrd;<br>- soundbible.com; bensound.com;<br>pixabay.com; pexels.com;<br>picjumbo.com; unspalsh.com;<br>gratisography.com |  |
| <b>Quem conta um conto, acrescenta um ponto</b>                | Partindo de obras de vários poetas do século XX, desenvolve-se uma discussão em torno das questões sociais retratadas e dos temas de cidadania identificados.<br>Os alunos reinterpretam, posteriormente, as obras à luz do tempo em que vivemos, produzindo uma narrativa digital. As narrativas devem incluir um conjunto de elementos multimodais que associam aos textos.   | - (re)pensar o papel do cidadão através de obras e seu contexto histórico;<br>- perceber os media como ferramentas para construir sentidos e criar valor;<br>- compreender e refletir sobre o papel dos media para (re)interpretar e (re)contar a História;<br>- explorar noções de direitos de autor, propriedade intelectual e privacidade; | - Telemóvel e computador;<br>- Microsoft Sway;<br>- soundbible.com; bensound.com;<br>pixabay.com; pexels.com;<br>picjumbo.com; unspalsh.com;<br>gratisography.com                        | - Linguagens e Textos<br>- Sensibilidade técnica e artística<br>- Pensamento crítico e pensamento criativo |
| <b>Ler, contar e recontar “O ano da Morte de Ricardo Reis”</b> | Através da leitura e interpretação do livro “O ano da morte de Ricardo Reis”, promove-se uma discussão em torno da obra e do contexto histórico e social onde decorre. Os alunos reescrevem, de seguida, um conjunto de excertos da obra, à luz dos dias de hoje, que apresentam, posteriormente, na forma de narrativas digitais. As narrativas devem incluir um conjunto de elementos multimodais que associam aos textos.                            | - promover o uso criativo e crítico dos media, através da exploração da edição de som e da (re)construção de histórias visuais.   |  |  |

Tabela 19 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Educação Literária.

## *Atividade 1 – A (minha) Crónica de Abril (segundo Fernão Lopes)*

### Descrição da atividade

Partindo da leitura e interpretação da Crónica de Abril (segundo Fernão Lopes) de Manuel Alegre, o professor promove uma discussão em torno do texto, do contexto histórico da obra e dos sentidos cívicos que congrega. Em pequenos grupos (2-3 elementos), o professor distribui excertos da obra, dinamizando a leitura e a reflexão crítica. Nos mesmo grupos, os alunos encenam e gravam a leitura do respetivo excerto e selecionam 2/3 elementos auditivos e 2/3 elementos visuais que associem e que ilustrem o texto. De seguida, reflete-se sobre as possibilidades de reinterpretção da obra e sobre a forma como os media podem ser usados para reconstruir e recontar a h(H)istória.

Numa segunda parte, desafiam-se os alunos a efetuar uma edição com recurso ao programa de edição de som Audacity que junte a gravação do excerto interpretado e os 2/3 elementos sonoros selecionados. Propõe-se que o trabalho final seja apresentado na forma de uma narrativa digital, criada com recurso à plataforma Carrd, que inclua a edição áudio, as 2/3 imagens selecionadas e o texto do excerto selecionado.

### Objetivos

Com esta atividade procurou-se:

- promover a interpretação de textos literários para compreender a sua relação com marcos históricos e culturais;
- explorar a intertextualidade das obras literárias;
- (re)pensar o papel do cidadão através de obras e seu contexto histórico;
- perceber os media como ferramentas para construir sentidos e criar valor;
- compreender e refletir sobre o papel dos media para (re)interpretar e (re)contar a História;
- explorar noções de direitos de autor, propriedade intelectual e privacidade;
- promover o uso criativo e crítico dos media, através da exploração da edição de som e da (re)construção de histórias visuais.

### Resultados

Os alunos partilharam dificuldades em responder ao desafio proposto. Desde logo podemos referir que não ficou suficientemente claro para os jovens aquilo que se pretendia com a (re)interpretação da obra, nem como fazê-lo através da criação de uma narrativa, especificamente uma narrativa digital –

conceito sobre o qual demonstraram dúvidas desde a primeira sessão. Este aspeto teve impacto na forma como todas as sessões dedicadas a esta atividade decorreram.

De forma a explorar os sentidos da obra literária na qual a atividade se baseou, foi promovida uma discussão em aula pela professora. A reflexão crítica sobre o contexto histórico retratado na obra despertou interesse a um pequeno grupo de alunos que debateu sobre questões de liberdade e sobre o valor do envolvimento e participação dos cidadãos em processos revolucionários. Os restantes alunos, não revelaram curiosidade pelos temas explorados na obra, abstendo-se a comentar as questões lançadas pela professora.

A tarefa de pesquisa nos bancos de imagens e sons sugeridos cativou a maioria dos jovens. Todos os grupos recolheram imagens e sons para utilizar na narrativa digital, tendo alargado a pesquisa a outros sites de imagens, além das páginas propostas pela investigadora. Uma vez que nem todas as páginas onde estavam a efetuar pesquisa disponibilizavam imagens de uso livre e gratuito, proporcionou-se um momento para aprofundar o tema dos direitos de autor e do uso indevido de materiais audiovisuais para diversos fins. Os alunos mostraram-se esclarecidos relativamente aos limites impostos, tendo, posteriormente, restringido a pesquisa a bancos de sons e imagens gratuitos.

Quanto à gravação da leitura encenada do excerto atribuído e à posterior edição dos elementos áudio com recurso ao Audacity, destacam-se dois aspetos. No caso das gravações das leituras, recorrer ao telemóvel para o fazer não se relevou uma tarefa simples para todos os alunos. Alguns desconheciam esta funcionalidade, referindo que é algo que não têm necessidade de utilizar no seu dia a dia. Além disso, os alunos mostraram, também, algumas dificuldades no uso da expressividade, cadência e entoações adequadas. Solicitaram frequentemente apoio à professora para ler e interpretar os excertos. Sobre esta dificuldade, a professora referiu que se encontrava relacionada com a falta de compreensão crítica dos textos, limitação que identificara previamente na turma.

Relativamente à edição de áudio, a maioria dos alunos desconhecia o programa proposto. Um pequeno grupo de alunos, porém, referiu ter já participado numa ação de formação sobre edição de áudio com recurso ao Audacity. O papel destes alunos acabou por ser essencial, uma vez que a par da explicação fornecida previamente pela investigadora e do apoio que foi dado ao longo da atividade, estes ajudaram os colegas na edição, contribuindo para que a tarefa fosse cumprida. Proporcionou-se, deste modo, um contexto de trabalho verdadeiramente colaborativo.

Atendendo aos objetivos de aprendizagem delineados para esta atividade, constatamos que:

- os alunos tiveram dificuldades em interpretar a obra original. O professor apelou frequentemente à interpretação do produto original (o poema de Manuel Alegre), à análise dos pontos de ligação à obra de Fernão Lopes, às épocas retratadas, para a partir daí refletir sobre questões e o valor da cidadania. Esta dificuldade em interpretar a obra contribuiu para que não ficasse claro para todos os alunos quais os temas retratados na obra, nem como os media poderiam ser utilizados para (re)contar a história. Consideramos que, neste aspeto, a atividade que definimos em conjunto com o professor se terá revelado demasiado complexa e ambiciosa para execução;
- os elementos visuais e as imagens selecionadas pelos grupos para ilustrar os excertos revelaram-se básicos, sendo utilizados de forma literal para acompanhar os textos trabalhados. Ao observar as imagens selecionadas por alguns alunos para ilustrar os trabalhos, como exemplificado na figura 23, percebe-se a preocupação em representar de forma objetiva o conteúdo textual, ao invés de fazer uma leitura interpretativa dos conteúdos e dos seus sentidos;
- a noção de narrativa digital não ficou suficientemente clara para os alunos, o que tornou a execução do trabalho proposto e a compreensão dos requisitos expectáveis mais difícil;
- relativamente ao objetivo de promover o uso crítico e criativo dos media, a atividade realizada não fornece dados que apontem nesse sentido. Os media foram, essencialmente, utilizados numa perspetiva meramente instrumental – para executar uma tarefa e não para criar como forma de expressão.

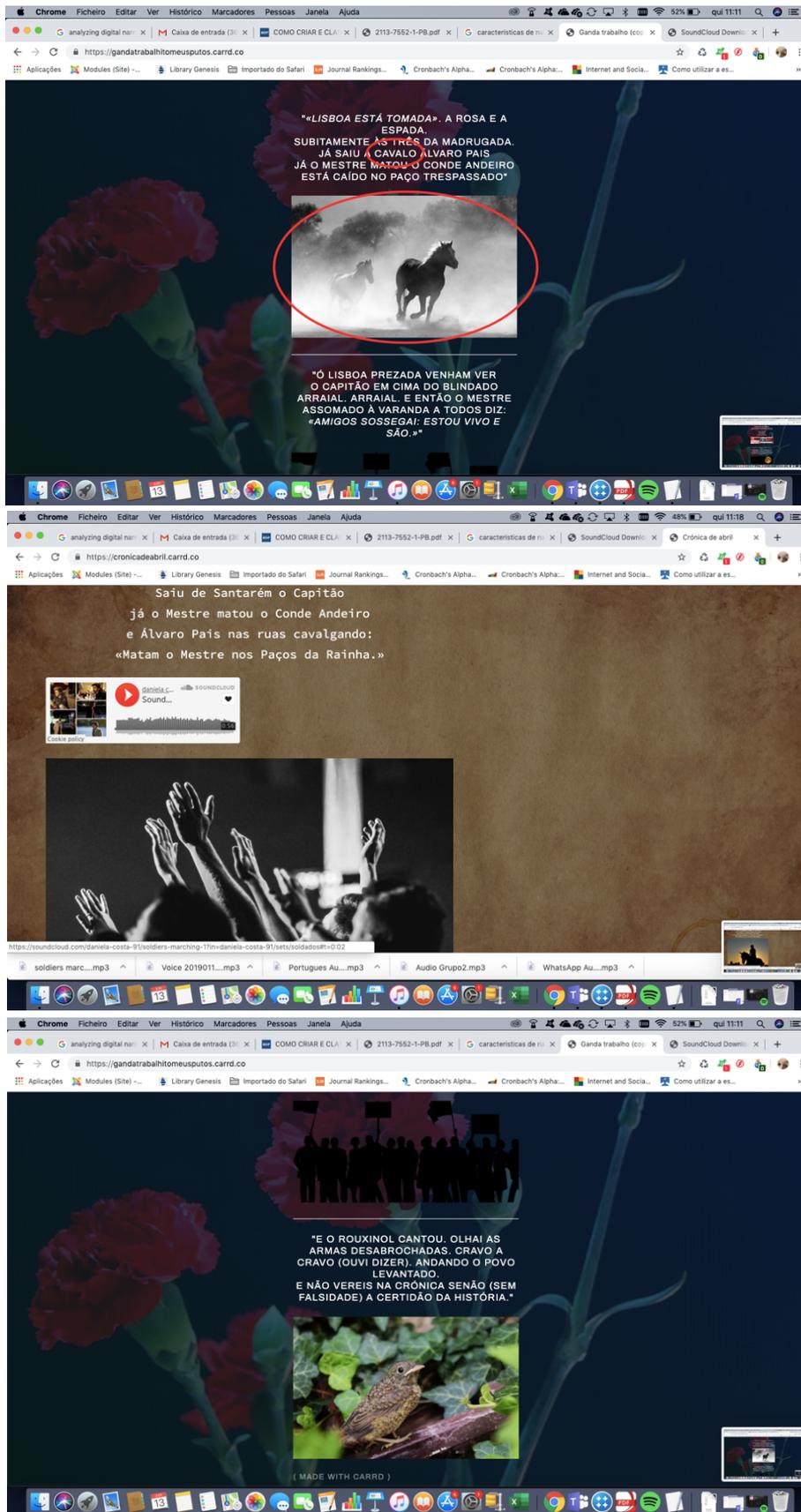


Figura 23 Exemplo de trabalhos realizados na atividade 1.

## *Atividade 2 – Quem conta um conto, acrescenta um ponto*

### Descrição da atividade

Partindo de obras de vários poetas do século XX, o professor promove uma discussão através de uma lente de interpretação textual, gramatical e também social, tomando em conta o contexto histórico em que foram escritas.

Os alunos são, posteriormente, divididos em pequenos grupos (2-3 elementos). O professor distribui um poema por grupo e dinamiza a leitura e reflexão crítica sobre os poemas e a pesquisa de elementos multimodais que associem às obras. Após um momento de partilha sobre os sentidos e significados extraídos das obras, discute-se a forma como estas podem ser reinterpretadas à luz dos dias de hoje e como os media podem ser utilizados para as recontar.

Após a discussão, nos mesmos grupos, os alunos recontam o poema pelas suas palavras, nos moldes de uma narrativa, utilizando os elementos multimodais selecionados anteriormente.

### Objetivos

Com esta atividade procurou-se:

- promover a interpretação de textos literários para compreender a sua relação com marcos históricos e culturais;
- explorar a intertextualidade das obras literárias;
- (re)pensar o papel do cidadão através de obras e seu contexto histórico;
- perceber os media como ferramentas para construir sentidos e criar valor;
- compreender e refletir sobre o papel dos media para (re)interpretar e (re)contar a História;
- explorar noções de direitos de autor, propriedade intelectual e privacidade;
- promover o uso criativo e crítico dos media, através da exploração da edição de som e da (re)construção de histórias visuais.

### Resultados

Esta atividade despertou especial interesse nos jovens. Na abordagem inicial ao conceito de narrativa digital, os alunos foram questionados sobre os elementos que achavam que esta contemplava. Os alunos elencaram elementos como “som”, a “voz”, “as imagens” e “palavras escritas”, revelando compreender a base de uma narrativa digital e os elementos essenciais para a sua construção.

No que diz respeito à análise crítica dos textos atribuídos pelo professor, a maioria dos jovens envolveu-se ativamente na discussão. Identificaram um conjunto de temas nas obras relacionados com a cidadania – a liberdade, os direitos civis e políticos, as relações interpessoais e a sexualidade, a participação cívica, entre outros -, partilhando as suas interpretações e lançando novas questões para discussão. No caso de poemas mais complexos, alguns alunos demonstraram alguma dificuldade em identificar sozinhos as questões de cidadania retratadas, tendo o professor tido um papel mais ativo junto destes grupos.

Os jovens demonstraram, também, especial interesse nas tarefas de pesquisa de sons e imagens para ilustrar a sua versão reinterpretada dos poemas. Quanto à rescrita dos produtos textuais, alguns dos grupos tiveram dificuldade em transpor as suas ideias para palavras, tendo pedido frequentemente apoio ao professor e a pares para o fazer.

Verifica-se que o envolvimento ativo dos alunos na discussão e análise das obras contribuiu para a realização da tarefa de criação mediática. Os grupos apresentaram, na sua maioria, reinterpretações originais, ilustradas com imagens estáticas e em alguns casos sons e vídeos. Embora tenha sido abordada a questão dos direitos de autor previamente à pesquisa de elementos multimodais, foi necessário falar novamente sobre o tema, uma vez que em alguns casos os grupos recorreram a materiais que não eram de livre uso. Através desta questão, iniciou-se um breve debate sobre questões de limites dos usos dos media e da propriedade intelectual dos materiais disponibilizados na internet. Durante esta discussão, alguns dos alunos mencionaram que para eles a produção de conteúdo é uma forma de se envolverem em discussões, movimentos e grupos nas plataformas digitais, e também uma forma de expressão criativa. Um dos alunos referiu produzir músicas para um canal de YouTube.

Os produtos resultantes revelam, ainda, que em alguns dos trabalhos foi explorada a intertextualidade. Os alunos exploraram interseções existentes ou criaram cruzamentos novos com outras obras literárias e, mesmo, com outros produtos mediáticos para expandir as narrativas e explorar outras direções. Num dos trabalhos, a título de exemplo, como mostra a figura 24, reconta-se e reinterpreta-se a obra original a partir da história de uma série de televisão.

Se considerarmos os objetivos de aprendizagem delineados para esta atividade, compreendemos que:

- os alunos envolveram-se ativamente nas discussões que precederam as tarefas de criação mediática. Apesar de nem todas as obras terem proporcionado, como inicialmente idealizado, uma reflexão sobre os sentidos da cidadania e os papéis do cidadão, em alguns momentos

abordaram-se questões relacionadas com a liberdade e os seus limites, as relações interpessoais, e o impacto dos media na atualidade. Surgiu, ainda, oportunidade de aprofundar questões relacionadas com direitos de autor e limites ao uso de sons e imagens disponibilizados na internet;

- os alunos revelaram à vontade quer com o uso dos media para pesquisar sons e imagens, quer com o recurso aos media para criar. Alguns dos grupos apresentaram criações que tiveram origem em remixes, juntando partes dos poemas trabalhados com partes de outros produtos mediáticos, criando conteúdos verdadeiramente novos;
- os elementos visuais e os sons utilizados revelam sentido estético e preocupação com a fluidez da narrativa, bem como a intenção de expandir os textos originais. Como ilustrado na figura 25, em alguns trabalhos os alunos exploraram a intertextualidade para enriquecer as narrativas criadas;
- no que diz respeito ao objetivo de promover o uso crítico e criativo dos media e a reflexão sobre questões de cidadania, podemos dizer que parte dos objetivos definidos foram cumpridos. Se considerarmos a intenção de refletir sobre o papel e a importância dos media, podemos apontar que a atividade possibilitou a discussão sobre o uso esclarecido e criativo dos media e sobre a forma como a criação e a produção mediática podem contribuir para expressar a voz e alcançar novos públicos. Noutros aspetos, porém, a atividade revelou-se demasiado ambiciosa. A complexidade de alguns dos poemas não permitiu que todos os alunos refletissem sobre os temas de cidadania subjacentes.

"e diz do nosso amor como se não tivesse de acabar, sempre a dor, sempre a doer de tanta perfeição"



Figura 25 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 2 que explora a intertextualidade.

## A necessidade de partir...



h  
w  
v=l

m/

Encontro na música "Estou além" uma forma de expressar o descontentamento que sinto em relação ao sítio onde moro. Embora habite sempre dentro de mim uma pequena saudade da terra onde nasci, existe uma necessidade maior de partir para um novo lugar, ao encontro do desconhecido.

"Estou bem aonde eu não estou  
Porque eu só quero ir  
Aonde eu não vou  
Porque eu só estou bem  
Aonde eu não estou"

O amor existirá enquanto o coração bater, basta estar no coração de ambos.

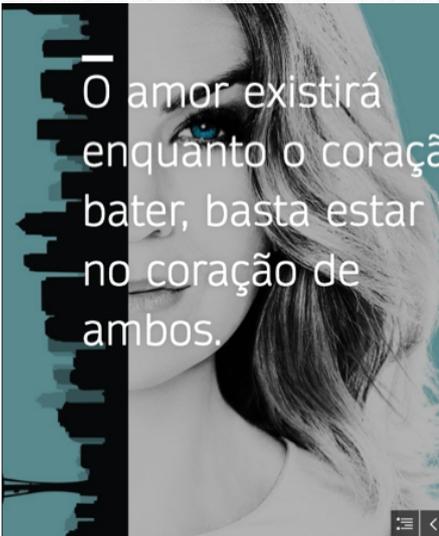


Figura 24 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 2.

### *Atividade 3 – Ler, contar e recontar “O ano da morte de Ricardo Reis”*

#### Descrição da atividade

Tomando como ponto de partida o livro “O ano da morte de Ricardo Reis”, promove-se uma discussão em aula. A par da leitura através de uma lente de interpretação textual e gramatical, o professor incita os alunos a analisar a obra também numa perspetiva histórica e social, com o objetivo de promover uma reflexão sobre os temas de cidadania implícitos.

Depois de dividir os alunos em pequenos grupos (2-3 elementos), o professor distribui um excerto da obra por grupo e convida-os a recontá-lo, na forma de uma narrativa digital, pelas suas palavras e à luz dos dias de hoje. Os alunos são, ainda, incentivados a recolher um conjunto de elementos multimodais que permitam ilustrar e enriquecer a sua reinterpretação.

#### Objetivos

Com esta atividade procurou-se:

- promover a interpretação de textos literários para compreender a sua relação com marcos históricos e culturais;
- explorar a intertextualidade das obras literárias;
- (re)pensar o papel do cidadão através de obras e seu contexto histórico;
- perceber os media como ferramentas para construir sentidos e criar valor;
- compreender e refletir sobre o papel dos media para (re)interpretar e (re)contar a História;
- explorar noções de direitos de autor, propriedade intelectual e privacidade;
- promover o uso criativo e crítico dos media, através da exploração da edição de som e da (re)construção de histórias visuais.

#### Resultados

Esta atividade foi realizada no seguimento da atividade 2, pelo mesmo grupo de alunos. Por este motivo, não foi efetuada uma abordagem tão aprofundada ao conceito de narrativa digital. Optou-se, antes, por recuperar o conceito, esclarecer dúvidas que tivessem ficado pendentes na atividade anterior e abordar novamente a questão dos direitos de autor.

Através da leitura crítica dos excertos atribuídos dinamizou-se uma discussão em torno de várias questões relacionadas com a cidadania, tais como o envolvimento político, as relações na era digital e

uso dos media para estabelecimento de relações. Indagados sobre a importância do envolvimento político, os jovens revelam não ter muito interesse em questões desta índole, explicando que são “uma seca” ou desinteressantes. No que diz respeito ao uso das redes sociais para o encontro e para a criação de relações, embora alguns dos jovens se tenham demonstrado pouco à vontade com o tema, outros referiram que estas plataformas desempenham um papel essencial para encontrar novas pessoas, quer para relações de amizade, quer de carácter amoroso.

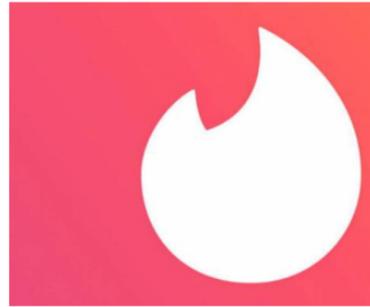
Quanto aos objetivos propostos, podemos dizer que estes foram parcialmente alcançados, uma vez que:

- As narrativas criadas revelam que os jovens efetuaram uma leitura crítica e interpretativa dos excertos da obra. Para recontar os excertos, os jovens privilegiaram o uso de uma voz ativa, opção que lhes permitiu conceber produtos emotivos, com atenção às questões sociais retratadas e, fazer uma releitura da obra aos olhos dos dias de hoje;
- Alguns dos grupos atribuíram roupagens totalmente novas às obras, focando de forma objetiva o papel dos media na atualidade. Um dos trabalhos finais, como apresentado na figura 26, retratou Ricardo Reis enquanto utilizador da rede social de encontros *Tinder* para recontar os dilemas amorosos da personagem principal do livro de José Saramago. Ao abordar o uso das redes sociais para estabelecer relações amorosas, os jovens refletiram sobre as redes sociais e o papel que desempenham nas nossas vidas. Através da visualização do trabalho em conjunto com a turma, foi possível analisar criticamente e debater sobre o papel dos media nos nossos dias.



Partilhar

Cansado de todos os complexos amores platônicos e sempre procurou na suas odes, mas que na verdade r completamente concretizar, Ricardo Reis ousa adotar inovador: cria uma conta no Tinder como tantos dos : com quem convive na "Brasileira" e decide procurar o



< >

Incapaz de escolher entre as duas pretendentes, Ricardo decide travar juras de amor com ambas. Não obstante, se com Lídia encontra um amor carnal e físico, com Marcenda não vai além das mensagens por telemóvel, revelando-se esta frágil e com temor dos infortúnios que uma relação amorosa com um homem muito mais velho poderia causar.




**Nome:** Lídia  
**Idade:** quarenta e poucos  
**Estado:** divorciada  
**Profissão:** empregada no Hotel Bragança  
**Principais qualidades:** frontal; empenhada; organizada  
**Familiares:** Pai incógnito, mãe com dificuldades, irmão alistado na marinha




**Nome:** Marcenda Sampaio  
**Idade:** vinte e três  
**Estado:** solteira  
**Profissão:** desocupada  
**Principais qualidades:** Simples, bonita, curiosa,  
**Familiares:** filha do Dr. Sampaio, órfã de mãe  
**Ambição:** encontrar um homem delicado e cuidadoso

Hoje, finalmente Marcenda aceita encontrar-se pessoalmente com o homem com quem trocava longas mensagens, no alto de Santa Catarina.

< >

Figura 26 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 3.

## Área temática 2: Expressão Cidadã

Dentro desta temática foram realizadas duas atividades. Uma delas foi decorreu no âmbito da disciplina de inglês, com uma turma de 11º ano da escola 1 (pública). A outra atividade foi integrada num projeto escolar da escola 2 (privada) e, apesar de ter sido desenvolvida no contexto Cidadania/Filosofia, foi realizada em conjunto com outras disciplinas. Participaram nesta atividade as duas turmas de 10º ano.

As atividades procuraram promover a reflexão crítica sobre temas prementes na atualidade, nomeadamente questões relacionadas com a Ecologia e a Sustentabilidade. Tiveram também como intenção confrontar os jovens sobre a importância dos meios de comunicação enquanto fornecedores de informação de qualidade e como veículos para os indivíduos se envolverem em práticas cidadãs. Definiu-se, também, como objetivo promover o trabalho colaborativo e um processo reflexivo, através da criação mediática, que abordasse os usos e o papel dos media na sociedade. A descrição das atividades pode ser consultada na tabela 20.

| Expressão cidadã                 |  |   |   |                                    |
|----------------------------------|--|---|---|------------------------------------|
| Atividade                        | Descrição da atividade breve   | Objetivos   | Recursos/ Plataformas   | Áreas de competências              |
| <b>AdAware</b>                   | Partindo da leitura e análise de textos mediáticos, os jovens são desafiados a explorar e construir mensagens publicitárias que alertem para uma consciência cidadã face às questões ambientais mais prementes da atualidade.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a reflexão sobre a ecologia e a sustentabilidade;</li> <li>- Desenvolver competências de leitura e análise crítica de notícias, promovendo a atenção e o conhecimento de técnicas para detetar notícias falsas ou enganosas;</li> <li>- Promover a produção de conteúdo mediático como forma de intervir em questões prementes na atualidade;</li> <li>- Explorar e consolidar valores de educação para a cidadania e promover a voz dos jovens enquanto cidadãos;</li> <li>- Desenvolver a capacidade criativa e o espírito participativo dos jovens.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telemóvel e computador;</li> <li>- Audacity;</li> <li>- Soundcloud;</li> <li>- soundbible.com; - bensound.com; pixabay.com; pexels.com; - picjumbo.com; unspalsh.com; gratisography.com</li> </ul>   | <i>Bem-estar, saúde e ambiente</i> |
| <b>Turning Waste into Health</b> | Integradas no projeto escolar “Turning Waste into Health” que foca a questão da ecologia, do combate ao desperdício e da preservação ambiental, as atividades propostas procuram que os jovens reflitam sobre as aprendizagens decorrentes do projeto e que explorem e construam mensagens que alertem para uma consciência cidadã face às questões ambientais mais prementes da atualidade. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a reflexão sobre a ecologia e a sustentabilidade;</li> <li>- Promover o envolvimento e a descoberta da consciência crítica e cívica, através da experiência, reflexão e produção mediática;</li> <li>- Proporcionar oportunidades para explorar a voz cidadã;</li> <li>- Desenvolver competências de análise crítica de informação;</li> <li>- Compreender as oportunidades para a participação cívica através da construção de produtos mediáticos tendo por base temas atuais.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telemóvel e computador;</li> <li>- Microsoft Sway;</li> <li>- Video Editor (criação e edição de vídeo);</li> <li>- Audacity (criação e edição de áudio)</li> <li>- WordClouds (nuvem de palavras);</li> <li>- Bubbl.us (mapa de conceitos)</li> <li>- Plot, Storyboard that, Canva (storyboards, storymaps)</li> </ul> |                                    |

Tabela 20 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Expressão Cidadã.

### Descrição da atividade

Em grupos de três elementos os alunos analisam um conjunto de notícias – uma notícia verdadeira e uma notícia falsa. O professor explica que a leitura e análise deve ser orientada pelas seguintes questões: *O que diz a notícia? Quem produziu a notícia? Que objetivos estão por trás da construção da notícia? Que diferentes interpretações pode ter uma notícia?* De seguida, promove-se um momento de partilha sobre as conclusões da análise das notícias, onde os alunos explicam que técnicas utilizaram para identificar a notícia falsa.

Numa segunda parte, os grupos são convidados a construir mensagens publicitárias, na forma de uma narrativa digital, tomando como base o tema das notícias que analisaram anteriormente. Procura-se que os alunos construam mensagens de sensibilização para os problemas ambientais.

### Objetivos

Com esta atividade procurou-se:

- Promover a reflexão sobre a ecologia e a sustentabilidade;
- Desenvolver competências de leitura e análise crítica de notícias, promovendo a atenção e o conhecimento de técnicas para detetar notícias falsas ou enganosas;
- Promover a produção de conteúdo mediático como forma de intervir em questões prementes na atualidade;
- Explorar e consolidar valores de educação para a cidadania e promover a voz dos jovens enquanto cidadãos;
- Desenvolver a capacidade criativa e o espírito participativo dos jovens.

### Resultados

Na atividade 4, procurou-se promover a leitura e o pensamento crítico dos jovens face às mensagens disseminadas pelos media e sobre a importância do seu papel na promoção de informação imparcial e fundamentada relacionada com o meio ambiente e a sua preservação. Os jovens foram confrontados com os perigos das notícias falsas e com o poder da informação e da publicidade. No geral, os alunos envolveram-se na discussão, partilhando as suas opiniões, receios e experiências relativamente ao tema das notícias falsas. Vários dos alunos referiram já se terem confrontado com notícias falsas e ter

recorrido a diversas ferramentas para as conseguir identificar. Mencionaram ter utilizado plataformas como o Polígrafo para os ajudar nesta tarefa.

No que toca ao conteúdo das notícias, os alunos revelaram interesse nas temáticas abordadas. Os alunos demonstraram conhecer técnicas para identificar notícias falsas – questão que a professora já havia abordado noutras aulas com a mesma turma. Para fundamentar as suas respostas, os alunos recorreram aos computadores e *tablets* disponibilizados na sala para fazer pesquisas noutras plataformas – tais como o Google e plataformas de *fact-checking*. A discussão promovida no seguimento desta tarefa revelou que, a par de terem conhecimentos básicos sobre como identificar uma notícia falsa, os alunos demonstram preocupação sobre os problemas ambientais. Alguns deles mencionaram a importância de iniciativas como a Greve Climática Estudantil, tendo admitido ter já participado. Outros referiram, ainda, que os projetos extracurriculares promovidos pela escola têm permitido que participem em atividades relacionadas com estas temáticas.

A realização das tarefas de criação mediática tornou visíveis algumas dificuldades. Os alunos referiram não estar familiarizados com o conceito de narrativas digitais nem com a plataforma proposta para as criar. De forma a colmatar estas dificuldades, dedicou-se mais tempo à discussão da ideia de narrativa digital e à exploração da ferramenta. A par disso, os alunos apontaram também não saber como construir um anúncio publicitário. Devido às restrições de tempo não foi possível aprofundar este ponto o quanto seria necessário. Tendo a atividade decorrido em aulas da disciplina de inglês, podemos, ainda, afirmar que algumas das dificuldades poderão estar relacionadas com o uso exclusivo da língua inglesa ao longo de todas as sessões.

Atendendo aos objetivos definidos e aos produtos finais resultantes, podemos referir que:

- foi possível realizar um processo de reflexão e discussão crítica sobre as notícias, o perigo das notícias falsas e os temas ambientais abordados. Os jovens discutiram a importância da preservação e defesa do ambiente, revelando interesse por questões desta índole;
- o processo de criação mediática não foi simples, fazendo com que alguns grupos tivessem dificuldade em apresentar os produtos finais. Dos seis grupos criados na turma, apenas três apresentaram os produtos finais – apresentam-se alguns exemplos na figura 27. Um dos grupos, referiu ter sentido dificuldade em encontrar imagens para ilustrar o tema que estavam a trabalhar e em inserir o elemento áudio selecionado na plataforma sugerida para criar a narrativa. Os restantes dois grupos não apresentaram o produto final, referindo somente não ter conseguido cumprir o prazo estipulado. Não apontaram nenhum outro tipo de dificuldade;

- as limitações de tempo para explorar melhor as ferramentas, para aprofundar a ideia de narrativa digital e o formato de anúncio publicitário, bem como o uso exclusivo da língua inglesa nas sessões dificultaram as tarefas de criação mediática;
- no que diz aos produtos finais, nem sempre a mensagem da narrativa ficou clara. O professor identificou alguns erros ortográficos e de construção frásica que, na sua opinião, empobrecem as mensagens criadas;

De acordo com os dados recolhidos, podemos afirmar que a tarefa permitiu promover a leitura crítica dos conteúdos mediáticos. No entanto, nem todos os grupos criaram novos produtos com os media.

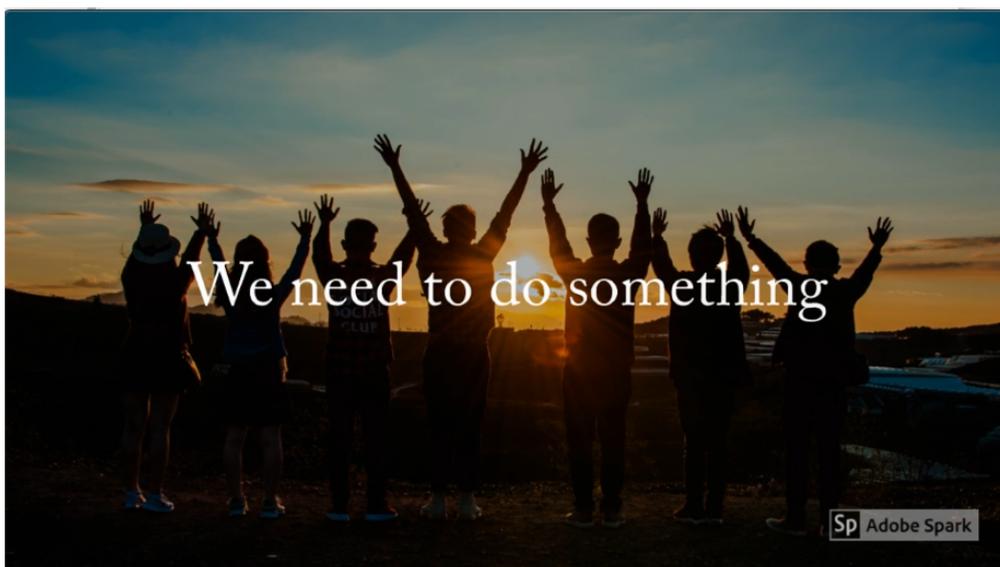


Figura 27 Exemplo de trabalhos realizados no âmbito da atividade 4.

## *Atividade 5 – Turning Waste into Health*

### Descrição da atividade

Partindo do projeto escolar “Turning Waste into Health”, focado na ecologia e sustentabilidade, o combate ao desperdício e a preservação ambiental, os alunos são divididos em grupos e convidados a realizar um conjunto de atividades interdisciplinares para refletir sobre as aprendizagens decorrentes do projeto. As atividades decorrem no âmbito de Cidadania em articulação com outras disciplinas.

A um dos grupos é proposto que, em articulação com as disciplinas de Português e Matemática, criem um questionário focado nos comportamentos face à produção de lixo e à reciclagem. Após a análise dos dados do questionário, os jovens devem criar uma narrativa digital para retratar os resultados do questionário e as perspectivas e experiências de professores e alunos sobre estas questões.

Um outro grupo é desafiado a criar uma campanha publicitária, na forma de uma narrativa digital, em articulação com a disciplina de Português e/ou Inglês, nos moldes de uma narrativa digital, que vise sensibilizar para a importância da reciclagem.

Um terceiro grupo irá realizar um mini-documentário, em articulação com a disciplina de Português, na forma de uma narrativa digital, que retrate o processo de criação da horta pedagógica da escola e a forma como a comunidade escolar se envolveu na sua dinamização.

### Objetivos

Com esta atividade procurou-se:

- Promover a reflexão sobre a ecologia e a sustentabilidade;
- Promover o envolvimento e a descoberta da consciência cívica, através da experiência, reflexão e produção mediática;
- Proporcionar oportunidades para explorar a voz cidadã;
- Desenvolver competências de análise crítica de informação;
- Despertar o sentido crítico e criativo pelo confronto com o processo de produção;
- Compreender as oportunidades para a participação cívica através da construção de produtos mediáticos tendo por base temas atuais.

## Resultados

Previamente ao início das tarefas de criação mediática, foi promovida uma discussão em aula sobre as grandes questões trabalhadas no âmbito do projeto. Discutiu-se a ecologia, a importância da preservação do ambiente e o papel dos media para informar sobre estes temas e como ferramentas para os cidadãos se envolverem ativamente em causas. Procurou-se dar oportunidade para os alunos partilharem as suas ideias e opiniões sobre estes temas.

Ao longo desta discussão, percebeu-se que nem todos os alunos partilhavam a mesma preocupação e interesse sobre as questões abrangidas pelo projeto. Alguns alunos demonstraram entusiasmo com a oportunidade de participar num projeto escolar relacionado com a preservação do meio ambiente e a produção sustentável, tendo-se envolvido ativamente, por exemplo, no contacto com possíveis patrocinadores e mecenas e com a produção de conteúdos para as redes sociais da escola. Outros alunos distanciaram-se da atividade. Um deles partilhou não compreender a importância deste tipo de projetos, referindo que “aprender a matéria é mais importante por causa dos testes e dos exames”. Esta opinião, e de acordo com as informações fornecidas pela professora da disciplina de Cidadania, era partilhada por alguns dos encarregados de educação que colocaram em causa a viabilidade e o interesse deste projeto.

Durante as sessões, o professor procurou, frequentemente, sensibilizar os jovens para a importância de se questionarem sobre temas atuais e de refletirem sobre os dilemas que lhes são impostos enquanto jovens e cidadãos. Sublinhou, também, recorrentemente, a importância de olhar os *media* enquanto instrumentos para defender causas e para ter uma voz ativa na sociedade. Para os alunos, este último aspeto não era óbvio, tendo mencionado que, no seu dia a dia, os media servem, essencialmente, para contactar os amigos ou para ver vídeos e fotografias.

A dinâmica interdisciplinar nem sempre foi fácil. Durante a execução das tarefas, percebeu-se que quer para os alunos quer para os professores esta dinâmica levantou dúvidas. Alguns dos jovens mostraram-se inquietos face à necessidade de responder a exigências de várias disciplinas. Esta inquietação foi sentida sobretudo por parte dos alunos que realizaram a atividade articulada com Português e Matemática, que partilharam não compreender como as disciplinas se poderiam interligar. Por sua vez, os professores demonstraram dúvidas relativamente aos limites do seu envolvimento nos vários trabalhos.

Observando os trabalhos finais apresentados pelos alunos, percebemos que:

- concretizar as tarefas atribuídas no formato de uma narrativa digital revelou-se difícil para alguns grupos que se mostraram apreensivos sobre a forma como utilizar o formato proposto. Outros alunos encararam esta tarefa como uma oportunidade para expressarem a sua criatividade e para utilizarem os media de forma mais divertida;
- alguns dos grupos criaram narrativas digitais, cumprindo com a estrutura deste formato discutida em aula. A título de exemplo, e conforme a figura 28 mostra, um dos grupos criou uma narrativa em *stop motion*, para ser utilizada como campanha de sensibilização para a importância da reciclagem. A história apresentada é encabeçada por uma personagem principal que enfrenta o dilema entre o certo e o errado e que se questiona sobre a importância da reciclagem. A narrativa, produzida totalmente com recurso ao telemóvel, - gravação e edição – revela, segundo o grupo, a intenção de tomar uma posição face ao tema e de chamar outros jovens a assumir uma postura responsável face à natureza e ao mundo. Um outro grupo, como mostra a figura 29, desenvolveu um vídeo de sensibilização para a importância da produção sustentável de alimentos, partindo da experiência da horta pedagógica da escola. Criaram narrativa em torno do mote “Sabia que?”, tendo cada elemento do grupo dado a sua voz à narrativa para partilhar a sua experiência e perspetiva pessoal sobre o tema. A narrativa culmina com uma mensagem de apelo à tomada de consciência e de responsabilização, e à participação de todos os colegas no projeto escolar;
- outros trabalhos assumiram formatos distintos, tais como vídeos de curta duração ou reportagens. Particularmente, os grupos encarregues de criar o mini-documentário (na forma de uma narrativa digital) sobre a horta pedagógica e a narrativa digital sobre os resultados do questionário sobre produção de lixo e reciclagem disseram não compreender bem de que forma poderiam trabalhar o tema através deste formato mediático. Assim, optaram, no primeiro caso, como mostra a figura 30, por realizar um curto vídeo sobre a horta, mostrando o seu estado atual, e no segundo por criar uma reportagem para apresentar os resultados do questionário, ilustrada com alguns vídeo;
- ao desafiar os jovens a criar narrativas digitais sobre questões relacionadas com ecologia e o meio ambiente, incentivou-se o diálogo, a partilha e a reflexão sobre um conjunto de outras questões. Ao longo das várias sessões, os grupos questionaram-se frequentemente sobre “O que tenho a dizer sobre isto?” “O que posso partilhar sobre este tema?” “O que posso ter eu a dizer sobre isto?”. Debateram-se também sobre a forma como usar os media e,

particularmente, como criar com os media pode contribuir para se expressarem e a ter uma voz mais ativa na sociedade – algo que nem todos referiram valorizar. Constatamos que alguns dos jovens adotaram uma postura passiva no que às questões da participação cívica diz respeito;

- a interdisciplinaridade dificultou o processo de criação, uma vez que foram impostos requisitos para a realização das atividades por várias disciplinas e professores. O grupo que realizou a reportagem sobre a horta pedagógica, por exemplo, teve de tomar em consideração indicações do professor de Matemática relativas à construção e análise de um questionário. Construir um só produto mediático para dar resposta a todas as exigências revelou-se uma tarefa complexa e demorada.

Os aspetos acima levam a supor que os objetivos de aprendizagem estipulados para esta atividade não foram alcançados na sua totalidade.

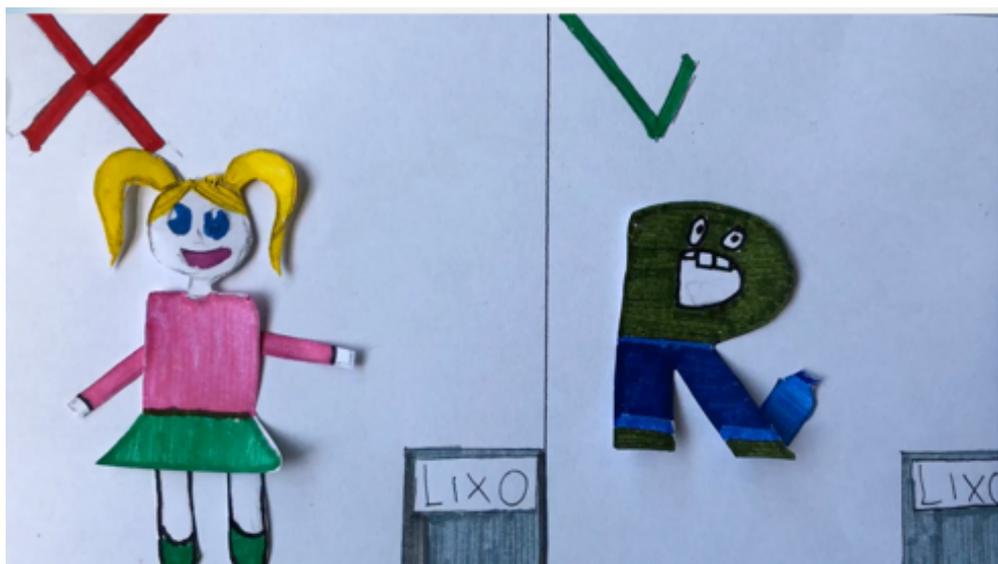


Figura 28 Exemplo de trabalho em stop motion realizado no âmbito da atividade 5.

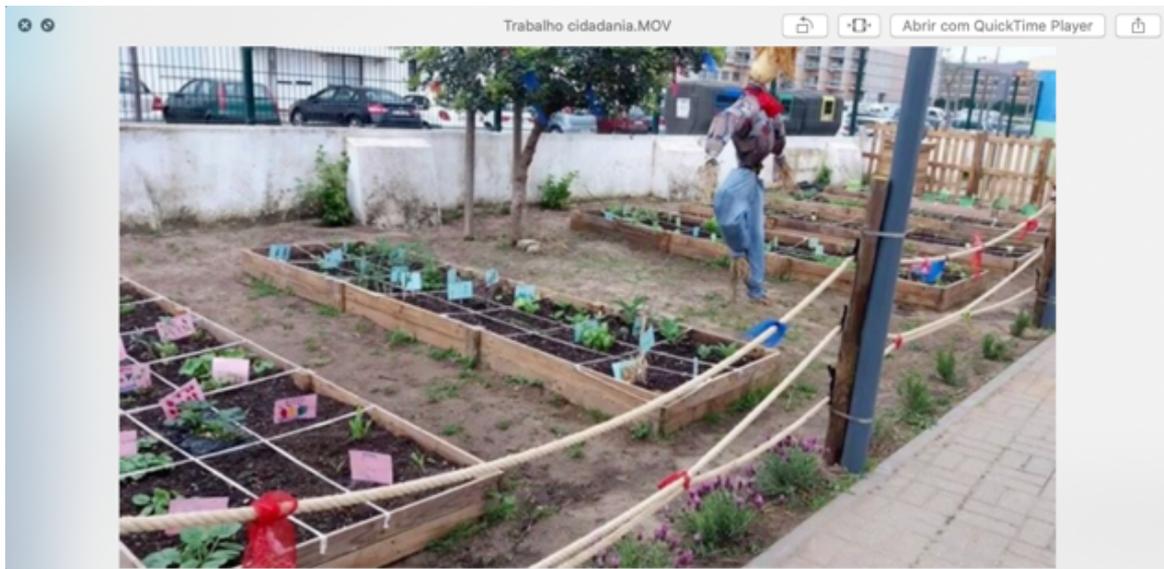
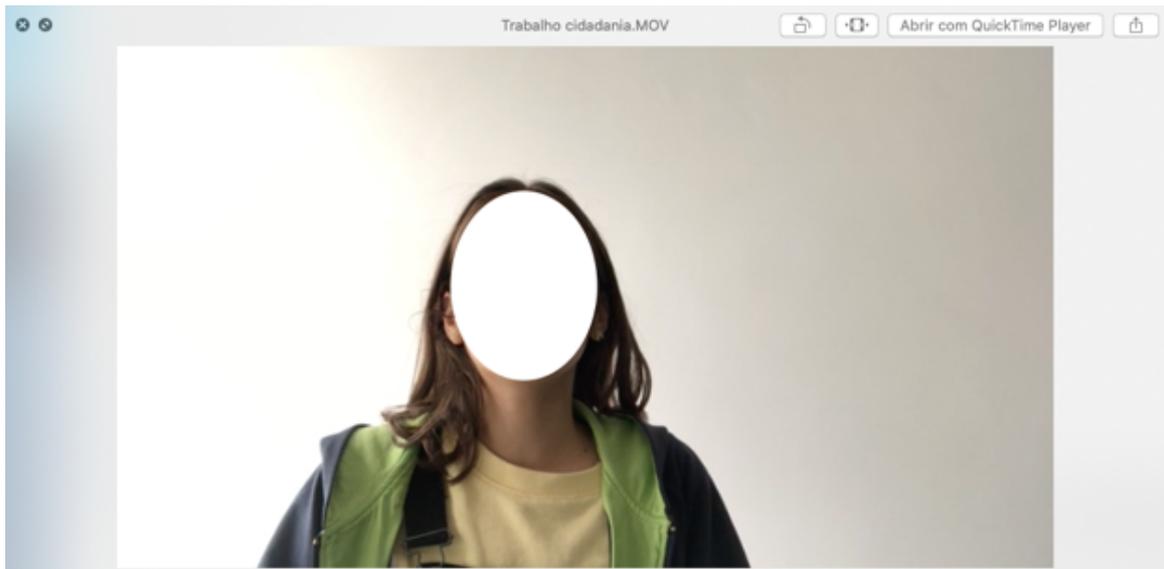


Figura 29 Exemplo de trabalho em vídeo criado no âmbito da atividade 5



Figura 30 Exemplo de trabalho no formato de reportagem realizado no âmbito da atividade 5.

### Área temática 3: Experiência pessoal e individualidade

No domínio da experiência pessoal e individualidade, foi dinamizada uma atividade com uma turma de 11º ano da 1ª instituição de ensino (escola público). A turma era constituída apenas por jovens do género feminino. A atividade decorreu no rescaldo de uma viagem organizada no âmbito de um projeto Erasmus+ que juntou os jovens com alunos de uma escola italiana. Uma vez que nem todos os alunos da turma participaram na viagem, esta atividade procurou cumprir um duplo propósito: por um lado, servir de momento de partilha entre os jovens participantes na viagem e os seus colegas; por outro, de processo de reflexão sobre a viagem, as diferenças culturais encontradas, o processo de crescimento e de autoconhecimento vivido.

Os alunos foram incentivados a trabalhar capacidades relacionadas com a expressão oral (leitura, expressividade e entoação), a estética visual (associação de imagens e elementos gráficos e sonoros coerentes com o texto) e a interpretação crítica e criativa da realidade vivida através do uso dos media. Na tabela 21 pode ver-se a descrição detalhada da atividade.

| Experiência pessoal e individualidade |   |   |  |   |
|---------------------------------------|---|---|--|---|
| Atividade                             | Descrição da atividade breve  | Objetivos   | Recursos/ Plataformas  | Áreas de competências   |
| <b>My Journey to Turin</b>            | <p>Tomando como ponto de partida a viagem à cidade de Turim, no âmbito do projeto Erasmus Fight for Tolerance, promove-se um momento de partilha e discussão entre os alunos que participaram na viagem e os restantes colegas. Através desta discussão, a par da partilha da experiência, os alunos são questionados sobre a forma como os media contribuem para criar ou manter relações.</p> <p>Através desta atividade, procura-se dar resposta à importância de construção da identidade do jovem enquanto cidadão global, as relações criadas com os outros, e as suas atitudes e valores diversos, como o respeito pelo outro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimular o sentido crítico e cívico dos alunos, através do confronto e reflexão sobre diferentes realidades e a multiculturalidade;</li> <li>- promover uma reflexão sobre o papel dos media na atualidade e, principalmente, nas relações;</li> <li>- promover a criatividade e a expressão visual através da construção de narrativas (digitais);</li> <li>- explorar a multimodalidade e o seu valor, na construção de produtos mediáticos;</li> <li>- promover a aquisição de competências básicas de construção visual.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telemóvel e computador;</li> <li>- Stellar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionamento interpessoal</li> <li>-Pensamento crítico e pensamento criativo</li> <li>-Desenvolvimento pessoal e autonomia</li> </ul> |

Tabela 21 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Experiência pessoal e individualidade.

## *Atividade 6 – My Journey to Turim*

### Descrição da atividade

Partindo da experiência da viagem realizada a Turim no âmbito de um projeto Erasmus +, o professor convida os alunos a partilharem, em pequenos grupos a experiência. Cada grupo é constituído por, pelo menos, um aluno que participou na viagem. Em grupo, partilham as suas aprendizagens, os pontos positivos e negativos da viagem, o que mais os marcou e quais as maiores diferenças e semelhanças culturais e sociais que encontraram. De seguida, cada grupo cria colaborativamente um pequeno texto que apresentam à turma e a partir do qual é promovida uma discussão sobre a diversidade cultural e o papel dos media como ferramentas para descobrir novos lugares e para manter e criar novas relações.

Posteriormente, cada grupo produz uma narrativa digital, como recurso à *app* Steller, onde utilizem excertos do texto redigido e 5 a 10 imagens da sua viagem.

### Objetivos

Com esta atividade, procurou-se:

- estimular o sentido crítico e cívico dos alunos, através do confronto e reflexão sobre diferentes realidades e a multiculturalidade;
- promover uma reflexão sobre o papel dos media na atualidade e, principalmente, nas relações;
- promover a criatividade e a expressão visual através da construção de narrativas (digitais);
- explorar a multimodalidade e o seu valor, na construção de produtos mediáticos;
- promover a aquisição de competências básicas de construção visual.

### Resultados

A atividade proporcionou diversos momentos de discussão em grupo sobre questões relacionadas com a cidadania, a multiculturalidade e os media. Os jovens que participaram na viagem relataram que a experiência foi enriquecedora e que lhes permitiu conhecer outras realidades. Uma das jovens referiu que um dos aspetos mais interessantes da viagem foi a possibilidade de conhecer as rotinas de outros jovens da mesma idade. Uma outra aluna referiu que a experiência fez com que percebesse que,

apesar de os países serem distintos, não sentiu grandes diferenças culturais, referindo que achava que isto se devia ao facto de Itália ser também um país europeu e não muito distante.

No que diz respeito aos restantes jovens da turma que não tinham participado na atividade do projeto Erasmus+, demonstraram-se curiosos durante as partilhas dos colegas, colocando questões sobre o que tinham vivenciado. Foi, porém, o tema do uso dos media, especificamente das redes sociais como plataformas para o encontro e para a criação de relações com pessoas de outras partes do mundo que os cativou mais. Uma das jovens da turma referiu que mantém uma relação de amizade de longa data com um jovem que conheceu numa atividade de intercâmbio realizada anteriormente pela escola, algo que, acrescenta, “não seria possível sem as redes sociais”. Uma outra rapariga refere que, apesar de não ter estado na viagem, acompanhou as publicações que as colegas foram fazendo nas redes sociais, o que de alguma forma a fazia sentir-se envolvida na experiência. No geral, todas as jovens concordaram que as redes sociais têm, nos dias de hoje, um papel importante nas relações que mantemos com os outros, sendo uma forma de estar, facilmente, em contacto.

A realização da atividade e a apresentação da aplicação sugerida para criar a narrativa digital proporcionaram uma discussão em torno das questões da privacidade nas redes sociais. Ao ser-lhes apresentada a aplicação, as jovens da turma mostraram-se reticentes com a criação de um perfil, uma vez que não conheciam a plataforma e que pretendiam assegurar a privacidade das suas informações. Assim, em conjunto, foi feita uma apresentação da aplicação e foram analisadas as opções de privacidade que poderiam ser definidas para salvaguardar os dados das jovens. Não tendo nenhuma jovem se oposto ao uso da aplicação, prosseguiu-se com a atividade.

As alunas demonstraram à vontade com o formato de narrativa digital, referindo que a aplicação proposta era semelhante ao *Instagram* – o que tornava a criação da narrativa mais “fácil”. As alunas referiram que esta é a rede social que mais usam no seu dia-a-dia, sublinhando, ainda, que, apesar de não o fazerem de forma premeditada, tentam contar histórias com as suas publicações, principalmente nas *Instastories*.

No que diz respeito aos trabalhos finais, podemos apontar que:

- o objetivo da atividade ficou claro para toda a turma, tendo todos os grupos apresentado narrativas sobre o tema proposto;
- através da atividade promoveu-se uma discussão sobre a multiculturalidade, o desenvolvimento pessoal e, ainda, sobre a importância dos media na era da globalização. Através desta

discussão, os alunos discutiram o impacto de todos estes aspetos no seu crescimento e na sua formação enquanto pessoas;

- a turma refletiu sobre o contributo dos media para as relações interpessoais, apontando que, principalmente, as redes sociais são importantes para manter relações constantes com os amigos e outras pessoas que conhecem;
- nas narrativas digitais criadas, os grupos privilegiaram a imagem estática, utilizando fotografias próprias tiradas durante a viagem. Em alguns dos trabalhos fez-se uso da palavra escrita, como ilustrado nas figuras 30 e 31, enriquecendo as narrativas. Os grupos que optaram por empregar a palavra escrita utilizaram a 1ª ou na 2ª pessoa, reforçando a voz, o ponto de vista adotado e transmitindo mais claramente a experiência vivida;
- os vários grupos demonstraram preocupação com a coerência da narrativa, preocupando-se com a qualidade e o enquadramento das imagens, bem como com a organização e sequência das imagens utilizadas.

Atendendo aos pontos anteriores, consideramos que os objetivos propostos para esta atividade foram alcançados.

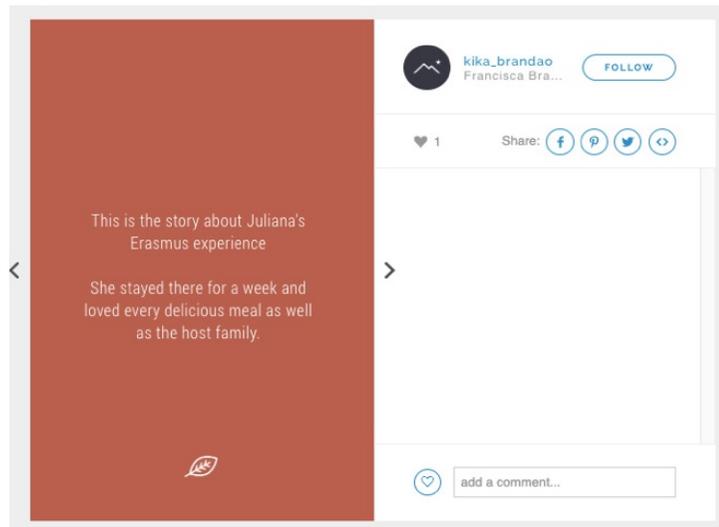


Figura 32 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 6(2).

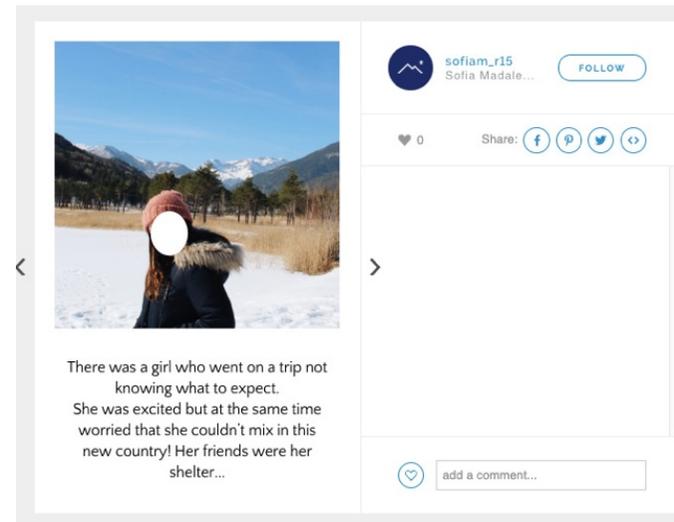
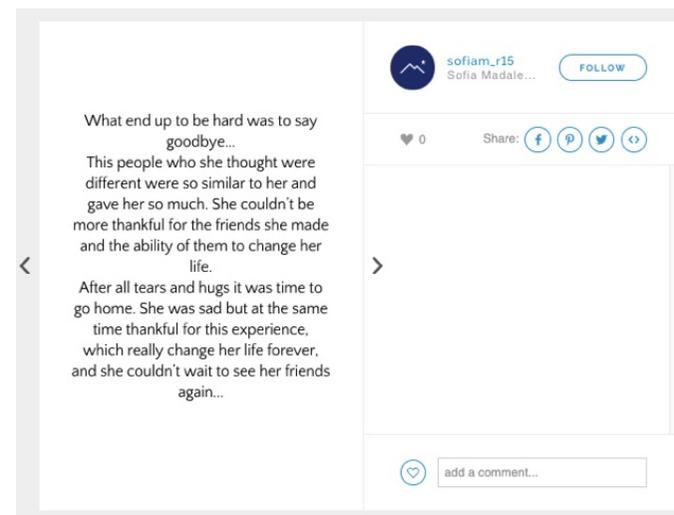
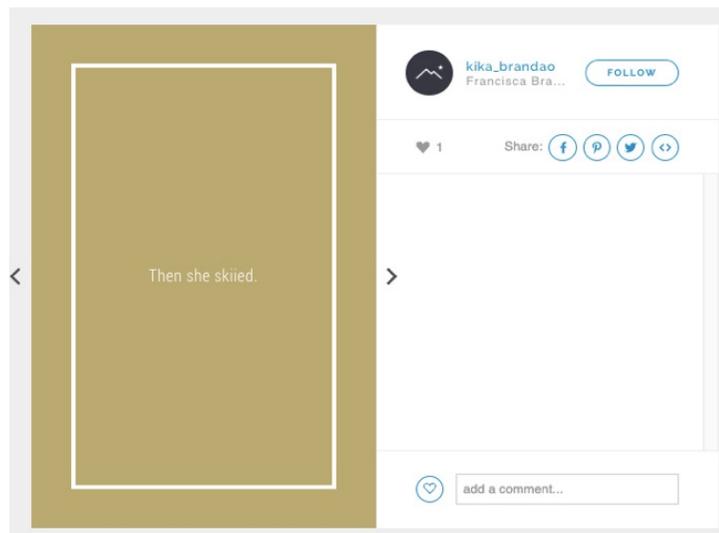


Figura 31 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 6(1).



#### Área temática 4: Expressão cidadã/ experiência pessoal e individualidade

No último bloco de atividades, cruzou-se, como explicado previamente, o domínio da experiência cidadã e da experiência pessoal e individualidade. Realizaram-se três atividades, duas na escola 1 (pública) com duas turmas de 11º ano, e uma na escola 2 (privada) com duas turmas de 10º ano.

Os temas explorados relacionam-se com temas da juventude e os direitos e deveres, em particular, o discurso de ódio, o *cyberbullying* e a violência no namoro. A opção por estes temas prende-se com o plano de trabalhos de cada professor e os temas identificados nos programas curriculares das suas disciplinas. A par disso, considerou-se relevante, na fase de preparação das atividades, atender a questões sociais pertinentes e diretamente relacionadas com o tema das relações interpessoais.

Assim como nas restantes atividades, privilegiaram-se os momentos de discussão para promover a reflexão e a interpretação crítica da realidade vivida e o papel dos media nas relações interpessoais. Como intuito final, procurou-se estimular uma reflexão sobre a complexidade dos relacionamentos, a importância dos media na construção das relações e dos produtos mediáticos para lidar com estas problemáticas. A tabela 22 apresenta a descrição detalhada das atividades.

| Expressão cidadã/Experiência pessoal e individualidade              |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| Atividade   | Descrição da atividade breve  | Objetivos  | Recursos/ Plataformas   | Áreas de competências   |
| <b>En nombre del amor: no a la violencia de pareja</b>              | A partir da visualização de um conjunto de imagens que retratam situações de comportamentos abusivos no namoro, é promovida uma discussão sobre o namoro, a violência no namoro e sobre a forma como os media podem contribuir para comportamentos de risco.<br>Divididos em grupos, os alunos são convidados a construir uma campanha de prevenção da violência no namoro, na forma de uma narrativa digital.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimular o sentido crítico e cívico dos alunos, através do confronto e reflexão sobre comportamentos de risco nos meios digitais;</li> <li>- promover uma reflexão sobre o papel dos media na atualidade e a compreensão das oportunidades de construção de produtos mediáticos tendo por base as suas vivências;</li> <li>- debater a violência no namoro e a violência verbal, identificando de prevenir e denunciar;</li> <li>- promover o conhecimento da multimodalidade e do seu valor, na construção de produtos mediáticos;</li> <li>- promover a criatividade e a expressão visual através da construção de narrativas (digitais).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telemóvel e computador;</li> <li>- Powtoon/ Animaker.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionamento interpessoal</i></li> <li>- <i>Pensamento crítico e pensamento criativo</i></li> <li>- <i>Desenvolvimento pessoal e autonomia</i></li> <li>- <i>Bem-estar, saúde e ambiente</i></li> </ul> |
| <b>El lado oscuro de la web: ¡el poder de las (malas) palabras!</b> | A partir da visualização de imagens que retratam situações de discurso de ódio, promove-se uma reflexão sobre os sentimentos que as mensagens apresentadas lhes despertam e sobre a forma como os media podem contribuir para a propagação de mensagens agressivas ou de ódio e o cyberbullying.<br>Divididos em grupos, os alunos são desafiados a criar uma narrativa digital para promover a consciência face ao cyberbullying e incitar à sua prevenção | <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimular o sentido crítico e cívico dos alunos, através do confronto e reflexão sobre comportamentos de risco nos meios digitais;</li> <li>- promover uma reflexão sobre o papel dos media na atualidade e a compreensão das oportunidades de construção de produtos mediáticos tendo por base as suas vivências;</li> <li>- compreender a Internet como um espaço público, onde os princípios da sociedade democrática devem ser aplicados e sobre o impacto dos conteúdos transmitidos através da Internet;</li> <li>- debater fenómenos como o discurso de ódio ou o cyberbullying e identificar formas de o combater;</li> <li>- promover o conhecimento da multimodalidade e do seu valor, na construção de produtos mediáticos;</li> <li>- promover a criatividade e a expressão visual através da construção de narrativas (digitais).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telemóvel e computador;</li> <li>- Microsoft Sway;</li> <li>- soundbible.com;</li> <li>- bensound.com; pixabay.com;</li> <li>- pexels.com;</li> <li>- picjumbo.com; unspalsh.com;</li> <li>- gratisography.com.</li> </ul> |   |
| <b>Cortar o ódio pela raiz</b>                                      | Após uma reflexão sobre o discurso de ódio, o seu significado e as formas como se manifesta, principalmente, no mundo digital, os alunos são divididos em grupos e desafiados a criar uma narrativa digital que alerte para a importância de prevenir comportamentos de risco, principalmente no mundo digital, e de denunciar situações de (cyber)bullying.  |  |   |   |

Tabela 22 Descrição das atividades realizadas dentro da área de Expressão cidadã/ Experiência pessoal e individualidade.

## *Atividade 7 – El lado oscuro de la web: ¿el poder de las (malas) palabras!*

### Descrição da atividade

A atividade tem início com uma dinâmica. A sala é dividida em dois lados. Mostram-se aos alunos um conjunto de imagens; face a cada uma delas, os jovens devem situar-se no lado da sala correspondente – ‘mensagem é correta’, ou ‘mensagem é incorreta’. Se entenderem que a mensagem é dúbia, os alunos deverão permanecer no meio da sala. Durante a dinâmica, promove-se uma reflexão sobre a linguagem que utilizamos online, no sentido de alertar para o facto de esta poder ser insultuosa, agressiva e magoar aqueles com quem contactamos. Procura-se também promover uma reflexão sobre o papel desempenhado pelos media, focando a forma como a Internet e os telemóveis podem deturpar as mensagens, ou mesmo, fazer com que estas ganhem outras proporções.

Posteriormente, divididos em grupos, os alunos são convidados a construir uma campanha de prevenção do *cyberbullying*, na forma de uma narrativa digital, e que alerte sobre a importância de denunciar estas situações.

### Objetivos

Esta atividade procurou:

- estimular o sentido crítico e cívico dos alunos, através do confronto e reflexão sobre comportamentos de risco nos meios digitais;
- promover uma reflexão sobre o papel dos media na atualidade e a compreensão das oportunidades de construção de produtos mediáticos tendo por base as suas vivências;
- compreender a Internet como um espaço público, onde os princípios da sociedade democrática devem ser aplicados e sobre o impacto dos conteúdos transmitidos através da Internet;
- debater fenómenos como o discurso de ódio ou o *cyberbullying* e identificar formas de o combater;
- Promover o conhecimento da multimodalidade e do seu valor, na construção de produtos mediáticos;
- Promover a criatividade e a expressão visual através da construção de narrativas (digitais).

### Resultados

Percebemos, no início da atividade, que as turmas com que trabalhamos se encontravam familiarizadas com o tema principal – o *cyberbullying* e o discurso de ódio nas redes sociais. A dinâmica inicial, que confrontou os jovens exemplos de discursos presentes nas redes sociais, lançou o mote para uma discussão onde partilharam, de forma espontânea, as suas opiniões e experiências pessoais.

Ficou claro desde logo que, enquanto alguns alunos demonstravam interesse pelo tema, partilhando experiências pessoais ou próximas, outros desvalorizavam algumas das situações retratadas. Um dos alunos referiu, por exemplo, que nem sempre o humor é compreendido quando expresso por mensagens ou por comentários nas redes sociais e que “há coisas que dizemos aos amigos, mas é só na tanga”. Uma outra aluna, partilhou uma experiência pessoal, explicando que por vezes o alcance das palavras não é medido e que os confrontos que surgem no digital podem passar para a vida real. A aluna referiu que esta é uma situação que lhe causa desconforto e algum receio. Quase todos os jovens já tinham vivido ou conheciam casos de agressões verbais nas redes sociais.

Questionados sobre o papel da internet e das redes sociais, os jovens partilharam diversas opiniões. Por um lado, referiram que estas são importantes para se relacionarem com os amigos e para descobrirem coisas novas; por outro, dizem que há coisas de que não gostam, tais como os comentários e algumas publicações que vêm. Alguns alunos referiram, por exemplo, ter deixado de utilizar o Facebook porque não gostavam do conteúdo que viam e outros ter limitado o acesso às suas contas de Instagram por causa dos comentários que recebiam. Sobre os comentários nas redes sociais, um dos alunos afirmou que “às vezes, as pessoas põem-se a jeito”, mas que nem sempre os comentários que se fazem são com malícia.

Os alunos demonstraram à vontade com o formato mediático e a plataforma propostos, principalmente pelo facto de terem já realizado anteriormente trabalhos semelhantes no âmbito da mesma disciplina. Apesar de para eles não ser claro, na sua maioria já tinham criado narrativas digitais também no âmbito de outras atividades educativas – nomeadamente, projetos escolares.

Quanto aos trabalhos, os resultados finais sugerem que os jovens se envolveram ativamente nas tarefas de criação. Apesar de nem sempre as mensagens criadas serem explícitas, procuraram responder ao desafio de alertar face ao *cyberbullying* e ao discurso de ódio nas redes sociais. Num dos trabalhos finais, como patente na figura 33, os alunos retratam uma história inspirada em factos verídicos e que assume como personagem principal um adolescente. Noutra dos trabalhos – figura 34 – relata-se a história de um conjunto de personagens para mostrar a forma cíclica como, por vezes, o

discurso de ódio flui nas redes sociais e através dos serviços de *messaging*. De frisar, ainda, que vários grupos procuraram fundamentar as histórias criadas através da recolha de dados estatísticos.

Realizaram estas tarefas de pesquisa de forma espontânea.

Considerando os objetivos definidos para esta atividade, podemos afirmar que:

- o tema de trabalho proposto despertou a curiosidade dos jovens. Envolveram-se ativamente nas discussões, partilhando opiniões fortes e revelando preocupação sobre a forma como os meios digitais e as redes sociais nem sempre são utilizados para o bem;
- revelaram-se questões e diferenças de género ao longo da discussão. Os comentários depreciativos sobre o tema do *cyberbullying* e sobre as partilhas e opiniões de alguns colegas partiram principalmente dos rapazes, enquanto o discurso das raparigas revelou uma maior sensibilidade e preocupação com o impacto do discurso de ódio nas redes sociais na vida das pessoas;
- as narrativas digitais criadas sugerem que, a par do processo reflexivo sobre os temas, os jovens procuraram fundamentar as histórias criadas através da inclusão de dados estatísticos oficiais. Questionados sobre esta opção, revelaram achar que os dados estatísticos e excertos de notícias reais davam força às histórias criadas.

Podemos considerar que os objetivos de aprendizagem definidos para esta atividade foram cumpridos.

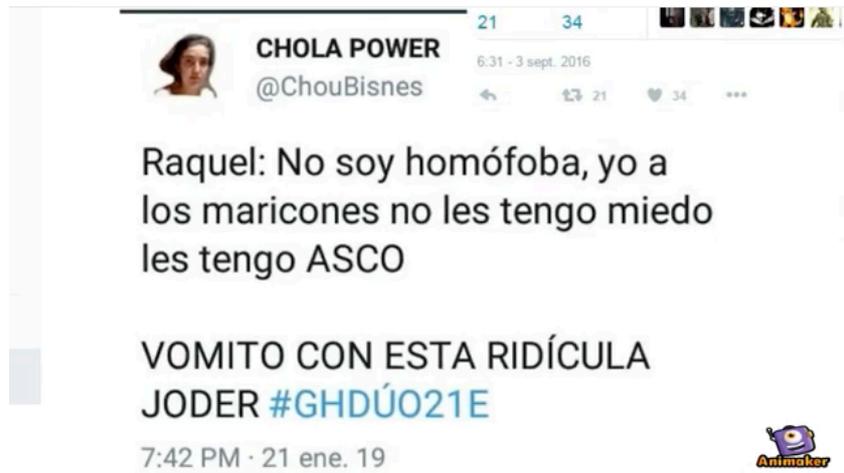


Figura 33 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 7 (1).



Figura 34 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 7 (2).

## *Atividade 8 – En nombre del amor: no a la violencia de pareja*

### Descrição da atividade

A atividade inicia com uma dinâmica. A sala é dividida em dois lados. Mostram-se aos alunos um conjunto de imagens/ mensagens; perante cada imagem os jovens devem situar-se no lado da sala correspondente – ‘é amor’ ou ‘não é amor’. Se entenderem que a mensagem é dúbia, os alunos deverão permanecer no mesmo sítio onde se encontram. Durante a dinâmica, promove-se uma reflexão sobre o namoro, o respeito pelo companheiro e a violência no namoro. Procura-se também promover uma reflexão sobre o papel desempenhado pelos media nas relações e forma como podem contribuir para a criação de relações abusivas.

Posteriormente, divididos em grupos, os alunos são convidados a construir uma campanha de prevenção do cyberbullying, na forma de uma narrativa digital, que alerte sobre a importância de denunciar estas situações.

### Objetivos

Esta atividade procurou:

- estimular o sentido crítico e cívico dos alunos, através do confronto e reflexão sobre comportamentos de risco nos meios digitais;
- promover uma reflexão sobre o papel dos media na atualidade e a compreensão das oportunidades de construção de produtos mediáticos tendo por base as suas vivências;
- debater a violência no namoro e a violência verbal, identificando de prevenir e denunciar;
- promover o conhecimento da multimodalidade e do seu valor, na construção de produtos mediáticos;
- promover a criatividade e a expressão visual através da construção de narrativas (digitais).

### Resultados

Assim como no caso da turma com que realizamos a atividade 7, também esta turma estava familiarizada com o formato mediático e a plataforma sugerida.

O tema proposto – a violência verbal no namoro e o impacto dos media nas relações amorosas – foi recebido com agrado. A discussão que se gerou no seguimento da dinâmica inicial revelou opiniões distintas, principalmente no que diz respeito às posturas dos alunos do género masculino e feminino

sobre o tema. As alunas revelaram maior sensibilidade face à questão, tendo partilhado histórias pessoais ou conhecidas sobre momentos de abuso em relacionamentos. Durante estes momentos de partilha, que foram conduzidos pelo professor com discrição e ponderação, uma vez que se tratava de um tema sensível, alguns dos jovens do género masculino partilharam comentários que sugerem uma desvalorização de situações de abuso. “Mas isso entre namorados é normal. É só um empurrão.” Ou “Então eu não posso ver para quem é que a minha namorada está a mandar mensagens?” foram alguns dos comentários proferidos por alguns dos alunos. As jovens mostraram-se incomodadas com as posturas de alguns dos colegas, descrevendo-as como machistas. Sobre as partilhas de alguns dos alunos, em conversa informal com a investigadora, a professora explicou que as suas palavras refletiam as realidades que conheciam e, em alguns casos, as crenças de alguns pais.

Sobre o papel dos media nas relações amorosa, os jovens referem acreditar que estes são importantes, no sentido em que permitem manter o contacto com o/a companheiro/a. Ao mesmo tempo, dizem, este pode ser um aspeto negativo, uma vez que pode conduzir a situações de controlo e perseguição.

Quanto aos produtos finais, os vários grupos procuraram criar mensagens fortes e com impacto para alertar e denunciar situações de violência. Para isso, recorreram a imagens ou ilustrações, a textos curtos e focados e a conteúdos sonoros marcantes. Se analisarmos os traços que definem uma narrativa digital, porém, apenas um dos trabalhos pode, efetivamente, ser considerado uma narrativa digital. Como exemplificado na figura 35, neste trabalho, os alunos retratam a história de um jovem casal. Nela, o indivíduo do género masculino é alvo de abuso verbal e de perseguição por parte da namorada. Ao longo da narrativa, compreende-se uma escalada de tensão que culmina numa interpelação dirigida ao espectador. Sobre a escolha e a construção da história a retratar, os jovens referem que esta é “comum, frequente, mas pouco falada”. Para reforçar a sua mensagem, o grupo realizou um breve trabalho de pesquisa onde recolheu um conjunto de estatísticas que empregou para fortalecer a mensagem. Apesar de os restantes dois trabalhos não se enquadrarem no formato indicado, denota-se, também, neles uma preocupação com a mensagem construída e os conteúdos multimodais utilizados, tal como observado na figura 36.

Em suma:

- o tema proposto cativou a turma. Foi possível promover uma discussão ativa que confrontou diferentes pontos de vista e que incentivou os jovens a refletir sobre os seus direitos e deveres enquanto companheiros/as;

- os jovens discutiram ativamente sobre o papel dos meios nas relações, questionando a forma como estes podem melhorar ou prejudicar os relacionamentos. Principalmente as alunas referem que os meios móveis e as aplicações permitem um excesso de contacto que podem contribuir para situações de controlo e abuso;
- foi possível perceber que, sobre as relações amorosas e os seus limites, os rapazes e raparigas demonstraram perspetivas diferentes;
- apesar de nem todos os trabalhos terem resultado no formato mediático proposto, foi possível realizar um processo reflexivo sobre os temas, sobre os media e através dos media. Os jovens refletiram sobre o impacto dos media nas relações; através do uso dos media construíram mensagens para alertar para temas com impacto nas suas vidas. Em alguns casos, inspiraram-se nas suas próprias experiências para construir as narrativas.

Por estes motivos, podemos referir que os resultados sugerem que os objetivos de aprendizagem definidos foram, parcialmente, alcançados.



Figura 35 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 8 (1).

sueños de niña



**En el 92% de las denuncias de violencia en el noviazgo las víctimas son mujeres**



89%

Animaker

Figura 36 Exemplo de trabalho realizado no âmbito da atividade 8 (2).

## *Atividade 9 – Cortar o ódio pela raiz*

### Descrição da atividade

A atividade inicia com o visionamento de um conjunto de vídeos e campanhas publicitárias relacionadas com o discurso de ódio e o impacto das redes sociais neste fenómeno. Os alunos são desafiados a refletir sobre os vídeos que acabam e ver e a pensar em situações semelhantes que tenham vivido ou que conheçam. O professor estimula a discussão e a partilha colocando questões: *como é que te sentiste nesse momento? O que fizeste? O discurso de ódio é algo que se manifesta apenas através das palavras? Há diferenças entre o que se passa no mundo real e na Internet?*

Após a discussão, o professor apresenta a definição do Comité de Ministros do Conselho da Europa promovendo uma breve discussão em grupo sobre o seu significado.

Dividida em quatro grupos, a turma irá depois criar narrativas digitais sobre o discurso de ódio, com foco nos meios digitais.

### Objetivos de aprendizagem

Esta atividade procurou:

- estimular o sentido crítico e cívico dos alunos, através do confronto e reflexão sobre comportamentos de risco nos meios digitais;
- promover uma reflexão sobre o papel dos media na atualidade e a compreensão das oportunidades de construção de produtos mediáticos tendo por base as suas vivências;
- compreender a Internet como um espaço público, onde os princípios da sociedade democrática devem ser aplicados e sobre o impacto dos conteúdos transmitidos através da Internet;
- debater fenómenos como o discurso de ódio ou o cyberbullying e identificar formas de o combater;
- Promover o conhecimento da multimodalidade e do seu valor, na construção de produtos mediáticos;
- Promover a criatividade e a expressão visual através da construção de narrativas (digitais).

### Resultados

A atividade iniciou com o visionamento e discussão de um conjunto de vídeos e imagens sobre o tema. Ao longo da discussão que se seguiu, percebeu-se que o discurso de ódio, a violência nas redes sociais e nos contextos escolares e comunitários eram questões com as quais os jovens não se encontravam familiarizados. Este aspeto havia já sido referido antecipadamente pelo professor durante a fase de preparação das atividades. Interrogados sobre se já se tinham deparado com discursos agressivos nas redes sociais, os jovens referiram nunca se ter apercebido desse tipo de comportamentos nas suas redes de contactos. Disseram ter noção de que situações de agressão através das redes sociais acontecem e que acham que estas não devem ter lugar, sendo importante alertar para o problema. Como exemplos, dizem ter visto o tema abordado em filmes e em séries de televisão, ou mesmo na imprensa e na televisão. No entanto, e apesar de referirem não conhecer nem ter vivido situações semelhantes, os alunos revelaram bastante interesse em conversar e explorar estas questões.

Por proposta da professora, a atividade foi realizada em colaboração com os professores de Português e Inglês, que acompanharam e validaram os textos produzidos.

No que diz respeito ao papel dos media, os jovens acham que estes servem maioritariamente para coisas boas. Referem, entre outros aspetos, que os usam para “contactar com os amigos”, “partilhar fotografias de momentos bons”, “postar coisas engraçadas”.

Analisando as narrativas apresentadas pelos alunos, percebe-se que são relatadas, na sua maioria, situações de *bullying* escolar. Os jovens criaram narrativas focadas, principalmente, na dor causada pelo abuso verbal e físico vivido na escola e na importância da intervenção e denúncia. Alguns dos grupos produziram histórias originais, como apresentado na imagem 37. Durante a produção, demonstram preocupação e cuidado com a exploração dos aspetos estéticos e com a construção de uma mensagem com a qual outros jovens se pudessem identificar.

Outros grupos, procuraram explorar o potencial da intertextualidade, partindo de conteúdos existentes para fazer as suas reinterpretações da história. Os grupos que o fizeram, criaram histórias sobre *bullying* e situações de discriminação sexual e de género. Um dos grupos, como mostra a figura 38, partiu da história da personagem de uma série de televisão adolescente (“Sex Education”), para a interpretar e recontar. Um outro, toma como ponto de partida a personagem de um filme e uma música da banda sonora do mesmo (“The greatest showman”), para criar uma nova narrativa.

Num outro trabalho, exemplificado na figura 39, os jovens optaram por relatar uma história real que encontraram numa pesquisa por notícias sobre casos de *bullying* e *cyberbullying*. Partindo de uma

peça jornalística escolhida por si, criam um relato na primeira pessoa, expandindo a história através da partilha de uma reflexão individual de cada um dos membros do grupo.

Se atendermos aos objetivos de aprendizagem estipulados para esta atividade:

- foi possível promover um processo reflexivo. Os jovens envolveram-se na discussão e, apesar de não existir uma experiência pessoal prévia, questionaram e partilharam as suas opiniões sobre os temas;
- percebeu-se que, apesar de não lhes ser uma realidade familiar, os alunos revelam preocupação com os comportamentos agressivos, quer no mundo físico, quer no mundo virtual. Partilham inquietação com aquilo que as palavras e as agressões físicas podem causar aos outros, referindo que acham importante discutir estes temas e alertar para a importância de denunciar situações de abuso;
- ficou claro que, embora refiram estar cientes dos riscos, os jovens encaram maioritariamente os aspetos positivos dos media;
- a criação de narrativas digitais estimulou um processo crítico em vários sentidos. Por um lado, os jovens refletiram criticamente sobre o tema. Por outro, refletiram criticamente sobre a forma como os media podem contribuir para situações de abuso. Por outro, refletiram, ainda, sobre a forma como os media podem ser utilizados para criar conteúdos para alertar para temas urgentes.
- todos os grupos escolheram abordagens diferentes para criar as suas narrativas – ou através da intertextualidade, ou partindo de histórias reais e conteúdos jornalísticos, ou criando histórias originais.

Analisando todos estes aspetos, podemos apontar que foi possível alcançar os objetivos de aprendizagem definidos

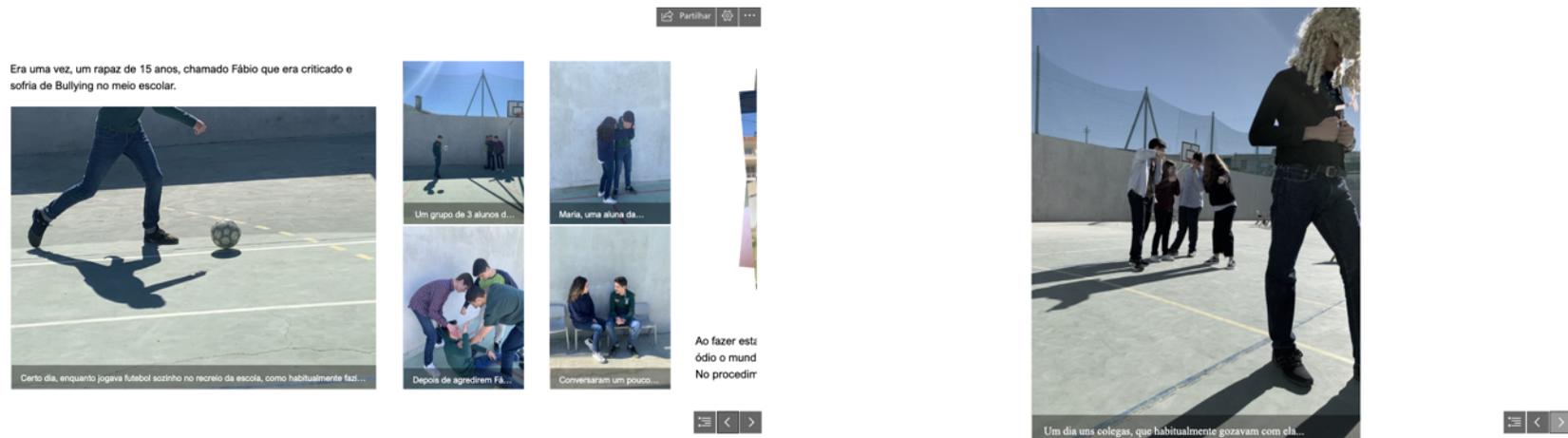


Figura 37 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 8(1).

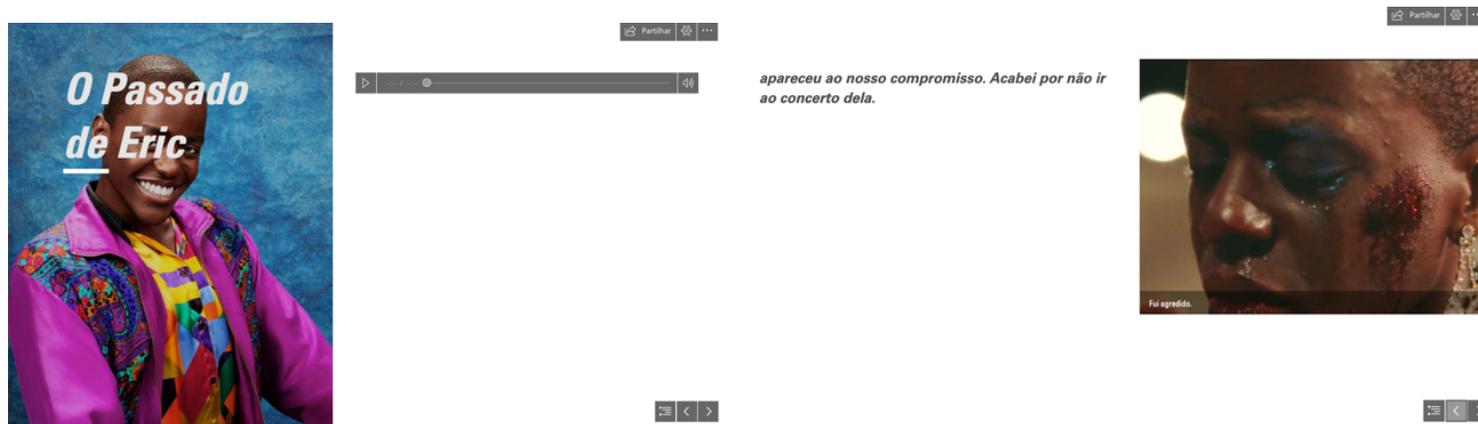


Figura 38 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 8(2).

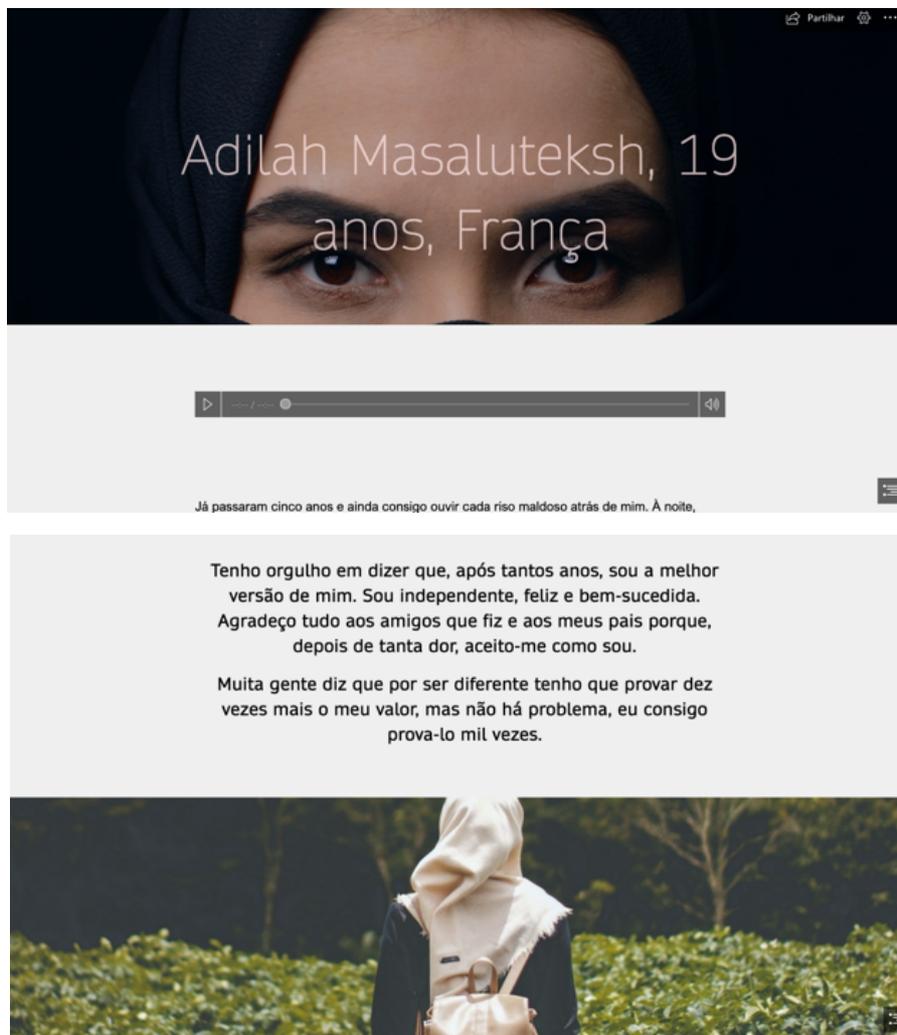


Figura 39 Exemplo de trabalho criado no âmbito da atividade 8(3).

### 6.3. Síntese sobre a etapa de intervenção

As atividades realizadas na fase de intervenção pretenderam cumprir com um duplo objetivo. Por um lado, promover a criação mediática a partir de temas dos currícula de diversas disciplinas do ensino secundário nacional; por outro, abordar questões de cidadania, no sentido de promover a discussão e despertar sentidos cívicos nos jovens. Ao fazê-lo, professores e alunos foram envolvidos no desenvolvimento de um vasto conjunto de competências. Os primeiros, enquanto responsáveis pelas dinâmicas quotidianas da sala de aula, foram desafiados a olhar de forma crítica para os programas curriculares das suas disciplinas e a compreender a literacia mediática como competência transversal e fundamental para a formação cívica dos alunos. Por sua vez, os alunos, enquanto jovens cidadãos, foram confrontados com as suas crenças e opiniões sobre questões prementes na atualidade e com o papel dos *media* como instrumentos para o ensino e a aprendizagem, mas também como ferramentas para promover e vivenciar a cidadania.

Atendendo aos objetivos estabelecidos, os resultados das atividades permitem salientar vários aspetos. Primeiramente, o propósito de conceber atividades de criação mediática, através de temas dos *currícula*, que permitissem discutir e refletir sobre a cidadania foi cumprido. Todos os professores identificaram nos programas curriculares das suas disciplinas temas de cidadania e através de todos eles foi possível discutir o papel dos *media* como ferramentas para a cidadania. Os professores contribuíram ativamente para o desenho das atividades, adotando um olhar crítico sob os *currícula* para planear dinâmicas que não fazem parte das rotinas das suas disciplinas. Os professores mostraram-se interessados nas atividades, tendo mantido um papel ativo, apoiando e incentivando os alunos a envolverem-se nas reflexões e discussões, mas também nas tarefas de criação. Todos os docentes envolvidos no projeto tomaram a opção de integrar as atividades de criação mediática como momentos de avaliação das suas disciplinas.

Quanto aos alunos, podemos referir que na sua maioria apreciaram a oportunidade de criar narrativas digitais no contexto das várias disciplinas e de discutir os temas sugeridos, principalmente os tratados no âmbito das áreas de expressão cidadã e expressão cidadã/ experiência pessoal e individualidade. Os temas abordados nestas áreas temáticas despertaram especial interesse, fazendo com que os jovens partilhassem as suas opiniões e experiências pessoais e, mesmo, colocado novas questões para discussão. Para outros, porém, o formato mediático proposto e os objetivos das atividades não ficaram perceptíveis; alguns dos alunos questionaram, mesmo, o propósito das atividades. Nestes casos, e a par dos interesses individuais de cada jovem, é possível que as opiniões

desfavoráveis de alguns encarregados de educação sobre as atividades tenham, também, influenciado as posturas dos alunos, tal como apontamos anteriormente na atividade 5.

Outro aspeto que se evidenciou foi o facto de os grupos constituídos nem sempre terem funcionado. Todos os grupos de trabalho foram organizados pelos professores e o critério de relacionamento entre os alunos não foi considerado prioritário. Ao invés disso, privilegiou-se a criação de grupos que conseguissem trabalhar de forma eficiente e eficaz, bem como estimular as capacidades de trabalho e de aprendizagem dos vários elementos. Reparámos, porém, que as dificuldades de relacionamento interpessoal e alguma imaturidade afetaram a concretização de algumas tarefas, principalmente as que implicavam momentos de partilha.

O fator tempo revelou-se, por vezes, um constrangimento para alcançar os objetivos estabelecidos. Algumas das dinâmicas revelaram-se, mesmo, demasiado ambiciosas para o tempo disponível e desadequadas aos grupos em causa. Em algumas atividades os grupos revelaram dificuldades de organização e gestão do tempo disponível, tal como no caso da turma de 11º ano da escola 1 (pública) na realização da atividade 4 – alguns dos grupos não conseguiram executar as narrativas digitais dentro do tempo definido. Noutros casos, o tempo para debate revelou-se curto. Terminamos, por exemplo, as três atividades realizadas dentro da temática de expressão cidadã/ experiência pessoal e individualidade com a sensação de que seria fundamental dispensar mais tempo além do planeado para a discussão e partilha de opiniões. Se considerarmos as perspetivas discriminatórias e as diferenças de género identificadas nas atividades 7 e 8, teria sido proveitoso explorar mais a fundo os temas. Em algumas situações foi mesmo necessário interromper as discussões de forma a prosseguir com o plano de trabalhos. Noutros casos ainda, como no trabalho realizado com a turma de 10º ano da escola 1 (pública) no âmbito da disciplina de Português, o curto tempo disponível fez com que se evidenciassem dificuldades de compreensão, leitura crítica e de construção de conteúdos, aspetos apontados previamente pela professora em entrevista exploratória. Não foi possível explorar nem os temas, nem o formato de narrativa digital, nem as ferramentas propostas com maior profundidade. Porém, fazendo uma análise retrospectiva do trabalho empírico e das opções tomadas em termos de planeamento, os constrangimentos de tempo e a necessidade de cumprimento do programa letivo não permitiriam organizar as atividades de outra forma.

Apesar de durante o trabalho de conceção e planeamento das atividades com os professores se tenham encontrado oportunidades para explorar a interdisciplinaridade, na prática esta abordagem nem sempre resultou. Nas atividades que envolveram mais do que duas disciplinas, os professores

revelaram dúvidas sobre os limites das suas tarefas e sobre a forma como deveriam intervir; para os alunos, por sua vez, não ficou claro como poderiam dar resposta às exigências de vários professores num trabalho só.

Por estes motivos, o propósito de utilizar os media numa perspetiva de criação e expressão nem sempre foi alcançado. Percebemos que se desenrolou um processo de reflexão crítica e aprendizagem transformativa a partir dos momentos de análise e discussão promovidos previamente às atividades de criação, mas não necessariamente através da criação. Em alguns casos, o uso dos media limitou-se simplesmente um uso instrumental e não a um uso como ferramentas de criação. Assinalamos, também, que o desconhecimento das plataformas e do formato mediático causaram entraves à realização das atividades. O desconhecimento do formato de narrativa digital e de algumas das plataformas contribuíram para que os objetivos estabelecidos para as atividades nem sempre fossem alcançados. Em algumas das atividades, os grupos apresentaram outros formatos mediáticos, tais como reportagens ou vídeos. Alguns jovens, como os envolvidos na atividade 4, questionaram a plataforma proposta referindo que poderia ter sido utilizada uma alternativa. De referir que este comentário foi somente partilhado no momento de apresentação dos trabalhos finais.

Embora não o tenhamos sentido em todas as turmas, terminamos o ciclo de atividades com a certeza de que o tempo despendido e a presença frequente do investigador num trabalho de investigação-ação é, de facto, crucial. Nas turmas com que realizamos mais do que uma atividade ou com as quais conseguimos realizar atividades de maior duração, o vínculo estabelecido foi propício a uma maior dedicação e interesse por parte dos alunos e dos professores. Como exemplo, referimos o caso das turmas de 10º ano da escola 2 (privada), com as quais realizamos dois trabalhos ao longo de quase três meses e meio. Os momentos de partilha, de discussão, as oportunidades de esclarecer a curiosidade dos alunos e professores relativamente a diversas questões – entre elas, o percurso profissional da investigadora e o próprio projeto de investigação -, permitiram criar uma relação de trabalho saudável e produtiva.

De referir ainda que, em determinadas atividades, foi necessário assumir um papel mais ativo face ao inicialmente previsto. Em algumas turmas, os alunos necessitaram de mais apoio no manuseio das plataformas do que o esperado. Foi, também, necessário apoio extra ao processo de conceção e execução das narrativas. Tendo todas as turmas em média 25 alunos, a gestão destas atividades apenas pelo docente tornou-se complicada, não sendo possível dar resposta a todas as solicitações, dúvidas e questões sem o apoio da investigadora.

No que diz respeito à relação entre a proveniência dos jovens e as mensagens criadas, podemos afirmar que as diferenças existentes entre os alunos das duas escolas são ténues. Referimos, a título de exemplo, as narrativas criadas pelas turmas de 11<sup>o</sup> ano de Espanhol da escola 1 (pública) e do 10<sup>o</sup> ano da escola 2 (privada), nas quais focamos os temas do *(cyber)bullying* e do discurso de ódio. Embora nas discussões tenha ficado clara uma maior familiaridade com as temáticas por parte dos alunos da escola 1 (pública), as narrativas criadas pelos alunos da escola privada demonstram igual interesse, inquietação e sensibilidade face aos temas abordados. Os alunos reconheceram a importância de discutir e refletir sobre os assuntos, demonstrando, no geral, uma preocupação com a criação de mensagens fortes que sensibilizassem o espectador.

No próximo capítulo focam-se os resultados da intervenção, bem como as opiniões de professores e alunos sobre as atividades e as aprendizagens delas decorrentes.

## **7. Capítulo 7: Reflexão e Avaliação: aprendizagens decorrentes da intervenção e opiniões sobre a criação mediática no contexto escolar**

A reflexão e avaliação são procedimentos essenciais em qualquer pesquisa que siga os moldes de uma investigação ação. Decorre, por um lado, ao longo de todo o processo de investigação, permitindo implementar ajustes e analisar a eficácia das várias ações conduzidas. Por outro lado, ocorre após a ação (intervenção), sendo a etapa final da investigação. Como Kemmis e McTaggart (1988) explicam, este último momento é especialmente relevante, no sentido em que se foca na avaliação das experiências conduzidas, na análise dos resultados globais e, ainda, na conceção de formas de proceder subsequentes.

Nesta investigação, promoveram-se dois momentos de reflexão e avaliação. Durante o trabalho empírico ocorreram momentos espontâneos de reflexão, que permitiram efetuar alterações e melhorias, especialmente no que às atividades desenvolvidas nas duas escolas diz respeito. Terminada a intervenção, a fase de reflexão e avaliação que se seguiu focou-se especificamente na análise das atividades desenvolvidas, nos seus resultados e na discussão mais aprofundada sobre as grandes questões subjacentes ao projeto de investigação. Realizaram-se, para isso, entrevistas semiestruturadas com cada um dos docentes e discussões em aula com os diferentes grupos de alunos.

As entrevistas aos professores versaram não só as atividades realizadas e os resultados obtidos, mas também a experiência de conceção de atividades de criação mediática com base em temas de cidadania de cada programa curricular e a experiência com os media em contexto educativo.

As discussões em aula foram realizadas com cada turma envolvida no trabalho empírico, tendo sido guiadas com o apoio de um conjunto de questões que foram projetadas e respondidas *in loco*. Para esta atividade, recorreu-se à plataforma Wooclap. Os jovens submeteram as suas respostas às questões, individualmente, através do uso do telemóvel ou do computador. As questões e as respostas foram projetadas uma a uma e discutidas coletivamente. As perguntas versaram as atividades de criação e produção mediática realizadas anteriormente, a relação dos jovens com os media, os modos como encaram e vivem a cidadania, e ainda os media como meio de participar.

Através destes dois procedimentos foram recolhidos dados que permitem analisar:

- as opiniões e as perceções dos professores sobre o uso dos media e a implementação de práticas mediáticas criativas no contexto de educação formal;

- a experiência de usar os media na escola com o intuito de criar conteúdos mediáticos;
- as perceções de professores e alunos sobre as aprendizagens e as oportunidades de criar com recurso aos media no contexto educativo;
- as perspetivas dos jovens sobre temas de cidadania presentes nos programas curriculares de um conjunto de disciplinas;
- a recetividade dos jovens perante o desafio de criar como forma de participar.

Apresentam-se de seguida os resultados desta última etapa da investigação ação.

### **7.1. As opiniões dos alunos sobre a criação mediática para aprender sobre a cidadania e a sua avaliação das atividades realizadas**

Como referimos anteriormente, os grupos de discussão realizados com as diferentes turmas foram orientados por um conjunto de questões. Através da projeção das questões apresentadas no anexo XIII, e das respostas dos alunos, foi promovida uma discussão coletiva sobre os resultados e as opiniões dos alunos relativamente às atividades, as suas relações com os media, as suas perceções e noções de cidadania e, ainda, os media e a criação mediática como forma de participar. Participaram nos grupos de discussão 177 alunos<sup>83</sup>.

Nos próximos pontos, debatem-se os aspetos que mais sobressaíram ao longo das discussões.

#### Críticas e reflexões sobre as atividades de criação

O primeiro bloco de questões colocado aos alunos prendeu-se com as atividades de criação e produção mediática. Os jovens foram questionados sobre as atividades e a coisa mais importante que consideraram ter aprendido durante a execução dos trabalhos de criação.

No geral, os jovens afirmam ter gostado de participar nas atividades propostas, referindo que estas foram *Interessantes* (n=97) ou *Muito interessantes* (n=68). Em momento de partilha, foram os jovens

---

<sup>83</sup> Embora tenham participado na fase de intervenção 197 alunos, contamos apenas com a participação de 177 nos grupos de discussão. 20 alunos estiveram ausentes por motivos de doença, falta ou outros.

que participaram nas atividades 2 e 3 (Turma 8), 5 (Turmas 6 e 7) e 7 e 8 (Turmas 4 e 5) aqueles que referiram mais ter gostado das atividades e ter tido a possibilidade de experimentar novas ferramentas nas respectivas disciplinas. As partilhas dos alunos sugerem que este terá sido o aspeto que mais valorizaram – pode utilizar os media na sala de aula, não necessariamente a oportunidade de criar com recurso aos media no contexto da disciplina.

Quanto ao aspeto mais importante que consideram ter aprendido durante a criação e produção das narrativas digitais, a maioria dos alunos refere aspetos relacionados com a tomada de consciência cívica relativamente aos diferentes temas abordados. Os alunos das turmas de 10º ano da escola privada, com os quais realizamos o trabalho “Turning Waste Into health” (atividade 5) referem, por exemplo, que através da criação das narrativas digitais conseguiram aprender mais sobre a reciclagem. Embora tenhamos realizado uma outra atividade com estas turmas, focada no discurso de ódio, os jovens referem que a possibilidade de aprender mais sobre a ecologia e o impacto que os seus comportamentos têm no planeta como os conhecimentos mais relevantes que adquiriram no decorrer das atividades. As respostas dos alunos sugerem que os media foram especialmente relevantes para promover as discussões e as reflexões. Alguns jovens referem que

Aprendermos mais sobre o ambiente e sobre o trabalho em equipa. (Aluno turma 6)

As importâncias de fazer da compostagem. (Aluno 10º ano, escola privada)

Dar valor a problemas com enorme impacto negativo no meio ambiente, que por vezes nos “passam ao lado” e ignoramos inconscientemente. (Aluno 10º ano, escola privada)

Os alunos da turma de 11º ano, da escola pública, com os quais realizamos uma atividade relacionada com a violência no namoro, frisam que puderam refletir e discutir mais a fundo sobre esta temática. Apontam, por exemplo, que descobriram que

A vida afinal não é tão perfeita como imaginamos. (Aluno 11º ano, escola pública)

Não é apenas a violência física que pode afetar alguém. (Aluno 11º ano, escola pública)

Existe uma grande percentagem de violência no namoro sendo a rapariga a vítima. (Aluno 11º ano, escola pública)

Homens que sofrem de violência doméstica também são homens. (Aluno 11º ano, escola pública)

Ao debater as respostas a esta questão, os estudantes referem que consideraram importante ter tido a oportunidade para falar sobre a violência no namoro; no entanto, e embora a atividade tenha abordado o papel que os media têm nas relações, os alunos não apontaram este aspeto.

Já os alunos de uma das turmas de 11º ano de inglês da escola pública, que realizaram uma atividade relacionada com as notícias falsas e os problemas ambientais, mencionam que o trabalho foi útil para, por um lado, aprenderem a olhar em volta e a tomar consciência dos desafios ambientais que o planeta enfrenta, e por outro para aprenderem a verificar factos. Algumas das aprendizagens mencionadas pelos jovens dizem respeito à aquisição de competências críticas de consumo e análise de conteúdo mediático. Referem, por exemplo,

Como distinguir uma notícia falsa de uma creível. (Aluno 11º ano, escola pública)

A importância de avaliar as notícias para perceber se são falsas ou fiáveis. (Aluno 11º ano, escola pública)

Penso que o mais importante, para além de sensibilização, foi o uso de uma nova aplicação e distinção de *fake news* e notícias verdadeiras. (Aluno 11º ano, escola pública)

Ver os problemas que nos acompanham nos dias de hoje e distinguir o verdadeiro do falso e também o impacto que nos causa. (Aluno 11º ano, escola pública)

Ter atitude crítica perante a informação que encontramos na internet. (Aluno 11º ano, escola pública)

As respostas dos alunos do 12º ano da escola privada revelam que estes valorizaram mais as competências técnicas adquiridas e a possibilidade de explorar a criatividade através de novas ferramentas para realizar trabalhos escolares. Na sua maioria, estes alunos afirmam ter apreciado a oportunidade de trabalhar com a aplicação sugerida, de explorar a criatividade e de olhar para a matéria letiva de forma mais criativa – aprendizagens que não se relacionam, necessariamente, com aquisição de competências de literacia mediática. Os alunos da turma apontam, entre outros aspetos

Que podemos olhar para as coisas sempre de uma perspetiva diferente. (Aluno 12º ano, escola privada)

Aprendi a realizar trabalhos mais divertidos e mais formatos de fazer trabalhos.  
(Aluno 12º ano, escola privada)

A utilizar uma nova plataforma para criar trabalhos dinâmicos. (Aluno 12º ano, escola privada)

Desenvolver a nossa criatividade numa atividade diferente. (Aluno 12º ano, escola privada)

Os jovens desta turma apontam, também, que através das tarefas de criação e produção tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre o tema abordado. Um dos alunos menciona que a atividade estimulou o olhar crítico sobre o mundo que habitamos. Refere que

Ao realizar as pesquisas pude perceber que estamos a viver num sítio em que os estereótipos ainda estão muito presentes. (Aluno 12º ano, escola privada)

O último aspeto mais referido pelos jovens participantes foi a possibilidade de trabalhar em equipa e de adquirir competências de trabalho em grupo. Apesar de nem sempre o trabalho em grupo ter decorrido sem dificuldades, alunos de todas as turmas sublinharam esta questão, revelando que o desafio de trabalhar colaborativamente contribui para a compreensão da importância e para a valorização destas dinâmicas no contexto de ensino e aprendizagem.

Interrogamos, também, os alunos sobre a sua motivação para continuar a criar narrativas digitais no contexto educativo. 86 dos 177 alunos referiram ter interesse, mas não em fazê-lo de forma regular. 41 responderam não saber e 38 ter interesse em fazê-lo sempre que possível. Durante os momentos de partilha das respostas, percebemos que os jovens preferem explorar as ferramentas de criação mediática e realizar tarefas de criação de forma mais livre e menos orientada, não tendo necessariamente em vista a aprendizagem ou a participação. Um dos jovens da turma 5 referiu que gosta de poder criar quando lhe apetece. Um outro, da turma 8, que disse ter um canal de *YouTube* para o qual produzia conteúdo, e um outro da turma 2, que comentou produzir música e ter uma conta no *Soundcloud*, referiram que esta é a parte mais interessante das redes sociais – a liberdade de criar quando e onde querem, uma vez que nem sempre se sentem inspirados.

Como temas de interesse a explorar em próximas atividades, os jovens afirmaram ter, maioritariamente, interesse em temas relacionados com questões e desafios sociais, tecnológicas e ambientais. Alguns dos temas apontados pelos jovens são o preconceito e discriminação (racismo, xenofobia, desigualdades), dilemas morais (como a eutanásia), a política (nomeadamente situações de

corrupção) e os impactos da tecnologia e da internet (tais como as fakes news ou mesmo a influência da internet nos comportamentos). Os alunos referem também ter interesse em explorar questões relacionadas com a Saúde e a Sexualidade – tais como o aborto e a educação sexual. Apesar de em menor número, alguns dos jovens afirmam que gostariam de explorar as experiências pessoais, tais como “os sonhos de futuro”, os “empregos” e mesmo “a liberdade na adolescência”. Em conversa com as várias turmas fica claro, porém, que os jovens não conseguem identificar o que poderiam aprender de diferente ou explorar de novo ao abordar estes temas numa perspetiva de Educação para os Media, nomeadamente através da criação mediática. No geral, os jovens referem apenas que seria interessante usar os media para abordar estes temas numa perspetiva de trabalhar a matéria de forma mais criativa.

Quanto aos aspetos que menos gostaram na atividade, cerca de 50 dos 177 alunos referiram não ter gostado de trabalhar com as aplicações/ plataformas sugeridas, 10 não ter gostado da dinâmica de trabalho em grupo, 8 do tema selecionado e 10 do tempo dedicado à realização das tarefas. A par disso, um dos alunos da turma 6 referiu ter sentido muita pressão no desenvolvimento do trabalho e um outro da turma 5 não ter gostado das tarefas de pesquisa. Percebemos que os jovens gostariam de ter tido oportunidade de propor ferramentas alternativas de trabalho com as quais se sentisse mais familiarizados. No entanto, questionados sobre que alternativas conheciam ou tinham em mente, apenas um aluno da turma 2 apresentou uma aplicação alternativa.

Posteriormente, inquiriu-se os alunos sobre as oportunidades que criar narrativas digitais em contexto educativo lhes dá. Como apresentado no gráfico 2, mais de 70 dos 177 alunos afirmam que realizar este tipo de atividades de criação lhes permite experimentar novos meios, ferramentas e capacidades de criação (n=79), fazer os trabalhos de forma mais original e explorar capacidades de planeamento, criatividade e também inovação (n=72). Mais de 40 alunos referem que criar narrativas digitais lhes permite explorar questões sobre as quais têm mais interesse e partilhar as suas aprendizagens de um modo mais criativo (n=45 e n=44). Os jovens apontam também, entre outros aspetos, que a criação e produção de narrativa digitais lhes permite criar produtos mais autênticos e originais (n=39) e relacionar as suas aprendizagens com os seus conhecimentos (n=38).

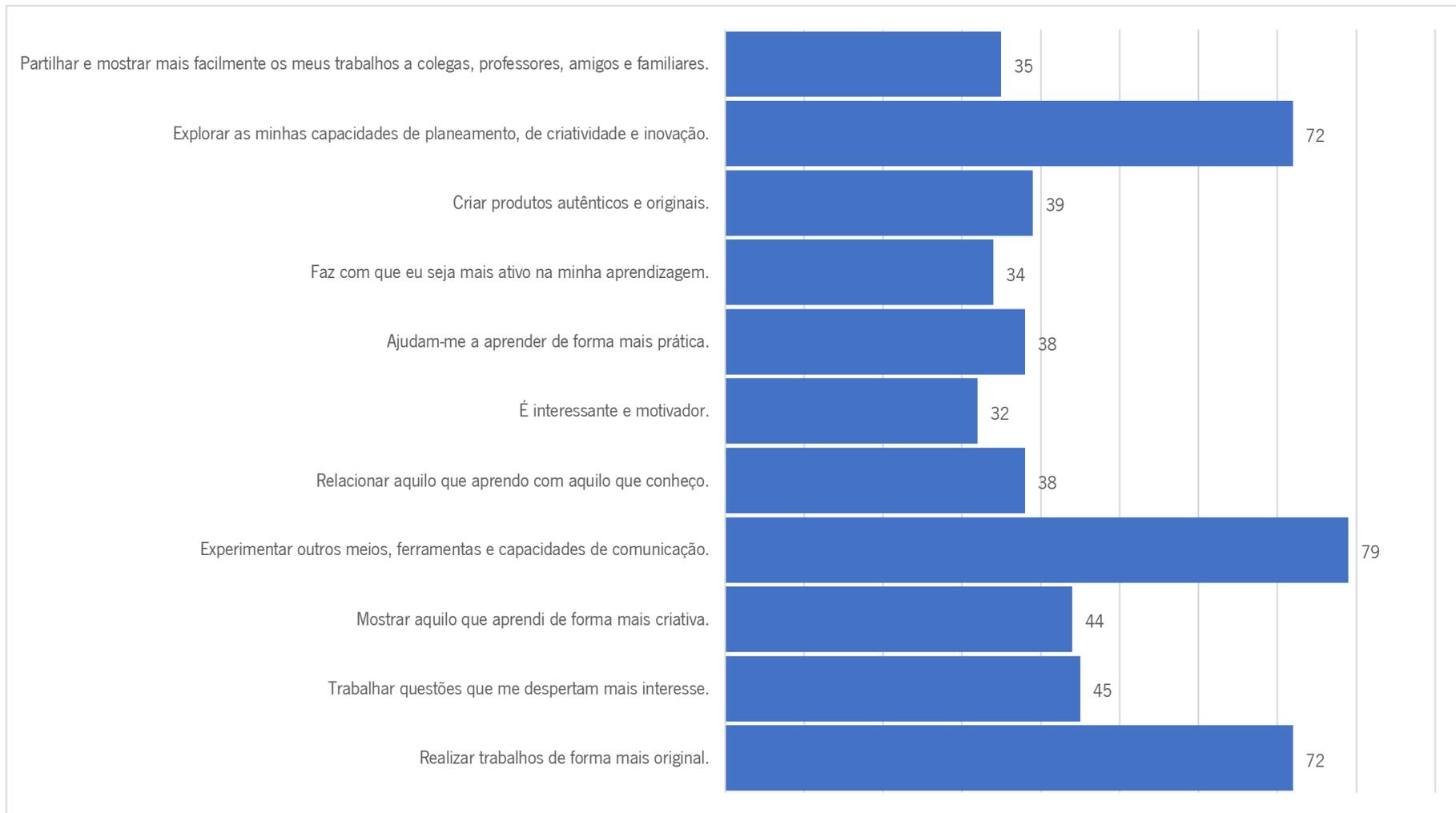


Gráfico 2 Resposta à questão “Que oportunidades achas que construir Narrativas Digitais na escola te dá?” (N)

## Perspetivas sobre o mundo que os rodeia e os seus papéis de cidadãos

Os temas das tarefas desenvolvidas pretenderam confrontar os jovens com o mundo que os rodeia e fazê-los refletir sobre um amplo conjunto de valores de cidadania, o seu enquanto cidadãos e as formas como os media afetam positiva ou negativamente a cidadania. Questionados sobre o que as mudanças e desafios atuais, principalmente de âmbito tecnológico e social, os faziam sentir, 50 dos 177 jovens refere sentir-se preocupado. Outros afirmam sentir medo (n=12), insegurança (n=12), tristeza (n=5) e impotência (n=5). Um dos alunos da turma 4 refere sentimentos díspares: abalado pela postura do ser humano e, ao mesmo tempo, contente com a crescente aceitação da diferença. Afirma que

Por um lado, muito mal devido ao simples facto de os seres humanos eventualmente se terem transformado na praga deste planeta, por outro bastante orgulhoso pois mesmo não existir um grande respeito pelas decisões de cada um ou a raça, percorremos um grande caminho para a aceitação de pessoas com ideias diferentes. (Aluno 11º ano, escola pública)

Um outro aluno da turma 2 partilha sentir receio e descrença perante o seu impacto destas mudanças no mundo. O aluno refere que

Fazem-me sentir mal e assustada uma vez que mesmo que eu faça alguma coisa não vai chegar para mudar o mundo. (Aluno 11º ano, escola pública)

Outros alunos partilham que encaram as mudanças com otimismo e esperança. Referiram acreditar que as mudanças são parte da evolução e que fazer parte de um processo de mudança é importante para si enquanto jovens e adultos do futuro. Apesar de sentirem um misto de emoções – entre a ansiedade e a curiosidade -, alguns dos jovens dizem acreditar que foram estas transformações que permitiram que a sociedade seja hoje mais tolerante e aberta face à diferença. Referiram, entre outros,

Eu sinto-me privilegiada em fazer parte de um processo de mudança. Gosto de fazer parte e viver todas estas transformações. Eu não sou mais uma, sou uma de muitos 🙌. (Aluno 11º ano, escola pública)

Como conservador, podia sentir receio da mudança, principalmente das alterações ambientais. No entanto, esperançoso com o amanhã. (Aluno 10º ano, escola privada)

Um grupo de cerca de dez alunos, das várias turmas com que trabalhamos, afirma que as mudanças e desafios tecnológicos e sociais abordados não têm grande impacto na sua forma de ser e estar. Um dos alunos da turma 2 explica que o facto de já ter nascido num mundo em mudança faz com que estas questões não tenham para si impacto – quer positivo, quer negativo. O aluno diz que

Acho que estas mudanças não têm um grande impacto em mim porque já nasci com o mundo em mudança e com a implementação das tecnologias. (Aluno 10º ano, escola privada)

Durante as discussões, questionamos os jovens sobre o papel dos media nas mudanças sociais e tecnológicas referidas. Podemos referir que, na sua maioria, os jovens não encaram os media como fatores que influenciam positiva ou negativamente as mudanças; referem que para eles, os media são parte do quotidiano, ferramentas que contribuem para falarem com os amigos e a família, para descobrir coisas novas e novas pessoas e para seguirem temas do seu interesse.

Pedimos, de seguida, aos jovens para refletir sobre o que significa para eles ‘ser cidadão’. Esta questão despoletou algumas respostas em tom jocoso, tais como “poder cantar o hino e ler os Lusíadas” (Aluno turma 8) ou “estar preso a este país” (Aluno turma 4), que não conseguimos explorar devido à postura retraída de alguns jovens. A análise das respostas dadas pelos jovens mostra que 68 dos 177 acreditam que ser cidadãos é assumir papel ativo na sociedade e/ ou participar nas comunidades em que se inserem. 77 afirmam que significa ter respeito por si, pelo outro e pelo espaço que habitam. Referem por exemplo que ser cidadão é

Participar ativa e conscientemente na sociedade. (Aluno 12º ano, escola privada)

Viver consciente de que estou inserido numa sociedade. (Aluno 12º ano, escola privada)

Estar atento à sociedade e espalhar o respeito pela diferença. (Aluno 12º ano, escola privada)

É ajudar a sociedade de uma maneira produtiva e inovadora. (Aluno 11º ano, escola pública)

Não ser passivo, não deixar que as coisas erradas fiquem iguais e sem lutar para as mudar. (Aluno 11º ano, escola pública)

É viver com os outros dentro ou fora de uma sociedade sendo respeitosos e ser bons com os outros e ajudar os outros e sempre tentar fazer os outros felizes. (Aluno 11º ano, escola pública)

Ser cidadão para mim é respeitar os outros, a opinião dos outros e o espaço de cada um, ser cidadão também é marcar a sua presença no mundo, principalmente para o bem do mundo 🙏 (Aluno 10º ano, escola privada)

Participar ativamente na sociedade, ajudando a tornar a sociedade num melhor sítio para viver (Aluno 11º ano, escola pública)

Ser cidadão não é ser meramente um ser humano, é necessário contribuir para o bem-estar social em geral! 🙌 (Aluno 11º ano, escola pública)

16 dos 177 alunos que participaram nas atividades de avaliação acreditam que ser cidadão é, antes de mais, ter direitos e deveres, frisando aspetos como “cumprir leis e regras” (Aluno 10º ano, escola privada) e “pagar impostos” (Aluno 10º ano, escola privada). De referir, também, que 4 dos 177 alunos apontam que cidadão é aquele que tem voz na sociedade e que assume, através do uso da sua voz, uma posição forte nas comunidades em que se inserem. Entre outros aspetos, referem

Ouvir e ser ouvido. (Aluno 11º ano, escola pública)

Ter uma voz ativa na sociedade de forma a que exista um equilíbrio entre o governante e os governados. De forma a que exista justiça... O cidadão deve ter um papel fundamental na vida coletiva. (Aluno 11º ano, escola pública)

Saber que a nossa liberdade acaba quando a do outro começa, não é só seguir regras ou leis mas sim poder ver que temos que conviver com pessoas novas todos os dias e dar o nosso melhor lado a cada uma delas porque é o melhor a fazer, ser civilizado. (Aluno 11º ano, escola pública)

Poder expressar a nossa opinião. (Aluno 11º ano, escola pública)

Consideramos fundamental fomentar uma breve reflexão sobre as formas de participação cívica, o papel dos jovens enquanto cidadãos e os media enquanto veículo para participar. No que diz respeito às formas como os cidadãos se podem fazer ouvir e participar a sociedade, as respostas obtidas dividem-se entre o exercício do voto, a utilização das redes sociais e a participação em manifestações e outro tipo de iniciativas que promovem o debate e confronto de ideias. Atendendo a que as discussões em grupo decorreram em contexto de campanha para as eleições europeias de 2019, nas turmas de

11º e 12º revelou-se propício abordar particularmente a questão. Enquanto na turma de 12º ano apenas um pequeno grupo de alunos não teceu nenhum comentário sobre a participação e a importância do ato eleitoral, nas turmas de 11º ano as opiniões dividiram-se, sendo que alguns alunos referiram não compreender a importância das eleições europeias.

Questionados sobre o espaço que acreditam ter para expressar a sua voz na sociedade, como mostra o gráfico 3, 80 dos 177 alunos referem acreditar que os jovens têm espaço para expressar a sua, mas com limitações; 37 acredita que “Não, ninguém nos ouve” e 26 “Não, mas devemos continuar a expressar-nos”.

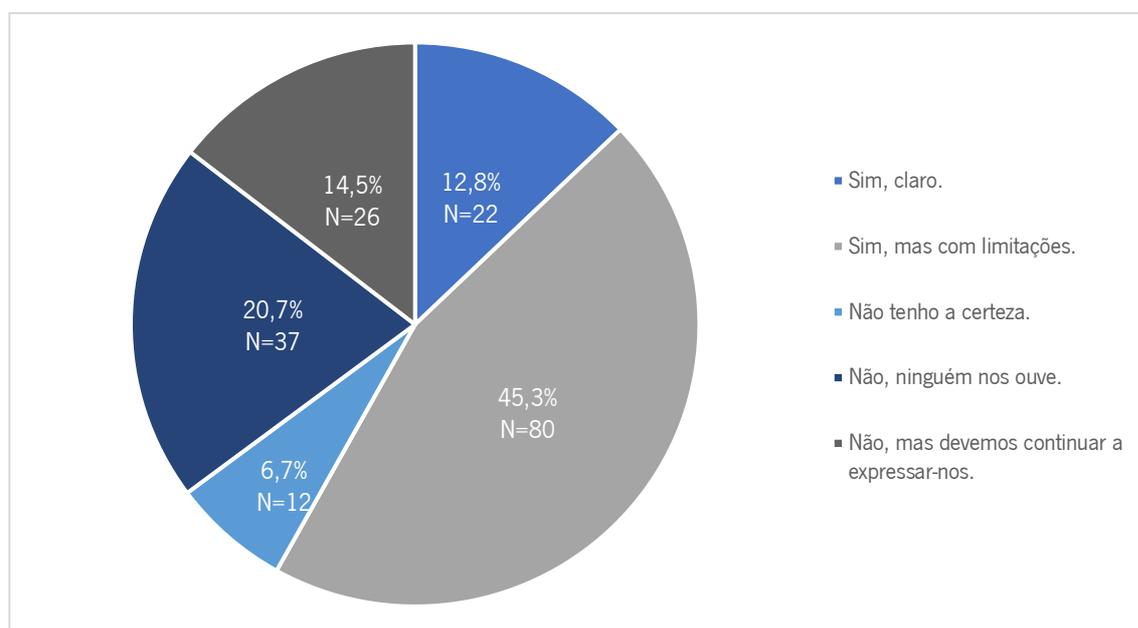


Gráfico 3 Respostas à questão "Achas que os jovens têm espaço para expressar a sua voz na sociedade?"

Promoveu-se um momento de partilha oral para aprofundar as respostas obtidas a esta questão. Os relatos dos jovens apontam para uma descrença na projeção, no poder e no impacto da sua voz. Como limitação referem as posturas adotadas frequentemente pelos “adultos”, “pais”, “políticos”, entre outros. Um aluno de uma das turmas de 11º ano de Inglês partilha que, por exemplo, por altura da participação num outro projeto escolar, procurou entrar em contacto com a Câmara Municipal. Apesar das várias tentativas, não conseguiu obter resposta à solicitação apresentada, aspeto que a leva a referir que o poder político se afasta dos jovens porque não apoia as iniciativas por eles promovidas. Outros alunos referem acreditar que para ter verdadeiramente voz na sociedade é importante estar envolvido com o poder político; acrescentam que, no entanto, não existem espaços nestes contextos para os jovens, e que por isso os jovens não têm interesse em envolverem-se com as forças políticas. Ainda outros alunos afirmam que a idade é um fator que pesa por diversas vezes na forma como os

adultos os escutam – quer seja na escola, quer em casa, quer nas diversas comunidades em que se inserem.

Na turma 8 (11º ano escola privada) e nas turmas 4 e 5 (11º ano escola pública) houve ainda tempo para questionar os jovens sobre o papel dos media na participação, nomeadamente os digitais. Enquanto os alunos da turma 8 não associam propriamente as demonstrações nos meios digitais como participação, um pequeno grupo de 6 alunas das turmas 4 e 5 (11º ano escola pública) dizem que esta é uma forma de fazer algo, mas que não sentem que tenha grande impacto.

Criar para participar? Sim ou não?

Atendendo aos aspetos que sobressaíram na revisão de literatura relativamente ao potencial pedagógico das narrativas digitais, à vivência transformativa da cidadania através da criação e, em particular, às novas formas de participar que estão a marcar a juventude, foram colocadas às várias turmas duas questões relacionadas com estas temáticas.

Inicialmente, perguntamos aos alunos qual a sua perceção sobre a possibilidade de expressarem a sua opinião ou defenderem uma causa através da criação de uma narrativa digital. Como representado no gráfico 4, 57 dos 177 alunos acham que não seria o facto de produzirem uma história digital que faria a diferença na forma como a sua voz é escutada. 36 jovens, por sua vez, acham que poderia expressar-se através de uma narrativa digital, apesar de considerar que não têm as capacidades técnicas para a criar e produzir. 26 deles não acreditam ser suficientemente criativo para se expressarem através de uma narrativa digital e 26 acham que criar um conteúdo destes não faria qualquer diferença na forma como as suas opiniões são percebidas.

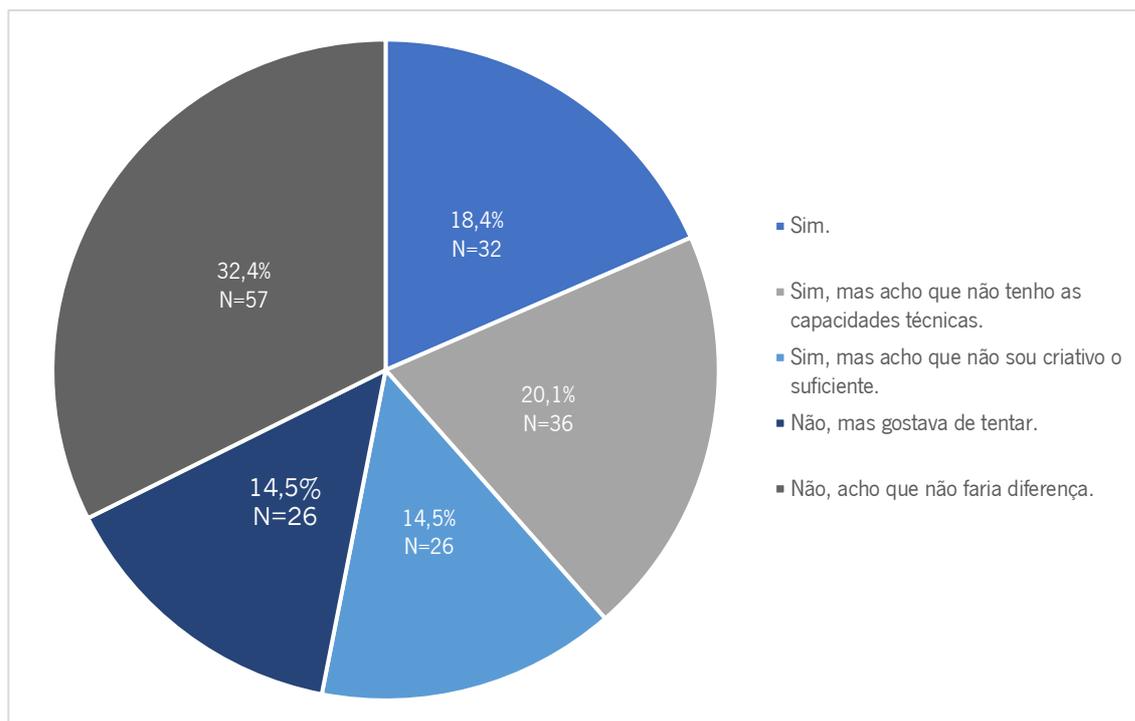


Gráfico 4 Respostas à questão "Achas que poderias expressar a tua opinião ou defender uma causa através da criação de uma narrativa digital?"

Ainda que todas as atividades tenham procurado estimular a criação tendo como base temas de cidadania e, algumas em particular, incentivado à produção de narrativas digitais que pudessem ser utilizadas como campanhas publicitárias ou forma de ativismo, as respostas dos jovens sugerem que, na sua maioria, não vêm este formato como uma forma de participar.

Desafiamos, também, os jovens a pensar sobre quem poderia dar voz a uma história alusiva a uma causa social ou política, criada por si. Através desta questão, tínhamos com intenção perceber quem identificam como possível portador de uma mensagem ou defensor de causas que valorizam.

Embora tenhamos percebido que esta questão não apelou particularmente à seriedade dos jovens, tendo vários alunos dado respostas em tom satírico – tais como “Jon Snow”, “Jacqueline Rose” ou “John Cena”, que não conseguimos explorar uma vez que os jovens não quiseram comentar -, realçamos o facto de 31 deles terem referido o Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, e 9 terem mencionado Barack Obama como personalidades que poderiam dar voz à sua história. A terceira personalidade da esfera política mais referida foi Donald Trump. Numa das turmas que confrontamos com esta resposta um aluno respondeu que “É o maior!”, tendo sido a única justificação obtida para esta escolha.

A par de personagens políticas, os jovens apontaram também artistas, ativistas e personagens históricas, tais como Emma Watson, Greta Thunberg e Anne Frank. Questionados sobre as suas escolhas, referiram que, tanto os políticos referidos, como as restantes personalidades, são credíveis e respeitadas, já envolvidas com causas sociais e políticas. No seu entender, estes aspetos fazem com que as suas vozes sejam valorizadas e, logo, escutadas por pessoas provenientes de vários estratos sociais e várias faixas etárias.

Por outro lado, alguns alunos responderam que um jovem como eles (n=13) ou um cidadão comum (n=7) poderiam protagonizar a sua história. Justificam esta escolha por acreditarem que a voz, a experiência e o conhecimento dos cidadãos devem ser tidos em consideração, podendo promover, entre outros aspetos, a identificação dos restantes membros de uma comunidade ou sociedade com a causa a que dão a cara. De referir que a maioria dos jovens que deram estas respostas eram das turmas 4 e 5 (11º ano escola pública) e 6 e 7 (10º ano escola privada) e produziram narrativas digitais na fase de intervenção cujas personagens principais eram, maioritariamente jovens ou pessoas reais.

6 dos jovens que responderam a esta questão mencionam que eles mesmo poderiam dar voz à história e à causa em questão. Uma das alunas justifica a escolha referindo que sendo ela uma jovem, poderia representar a sua própria narrativa. Como diz

Se estou a falar para jovens, eu podia ser a personagem porque também sou uma jovem. Acho que é mais fácil perceber quando pessoas da nossa idade falam sobre estas coisas. (Aluno 11º ano, escola pública)

Uma outra afirma que, apesar de não acreditar que alguém fosse valorizar, ela mesma poderia ser a personagem da sua história. A jovem refere que

Eu podia falar na minha história (...), mas não quer dizer que ouvissem. Ninguém ia ligar! Mas pronto, era a minha história. (Aluno 10º ano, escola privada)

## **7.2. As opiniões dos professores sobre a criação mediática para aprender sobre a cidadania**

As entrevistas aos professores que participaram no trabalho empírico foram orientadas por um guião base com 7 questões. Através deste guião, disponível no anexo XII desenrolou-se uma conversa em torno das atividades realizadas e dos resultados percebidos, da experiência e hábitos de uso dos media

no contexto escolar e das oportunidades dos programas curriculares para abordar temas de cidadania e questões de Educação para os Media.

Discutem-se nos próximos pontos as questões que mais se evidenciaram nas cinco entrevistas realizadas.

#### Tema 1 – Criação mediática: potencial, entraves e condicionamentos

Procuramos conhecer a opinião dos professores relativamente às atividades de criação e produção mediática realizadas com as suas turmas. Todos os professores referem fazer regularmente o exercício de olhar criticamente os programas das suas disciplinas de forma a trabalhar conhecimentos e competências transversais – como a cidadania – e de integrar os *media*. No geral, acreditam que as atividades de criação e produção mediática dinamizadas ajudaram, acima de tudo, a promover novas perspetivas sobre formas de ensinar e clarificar as potencialidades de ensinar através da criação de narrativas digitais. Para os docentes, este foi o maior contributo das atividades realizadas com as suas turmas.

Os professores apontam ainda outras aprendizagens decorrentes das atividades de criação mediática. O professor de português da escola privada refere que as atividades permitiram munir os jovens de novas competências e sensibilidades. Refere que foi possível estimular as conceções estéticas e as capacidades de leitura crítica. O professor diz que

Creio que muito bem e potenciaram nos alunos o à-vontade necessários para recriar textos. Acho que os dotámos de uma sensibilidade estética diferente e fizemos com que entendessem que o texto é plural e que, sem deturpar mensagens, há várias formas de a passar. Aliás, acho que descobriram a riqueza do texto complexo.

Professor E (Português)

A professora C (Cidadania/ Filosofia) da mesma instituição aponta que, depois de ultrapassadas as dificuldades iniciais relacionadas com a compreensão do formato e dos objetivos das atividades, os resultados foram positivos. Acredita que as atividades deram origem a oportunidades para os alunos espelharem a sua criatividade e opinião, bem como o seu interesse pela criação e produção mediática. A docente afirma que

no início, como eu estava a dizer, do trabalho que nos propusemos a desenvolver com eles, estavam de facto muito presos a este vazio ou ao exemplo que lhes tinha sido dado e depois quase que nos impressionaram. Não é quase. Eles impressionaram-nos e conseguiram ser muito criativos, demonstraram a sua opinião, defenderam o seu trabalho, uns com mais vergonha outros com menos vergonha, mas todos estavam lá. E todos contribuíram de alguma forma. Professora C (Cidadania/ Filosofia)

Por sua vez, a professora A (Português) da escola pública refere que, apesar de os resultados finais apresentados pelos seus alunos refletirem a falta de literacia – no sentido tradicional da palavra – e de preparação deste grupo particular para aprender através de práticas de criação mediática, reconhece o potencial da criação e produção mediática em sala de aula, quer para abordar temas de cidadania, quer para executar trabalhos. A docente acredita que as atividades realizadas foram especialmente importantes para si, uma vez que teve a oportunidade de aprender a utilizar novas ferramentas.

Apesar dos contributos identificados, os professores sublinham vários aspetos que, no seu entender, são entraves à realização de atividades de criação mediática no contexto educativo, com mais regularidade. Um dos obstáculos diz respeito à disponibilidade de tempo. Os professores referem que as condicionantes impostas pelo peso do *currículum* e dos exames nacionais dificultam a realização de atividades como as de criação mediática, que na sua opinião são mais complexas e exigem uma maior preparação e predisposição do professor e do aluno. Os docentes sublinham vários aspetos que consideram fundamentais à realização deste tipo de tarefas e que, devido à falta de tempo no quotidiano escolar, ficam comprometidos. Apontam, por exemplo, que falta tempo para conversar e discutir os temas e os trabalhos propostos e seus objetivos e para conceber e produzir os trabalhos. A professora B (Espanhol) referiu, por exemplo, que foi necessário duplicar o número de sessões previstas para concretizar os trabalhos. Segundo a docente, os condicionamentos do calendário escolar, juntamente com os diferentes ritmos de trabalhos dos alunos e a experiência reduzida com trabalhos de criação foram aspetos que tiveram impacto na gestão das atividades e na conclusão das narrativas digitais. Para colmatar estes constrangimentos, foi necessário dedicar mais sessões além das inicialmente previstas para que os alunos conseguissem concluir os trabalhos. Explica que

por um lado os ritmos de trabalho são muito heterogéneos e os alunos ainda são pouco autónomos neste tipo de atividades, uma vez que não se trata de uma prática frequente. Por outro lado, a parte criativa é, pelos mesmos motivos, aquilo que os faz perder mais tempo. Professora B (Espanhol)

Mencionam, ainda, que o tempo é também importante para promover a perspetiva crítica dos alunos, de forma que estes não fiquem agarrados a exemplos e a ideias pré-concebidas. A professora C (Cidadania/ Filosofia) sublinhou no que caso das suas turmas, os alunos ficam tendencialmente presos a exemplos e que é necessário incentivar o seu olhar crítico para que os trabalhos realizados não se resumam a reproduções, mas sejam sim criações.

As dificuldades no uso dos meios e ferramentas, o desconhecimento do formato mediático proposto e a disponibilidade de recursos são também questão que, de acordo com os professores, tornam complexa a integração da criação mediática como prática rotineira no contexto escolar. O professor E (Português) da escola privada afirma que, apesar de a plataforma utilizada nas atividades realizadas com as suas turmas ter já sido empregue em trabalhos escolares anteriores, e de os resultados finais dos trabalhos terem correspondido às suas expectativas, o desconhecimento do formato mediático dificultou o desempenho dos alunos. Refere que

o facto de os alunos não estarem familiarizados com este género de trabalho e, pior ainda, com as ferramentas que seleccionamos [foi um entrave]. Mas tudo se conseguiu, e muito bem!" Professor E (Português)

O professor E (Espanhol) e o professor D (Inglês) da escola pública referem, por sua vez, que, apesar de a escola dispor de meios para serem utilizados, a necessidade de agendar previamente o uso dos recursos exige um maior planeamento das atividades – algo que nem sempre é viável no dia a dia. Mencionam também que as condições técnicas nem sempre são favoráveis à realização de tarefas com os media – enfrentam frequentemente problemas relacionados com a ligação à internet ou com os equipamentos. Como explicam,

a fraca ligação à Internet, as salas com recursos nem sempre disponíveis, (...) e a necessidade de aprenderem primeiro a manusear a tecnologia e os programas utilizados [dificultaram a realização destas atividades]. Professora E (Espanhol)  
na ESAG21 às vezes temos algumas dificuldades com a internet, mas também é uma questão de ter os meios, o aparelho para poder trabalhar. Professora D (Inglês)

Outro dos aspetos que sobressai das entrevistas com os docentes é uma ideia generalizada de que os jovens não estão suficientemente familiarizados com os media nem preparados para os utilizar enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem.

Olhando especificamente para a experiência com a turma 1 (10º ano) da escola pública, a professora A (Português) refere acreditar que a ideia de que os jovens dominam os media é uma ilusão. A professora aponta que, apesar de existir uma disciplina dedicada às tecnologias da informação e comunicação, os seus alunos demonstram regularmente pouco à vontade com os meios e as ferramentas propostas para trabalhar no contexto da sua disciplina. A docente aponta que

há aqui outra questão que ainda não consegui perceber muito bem, que é a questão de que os meninos têm uma disciplina de TIC no básico, ora num ano ou no outro (...) eles deviam ter já algumas competências, mas pelos vistos não têm. Não sei, eu acho que o programa, às tantas, da disciplina de TIC não será o mais adequado. Digo eu, mas eu aí não me meto. Professora A (Português)

Embora reconheça que os jovens contactam de forma constante com os meios de comunicação no seu quotidiano e que estes são uma parte fundamental das suas práticas de socialização, a professora lamenta que esta experiência e que os conhecimentos que têm sobre os media não seja transposta para a sala de aula, nem aplicada com o intuito de aprender.

A professora D (Inglês) da mesma escola, sublinha, por sua vez, que a imaturidade dos alunos é um fator que os professores levam em conta quando se fala em utilizar os media, particularmente, no contexto da sala de aula, e que resulta, muitas vezes, numa introdução mais tardia. Refletindo sobre o seu caso particular, a docente confessa optar por fazer uma introdução gradual dos meios nas suas aulas, de forma a tornar claro para os alunos que estes são, além de ferramentas que possibilitam o contacto e a socialização, ferramentas de trabalho, que existem momentos específicos para os utilizar e que estes devem ser utilizados com responsabilidade. Para a professora, este processo gradual é fundamental para garantir que os media são utilizados no contexto da sua disciplina com alguma frequência e com consciência. Esclarece que

Eu sou muito a favor (...) Nós temos muitos meninos que chegam ao 10º ano com muitas dificuldades (...) ao nível da língua e também com comportamentos, com atitudes que não funcionam dentro da sala de aula (...) e portanto eu nos primeiros tempos com o 10º ano eu continuo a ter muitas reticências e uso pouca tecnologia

nos primeiros tempos, até os meninos aprenderem “eu tenho que usar as regras dentro da sala de aula, regras de comportamento, eu tenho que respeitar quem está à minha volta, eu quero aprender (...), um dia a professora vai ter que desistir de mim...” (...) e eu digo-lhes isto muitas vezes: “eu quero ajudar e eu quero que vocês continuem (...) mas eu não vou poder fazer isto sempre, vocês têm de mostrar que querem porque eu não posso estar a atrasar outros alunos constantemente”. (...) Depois a partir de determinado momento, e até bastante cedo, eu gosto de começar a experimentar. Professora D (Inglês)

Também a professora C (Cidadania/ Filosofia) da instituição privada defende a importância de existir um tempo de adaptação para utilizar os media diariamente na sala de aula, sublinhando que este é importante tanto para os alunos, como para os professores. Considerando a particularidade da escola onde leciona, onde cada aluno, desde o momento em que ingressa na instituição, passa a ser responsável pelo seu próprio computador, que utiliza diariamente em sala de aula, a professora refere dois aspetos. Por um lado, que em contextos destes – que considera privilegiados – existe uma maior facilidade em termos de recursos para realizar atividades a partir dos media, uma vez que estes estão sempre disponíveis. Por outro, impõe um desafio maior à concentração dos alunos, uma vez que estes podem simbolizar um fator de distração. Como explica,

também há o outro lado da medalha, não é? Porque os telefones, os computadores podem ser fatores de distração, (...) temos uma turma com todos com o seu computador à sua frente, eu não consigo garantir que todos os meus alunos me estão a ouvir. Provavelmente há um ou outro que, entretanto, já foi ver o email, não foi ver uma notícia do dia. (...), mas é uma coisa que se trabalha, porque eu própria, enquanto adulta, se estou numa reunião e tenho o meu computador à minha frente se calhar vou espreitar outra coisa qualquer. No entanto o que acontece é que, entretanto, desligo o computador ou desligo-me do computador e volto a estar atenta à reunião. E isso acontece porque eu já estou tão habituada a estar com o computador que é só mais uma peça que eu estou a utilizar. Os miúdos também se podiam distrair com uma caneta a fazer desenhos, portanto acho que há esse lado, mas não é esse o lado que vai demover a escola de utilizar esses meios Professora C (Cidadania/ Filosofia)

No entanto, a professora revela um olhar positivo sobre o uso recorrente do computador no contexto escolar. Refere que ao fazer parte das dinâmicas habituais da sala de aula o computador passa – gradualmente – a ocupar o lugar de mais um instrumento de trabalho. A professora afirma que

quando temos o computador em sala de aula constantemente acaba por ser mais uma peça. Enquanto isso não acontecer eles não vão conseguir estar atentos e aproveitar. Mas, entretanto, pelo exercício de estarmos constantemente a utilizar estes meios e estas ferramentas acho que eles vão-se habituar de tal forma que já não vão dar a mesma importância e já não vão ter a necessidade de se irem distrair.

Professora C (Cidadania/ Filosofia)

De frisar, porém, que esta ideia não se alinha com os propósitos da Educação para os Media, cujo objetivo é incentivar a utilização, análise, consumo e criação críticos e responsáveis de conteúdo, mais do que da escolha dos meios mais adequados para comunicar.

Ao longo das entrevistas, fica também claro que os vários professores são da opinião de que os alunos se revelam céticos face ao desenvolvimento de trabalhos escolares com recurso aos media. Os entrevistados sublinham que, ao serem desafiados a realizar tarefas com recurso aos media, os alunos demonstram, frequentemente, com receio. Os discursos dos professores esclarecem, no entanto, que o receio dos alunos se relaciona mais com questões de pedagogia, do que propriamente com o uso dos meios. Os docentes referem que os jovens não compreendem que tipo de produtos podem criar ou quais as expectativas dos professores em tarefas deste género. O professor E (Português) refere que os alunos se revelam desorientados quando são propostos trabalhos de criação mediática. Diz que

Reagem com receio. Acham que não vão corresponder às minhas expectativas.  
Sentem-se desorientados. Professor E (Português)

A professora C (Cidadania/ Filosofia) da mesma escola acredita que cabe ao professor a tarefa de descomplicar o uso dos media e de tornar claras as suas potencialidades pedagógicas. De acordo com a professora, outro das dúvidas transparecidas pelos alunos diz respeito com a forma como o professor avalia trabalhos realizados com recurso aos media, tais como os que implicam criação mediática.

Explica que

Eu acho que eles ainda (...) dão mais importância ao espectro do lazer, mas cabe-nos a nós apresentar-lhes as potencialidades que tem para fazer trabalho. (...)  
Porque eu acho que os miúdos também têm um bocadinho de receio de serem mal interpretados, de apresentarem um trabalho feito numa plataforma qualquer diferente e que o professor também não esteja apto a avaliar. Professora C (Cidadania/ Filosofia)

Já as professoras B (espanhol), D (Inglês) e A (Português), mencionam que por associarem os media essencialmente a momentos de lazer e de socialização, e pelo facto de as tarefas que recorrem aos media – como as de criação e produção – serem mais complexas e exigirem maior dedicação, estas podem ter um resultado contrário e, ao invés de motivarem os alunos, podem atuar como fatores de desmotivação. A professora B refere que

[Os alunos] já começam a perceber a sua utilidade pedagógica, mas continua a ser o lazer o principal motivo da sua utilização pelos jovens.” Professora B (Espanhol)

A professora D (Inglês) aponta que

às vezes isso lhes dá mais trabalho e, portanto [os alunos] não querem fazer o que lhes dá mais trabalho. Professora D (Inglês)

Por seu turno a professora A (Português) afirma que, mais do que importante para os professores, o uso dos media é fundamental para os alunos, uma vez que estes são ferramentas que fazem e farão parte da sua vida. Sublinha que

é preciso utilizá-las [as ferramentas mediáticas] e eles perceberem [o uso dos media na sala de aula], porque nós percebemos. Às vezes não usamos, e eu contra mim falo, porque (...) é complicado, o pessoal não tem tempo. (...) Mas eles [os alunos] precisam de perceber [o uso dos media na sala de aula] (...) porque são os novos, os que nasceram na era digital (...) . Professora A (Português)

Além de sublinhar o comodismo e o desinteresse dos estudantes, que por vezes se demonstra, a docente questiona ainda se o professor estará a conseguir evidenciar a importância que os media têm para as novas gerações, sugerindo que este poderá ser, ainda, outro motivo que causa entraves à compreensão da importância dos media por parte dos jovens. A docente partilha que

não sei se nós estamos a conseguir passar essa mensagem. Porque a preguiça deles é maior que a nossa falta de disponibilidade, às vezes, para fazer as coisas. Porque eles não o fazem mais por comodismo (...). E nós às vezes é porque não temos mesmo tempo. Professora A (Português)

Tema 3 – A importância de aprender a analisar e a olhar o mundo antes de aprender a produzir

Ao longo das entrevistas, os professores sugerem que um aspeto fundamental para integrar os media na sala de aula e para promover a criação e produção mediática como práticas para educar e aprender

é, no seu entender, promover as competências básicas de literacia mediática, tais como o consumo crítico e esclarecido e as bases da produção mediática. Os docentes admitem que os jovens não estão familiarizados com os fundamentos da produção mediática e que se encontram, frequentemente, alienados da realidade (mediática). São vários os motivos que apontam para justificar este desconhecimento. O professor A (Português) considera, por exemplo, que o egocentrismo típico da adolescência encerra, frequentemente, o jovem numa bolha que o leva a alhear-se de vários tipos de informação, nomeadamente a noticiosa. Embora refira promover a leitura de notícias na sua sala de aula e, em anos anteriores, a escuta de peças jornalística de rádio, entre outros, a professora admite que o desinteresse e a falta de curiosidade pela informação mediática são evidentes, mesmo quando se trata de informação relacionada com as suas supostas áreas de interesse. A docente afirma que

Costumamos usar uma expressão que é ‘eles não têm mundo’. O mundo é o mundo deles. Não leem jornais, mesmo na net. Não estou a falar de jornais papel ... a informação diária não lhes chega. Não têm, acho eu, apetência para isso. Não se preocupam em saber o que se passa no mundo, seja lá em que área seja. Sei lá, se eles tiverem apetência para o desporto, mas formos aprofundar [o tema], eles sabem muito pouco. A turma de artes [com que trabalhámos], que supostamente devia ter apetências para exposições, museus, filmes, teatro, dança, nada. Pergunta-se qualquer coisa, nada! Claro que eles são novos, podem não saber, mas também não ficam entusiasmados para saber.” Professora A (Português)

A mesma professora acredita, também, que ao isolar-se, o jovem não tem forma de produzir conteúdo que reflita as suas perceções e visões do mundo que o rodeia, uma vez que não estimula o seu pensamento crítico. Além disso, acrescenta, as tarefas de pesquisa – que considera fundamentais para promover o olhar crítico – não entusiasma os mais jovens, aspeto que resulta em níveis de conhecimento e de cultura geral baixos. Para esta professora, estas carências, juntamente com níveis de literacia (de leitura e escrita) baixos, têm impacto na qualidade dos trabalhos executados e no rendimento escolar dos alunos.

Por sua vez, a professora C (Cidadania/ Filosofia) da escola privada defende que os motivos que conduzem ao desinteresse dos jovens pela informação mediática e pelo que acontece fora das suas esferas de influência são mais profundos. No seu entender, são a consequência de décadas de um ensino que foi esquecendo as ciências sociais e a importância da educação crítica e que deu mais importância à formação de indivíduos com competências técnicas. A docente afirma, por isso, que, mais do que a indiferença face à informação, as novas gerações revelam lacunas ao nível da

capacidade de reflexão crítica, de discussão e de argumentação, que condicionam os resultados de dinâmicas em aula e trabalhos que lhes pretendem dar voz – tais como os trabalhos de criação e produção mediática. Os jovens, no seu entender, ainda não se sabem pronunciar e não encaram a escola como lugar para partilhar a opinião, para descobrir o mundo e a sociedade onde se inserem, nem os media como um meio para participar e partilhar as suas posições e opiniões. A professora acrescenta que os alunos estão ainda muito presos à imaturidade de pensamento crítico relativamente ao mundo para que a escola os instruiu. Como explica

são muito bem instruídos para dar determinadas respostas ‘tipo’ mas (...) são péssimos a resolver ‘situações problema’. Qualquer coisa que fuja daquilo que eles não estão habituados a ouvir, não sabem como se pronunciar. Qualquer situação, qualquer dilema, não têm opinião, não têm uma voz ativa. Não percebem as principais questões da sociedade, não percebem a importância do voto, não percebem o porquê das pessoas não se estarem a entender em relação a qualquer outro assunto. Não veem notícias, não é? São muito...acabam por ser miúdos muito limitados a uma determinada realidade, ou de jogos, ou de assuntos que lhes interessem. Professora C (Cidadania/ Filosofia)

A professora considera, por isso, fundamental encontrar e criar espaços na escola para estimular o olhar global e crítico dos jovens sobre o mundo e as comunidades onde se movimentam. Além da importância do contacto dos adolescentes com os media fora da escola, esta professora entende que é fundamental que dentro de cada disciplina os docentes encontrem formas de trabalhar o espírito crítico e participativo dos jovens. Refere que, muitas vezes, o próprio professor é descrente da opinião dos alunos e que as disciplinas devem ter espaço para a partilha e o debate. A professora C (Cidadania/ Filosofia) diz que

os professores acham tudo o que é opinião do aluno é conversa de café, mas não dão um espaço aos alunos de criarem essas competências (...) só estão a debitar ali alguns conteúdos e (...) no meu ver, não é esse o intuito da disciplina. (...) O que continua a acontecer é que os professores ensinam Filosofia de uma maneira tão abstrata, (...) que não permite aos alunos perceberem a riqueza da disciplina que é o único espaço que eles têm no currículo para poderem pensar e para poderem opinar, mas opinar com consciência. Professora C (Cidadania/ Filosofia)

Acrescenta, ainda, que a existência de uma educação vertical pode dificultar o desenvolvimento das competências transversais mais voltadas para a formação cidadã do aluno, promovidas por

documentos como o Perfil do Aluno. Segundo a professora, é necessário questionar e confrontar os jovens com questões que incitem à reflexão e ao pensamento crítico. Refere que

(...) ‘Porque é que pensaste isso? Qual é a conclusão que chegas? Qual é o impacto que isso tem na sociedade?’ ou ‘Que impacto é que tem o assunto que estamos a falar? Quais são as consequências? Quais são as vantagens?’ Ninguém questiona os alunos porque não há espaço para isso , supostamente (...). O aluno está num estrato mais abaixo do professor, o professor é que sabe (...) Há uma educação ainda muito vertical e isso pode limitar estas novas orientações do perfil do aluno, de uma educação mais virada para a cidadania, para o saber viver, para uma educação para a sociedade.” Professora C (Cidadania/ Filosofia)

Tema 4 – Os *curricula*: oportunidades e constrangimentos para promover a cidadania, literacia mediática e a sua dimensão criativa no contexto educativo

Nas entrevistas, os *curricula* e a sua adequação a uma educação que considere os media como instrumento de ensino e aprendizagem, de análise e compreensão crítica, de participação e produção de conhecimento revelaram-se um tema importante. Identificamos quatro grandes questões em torno deste tema, que exploramos nos próximos parágrafos, e que ajudam a complementar a análise dos programas curriculares apresentada na etapa de diagnóstico.

Primeiramente, de acordo com os professores entrevistados, a literacia mediática e o trabalho com os media na escola são deixados ao critério do professor. Apesar da adaptabilidade do *curriculum* anteriormente mencionada (Pacheco, 2008), alguns dos professores entrevistados referem problemas relacionados com este aspeto: os programas são limitados, não especificando diretrizes sobre como fazer a ligação dos *curricula* com as TIC e, especificamente, com os media. Por este motivo, o docente, referem, vê-se confrontado com carências formativas e com a necessidade de se atualizar constantemente. Como refere um dos professores entrevistados,

em termos do digital, os programas, mais explicitamente ou menos, remetem para a utilização das TIC desde há muito tempo. Não há nada específico que faça essa relação, nós é que temos que as usar ou devemos usá-las de acordo também com as características das turmas, as nossas próprias apetências (...) acho que passa muito por aí: pela apetência do próprio professor. (...) Apesar de tudo apontar nessa direção, são ainda muitos os constrangimentos que se sentem. (Professora A (Português))

Um outro aponta que

Acredito que [o currículo] deveria ser muito mais flexível do que aquilo que efetivamente é para poder corresponder a essas novas exigências. (Professora B (Espanhol))

Um dos docentes frisa que, na sua opinião, e em linha com Pacheco (2008),

Cabe às escolas preconizar o melhor através das matrizes de referência que o Ministério da Educação estabelece no Decreto-Lei n.º 55/2018. Portanto, diria que sim. Cabe aos professores e às escolas estabelecer pontes entre os diferentes documentos curriculares de referência. (Professor E (Português))

Os professores referem, também, que as exigências burocráticas e administrativas da profissão, juntamente com o peso dos programas e dos exames, criam entropias e uma necessidade de atualização constante. Referem que estes aspetos dificultam a realização de atividades de produção e criação mediática no contexto das suas disciplinas, com regularidade. Alguns dos docentes entrevistados acreditam que

é preciso (...) um trabalho em relação aos professores, nem é tanto em relação aos alunos. Porque os alunos vão ser trabalhados através dos professores, mas os professores não estão a ser trabalhados por ninguém. (...) Acho que a exigência que se coloca é uma constante necessidade de formação e que essa formação nem sempre está disponível. (Professora C (Cidadania/ Filosofia))

(...) é preciso ter apetência e tempo porque às vezes também nos falta tempo, porque as exigências da profissão neste momento são muitas em termos administrativos, burocráticos. (Professora A (Português))

... a criação demora mais tempo. E os currículos são com frequência pesados e nas disciplinas de exame, há que ter também isso em conta. (Professora D (Inglês))

Em segundo, apesar de os professores identificarem oportunidades para explorar a criação mediática, estas carregam consigo dificuldades. Mencionam a carência de orientações que especifiquem o tipo de tarefas de criação adequadas a cada temática do programa. Uma das professoras aponta que

Podemos, eventualmente (...) pô-los a fazer uma entrevista ou a fazer a reportagem por escrito, porque temos até o jornal da escola e às vezes dá jeito pô-los a escrever esses géneros, mas não faz parte do programa. (Professora A (Português))

Outra das professoras partilha que

acho que era preciso e era útil um trabalho em que se criassem linhas orientadoras mais específicas, em que dissesse, dessem exemplos (Professora C (Cidadania/ Filosofia))

A professora B (Espanhol) refere, por sua vez, que apesar de não encontrar indicações no programa curricular da sua disciplina, encontra-as noutros documentos. Em entrevista menciona que

Não tanto no programa da disciplina, mas sobretudo noutros documentos de referência ou publicações existem [propostas de atividades]. (Professora B (Espanhol))

A dificuldade de acesso aos meios é outro obstáculo que os professores referem ter de enfrentar. Acrescentam, também, que os meios mais acessíveis, como os telemóveis, têm especificidades e limitações com as quais nem sempre conseguem lidar. Um dos docentes entrevistados refere que

também é uma questão de ter os meios ou o aparelho para poder trabalhar. E algumas coisas nós não conseguimos trabalhar assim tão bem com os telemóveis. Eles são ótimos, mas por vezes também limitam um bocadinho. (Professora D (Inglês))

A professora B (Espanhol) aponta, ainda, as dificuldades de uso dos meios se deve a questões como

a fraca ligação à Internet; as salas com recursos nem sempre disponíveis, a ausência de trabalho em casa pelos alunos e a necessidade de aprenderem primeiro a manusear a tecnologia e programa utilizados. (Professora B (Espanhol))

Alguns dos entrevistados mencionam, também, que tanto professores como alunos enfrentam o desafio de compreender os media como ferramentas de trabalho e de criação de conhecimento e não apenas como de lazer. Para potenciar esta mudança de olhar, será importante definir diretrizes específicas, adaptadas à realidade de cada disciplina e de cada programa curricular. Três dos professores apontam que,

era preciso e era útil um trabalho em que se criassem linhas orientadoras mais específicas, em que dissesse, dessem exemplos. (Professora C (Cidadania/ Filosofia))

às vezes dá mais trabalho e [os alunos] não querem fazer muito trabalho. (Professora D (Inglês))

Já começam a perceber a sua utilidade pedagógica, mas continua a ser o lazer o principal motivo da sua utilização pelos jovens. (Professora B (Espanhol))

Um dos professores refere que, quando incentivados a produzir conteúdo, os resultados apresentados pelos jovens são interessantes e o seu empenho notório. Porém, acrescenta que este desempenho se encontra intimamente ligado com a compreensão dos media como instrumentos de trabalho e com os programas que utilizam. Em entrevista partilha que

houve um grupo que me pediu (...) se também podia trabalhar o dia Mundial de Luta Contra a Violência sobre a Mulher e fizeram conteúdos muito interessantes. Na altura trabalhando com outra ferramenta que eu indiquei – acima tudo foi com o Canva e mais alguma coisa semelhante. (...) prepararam-se e foram à frente apresentar. (Professora D (Inglês))

Um outro docente relata que, quando desafiados, os alunos se envolvem nas atividades de criação e produção mediática com interesse, percebendo, gradualmente, os meios como ferramentas de aprendizagem. Porém, o seu lugar como instrumentos de lazer e como ferramentas para socializar é primordial. A professora afirma que face a propostas para criar conteúdos mediáticos com propósitos pedagógicos, os alunos

Aderem bem, de uma forma geral. (...) Já começam a perceber a sua utilidade pedagógica, mas continua a ser o lazer o principal motivo da sua utilização. (Professora B (Espanhol))

O professor de português entrevistado partilha da mesma opinião, referindo que os alunos

Percebem cada vez melhor [o propósito e utilidade da criação mediática]. É certo que trabalho num contexto privilegiado a este respeito. Porém, cada vez mais, acho que os valorizam como ferramentas de ensino-aprendizagem. (Professor E (Português))

Nas entrevistas são também apontados diversos constrangimentos para explorar a dimensão da criação. Um dos professores entrevistados acredita que antes de ensinar a produzir conteúdo mediático produção é essencial que os alunos aprendam a consumir e analisar criticamente este conteúdo. Na sua opinião, os jovens desconhecem os fundamentos da produção e da realidade mediática, pelo que considera que

mais importante que a produção estaria o consumo (...) para eles ganharem o tal mundo, para eles serem “obrigados” a contactar com a notícia, com a reportagem, perceber como é que se dá a notícia, como se informa, genericamente (...) mais do que propriamente eles escreverem. (Professora A (Português))

Os professores relatam, também, que a predisposição e as competências dos jovens para trabalhar esta dimensão são aspetos condicionantes. Os docentes afirmam que o conhecimento da realidade, a consciência cívica e o ceticismo relativamente ao desenvolvimento de trabalhos escolares com recurso aos media estão presentes e influenciam o desenvolvimento destas tarefas. A professora C (Cidadania/ Filosofia) identifica, por exemplo, dificuldades de expressão por parte dos jovens, problema que relaciona com a falta de oportunidades de trabalharem e construírem a sua voz no contexto educativo. Refere que

Qualquer coisa que fuja daquilo que eles não estão habituados a ouvir não sabem como se pronunciar, (...) não têm opinião, não têm uma voz ativa. Não percebem as principais questões da sociedade, não percebem a importância do voto, não percebem o porquê das pessoas não se estarem a entender em relação a qualquer outro assunto. Não veem notícias, não é? (...) acabam por ser miúdos muito limitados a uma determinada realidade, ou de jogos, ou de assuntos que lhes interessem. (...) os miúdos ainda acham que os professores podem não estar disponíveis para a apresentação de outras ferramentas. (Professora C (Cidadania/ Filosofia))

O peso da avaliação formal externa é um tema que, de acordo com os relatos dos docentes, não pode ser ignorado. Num cenário que ainda valoriza os métodos de avaliação tradicional, a realização de tarefas e projetos mais focados na Educação para os Media – que exigem mais tempo e materiais que nem sempre se encontram disponíveis – são remetidos para último plano. A professora D (Inglês) entrevistada explica que

... os currículos são com frequência pesados e, nas disciplinas de exame, há que ter também isso em conta. (Professora D (Inglês))

A professora A (Português) refere o mesmo aspeto, expondo que

a avaliação formal externa é um exame (...). E por isso para nós professores é muito difícil fazer o compromisso (...) porque temos de pensar no futuro dos alunos e na entrada na faculdade (Professora A (Português))

O último aspeto mencionado pelos professores é a presença transversal da Educação para a Cidadania nos *currícula*. Os docentes identificam a permeabilidade dos *currícula* o que segundo eles lhes dá oportunidades para trabalhar diversos eixos e competências. Dentro deste âmbito, o espírito crítico é citado como um aspeto relevante e bastante marcado nos programas das disciplinas. Referem, por exemplo, que

os programas de português apontam muito para um espírito crítico. (...) a partir de qualquer obra eu posso remeter para aspetos de intervenção como cidadão (...)  
(Professora A (Português))

(...) o programa propõe no sentido de desenvolver o sentido crítico, o pensamento crítico. (Professora C (Cidadania/ Filosofia))

Ao nível dos temas propostos pelo programa da minha disciplina há uma abordagem que deve ser feita recorrentemente, a do Eu e do Outro. A questão da Cidadania é mesmo transversal a todos os temas. Por outro lado, há a indicação de que os alunos deverão ser críticos em relação ao que os rodeia. (Professora B (Espanhol))

Os professores acreditam, também, que é possível desenvolver a consciência cívica através dos programas curriculares. Para o fazer, um dos entrevistados refere a importância de o professor aprender a moldar o seu currículo, de forma a direcioná-lo no sentido da Educação Cidadã. Afirma que

O currículo de Português remete, mais ou menos explicitamente, para questões de cidadania, depois é uma questão de trabalhar consoante o projeto que a turma tiver.  
(Professora A (Português))

O outro professor de Português entrevistado acredita que a educação cidadã e para os media é algo que, apesar de não se encontrar explícito no curriculum da sua disciplina, se encontra subjacente. O docente defende que

Quanto lecionamos conteúdos relacionados com a Leitura, por exemplo, temos de formar os alunos para o que é boa informação, para a tomada de notas e para a capacidade inferir e selecionar o essencial distinguindo o acessório. É também muito importante, em Português, saber distinguir factos de opiniões. Por tudo isto, os “media”, em sentido lato, estão sempre presentes nas aulas de português – mesmo em trabalhos dos alunos (digitais, por exemplo) estes pressupostos e a Educação para os Media estão presentes. (Professor E (Português))

Outros dois professores acreditam que as disciplinas se devem integrar nos projetos escolares, uma vez que isto permite que os jovens se envolvam na escola e na comunidade. Segundo eles

No currículo há sugestões (...) Às vezes os próprios temas (...) não são os mais apelativos. (...) então vamos adaptá-la, vamos pegar naquela atividade e vamos fazer relação a outro tema que se calhar é mais pertinente e se calhar ficamos todos a ganhar. (Professora C (Cidadania/ Filosofia))

Nós temos o tema do multiculturalismo. Seria o único tema que estaria mais ligado às questões de cidadania. (...) nós temos, por exemplo, projetos de voluntariado na escola e tenho uma série de alunos das minhas turmas que participa. (...) que nos ajudam a dinamizar atividades do projeto e Educação para a Saúde, do EcoEscolas. (...) Isto é dar-se à escola, isto é dar-se à comunidade. Isso automaticamente já é cidadania. (Professora D (Inglês))

#### Tema 5 – Estar motivado para modelar o *curriculum* para conseguir motivar

Quer para usar os media na sala de aula, quer para modelar o *curriculum*, os professores consideram que a sua motivação é fundamental. A professora D (Inglês) refere, por exemplo, que, apesar de nem sempre as atividades que propõe às suas turmas resultarem num *feedback* positivo por parte dos alunos – aspeto que refere valorizar e incentivar os jovens a partilhar – a motivação do professor é fundamental, podendo funcionar num efeito de bola de neve<sup>84</sup>. A professora admite que o seu entusiasmo é crucial para que os próprios alunos se aninem com as atividades e discussões trazidas para a aula. Afirma que

Se eu não estiver motivada, se eu estou a trabalhar com coisas que são antigas e que não têm interesse (...) Como é que eu consigo passar para eles? Não consigo. Porque o entusiasmo também se passa, o prazer em fazer as coisas também é algo que nós conseguimos transmitir. (...) ...infelizmente às vezes acontece. Eu trago uma aula que eu acho que está absolutamente fantástica, que está giríssima, que vai funcionar muito bem e acabo num ponto completamente oposto porque descobri que afinal os miúdos não aderiram, não gostaram, não conseguiram perceber qual era o meu objetivo, eu não consegui levá-los tão longe quanto eu pensei que eles iam (...) Isto acontece, como é lógico, mas (...) se eu não tenho entusiasmo, então é que eu acho que também eu já não consigo passar muito desse entusiasmo.  
Professora D (Inglês)

A professora A (Português) da mesma escola relaciona a motivação com a competência do professor e o fator tempo, uma vez que acredita que uma sem a outra existem. Admite que

---

<sup>84</sup> Também a [Unesco](#) refere este efeito de bola de neve, ao realçar a importância da formação dos docentes para o ensino da literacia mediática.

Eu não estou a criticar ninguém nem estou a dizer nada, [mas] é muito mais fácil. Às vezes também vou por aí, porque estar a inventar trabalhar aquilo, o conteúdo, de uma maneira mais...de uma maneira diferente, digamos assim – Sem ser o tradicional texto, imagem, imagem fixa e por aí – (...) requer apetência e tempo!  
Professora A (Português)

Para esta professora, as exigências burocráticas da profissão suplantam frequentemente a vontade de dinamizar atividades diferentes em sala de aula. A docente refere que

é preciso ter apetência e tempo, porque às vezes também nos falta tempo. Porque as exigências da profissão neste momento são muitas em termos administrativos, burocráticos. E às vezes para aquilo que é essencial na profissão na minha visão, modestíssima opinião, que é trabalhar com os alunos, dar aulas, trabalhar com os alunos aprendizagens e por aí, é a parente pobre, quando não deveria ser. Porque as exigências de burocracias, de papéis, de preencher plataformas e não sei quê, são...fazem nos perder o tempo todo, pronto. Professora A (Português)

Nas entrevistas com os professores evidencia-se uma outra questão. Embora todos os docentes refiram que o exercício de olhar criticamente os seus *currícula* e identificar oportunidades para trabalhar com os media e abordar temas relacionados com a cidadania, o papel do indivíduo no mundo, entre outros, é algo que fazem habitualmente, alguns criticam a inexistência de diretrizes ou indicações mais claras nos programas curriculares sobre como e quando integrar os meios de comunicação na sala de aula. A decisão de o fazer e de como o fazer passa por eles próprios. A professora B (Espanhol) afirma não encontrar indicações sobre atividades com e através dos media no programa da sua disciplina, mas sim noutros documentos orientadores.

Não tanto no programa da disciplina, mas sobretudo noutros documentos de referência ou publicações. Quando quero realizar dinâmicas, ou recorro a estes documentos ou crio-as eu. Professora B (Espanhol)

A professora C (Cidadania/ Filosofia) afirma que estas orientações seriam importantes de forma responder à necessidade de preparar os alunos para os exames nacionais, mas também para promover um leque transversal de competências. Aponta que

se eles não forem bem-sucedidos é sobre mim que vão recair essas responsabilidades. Portanto é preciso haver esta gestão, nós também sermos orientados nesse sentido de: ok isto é mesmo fundamental para o exame nacional, no entanto podem fazer isto, aquilo... haver mais sugestões, mais exequíveis e mais

formações, porque não podem esperar que um professor saiba tudo, não é? Nós temos que estar constantemente em formação e em adaptação mas isso também exige tempo, não podem esperar isso de um momento para o outro. Professora C (Cidadania/ Filosofia)

A professora D (Inglês) refere, por sua vez, que a antiguidade do programa curricular da sua disciplina obrigada a uma adaptação por parte do professor. A professora afirma que, de forma a adequar o curriculum à realidade atual, opta por trabalhar quase exclusivamente os temas e não necessariamente os conteúdos presentes no programa. Refere que

O currículo é de 96, tem 23 anos. Mas nós vamos atualizado porque tem de ser, senão... (...) Senão como é que trabalhamos com os meninos? (...) porque este é o mundo em que nós vivemos e o programa é acerca do mundo à nossa volta, então é lógico, não é? Que se vá buscar aquilo que se está a passar. Pronto, portanto, adaptamos. Agora o grande, o problema até maior eu acho que é o manual. Eles são obrigados a comprar o manual, o manual estando adotado somos obrigados...eles são obrigados a comprá-lo e depois usam-no muito pouco [porque está desatualizado]. Professora D (Inglês)

A professora acrescenta ainda que

(...) desde que eu cumpra os temas, o que eu posso fazer é ir buscar aquilo que está nas notícias e aquilo que existe no mundo...não é? No mundo lá fora, no que nos rodeia. Professora D (Inglês)

Embora reconheça que a exigência de trabalhar apenas com base nos temas do *curriculum* é maior, a professora afirma que este é um aspeto que valoriza e que determina o seu papel enquanto educadora.

É por isso que eu também digo no dia em que me tirem essa possibilidade, a possibilidade de eu poder também decidir sozinha, apesar de eu ter de trabalhar com as minhas colegas, como é lógico, com os meus pares, (...) no dia em eu não puder fazer isso então (...) eu não vejo mesmo o que é que eu estou cá a fazer. Mas isso também depois já é a minha perspetiva pessoal. Professora D (Inglês)

Na perspetiva da professora C (Cidadania/ Filosofia) da escola privada, estes aspetos geram uma grande pressão sobre o professor. Sem o apoio de linhas orientadoras específicas, com turmas volumosas e distintas para gerir e a necessidade de cumprir com um programa curricular que visa a

preparação dos alunos para um exame nacional, o planeamento constante de atividades que recorram a ferramentas mediáticas torna-se demasiado exigente. A professora explica que

Eu acho que o professor não está preparado, honestamente. Acho que a exigência que coloca é uma constante necessidade de formação e que essa formação nem sempre está disponível. E é aquela questão, não é? Aquele barulho de fundo de que chamamos sempre à atenção para o exame nacional. Essas pressões todas tornam uma vida difícil ao professor, não é? O facto de nós termos que entrar numa sala de aula, saber gerir conflitos, saber gerir ali as tensões, motivar os alunos, não queremos deixar de os ensinar, de lhes passar todas as informações necessárias para conseguirem ser bem-sucedidos no exame nacional, mas ao mesmo tempo queremos ser inovadores. Isto gera uma tensão muito grande para o professor, é difícil. (...) Portanto, acho que os professores não estão preparados, embora haja um esforço da nossa parte para nos irmos inteirando destas novas ferramentas (...) às vezes estamos a trabalhar com os miúdos e os próprios miúdos é que nos vêm ensinar determinadas coisas porque não sabemos tudo nem conhecemos todas as plataformas. Professora C (Cidadania/ Filosofia)

Também a professora A (Português) da escola pública foca a questão do peso do *currículum*. Embora a professora admita utilizar frequentemente conteúdos mediáticos – tais como reportagens, áudios, etc -, aponta que há pouco espaço para introduzir, por exemplo, a produção de conteúdo jornalístico, algo que considera que seria importante para os jovens aprenderem para desenvolver a competência de literacia mediática. Explica que

poderíamos pô-los a fazer uma entrevista ou a fazer a reportagem por escrito, porque temos até o jornal da escola e às vezes dá jeito pô-los a escrever esses géneros, mas não faz parte do programa (...) Há muito pouco espaço porque o programa é enorme e a educação literária abarca tudo, absorve tudo, come tudo e o resto vem como satélites e está ao serviço de. E depois como está centrado na literatura, os géneros, pelo menos os jornalísticos, acabam por ficar um bocadinho à margem e acabam por não ter muito espaço. Professora A (Português)

Analisando o seu caso particular, a professora – que tinha a carreira mais longa de todos os docentes que entrevistamos-, faz um balanço do seu percurso profissional e recorda que os media sempre fizeram parte da sua sala de aula, uma vez que acredita no importante contributo que estes dão à educação e à formação dos seus alunos. Acima de tudo, compreende o *currículum* como um guia

permeável que deixa na mão do professor a possibilidade de adaptar os conteúdos e as formas de ensinar a contextos particulares. A professora refere que

eu sempre usei música nas aulas, poemas musicados, sempre usei, usava e continuo a usar, leitura em voz alta para os alunos aprenderem a ler em voz alta. Fiz sempre muita ligação da literatura com as outras artes, nomeadamente a pintura, a arquitetura, por causa das características epocais. Por isso não era o digital, mas já usava outros recursos que não apenas o texto e o manual. Professora A (Português)

### **7.3. Síntese sobre a reflexão e avaliação**

Como vimos anteriormente, a última etapa de uma investigação ação é essencial para avaliar o impacto da intervenção, identificar problemas e restrições e encontrar sentidos na intervenção conduzida (Cardoso, 2014). Para tal, é fundamental que contemple um processo reflexivo planeado, informado por questões centradas na intervenção, que permita avaliar (e autoavaliar) toda a investigação (Bartlett & Piggot-Irvine, 2008).

Os dois momentos promovidos nesta etapa foram relevantes para apurar as opiniões de professores e alunos sobre as atividades de criação e produção mediática, sobre o seu valor e contributo para a experiência da cidadania no contexto educativo e sobre o uso dos media no contexto educativo para ensinar e aprender sobre temas de cidadania. Contribuíram, também, para perceber o que resultou, quais os entraves e os pontos de melhoria apontados por ambos os grupos, aspetos essenciais para a avaliação crítica da investigação.

Atendendo aos relatos dos participantes, os resultados de aprendizagem que identificamos prendem-se com aspetos relativos à promoção da consciência cívica, à exploração de novas formas de expressão e à utilização de novas ferramentas. No que diz respeito aos professores, e embora já no dia a dia procurem alternativas para utilizar os media na escola, promovendo atividades não contempladas nos programas curriculares que visem incentivar o uso dos meios e promover a consciência cívica dos alunos, a sua experiência foi enriquecida pelo exercício de olhar criticamente os programas curriculares e planejar atividades de criação mediática que permitissem, em particular, abordar temas de cidadania. Para os professores, os *curricula* são documentos flexíveis e permeáveis (Pacheco, 2008) que dão abertura ao seu espírito crítico e criativo, permitindo que se adequem aos grupos e contextos onde ensinam. Não podemos, porém, deixar de apontar que consideramos curioso que vários dos

professores que participaram neste projeto de investigação lamentem a ausência de linhas orientadoras e de sugestões específicas que apresentem atividades com recurso aos media. Não obstante, os professores valorizaram a oportunidade de utilizar novas ferramentas e trabalhar com formatos mediáticos não habituais na sua rotina em contexto escolar.

Para os alunos, por sua vez, as atividades de criação e produção mediática permitiram trabalhar uma variedade de competências técnicas, explorar as matérias lecionadas e abordar e discutir temas de cidadania de forma mais dinâmica e criativa. Percebe-se que os aspetos mais marcantes para os jovens foram a oportunidade de explorar as competências criativas – e não especificamente a criação mediática, como inicialmente esperado.

Constatamos que das nove atividades promovidas, foram as realizadas dentro das áreas temáticas de educação cidadã e educação cidadã/ experiência pessoal e individualidade e as que abordaram as áreas de competências de a) relacionamento interpessoal, b) pensamento crítico e pensamento criativo, c) desenvolvimento pessoal e autonomia e d) bem-estar, saúde e ambiente as que mais agradaram os alunos. Dentro das atividades, aquilo que mais apreciaram foi a possibilidade de discutir temas de cidadania no contexto das várias disciplinas, utilizar novas ferramentas e poder realizar trabalhos mais criativos. O uso dos media numa perspetiva de criação mediática não foi o aspeto preferencial nem o mais importante para os alunos. Apesar de admitirem ter algum interesse em criar, os discursos os jovens apontam no sentido de que gostam mais de o fazer de modo mais livre e menos orientado, em específico, para a aprendizagem. Na escola, parecem preferir o uso instrumental dos media – a execução de tarefas mais simples e intuitivas, ao invés de tarefas que exijam um envolvimento mais aprofundado, como grandes tarefas de pesquisa ou a criação de produtos mediáticos mais complexos, como as narrativas digitais.

Ainda sobre as atividades dinamizadas, ficou claro que a atividade 1, realizada no âmbito da área temática de educação literária, se revelou demasiado ambiciosa para o grupo em questão, e que nas atividades 7, 8 e 9, realizadas dentro da área de educação cidadã/ experiência pessoal e individualidade, teria sido proveitoso ter mais tempo dedicado à discussão e à partilha sobre os temas.

Uma outra questão que se evidencia nesta última etapa da investigação é que tanto professores como alunos acreditam que há espaço e potencial para realizar atividades de criação e produção mediática em contexto escolar, mas não frequentemente. Os dois grupos concordam que o espaço para estas atividades é limitado, não entendendo a criação como parte de uma Educação para os Media. Embora os media sejam uma importante parte das suas vidas, nos vários momentos de partilha fica claro que,

no contexto escolar, o uso instrumental dos media é aquele que acaba por acontecer mais frequentemente.

Para os professores, embora estas práticas se apresentem como novas formas de ensinar, permitindo incentivar os jovens a expressar-se de modo mais criativo, a adquirir novas competências e sensibilidades e a olhar o mundo de forma mais crítica, trabalhar com os media em sala de aula requer tempo e recursos que nem sempre estão disponíveis. Alguns dos docentes partilham experiências anteriores de produção mediática realizadas em aula que estimularam o empenho dos alunos e a exploração dos seus sentidos cívicos, resultando em produtos criativos e estimulantes. Apontam, porém, que a par da burocracia que a sua função exige, aspetos como o peso da avaliação formal e os exames nacionais, a ausência de linhas orientadoras mais claras e objetivas sobre como utilizar os media para explorar as dimensões crítica e, particularmente, criativa, fazem com que atividades com este propósito decorram de forma esporádica. Muitas vezes, as atividades de criação mediática realizadas resumem-se a tarefas de criação de produtos mediáticos, não sendo necessariamente objeto de um processo de reflexão crítica sobre o produto criado. As condições técnicas, a disponibilidade de equipamentos e a qualidade da ligação à internet são também questões com que alguns professores têm muitas vezes que lidar.

Já no caso dos jovens, terminamos a investigação ação com a certeza de que será essencial escutar os jovens quando se pretende introduzir os media na sala de aula. De acordo com as suas opiniões e partilhas, nem todos os temas são considerados interessantes e nem todas as plataformas são apreciadas. Em algumas das atividades realizadas, os temas e as plataformas não foram do agrado dos alunos, tendo causado entraves à realização dos trabalhos, mesmo tendo já utilizado algumas delas em atividades anteriores.

Quanto às diferenças identificadas entre as turmas e as duas escolas, estas são ténues. Entre as escolas, encontrámos nuances particularmente relacionadas com o tempo de permanência da investigadora nas instituições. Na escola 2 foi possível realizar atividades de maior duração e mais do que uma atividade com as turmas, o que teve um impacto na relação criada com professores e alunos e, por conseguinte, na forma como a intervenção e a fase de reflexão e avaliação decorreram. No que diz respeito às turmas, as maiores diferenças foram identificadas entre as turmas de 10º ano e de 12º desta instituição. Enquanto inicialmente foram os alunos do 12º ano que demonstraram mais interesse e se envolveram mais ativamente nas atividades, com o aproximar do final do ano letivo percebemos que o nível de interesse foi decaindo. Em contrapartida, os jovens das turmas de 10º ano fora

demonstrando mais interesse. Podemos associar estas diferenças – que ficaram mais claras durante a fase de reflexão e avaliação – com o aproximar dos exames nacionais e a mudança do foco de atenção dos alunos.

Embora tenhamos identificado algumas diferenças de género na fase de intervenção, durante a reflexão e avaliação estas questões não se evidenciaram.

Os resultados da reflexão e avaliação das atividades revelaram, ainda, que os professores consideram o fator ‘motivação’ essencial, valendo este tanto para si, como para os alunos. Se por um lado, referem que é importante o professor estar motivado para conseguir trazer novas dinâmicas para a sala de aula, por outro apontam que o entusiasmo e o feedback dos alunos são também fundamentais.

Nesta última etapa ficou também visível que, apesar da imaturidade dos jovens transparecer em algumas das suas repostas, estes têm noções concretas sobre o que acreditam ser cidadão e participar na sociedade. Os jovens associaram a ideia de respeito por si, pelos outros e pelo espaço que habitam ao conceito de cidadão, descrevendo-o como aquele que assume um papel ativo na sociedade, cabendo-lhe a responsabilidade de fazer e construir uma sociedade melhor. Todas estas questões foram abordadas nas atividades realizadas e, embora não possamos dizer que estas opiniões advêm exclusivamente das experiências de criação mediática, compreendemos que as atividades realizadas proporcionaram um ambiente de partilha e de discussão sobre estas ideias. Acrescenta-se, ainda, o facto de os alunos associarem o sentido comunitário, de pertença e de integração à ideia de cidadão, aspetos que poderão estar relacionados com a missão das instituições de ensino<sup>85</sup> onde realizamos este trabalho de investigação.

No rescaldo das atividades de criação, percebemos que os jovens duvidavam do espaço que têm para expressar a sua voz na sociedade. Apesar de as atividades dinamizadas terem, também, como objetivo de elucidar os jovens face à importância de se expressarem na sociedade e de promover o reconhecimento do valor da sua voz enquanto cidadãos, as opiniões partilhadas pelos alunos na etapa de reflexão e avaliação levam-nos a crer que este objetivo não terá sido alcançado, uma vez que, na sua maioria, não acham que seriam capazes de criar uma narrativa digital para se expressar

---

<sup>85</sup> Ambas as instituições de ensino promoverem ativamente o contacto com comunidades em risco e o desenvolvimento de projetos relacionados com a filantropia e o voluntariado. Existe uma missão humanitária e moral que rege a sua atuação das instituições, tendo como missão formar alunos com bom desempenho escolar e competências gerais e pessoas com valores fortes.

relativamente a uma causa e que não seria isso que faria a diferença na forma como as suas mensagens são recebidas pela sociedade.

No próximo ponto expomos e refletimos sobre os temas que, à luz da revisão de literatura apresentada na Parte I desta tese, se revelaram proeminentes.

## **8. Discussão crítica dos resultados**

Nos capítulos anteriores fomos descrevendo os resultados que obtivemos com o trabalho empírico realizado em duas escolas, com oito turmas a frequentar o ensino secundário. Neste ponto, atendemos às questões mais marcantes que decorrem da investigação ação e da revisão de literatura apresentada na primeira parte desta tese, e cuja discussão contribui para responder às questões de partida que se encontram na origem deste trabalho. Ao fazê-lo procuramos ter em mente os propósitos e os objetivos que guiaram a investigação, cujo foco é a integração de práticas de criação e produção mediática no contexto escolar, tendo como ponto de partida os programas curriculares de um conjunto de disciplinas dos cursos gerais do ensino secundário nacional, para discutir e promover a reflexão sobre questões de cidadania e a expressão dos alunos através da criação mediática.

Destacamos, assim, nos próximos parágrafos, um conjunto de temas relacionadas com a relevância e os grandes desafios para promover a Educação para os Media e a literacia mediática nos contextos educativos formais, a relação dos adolescentes com a participação e, nomeadamente, a participação através dos media, e com as carências identificadas pelos docentes no que à introdução da Educação para os Media no contexto das várias disciplinas diz respeito.

### **1 - A missão da literacia mediática é prioritária na era digital, sendo uma competência fundamental de e para a cidadania.**

A revisão de literatura e a análise de conteúdo de um conjunto de documentos publicados por instituições internacionais, europeias e nacionais mostram que desde a publicação da Declaração de Grünwald em 1982 tem sido dada uma atenção crescente à literacia mediática. Percebe-se que as alterações sociais e tecnológicas impactaram a produção documental, principalmente os documentos publicados a partir de 2007, evidenciando-se a relevância dos ambientes e dos meios digitais para a comunicação e informação e, por conseguinte, a importância de adquirir novas competências relacionadas com o consumo, a leitura crítica e a produção de informação.

Além disso, e se considerarmos o crescimento de fenómenos como as informações falsas, a desinformação, os discursos de ódio, entre outros – em grande parte causado pela expansão das redes sociais -, o fortalecimento da cidadania digital e a promoção de competências que permitam uma leitura crítica das informações veiculadas pelos media, bem como a distinção entre factos e boatos, são cruciais para garantir o bem-estar e o empoderamento dos cidadãos, principalmente os mais

jovens, que são quem mais se envolve nos contextos digitais. Neste âmbito, e como as leituras efetuadas realçam, será fundamental que todos os setores da sociedade contribuam para a promoção da literacia mediática – dos contextos educativos à sociedade civil, dos produtores às empresas da área da comunicação social. Deste modo, e como Fraug-Meigs e equipa (2017) apontam, torna-se evidente que o envolvimento competente com as tecnologias digitais e a participação ativa e responsável nas comunidades e nos vários setores da sociedade são determinantes quando pensamos numa cidadania que cada vez mais se vive, também, no digital.

## **2 - A escola é um lugar fundamental para promover a cidadania e as competências de literacia mediática.**

Na investigação realizada, fica perceptível a importância marcada dos contextos educativos formais para promover competências de cidadania. As instituições internacionais, europeias e nacionais continuam a valorizar a escola enquanto espaço por excelência para desenvolver competências e promover o crescimento dos indivíduos. Posto isto, há dois aspetos que consideramos particularmente relevantes. Por um lado, fica patente que incentivar a abertura das portas da escola a experiências que coloquem os jovens em contacto com as comunidades onde se inserem poderá contribuir positivamente para a vivência de experiências partilhadas que os enriqueçam e ajudem a crescer de forma esclarecida e empoderada e, acima de tudo, para garantir os seus direitos à criação e à expressão, como expresso na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (UNICEF, 2018). Por outro, considerando o impacto das tecnologias em todos os campos da nossa vida, parece não haver forma de a escola resistir à urgência de tornar as tecnologias e os media parte da sua rotina. Num mundo profundamente mediatizado como aquele em que vivemos, e onde as barreiras entre o consumo e a produção se fundiram (Bruns, 2008, 2006, 2007), a par da competência de aceder e usar, compreender e analisar criticamente os conteúdos disseminados pelos media, também a dimensão da criação é especialmente relevante. Além da capacidade de criar com os media, a competência mediática é determinante para a inclusão e participação plenas, uma vez que facilita a expressão dos cidadãos e o seu envolvimento ativo com e através dos media (Dahlgren, 2013). Será, então, fundamental que se criem oportunidades para explorar estas competências - também - no contexto educativo.

### **3 – Apesar da disponibilidade das ferramentas no contexto educativo, nem sempre os media são utilizados com vista a promover a literacia mediática, nem a Educação para os Media é definida como objetivo pedagógico.**

Notamos que ambas as instituições de ensino onde realizamos o trabalho empírico proporcionavam as condições necessárias para que professores e alunos fizessem um uso consistente e regular dos media, quer através da cedência de um computador pessoal para os alunos utilizarem no contexto educativo, quer através da disponibilização de uma sala equipada com computadores, portáteis, *tablets* e um conjunto de outras tecnologias. O trabalho empírico levanta, porém, dúvidas sobre a distinção entre o uso das tecnologias para realizar trabalhos e o seu uso no sentido de estimular as competências de literacia mediática, o que vai ao encontro de críticas já tecidas em investigações anteriormente desenvolvidas (Pereira, 2011; Pereira, 2013) – as tecnologias são disponibilizadas, mas fica em falta utilizá-las tendo em vista a leitura, compreensão e análise das mensagens transmitidas.

Compreendemos que, de certo modo, as perceções dos alunos sobre o uso dos media na sala de aula poderão ser influenciadas negativamente pela falta de oportunidades para explorar de forma mais aprofundada as competências de literacia mediática: no geral, os dados recolhidos na fase de reflexão e avaliação mostram que os alunos preferem, no geral, realizar tarefas de índole mais simples e intuitiva com recurso aos media, nem sempre fazendo uma leitura crítica das mensagens transmitidas e do impacto dos media nas formas como nos relacionamos. Como apontado noutros projetos de investigação (e.g. Pereira et al., 2019), os alunos chegam, mesmo, a entender este distanciamento entre os media e a escola como normal, uma vez que a escola é um mundo de trabalho e de aprendizagem e os meios fazem parte dos tempos de entretenimento e lazer. Se atendermos, por outro lado, aos resultados do questionário aplicado a uma amostra de professores a nível nacional, bem como das entrevistas a um grupo de professores e ainda aos resultados das atividades de criação dinamizadas, compreendemos que estes dois aspetos – o uso dos media para realizar tarefas e a sua integração com vista a promover a Educação para os Media - por vezes se confundem. Embora nas respostas ao questionário nacional fique claro que os professores referem integrar os media com o intuito de empoderar os alunos para a cidadania, preocupando-se quer com as oportunidades de utilização dos media como forma de os alunos expressarem as suas ideias, crenças e opiniões, quer com a transformação da sala de aula num espaço que promova o encontro entre os jovens e as comunidades que os rodeiam, nas entrevistas com os docentes envolvidos no trabalho empírico e nos resultados das atividades de criação dinamizadas percebe-se que os media são frequentemente integrados no contexto educativo com o simples propósito de realizar tarefas e não propriamente de

promover o uso e acesso esclarecido, a análise crítica e a criação como forma de participação. O propósito de a Educação para os Media poder contribuir para a cidadania através do fomento de capacidades de acesso e uso, leitura e análise crítica e criação para a expressão e participação (Hobbs et al., 2013) parece, nem sempre, ser algo claro para os professores e, frequentemente, difícil de clarificar para os alunos.

Importa, ainda, referir que embora se registem inúmeras atividades de Educação para os Media a nível nacional e embora estas sejam frequentemente integradas na forma de projeto escolar em várias instituições, estas acontecem na sua maioria fora da sala de aula, não tendo muitas vezes continuidade (Pereira et al., 2012). Por este motivo, não existe uma verdadeira integração com os programas curriculares (Pinto et al., 2011). As atividades extracurriculares não fazem, por isso, realmente parte da experiência educativa de todos os jovens (Jenkins et al., 2006), motivo pelo qual consideramos que este aspeto coloca os alunos que participam em atividades extracurriculares relacionadas com a Educação para os Media numa situação de privilégio face aos restantes.

#### **4 - Apesar do potencial de criação dos media digitais e do crescente uso destes meios nos contextos fora da escola, não podemos assumir que explorar a produção de conteúdo no contexto educativo vai desencadear uma resposta positiva por parte dos alunos.**

No trabalho de campo realizado, e em linha com alguns trabalhos evidenciados na revisão de literatura que identificam um interesse por parte dos mais jovens em envolverem-se em práticas mais criativas, visuais e colaborativas com os media (e.g Goyette-Côté, 2013; Pérez-Escoda et al., 2016), fica patente que nem todos os temas, programas, e aplicações lhes interessam e desencadeiam uma resposta positiva. Partir do pressuposto que todos os jovens são nativos digitais (Prensky, 2001b), altamente focados nos meios digitais e com vontade e competências para criar através dos media pode taldar a visão sobre o que desperta o interesse das gerações mais jovens no contexto educativo e sobre as práticas pedagógicas que mais os motivam.

Outro aspeto que parece não estar claro é o contributo da criação mediática para promover competências de cidadania. Embora tanto na revisão de literatura como nas entrevistas com os professores se evidencie a viabilidade de realizar este tipo de atividades como forma de trabalhar conteúdos dos *currícula* e de fomentar o olhar crítico de crianças e jovens sobre o mundo que os rodeia, nem sempre professores e alunos identificam objetivos de aprendizagem relacionados com

estas questões – são, maioritariamente, apontadas aprendizagens decorrentes do uso dos meios numa perspetiva instrumental.

Criar com recurso aos media revela-se também um desafio no que diz respeito aos formatos, uma vez que nem sempre os formatos nos quais se identifica potencial pedagógico para abordar questões mais complexas e pessoais (como temas de cidadania) e realizar trabalhos mais elaborados – tais como as narrativas digitais (e.g. Gregori-Signes, 2014; Kajder et al., 2005; Kim, 2014; Smeda et al., 2011) – se adequam a todos os alunos, professores, disciplinas e contextos. No trabalho de campo, percebemos que, por exemplo, em turmas onde os professores identificaram previamente mais dificuldades relacionadas com as capacidades de leitura e interpretação crítica de textos literários e outras de nível comportamental – tais como desinteresse, pouca participação nas aulas, entre outros – houve mais dificuldade em criar as narrativas digitais e em fomentar um processo de aprendizagem transformativa através da criação mediática.

### **5 - Nem todos os jovens almejam participar, mas promover a discussão e a reflexão sobre temas de cidadania é fundamental para promover a tomada de consciência cívica.**

Ao invés da ideia do desinteresse generalizado das gerações mais jovens face ao envolvimento político e à participação ativa na sociedade (Pontes, Henn, & Griffiths, 2019), os trabalhos analisados na revisão de literatura (e.g. Bennett et al., 2016; Crowley & Moxon, 2017; Jenkins, 2006a; 2006) descrevem um afastamento dos jovens das formas mais tradicionais de participar e um maior interesse em se envolverem em formas alternativas de participação e em defender temas que não apelam tanto às restantes gerações, como sugerem autores como Briggs (2017) ou Garcia et al. (2019). As leituras apontam, portanto, para um redirecionamento do interesse para formas de participar mais relacionadas com os espaços (digitais) onde se movimentam, as linguagens que usam e os temas com que se identificam (Crowley & Moxon, 2017; Dahya, 2017; Harris et al., 2010). Porém, no trabalho empírico realizado percebemos que os jovens participam pouco e estão pouco envolvidos em atividades relacionadas com a participação – quer nos moldes tradicionais, quer alternativos -, algo que se alinha com investigações anteriormente desenvolvidas (e.g. Pereira et al., 2018).

Através da promoção de atividades de criação e produção mediática (nomeadamente narrativas digitais) para incentivar a reflexão e discussão sobre temas de cidadania e a expressão dos alunos através da criação e produção mediática, percebemos que a produção funciona como alavanca para os jovens conversarem, discutirem e partilharem os seus pareceres sobre questões de cidadania,

especialmente os relacionados com os direitos humanos, a ecologia e a sustentabilidade, como apontado por outros estudos (e.g. Briggs, 2017). As opiniões partilhadas pelos jovens no rescaldo das atividades dinamizadas em contexto educativo mostram que estes apreciam a criação mediática, mas não a encaram como forma de se fazer ouvir na sociedade. Como Buckingham (2008) sugere, apenas uma minoria dos jovens estará a utilizar a tecnologia para se envolver em práticas de participação cívica ou política, ou para transmitir as suas opiniões a públicos que vão além das suas redes nucleares, que envolvem pares e familiares. A promessa da cultura participativa idealizada por Jenkins (2006b) ainda estará por cumprir.

## **6 - Os professores recorrem pouco aos documentos-guia, principalmente ao Referencial de Educação para os Media e, em alguns casos, reclamam mais orientações sobre como usar os media nos contextos das suas disciplinas.**

A revisão de literatura sublinha os currícula como documentos maleáveis (Pacheco, 2008), aspeto que é também frisado pelos professores no decurso das entrevistas realizadas. Os docentes reconhecem que a flexibilidade e autonomia curricular favorecem a adaptação dos currícula a diferentes contextos e o desenvolvimento de atividades específicas com vista a trabalhar competências particulares. Renée Hobbs<sup>86</sup> refere aliás, que este é um dos aspetos mais valiosos no contexto educativo – a liberdade que os educadores de alguns países têm face aos *currícula*, o que lhes permite fazer escolhas estratégicas e decidir que tipo de recursos e atividades trazer para as suas salas de aula. No entanto, alguns dos docentes entrevistados referem sentir falta de indicações concretas sobre atividades e objetivos de aprendizagem relacionados com a Educação para os Media que facilitem a realização de atividades através dos media de forma mais recorrente, tendo por base os programas curriculares das suas disciplinas.

7 anos depois da sua publicação e apesar da crença generalizada de que é um documento orientador valioso que fornece bases sólidas para que os educadores de diversos níveis de ensino promovam os princípios da Educação para os Media no contexto educativo formal, os dados recolhidos no questionário nacional e nas entrevistas sugerem que os professores ainda recorrem pouco ao *Referencial de Educação para os Media*. Quando realizam atividades com e através dos media - que se

---

<sup>86</sup> Renee Hobbs em entrevista no âmbito do projeto europeu SMaRT-Eu (LC-01563446). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R7KP-QZpBlo&t=325s>

focam essencialmente na dimensão do acesso e uso -, os professores preferem criar as suas atividades, ou procurar inspiração junto de colegas - aspetos que ficam patentes nas entrevistas.

Apesar disso, reiteramos que este documento foi fundamental para planear, implementar, refletir e avaliar as atividades desenvolvidas na investigação ação; acreditamos, por isso, que é um instrumento de consulta que se mantém atual e que continua a ser fundamental para apoiar das práticas educativas desenvolvidas nas escolas nacionais que foquem a Educação para os Media e a promoção da literacia mediática.

## **7 - Compreender os jovens como atores sociais é crucial quando se trata de refletir sobre as suas vidas.**

A Sociologia da Infância e os estudos sobre a adolescência realçam que crianças e adolescentes são atores sociais com capacidades para atuar e intervir na sociedade e que mais do que replicar ensinamentos dos adultos, os reinterpretam (Corsaro, 2002, 2011; Sarmiento, 2000, 2007; Steinberg, 2020). Este aspeto fica patente no trabalho empírico onde, apesar de ter sido dada voz aos jovens em todas as atividades de criação e produção realizadas, não foram efetuadas consultas prévias para saber as suas opiniões e interesses em explorar temas particulares ou em usar determinados programas e aplicações. Os dados sugerem que isto terá influenciado os resultados de alguns trabalhos – naqueles cujos temas despertaram menor interesse, as discussões e as narrativas digitais criadas não exploraram de forma tão aprofundada as opiniões e perceções dos adolescentes; nas atividades onde foi proposta a utilização de aplicações e plataformas que desconheciam ou de que não gostavam tanto, a criação das narrativas digitais revelou-se mais difícil, quer em termos técnicos, quer em termos de conceção das histórias.

Ao cruzar os resultados do trabalho empírico com a revisão de literatura, compreendemos que explorar e valorizar a voz dos mais jovens nestes contextos, e aproveitar o potencial dos media digitais em toda a sua extensão, permite contribuir para a formação cidadã e para a expressão dos jovens (Blum-Ross & Livingstone, 2016; John & Briel, 2017), valorizando as suas visões sobre os espaços onde se movimentam e valorizando, como referem Almeida, Ribeiro e Rowland (2018), o envolvimento dos mais jovens nos processos que dizem respeito ao seu presente e ao seu futuro.

## Conclusões

Este projeto de investigação, que se centrou na relação entre os jovens, a criação e produção mediática e a escola enquanto espaço para promover a cidadania procurou por um lado saber qual o lugar da literacia mediática, particularmente da sua dimensão criativa, nas práticas educativas formais (Q1), e por outro perceber de que forma a criação e produção mediática podem ser exploradas no contexto educativo formal, com base nos programas curriculares, para promover a reflexão e discussão sobre questões de cidadania e a expressão dos alunos (Q2). A investigação, que se configurou numa investigação ação, visou, ainda, explorar formas como a escola pode desenvolver e integrar estas práticas mediáticas na sala de aula, dando voz a crianças e jovens, eles que, à luz da Sociologia da Infância, dos estudos sobre a adolescência e da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2018) são agentes ativos nas comunidades e sociedades onde se inserem e cujas perceções sobre questões que lhes tocam devem ser escutadas.

Embora não possamos generalizar os resultados obtidos, estes mostram-se como um contributo proveitoso para continuar a colocar as questões relacionadas com a promoção da literacia mediática e da Educação para os Media nas agendas políticas, uma vez que apontam no sentido de que a promoção da cidadania está intimamente relacionada com elas.

Ao analisar a documentação nacional, europeia e internacional, percebemos que literacia mediática (e digital) e a Educação para os Media têm vindo a ser alvo de interesse crescente por parte de um conjunto diverso de instituições (Gráfico 1). Em Portugal, destaca-se, particularmente, a publicação de documentos de referência, tais como o *Referencial de Educação para os Media*, o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Embora os resultados do questionário nacional sugiram que ainda são poucos os professores que referem utilizá-los como ferramentas de trabalho habituais, importa salientar que estes documentos visam orientar o trabalho pedagógico como forma de incentivar o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o século XXI, nos contextos de educação formal. No que diz respeito aos *currícula*, apesar de a análise apontar que não têm vindo a acompanhar esta evolução, a publicação das *Aprendizagens Essenciais* e a criação da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* apresentam-se como passos em direção a um ensino que valoriza a reflexão crítica, uma aprendizagem ativa e o incentivo da expressão e da participação dos alunos – aspetos fundamentais para o exercício cívico.

Com o desenvolvimento do trabalho empírico, evidenciaram-se outros aspetos. Os professores – agentes educativos com um papel crucial no contexto educativo – reconhecem que os media são

importantes para impulsionar o envolvimento cívico, compreendem a flexibilidade dos programas curriculares e já se envolvem, no dia a dia, no exercício de conceber atividades que promovam o uso dos media nas suas salas de aula. Porém, os principais motivos para usar os media no contexto educativo são o aprofundamento dos conteúdos programáticos ou a realização de tarefas escolares e nem sempre as atividades concebidas vão ao encontro dos propósitos da Educação para os Media, recaindo o uso dos meios numa perspetiva instrumental – ou seja, como ferramentas para auxiliar a realização de tarefas. As atividades de criação e produção mediática, apesar de os docentes as reconhecerem como relevantes para promover a expressão, a participação, a reflexão crítica e os sentidos cívicos dos alunos, têm o seu espaço condicionado pelo tempo disponível, pela pressão da avaliação formal e pelas obrigações burocráticas subjacentes à profissão. A par disso, nem sempre os professores têm confiança na maturidade dos alunos para compreender os media numa perspetiva pedagógica, ou disponibilidade para implementar propostas ou sugestões metodológicas que não estão contempladas nos programas curriculares. Quanto aos alunos, apesar de não considerarem todos os temas, programas ou aplicações interessantes, fica claro que apreciaram a possibilidade de discutir e partilhar as suas opiniões sobre questões de cidadania e de utilizar os media na sala de aula como forma de realizar trabalhos de formas mais criativas. Além disso, e apesar de valorizarem a aprendizagem ativa e a experiência vivida através da criação, os adolescentes ainda não percebem a criação de conteúdo mediático como uma forma de se expressar e de participar ativamente na sociedade.

Ao analisar o impacto das atividades dinamizadas com as várias turmas, podemos dizer que estas contribuíram para evidenciar a sala de aula como espaço para refletir e discutir sobre um conjunto de temas de cidadania presentes nos programas curriculares das disciplinas, para despertar os sentidos cívicos dos jovens e para evidenciar o potencial de promover a Educação para os Media de forma fluída através dos diversos *curricula*. Se nos detivermos sobre os resultados da aprendizagem, percebemos que professores e alunos identificam aprendizagens relacionadas com a promoção da consciência cívica, a exploração de novas formas de expressão e a utilização de novas ferramentas na sala de aula. De referir, também, que promover o acesso aos media, a leitura e compreensão críticas das mensagens mediáticas e a criação de produtos mediáticos foram aspetos essenciais para fomentar a reflexão sobre os temas de cidadania versados e sobre a importância dos media para a cidadania. Quanto à intenção de promover a expressão dos alunos através da criação e produção mediática, esta revelou-se mais desafiante, nem sempre tendo sido concretizada.

Ao darmos voz aos adolescentes, criando um espaço para partilharem as suas opiniões e ideias, tornou-se possível recolher dados de grande importância para esta investigação. Nomeadamente, ficou perceptível que, mais do que serem envolvidos na intervenção e na reflexão e avaliação das atividades de criação mediática desenvolvidas, os jovens gostariam de ter tido um papel mais ativo na conceção das atividades. Um pleno envolvimento dos jovens no decurso de toda a investigação ação é, de facto, a abordagem mais proveitosa.

Se recuperarmos as questões de investigação que guiaram este estudo podemos referir que, relativamente à Q1 – *Qual o lugar da literacia mediática, em particular da dimensão da criação, nas práticas educativas formais?* - embora seja dado pouco destaque à dimensão da criação da literacia mediática nas práticas educativas formais, se identificam inúmeras oportunidades para a promover através dos programas curriculares, assim como para refletir e discutir sobre temas de cidadania e para promover a expressão dos alunos através da criação e produção mediática. No que toca à Q2 - *Como podem as práticas de produção de conteúdo mediático ser integradas na sala de aula, tendo como base os programas curriculares e tendo em vista contribuir para expressão e para a reflexão sobre questões de cidadania?* -, o trabalho empírico evidencia que é possível conceber atividades de criação mediática (neste caso em particular, de criação de narrativas digitais), tendo por base temas dos *currícula*. Os resultados das atividades realizadas em duas escolas e com oito turmas do ensino secundário demonstram que tanto professores como alunos encontraram oportunidades para explorar conhecimentos, competências e sentidos cívicos através da dimensão da criação mediática. Por estes motivos, entendemos, também, que através de um processo reflexivo sobre o papel dos media na sociedade e o seu impacto na cidadania, as atividades de criação e produção permitiram estimular a compreensão das formas e dos motivos pelos quais os media e o conteúdo mediático são criados (Brennan et al., 2010; Reia-Batista, 2009) e sobre as formas como podem contribuir para a expressão dos cidadãos e para o envolvimento em práticas cidadãs. Não podemos, ainda, deixar de apontar que as atividades cumpriram com o propósito de proporcionar um processo transformativo e reflexivo focado nas experiências e aprendizagens dos jovens, indo ao encontro de autores como Reia-Baptista (2009) e Burn e Durran (2007) que sublinham a literacia mediática como transformadora e criativa e o ato de criar ou recriar conteúdo mediático como um processo reflexivo e de análise.

Não menos importante, compreendemos que os resultados desta investigação contribuem para reforçar a relevância dos contextos de educação formal para promover a literacia mediática e a cidadania, bem como a importância de integrar a Educação para os Media na escola, particularmente, no ensino secundário. Embora a publicação dos documentos guia anteriormente mencionados e a

criação da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* tenham ajudado a encontrar um espaço particular na oferta educativa para promover as competências de literacia mediática, este trabalho de investigação comprova a viabilidade de integrar a Educação para os Media de forma transversal e de aproveitar a permeabilidade e a riqueza dos *curricula* das várias disciplinas para fomentar de forma integrada um conjunto de competências relevantes na atualidade. Ao utilizar a sala de aula como espaço, não só para desenvolver estas competências, mas também para refletir criticamente sobre as experiências e os resultados das atividades de criação e produção mediática, deu-se a possibilidade de tanto os professores como os alunos partilharem as suas opiniões sobre as dinâmicas e o processo de aprendizagem transcorrido, aspeto que permitiu valorizar as vozes de todos os intervenientes no processo de investigação.

Acrescentamos uma breve nota final para referir que após o final do trabalho empírico mantivemos contacto ocasional com os professores. Procurámos fazê-lo no sentido de saber se o trabalho realizado com cada um deles e com as suas turmas tinha deixado sementes e tido continuidade. Conversámos com alguns destes professores durante o primeiro período de confinamento; os professores partilharam que, apesar da dificuldade de adaptação ao ensino à distância, os conhecimentos adquiridos durante no ano letivo anterior - no âmbito das atividades de criação e produção mediática - lhes permitiu desenvolver dinâmicas e trabalhos diferentes com os seus alunos, explorando novas ferramentas e o potencial dos meios digitais.

#### Limitações da investigação

Chegados ao fim desta investigação, é possível distanciarmo-nos o suficiente para adotar um olhar crítico sobre todo o processo transcorrido. Confrontamo-nos, assim, com um conjunto de limitações e de aspetos condicionantes que, embora não tenham impedido a investigação de decorrer, causaram constrangimentos, tornando o processo de investigação desafiante. Consideramos que as grandes limitações identificadas dizem respeito aos aspetos abaixo enunciados:

- *Dimensão do projeto de investigação.* Consideramos que desenvolvemos um projeto de investigação ambicioso. Apesar de compreendermos a validade e viabilidade de utilizar todos os métodos empregues e de espartilhar o projeto nas várias etapas, em alguns momentos tornou-se evidente que isto tornou o trabalho demasiado exigente e exaustivo. A articulação de todas as fase e métodos revelou-se desafiante;

- *A abrangência.* Compreendemos que poderíamos ter explorado com maior profundidade algumas das questões abordadas e que isso teria valorizado mais uma investigação como a que conduzimos que cruza várias áreas de interesse e domínios. Entendemos, também, que teria sido válido integrar outros métodos em algumas fases da investigação ação. A título de exemplo, poderia ter sido proveitoso realizar entrevistas com os professores na fase de diagnóstico e não apenas na fase de reflexão e avaliação – como mencionamos anteriormente, as partilhas e ideias dos professores relativamente aos *curricula* feitas no decurso das entrevistas em profundidade realizadas na fase de reflexão e avaliação revelaram-se de extremo valor para complementar a análise dos *curricula* feita por nós. A par disso, embora estejamos confiantes de que a revisão de literatura permite ter uma imagem geral das questões trabalhadas e desenhar o fio condutor que conduziu ao trabalho empírico, reconhecemos que alguns pontos poderiam ter merecido mais atenção:
- *Limitações do calendário escolar.* Apesar de inicialmente termos previsto realizar a investigação no decurso de um ano letivo completo, foi necessário lidar com os constrangimentos de calendário escolar e disponibilidade dos docentes que aceitaram o desafio de participar neste projeto de investigação. Assim, apenas conseguimos estar presentes nas escolas em dois períodos letivos. Acreditamos que poderíamos ter obtido resultados mais consistentes caso tivéssemos tido a possibilidade de seguir com o plano de trabalho inicialmente definido;
- *Proximidade.* No que diz respeito ao trabalho realizado nas duas escolas e com as várias turmas, reconhecemos que obtivemos resultados mais interessantes e mais *feedback* por parte das turmas com as quais trabalhamos durante um período mais alargado de tempo. Admitimos que foi com estas que foi possível criar uma relação de maior proximidade, aspeto que contribuiu positivamente para o desenrolar do trabalho empírico. Porém, reconhecemos que os laços criados com os professores e os alunos tornaram a análise crítica e o distanciamento mais difícil nestes casos – encontrar o ponto de equilíbrio nem sempre foi um exercício fácil;
- *Interpretação dos dados.* A interpretação de dados qualitativos é um desafio em qualquer investigação. Atendendo ao grande volume de dados qualitativos que esta investigação originou, o processo de análise revelou-se exigente. Procuramos fazer uma leitura crítica e minuciosa dos dados que refletisse a lógica e o propósito do projeto de investigação que

idealizamos; reconhecemos, porém, poderíamos ter optado por outros caminhos poderiam ter enriquecido a investigação através da exploração de outras perspectivas;

- *Apresentação dos resultados.* Ao termos concebido um projeto de uma dimensão tão ambiciosa, recolhemos um elevado volume de dados. Focar a atenção no “sumo” destes dados e conseguir extrair os aspetos mais relevantes e críticos para a investigação foi desafiante;
- *Voz dos jovens.* Esta tese teve como um dos seus principais objetivos sublinhar a importância de dar voz aos mais jovens, de ajudá-los a reconhecer o valor da sua voz e, ainda, de criar oportunidades para expressarem a sua voz sobre temas de cidadania atuais. Embora tenhamos procurado incluir os jovens e a sua voz ao longo do processo de investigação ação, reconhecemos que não os conseguimos incluir, verdadeiramente, na fase de diagnóstico. Assim como ouvimos os professores e as suas opiniões sobre os *curricula* e as oportunidades para promover a literacia mediática e a dimensão da criação, teria sido importante escutar também os alunos, nomeadamente sobre os temas e os programas e aplicações que mais lhes apreciam. Integrá-los nesta fase poderia ter contribuído para conceber atividades de criação e produção mediática que fossem mais ao encontro dos seus interesses. No entanto, sublinhamos que a voz dos jovens se encontra em evidência nas fases de intervenção e de reflexão e avaliação, tendo em muito enriquecido os resultados desta investigação.

#### Pistas para o futuro

Olhando para o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto de investigação e para os resultados obtidos, consideramos que este contribui para o conhecimento do campo científico e para inspirar investigações e iniciativas no domínio da Educação para os Media e da Cidadania. Posto isto, trabalhos de investigação realizados futuramente poderão centrar-se em algumas das questões que enunciamos nos próximos pontos:

- Atendendo aos resultados do questionário nacional realizado a professores, replicar o instrumento tendo em vista alcançar uma franja mais alargada da população docente poderá contribuir para melhor compreender os motivos que levam os professores a utilizar os media na sala de aula, a recolher dados mais atualizados e precisos sobre o uso dos documentos guia, sobre os usos dos media no quotidiano e no contexto educativo e, ainda, sobre as práticas de produção dos professores;

- Reproduzir o trabalho empírico (nomeadamente as etapas de intervenção e reflexão e avaliação) noutras escolas, envolvendo alunos de outros anos letivos e professores de outras disciplinas poderá ser interessante, no sentido em que permitirá recolher informações sobre os modos como a Educação para os Media e a literacia mediática podem ser exploradas no contexto de outras disciplinas e domínios científicos;
- Promover a proximidade entre a escola e as comunidades onde se inserem, como forma de promover o contacto e o envolvimento cívico de crianças e jovens;
- Promover atividades de criação e produção mediática sobre temas de interesse para os jovens, uma vez que poderão incentivar reflexões mais profundas sobre temas de cidadania e evidenciar dados sobre o interesse e os motivos subjacentes à participação jovem;
- O desenvolvimento de outras investigações que tomem como base os princípios dos documentos orientadores mais relevantes a nível nacional para o campo da Educação para os Media e da Cidadania, tais como o *Referencial de Educação para os Media*, o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, poderá contribuir para sublinhar a relevância destes materiais e a sua viabilidade enquanto instrumentos de apoio às práticas pedagógicas nos diversos contextos educativos;
- Compreendendo que os professores envolvidos neste projeto de investigação optaram por transformar as atividades de criação mediática e utilizar os produtos resultantes como instrumentos de avaliação, entendemos que poderá ser pertinente explorar os modos como os produtos mediáticos podem ser avaliados, não apenas no que diz respeito às competências de literacia mediática, mas também numa perspetiva pedagógica e de aprendizagem.

Quanto a iniciativas futuras que poderão decorrer desta investigação, com base nos dados recolhidos e nos resultados positivos identificados, propomos:

- O desenvolvimento de materiais pedagógicos onde sejam apresentadas propostas focadas na promoção da literacia mediática no contexto específico das várias disciplinas. Para o desenvolvimento destes materiais poderá ser relevante contar com os contributos de professores e alunos, dando voz àqueles que usufruem destes materiais no contexto educativo;
- A promoção de iniciativas relacionadas com a Cidadania e a Educação para os Media que aproximem os mais jovens das comunidades onde se inserem. Compreendendo o valor da

aprendizagem através da prática e a importância da experiência para o crescimento dos indivíduos enquanto cidadãos ativos e empoderados, estas iniciativas poderão contribuir para dar voz aos jovens sobre desafios e problemas relacionados com as realidades onde se inserem e, deste modo, despertar consciências cívicas e o interesse pela participação.

Em última instância, e entendendo que se trata de algo ambicioso, propomos um trabalho de análise crítica atenta sobre os *curricula* com vista à sua modernização, no sentido em que professores e alunos encontrem propósitos mais claros e objetivos relacionados com a Educação para os Media.

## **Bibliografia**

## Referências bibliográficas

- Aagaard, T. (2014). Teachers' approaches to digital stories: Tensions between new genres and established assessment criteria. *Nordic Journal of Digital Literacy*.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Aguaded, J., & Urbano-Cayuela, R. (2014). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Comunicación y Hombre*, 10, 131–142.
- Ait Hattani, H. (2019). Media Literacy Education in Secondary School: Teachers' Attitudes. *Journal of Media Research*, 12(1), 5–26. <https://doi.org/10.24193/jmr.33.1>
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People A Practical Handbook*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Alice Reeves, Bryson, C., Ormston, R., & White, C. (2007). *Children's Perspectives on Participating in Survey Research. Social Research*. Londres: NatCen. Retirado de <https://www.natcen.ac.uk/media/118976/childrens-perspectives-participating-research.pdf>
- Almeida, A. N. (2011). *A sociologia e a construção da infância: olhares do lado da família*. In: Leandro, M. E. (coord.), *Laços familiares e sociais*, pp. 69-77. Viseu: PsicoSoma. Retirado de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5800/1/ICS\\_20120217\\_AnaNAlmeida\\_Sociologia\\_AUTORIZADO.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5800/1/ICS_20120217_AnaNAlmeida_Sociologia_AUTORIZADO.pdf)
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning Through Storytelling in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, M. (2017). *"Put it in your Story": Digital Storytelling in Instagram and Snapchat Stories*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uppsala. Retirado de <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1111663>
- Amaral, I. (2019). Transmedia storytelling e literacia: histórias multimédia participativas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 43-57). Braga: CECS. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/62807>
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Digital reading and reading competence: The influence in the Z generation from the Dominican Republic. *Comunicar*, 25(52), 105–113. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Andersen, K., Ohme, J., Bjarnøe, C., Bordacconi, M. J., Albæk, E., & de Vreese, C. (2020). *Generational Gaps in Political Media Use and Civic Engagement. Generational Gaps in Political Media Use and Civic Engagement*. <https://doi.org/10.4324/9781003111498>
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teen's Social Media Habits and Experiences. *PEW Research Center*, (November), 33. Retirado de <https://www.pewinternet.org/2018/11/28/teens-social-media-habits-and-experiences/>
- Aufderheide, P. (1992). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media*

*Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program. Retirado de <https://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>

Azevedo, I., & Morais, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: um estudo português do Teste de Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educacion*, 10(2), 41–55. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21102>

Banaji, S., & Buckingham, D. (2013). *The civic web - Young people, the Internet and Civic Participation*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.

Banaji, S., & Moreno-Almeida, C. (2020). Politicizing participatory culture at the margins: The significance of class, gender and online media for the practices of youth networks in the MENA region. *Global Media and Communication*. <https://doi.org/10.1177/1742766520982029>

Banaszewski, T. (2005). *Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4 – 12*. Retirado de [http://techszewski.blogs.com/techszewski/files/TBanaszewski\\_DS\\_thesis.pdf](http://techszewski.blogs.com/techszewski/files/TBanaszewski_DS_thesis.pdf)

Barber, T. (2007). 'Choice , Voice and Engagement'. An Exploration of Models and Methods which promote active Youth Citizenship in the new Europe., (January). Retirado de [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261662/Chocix\\_Voice\\_and\\_Engagem.pdf/64fbc475-df02-4455-935a-d85f5661544b](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261662/Chocix_Voice_and_Engagem.pdf/64fbc475-df02-4455-935a-d85f5661544b)

Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture Baptiste. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3(13), 371–381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>

Barrett, H. (2006). Using electronic portfolios for formative/classroom-based assessment. *Classroom Connect Connected Newsletter*, 13(2), 4–6. Retirado de <https://electronicportfolios.org/portfolios/ConnectedNewsletter.pdf>

Barrett, H. (2010). The educational uses of digital storytelling. University of Houston. Retirado de <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/rubrics.html>

Barrett, H. C. (2006a). Monitoring and Assessing Digital Story Projects in Middle Grades English Language Arts. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 12(April), 647–654. Retirado de <http://www.editlib.org/p/22117>

Barrett, H. C. (2006b). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 647–654. <https://doi.org/10.1111/cgf.12925>

Barrett, H. C. (2008). Multiple purposes of digital stories in ePortfolios. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008*. Retirado de <http://www.editlib.org/p/27282>

Bartlett, B., & Piggot-Irvine, E. (2008). Introduction: What is Evaluation of Action Research? In B. Bartlett & E. Piggot-Irvine (Eds.), *Evaluating action research* (pp. 9–52). Wellington: NZCER.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. da, & Ávila, P. (1996). Níveis de literacia da população adulta. *A Literacia Em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Retirado de <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica>

- Benick, G. (2012). Digital storytelling in diasporic identities in higher education. *CELT*, 5.
- Bennett, L. B., Aguayo, R. C., Field, S. L., Bennett, L. B., Aguayo, R. C., Field, S. L., & Home, A. (2016). At Home in the World, 4056. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1180892>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research*, 37(4), 191–222. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bird, S. E. (2011). Are we all prosumers now? Convergence and media audience practices. *Cultural Studies*, 25(4–5), 502–516.
- Blackwell, T. H. E., & Of, E. (2007). *Blackwell encyclopedia of sociology*. *Choice Reviews Online* (Vol. 44). <https://doi.org/10.5860/choice.44-5994>
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2016). From youth voice to young entrepreneurs: the individualization of digital media and learning. *Journal of Digital and Media Literacy*. ISSN 2326-1862. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/67045>
- Bordenave, J. e D. (1983). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Life of Networked Teens*. New Haven & Londres: Yale University Press.
- Brennan, K., Monroy-Hernández, A., & Resnick, M. (2010). Making projects, making friends: Online community as catalyst for interactive media creation. *New directions for youth development*, (128), 75–83. <https://doi.org/10.1002/yd>
- Briggs, J. (2017). *Young People and Political Participation. Teen Players*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-31385-0>
- Brites, Maria José. (2013). *O papel das notícias na construção da participação cívica e política dos jovens em Portugal: Estudo de caso longitudinal (2010-2011)*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <https://run.unl.pt/handle/10362/10383>
- Brites, Maria José. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: LabCom Books.
- Bruns, A. (2006). (2006). Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. *Cultural Attitudes towards Communication and Technology*, 2006, 275–284. Retirado de <http://eprints.qut.edu.au>
- Bruns, A. (2007). (2007). Prodsusage, Generation C, and Their Effects on the Democratic Process. In *Proceedings Media in Transition 5* (Vol. 57, p. A1). MIT, Boston. [https://doi.org/10.1016/s0190-9622\(07\)01588-5](https://doi.org/10.1016/s0190-9622(07)01588-5)
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From Production to Prodsusage*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press/ Blackwell Publishing Ltd.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Malden, MA: Polity.

- Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy - What do young people need to know about digital media? *Digital Kompetanse*, 1(4), 263–276. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4)
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies : rethinking. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43–55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. In D. Buckignham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (The John D, pp. 1–24). Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.1007/s10992-021-09605-9>
- Buckingham, D. (2020) *Media education manifesto*. Londres: Polity Press
- Buckingham, D., & De Block, L. (2010). Finding a global voice? Migrant children, new media and the limits of empowerment. In Peter Dahlgren (Ed.), *Young citizens and New Media*. Routledge.
- Buckingham, D., & Domaille, K. (2003). Where are we going and how can we get there ? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. In C. von Feilitzen & U. Carlsson (Eds.), *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations* (The Intern, pp. 41–54). Gottenburg University.
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom. In *Ofcom*. Londres: OFCOM.
- Bulger, M., & Davison, P. (2018). The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy.: EBSCOhost. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=3d8d68c8-a4f0-4e35-9591-29ed55b110c7%40sessionmgr4006>
- Burgess, J. (2006). Vernacular Creativity, Cultural Participation and New Media Literacy : Photography and the Flickr Network. In *AoIR 7.0: Internet Convergences* (pp. 1–6).
- Burgess, J. E. (2007). Vernacular creativity and new media. Tese de Doutorado, Queensland University of Technology, Queensland, Australia. Retirado de <http://eprints.qut.edu.au/16378/%5C>
- Burke, K. J., Greene, S., & McKenna, M. K. (2017). Youth Voice, Civic Engagement and Failure in Participatory Action Research. *Urban Review*, 49(4), 585–601. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0410-4>
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. Londres: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213629>
- Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/DOL:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Celot, P., & Tornero, J. M. P. (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. Retirado de [http://www.iamcr.org/files/jre\\_2009/jre09\\_jose\\_perez\\_tornero\\_et\\_al.pdf](http://www.iamcr.org/files/jre_2009/jre09_jose_perez_tornero_et_al.pdf)
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (2005). *Conceção estratégica das Intervenções Operacionais no domínio da Educação - Relatório final*. Formulação de *Políticas Públicas no Horizonte 2013*. Retirado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Estudos+horizonte+2013#0>

- Chabal, P. (2009). *Africa, the Politics of Suffering and Smiling*. Londres e Nova Iorque: Zed Books.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: NCB and Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, W. (2010). Wiki as Semiospheric Text: Students' Meaning-Making Practices as Authors and Consumers of Digital Texts. In D. Kirsten & C. Schröder (Eds.), *Digital Content Creation: Perceptions, Practices, & Perspectives* (pp. 37–56). Nova Iorque: Peter Lang.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th ed.)*. Nova Iorque: Routledge.
- College, B. & N. (2015). *Getting to know Gen Z. Exploring middle and high schoolers' expectations for higher education*. Retirado de <https://next.bncollege.com/wp-content/uploads/2015/10/Gen-Z-Research-Report-Final.pdf>
- Comissão Europeia. (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe Final Report, (April), 1–217. Retirado de [http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study\\_testing\\_and\\_refining\\_ml\\_levels\\_in\\_europe.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf)
- Comissão Europeia. (2016). New Skills Agenda for Europe: working together for human capital, employability and competitiveness, adopted by the European Commission today. Retirado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-skills-core-new-skills-agenda-europe>.
- Conselho Nacional da Educação. (2020). *Estado da Educação 2019*. (Conselho Nacional da Educação, Ed.), *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (Vol. 2019).
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 41(12), 1667–1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, (17), 113–134.
- Corsaro, W. A. (2011). *A Sociologia da Infância* (2nd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cortesi, S., Hasse, A., Lombana, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World. Retirado de <https://cyber.harvard.edu/publication/2020/youth-and-digital-citizenship-plus>
- Couldry, N. (2010). *Why voice Matters. Culture and Politics after Neoliberalism*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Couldry, N. (2011). More Sociology, More Culture, More Politics. Or, a modest proposal for “convergence” studies. *Cultural Studies*, 2(4–5), 487–501.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Craft, A. (2000). *Teaching Creativity: Philosophy and Practice*. Londres: Routledge.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in Education*. Londres: Continuum.
- Crane, A. (2019). Youth Leadership in Fiji and Solomon Islands: Creating Opportunities for Civic Engagement. In H. Lee (Ed.), *Pacific Youth - Local and Global Futures*. ANU Press.

- Crone, E. A., & Fuligni, A. J. (2020). Self and Others in Adolescence. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 447–469. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050937>
- Cropley, A. J. (2009). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Routledge.
- Crowley, A., & Moxon, D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Retirado de <https://rm.coe.int/new-and-innovative-forms-of-youth-participation-in-decision-making-pro/1680759e6a>
- CRSE. (1988). *Educar para a Comunicação*. Lisboa: GEP-ME.
- Cruz, F. J. F., & Díaz, M. J. F. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales - Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Revista Comunicar*, 24(46), 97–105. Retirado de <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Csikszentmihalyi, C. (2006). Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, Wisdom, & M. Shaw (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. xviii–xx). Londres: Routledge.
- d'Oliveira Martins, G. et al (2017) Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Retirado de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlgren, P. (2013). *The PolITICAL web. Media, Participation and Alternative Media*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137326386.0004>
- Dahlgren, P. (2014). Web-Based Political Participation : Engagement , Emotion , Expression , Efficacy. *Media&Jornalismo*, 21–42.
- Dahya, N. (2017). Critical perspectives on youth digital media production: 'voice' and representation in educational contexts. *Learning, Media and Technology*, 42(1), 100–111. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1141785>
- De Almeida, A. N., De Almeida Alves, N., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9–30.
- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548–2582. Retirado de [https://search.proquest.com/docview/1949447775?accountid=26662%0Ahttp://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url\\_ver=Z39.88-2004&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%3Asocabs&atitle=Digital+Storytelling+in+Research%3A+A+Sy](https://search.proquest.com/docview/1949447775?accountid=26662%0Ahttp://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%3Asocabs&atitle=Digital+Storytelling+in+Research%3A+A+Sy)
- de la Caba-Collado, M.-A., Lopez-Atxurra, R., & Bobowik, M. (2016). Social responsibility at school and peer aggression. *Revista De Educacion*, (374), 183–206. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-331>
- Dean, J. (2010). *Blog Theory: Feedback and Capture in the Circuits of Drive*. Cambridge: Polity Press.
- Delli Carpini, M. X. (2000). Gen.com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment. *Political Communication*, 17(4), 341–349. <https://doi.org/10.1080/10584600050178942>

- Demo, P. (1996). *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016 (2016). Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- di Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). Digital storytelling as an educational and training methodology: a case study with social educators. In *Learning & Teaching with media & Technology. ATEE-SIREM Winter Conference proceedings*.
- Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas. *Comunicar, XXIV*(49), 9–18.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>
- Dias, P., & Brito, R. (2016). *Crianças (0 aos 8 anos) e Tecnologias Digitais*. Retirado de  
<http://bit.ly/2gvTBNp>
- Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action Research: Rethinking Lewin. *Management Learning, 30*(2), 127–140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>
- Dishon, G., & Ben-Porath, S. (2018). Don't @ me: rethinking digital civility online and in school. *Learning, Media and Technology, 43*(4), 434–450.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1498353>
- Dussel, I., & Dahya, N. (2017). Introduction: problematizing voice and representation in youth media production. *Learning, Media and Technology, 42*(1), 1–7.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1205602>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003/2006). Schools as development contexts. In G. R. Adams & Michael D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197–211.  
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Ekman, J., & Amnå, E. (2009). *Political Participation and Civic Engagement: Towards A New Typology. Youth & Society (YeS) Working Paper 2009:2*. Örebro.
- Elias-Lomba, S. (2015). Programa Educativo de Literacia Informacional e Mediática. *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas Do 3.º Congresso*, 492–504.
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social. (2016). *As novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal 2016*. Retirado de  
[http://www.erc.pt/documentos/Estudos/ConsumoAVemPT/ERC2016\\_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais\\_web/assets/downloads/ERC2016\\_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais.pdf](http://www.erc.pt/documentos/Estudos/ConsumoAVemPT/ERC2016_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais_web/assets/downloads/ERC2016_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais.pdf)
- Eszter Hargittai, & Gina Walejko. (2008). The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age. *Information, Communication and Society*.
- Evans, E. (2011). *Transmedia television. Audiences, New Media, and Daily Life*. Nova Iorque: Routledge.
- Eynon, R., & Geniets, A. (2016). The digital skills paradox: how do digitally excluded youth develop skills to use the internet? *Learning, Media and Technology, 41*(3), 463–479.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2014.1002845>
- Faria, Á., et al. (2018). *Intergeracionalidade e o mundo digital: Propostas de atividades*. (Maria José

- Brites, I. Amaral, R. Patrício, & L. Pereira, Eds.). European Literacy Network.
- Feixa, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación: la juventud en la era digital*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Ferrés, J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. *Comunicar*, 18(29), 100–107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1), 1–16. Retirado de <https://lumina.uff.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436>
- Fletcher, B. A. (2006). *Washington Youth Voice Handbook*. Washington: Common Action. Retirado de [http://buildingpublicunderstanding.org/assets/files/engage/youth\\_voice\\_handbook.pdf](http://buildingpublicunderstanding.org/assets/files/engage/youth_voice_handbook.pdf)
- Florida, R. (2007). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Nova lorque: Basic Books.
- Fonseca, A., & De Oliveira, M. C. (2013). O significado de se ser competente: Nota prévia. *Arquivos de Medicina*, 27(5), 222–227.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Pedago.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). Nova lorque: McGraw-Hill.
- Fraiberg, S. (2017). Pretty bullets: Tracing transmedia/translingual literacies of an israeli soldier across regimes of practice. *College Composition and Communication*, 69(1), 87–117.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2018). *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amesterdão: Springer Open. Retirado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-38781-5.pdf>
- Frau-meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies*, 3(6), 14–26.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Vitor Tomé. (2017). *Digital Citizenship Education: overview and new perspectives* (Vol. 1). Council of Europe Publishing. Retirado de <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>
- Fredericks, L., Kaplan, E., & Zeisler, J. (2001). *Integrating Youth Voice in Service Learning*. Education Commission of the States. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452425.pdf>
- Friezem, E. (2014). A story of conflict and collaboration: Media literacy, video production and disadvantaged youth. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 44–55.
- Frippiat, D., & Marquis, N. (2010). Web surveys in the social sciences: An overview. *Population*, 65(2), 285–312. <https://doi.org/10.3917/pope.1002.0285>
- Fuchs, C. (2012). The Political Economy of Privacy on Facebook. *Television and New Media*, 13(2), 139–159.
- Gallotti, M., Santos, T., & Souza, J. de. (2015). Convergência Entre a Literacia Informacional E a

Literacia Mediática, 345–357.

García Galera, M. del C., Alonso Seco, J., & Del Hoyo Hurtado, M. (2013). Youth participation on social networks: purposes, opportunities and rewards. *Análisi*, (48), 95.

<https://doi.org/10.7238/a.v0imonografico.1968>

García-Galera, M. C., Del-Hoyo-Hurtado, M., & Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 35–43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>

García-Ruiz, R., & Pérez Escoda, A. (2019). Empoderar a la ciudadanía mediante la educación en medios digitales. *Hamut 'ay*, 2019, 6(2), 7-23, 6(2), 7–23.

<https://doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1771>

García-Ruiz, R., & Perez-Escoda, A. (2019). (20) (PDF) Instagramers yYoutubers: Uso pedagógico para el desarrollo de la competencia digital, (November). Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/337323996\\_Instagramers\\_yYoutubers\\_Uso\\_pedagogico\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_la\\_competencia\\_digital](https://www.researchgate.net/publication/337323996_Instagramers_yYoutubers_Uso_pedagogico_para_el_desarrollo_de_la_competencia_digital)

Garcia, A. D., Macedo, E., & Queirós, J. (2019). Routes of construction of knowledge, expression and participation: How do young people (re)create citizenship? | Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: Como pessoas jovens (re)criam cidadania? *Praxis Educativa*, 14(3), 1230–1250.

Gardner, H., & Davis, K. (2013). The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world. *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*, (January 2013), 1–257.

<https://doi.org/10.1177/1461444815609591c>

General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment, 2 de março, 2021.

Retirado de <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/GCChildrensRightsRelation-DigitalEnvironment.aspx>

Gil, H. T. (2015). A inclusão digital como “passaporte” para uma mais adequada inclusão social dos cidadãos mais idosos. *Respositório Do IPCB (Instituto Politécnico de Castelo Branco)*, 14–34. Retirado de <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3145>

Global Digital Foundation. (2016). 21st Century Skills/ Fluencies. Retirado de <https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-fluencies>.

Goetz, A. M., & Gaventa, J. (2001). *Bringing Citizen Voice and Client Focus into Service Delivery* (IDS Working Paper no. 138 No. 138). Brighton.

Goldman, S., Booker, A., & McDermott, M. (2007). Mixing the Digital, Social, and Cultural: Learning, Identity, and Agency in Youth Participation. In D. Buckingham (Ed.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning* (pp. 185–206). Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.1162/dmal.9780262524834.185>

Gonnet, J. (2007). *Educação para os media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora. Porto: Porto Editora.

González-Anleo Sánchez, J. M. (2015). *Generación selfie*. Madrid: GP Actualidad.

Goodman, V. D. (2011). A brief overview of qualitative research. *Qualitative Research and the Modern Library*, 7–31. <https://doi.org/10.1016/b978-1-84334-644-9.50001-9>

- Gotlieb, M. R., & Cheema, S. E. (2017). From consumer to producer: motivations, internet use, and political consumerism. *Information Communication and Society, 20*(4), 570–586. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1202301>
- Goyette-Côté, M. (2013). Les nouvelles formes du travail, ou comment la notion de “prosumer” permet d’analyser les pratiques participatives sur l’Internet. In *Est la critique en communication? Actes du colloque international Dans le cadre du 80ème congrès de l’Association francophone pour le savoir (Acfas), Palais des congrès de Montréal, 7 au 11 mai 2012*. (pp. 150–162). Paris. Retirado de <http://www.archipel.uqam.ca/5532>
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum, 22*, 237–250. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Grimm, P. (2010). Pretesting a Questionnaire. *Wiley International Encyclopedia of Marketing, 2010*. <https://doi.org/10.1002/9781444316568.wiem02051>
- Gubrium, A. (2009). Digital Storytelling: An Emergent Method for Health Promotion Research and Practice. *Health Promotion Practice, 10*(2), 186–191. <https://doi.org/10.1177/1524839909332600>
- Guerrero-Pico, M., Masanet, M. J., & Scolari, C. A. (2019). Toward a typology of young producers: Teenagers’ transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media and Society, 21*(2), 336–353. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, 38*, 31–39. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hamilton, A., Rubin, D., Tarrant, M., & Gleason, M. (2019). Digital Storytelling as a Tool for Fostering Reflection. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, XXXI*(1), 59–73. Retirado de [https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2019/04/XXXI-1-Hamilton\\_et\\_al-Digital\\_Storytelling\\_as\\_a\\_Tool\\_for\\_Fostering\\_Reflection.pdf](https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2019/04/XXXI-1-Hamilton_et_al-Digital_Storytelling_as_a_Tool_for_Fostering_Reflection.pdf)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nova York: Teachers College Press.
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: ‘ordinary’ young people and contemporary forms of participation. *Young, 18*(1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/110330880901800103>
- Harrison, J. (2018). Tiny Rebellions: Making Young People’s Voices Audible. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures, 10*(2), 1–8. <https://doi.org/10.1353/jeu.2018.0014>
- Hartai, L. (2014). *Report on formal media education in europe (wp3)*. Retirado de <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal, 38*(3), 503–520. <https://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- Henriksen, D., & Hoelting, M. (2017). Creativity on YouTube Considering New Media and the Impulses of the Learner. In *Young & Creative*.
- Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M., & Nó, J. (2016). Minors as creators in the digital age: From prosumer to collaborative creator. Theoretical review 1972-2016. *Revista Latina de Comunicacion Social, 71*, 1301–1322. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1147en>
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist, 48*(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0002764204267250>

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington: Aspen Institute and Knight Foundation.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hobbs, R. (2011). Empowering Learners With Digital and Media. *Knowledge Quest*, 39(5), 12–17. <https://doi.org/1094-9046>
- Hobbs, R. (2017). *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*. *Create to Learn : Introduction to Digital Literacy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Hobbs, R. (2017a). Measuring the Digital and Media Literacy Competencies of Children and Teens. *Cognitive Development in Digital Contexts*, 253–274. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00013-4>
- Hobbs, R. & Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/bjet.12326>
- Hobbs, R., & Moore, D. C. (2013). *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J., & Moen, M. (2013). Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231–246. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.862364>
- Hofer, M., & Swan, K. O. (2006). Digital Storytelling: Moving from Promise to Practice. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006–Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Orlando: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Honrath, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historias modelos. *Facto- Tum*, 6, 1–22.
- Howkins, J. (2001). *The Creative Economy: How People Make Money From Ideas*. London: Allen Lane.
- Iglesias-Rodríguez, A., & Pérez-Escoda, A. (2017). A World of Digital Competences: Mobile Apps, e-Citizenship and Computational Systems As Learning Tools. *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, (October), 539–541. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012570>
- INE. (2020). Sociedade da Informação e do Conhecimento - Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Famílias. *Ine*, 15. Retirado de [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=250254698&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=250254698&DESTAQUESmodo=2)
- Isin, E. F., & Turner, B. S. (2002). *Handbook of Citizenship Studies*. SAGE Publications Ltd.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salor, K., ... Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning An Agenda for Research and Design*. *Connected Learning*.
- Jaffe, L. M. (1998). *Adolescence*. John Wiley & Sons Inc.
- Jenkins, H. (2006a). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova Iorque e Londres: New York University Press. <https://doi.org/10.1177/0894439307306088>
- Jenkins, H. (2006b). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. Nova Iorque: New

York University Press.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21 Century*. MacArthur (Vol. 21). <https://doi.org/10.1108/eb046280>

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable Media*. Nova Iorque: New York University Press.

Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kliger-Vilnchick, N., & Zimmerman, A. M. (2016). *By any media necessary. The new youth activism*. Nova Iorque: New York University Press.

João, S. G., & Menezes, I. (2008). Construção e validação de indicadores de literacia mediática. In *Comunicação e Sociedade* (Vol. 13, pp. 55–68). Retirado de [http://revistacomsoc.pt/index.php?journal=comsoc&page=article&op=view&path\[\]=1144](http://revistacomsoc.pt/index.php?journal=comsoc&page=article&op=view&path[]=1144)

John, K. S., & Briel, L. (2017). *Student Voice : A growing movement within education that benefits students and teachers*. VCU Center on Transition Innovations. Retirado de <https://centerontransition.org/publications/download.cfm?id=61>

Junior, J., Lisboa, E., & Coutinho, C. (2011). Desenvolvimento de Narrativas Digitais na Formação inicial de Professores: um estudo com alunos de licenciaturas em pedagogia da UFMA. In *VIII Conferência Internacional de TIC na Educação*.

Kafai, Y. B., & Peppler, K. a. (2011). Youth, technology, and DIY: developing participatory competencies in creative media production. *Review of Research in Education*, 35(1), 89–119. <https://doi.org/10.3102/0091732X10383211>

Kafai, Y. B., Fields, D. A., & Searle, K. A. (2018). Understanding Media Literacy and DIY Creativity in Youth Digital Productions. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, (1), 1–10. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0058>

Kajder, S., Bull, G., & Albaugh, S. (2005). Constructing Digital Stories. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 40–42.

Kellner, A. D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy , Democracy , and the Reconstruction of Education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3–23). Nova Iorque: Peter Lang. Retirado de [http://gseis.ucla.edu/sudikoff/archive/pdfs/philosophy/Summary\\_Kellner\\_CritLitDemocracy.pdf](http://gseis.ucla.edu/sudikoff/archive/pdfs/philosophy/Summary_Kellner_CritLitDemocracy.pdf)

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing critical participatory action research*. Deakin University. Singapore, Heidelberg, Nova Iorque, Dordrecht, London: Springer.

Kennelly, J. (2011). *Citizen Youth - Culture, Activism, and Agency in a Neoliberal Era*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9780230119611>

Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning and Technology*, 18(2), 20–35.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI Creativity as a Challenge to Education in the XXI Century. *Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.*, 11(2), 191–210.

Lambert, J. (2009). Where it all started: The centre for digital storytelling in California. In J. Hartley & K. McWilliam. (Eds.), *Story circle digital storytelling around the world* (pp. 79–90). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Center for Digital Storytelling. Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2012). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Nova Iorque: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies Everyday Practices and Classroom Learning*. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Open University Press.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4\\_111](https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_111)
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity*, 6(1), 85–113.  
[https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601\\_6](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6)
- Lauricella, A. R., Herdzina, J., & Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers and Education*, 158(January), 103989.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>
- Lee, A. Y. L., & So, C. Y. K. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (42), 137–146. Retirado de  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4525759&info=resumen&idioma=ENG>
- Leurs, K., Omerović, E., Bruinenberg, H., & Sprenger, S. (2018). Critical media literacy through making media: A key to participation for young migrants? *Communications*, 43(3), 427–450.  
<https://doi.org/10.1515/commun-2018-0017>
- Lévy, P. (1998). *Inteligência coletiva: por uma antropologia do saber*. São Paulo: Loyola.
- Lillehagen, I. (2017). *Participatory Research as Knowledge Translation Strategy An ethnographic study of knowledge co-creation*.
- Linden, H. & Linden, S. (2017). *Fans and Fan Cultures: Tourism, Consumerism and Social Media*. Basingstoke; Nova Iorque: Palgrave Macmillan US.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2009). *O Ecrã Global*. Lisboa: Edições 70
- Literacia dos media. Declaração de Braga (2011). Retirado de <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2011/06/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Braga.pdf>
- Livingstone, S. (2003). Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda. *New Media & Society*, 5, 147–166.
- Livingstone, S. (2004). What Is Media Literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.  
<https://doi.org/10.4135/9781483387581.n3>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media and Society*, 10(3), 393–411.  
<https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Livingstone, S. (2016). Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 10(1), 4–12. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1123164>
- Livingstone, S., & Bulger, M. (2014). A Global Research Agenda for Children's Rights in the Digital Age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.961496>
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media and Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>

- Livingstone, S., Couvering, E. Van, & Thumin, N. (2008). Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary, Critical, and Methodological Issues. In Julie; Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103–132). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781410618894-12>
- Loader, B. D., & Mercea, D. (2011). Networking Democracy? Social Media Innovations and Participatory Politics. *Information, Communication and Society*, 14(6), 757–769.
- Loader, Brian D., Vromen, A., & Xenos, M. A. (2016). Performing for the young networked citizen? Celebrity politics, social networking and the political engagement of young people. *Media, Culture and Society*, 38(3), 400–419. <https://doi.org/10.1177/0163443715608261>
- Lobo, M. C., Ferreira, V. S. & Rowland, J. (2015, 7 de maio). Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: situações e atitudes dos jovens numa perspectiva comparada. [Relatório Apresentado à Presidência da República]. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa/ OPJ. Observatório Português da Juventude
- Lopes, P. (2011a). Educação para os media nas sociedades multimediáticas. *CIES E-Working Paper*, (108), 1–30. Retirado de [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP108\\_Lopes\\_000.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP108_Lopes_000.pdf)
- Lopes, P. (2011b). Literacia (s) e literacia mediática. *CIES E-Working Paper N.º 110/2011*. Retirado de <http://repositorio.ual.pt/handle/11144/195>
- Lopes, P. (2011c). Literacia Mediática e Cidadania. Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa: Enquadramento teórico-conceitual, questões metodológicas e operacionais. *Congresso Nacional "Literacia, Média e Cidadania,"* 449–462. Retirado de [http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/204/1/Literacia mediatica e cidadania.pdf](http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/204/1/Literacia%20mediatica%20e%20cidadania.pdf)
- Lopes, P. (2012). Literacia mediática: novas competências para infoadictos. *VII Congresso Português de Sociologia. Sociedade, Crise e Reconfigurações*, 1–11. Retirado de [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP0119\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0119_ed.pdf)
- Lopes, P. (2013). Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa. Tese de Doutoramento, ISCTE - IUL (Instituto Universitário de Lisboa), Lisboa, Portugal.
- Lopes, P., Pereira, S., Moura, P., & Carvalho, A. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português Portugal (Vol. 1, pp. 42–61).
- Lourenço, V., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *ICILS 2018 – PORTUGAL. Literacia em Tecnologias da informação e da Comunicação*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. Retirado de [https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio\\_ICILS2018\\_FINAL.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio_ICILS2018_FINAL.pdf)
- Lowenthal, P. (2006). Digital storytelling: An emerging institutional technology? *Story Circle: Digital Storytelling around the World*, 297–305. <https://doi.org/10.1002/9781444310580>
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media and Society*, 19(5), 780–794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>
- Luvizotto, C. K. (2016). Cidadania, ativismo e participação na internet: experiências brasileiras. *Comunicação e Sociedade*, 30, 297-312. Retirado de <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/820>
- Magalhães, P., & Moral, J. S. (2008). Os jovens e a política: Um estudo do Centro de Sondagens e

Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa. *Cesop*, 1–52.

Mainsah, H. N. (2017). Social media, design and creative citizenship: an introduction. *Digital Creativity*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/14626268.2017.1306568>

Manrique-Grisales, J., Romero, Y. S., & Fernández, A. A. (2017). Competencia mediática en colombia: *Nexus Comunicación*, 21(enero-junio), 6–33.

Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., & Arriaga, A. (2013). Study on young people as visual culture producers: Findings about the gap between the school and the youth [Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: Evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud]. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), 524–535. <https://doi.org/10.5209/rev-ARIS.2013.v25.n3.40752>

Marron, M. B. (2015). New generations require changes beyond the digital. *Journalism and Mass Communication Educator*, 70(2), 123–124. <https://doi.org/10.1177/1077695815588912>

Martins, V. M. T. (2004). A qualidade da criatividade como mais valia para a educação. *Millenium*, 9(29), 295–312. Retirado de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/37.pdf%5Cpapers2://publication/uuid/64FFA781-53BC-41F4-A310-FF4F554B42AA>

Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences*. Pearson Longman.

Mattson, K., & Curran, M. B. F. X. (2017). Digital Citizenship Education - Moving beyond personal responsibility. In J. M. Belinha S. De Abreu, Paul Mihailidis, Alice Y.L. Lee, Jad Melki (Ed.), *International Handbook of Media Literacy Education*. Nova lorque: Routledge.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.

McClure, R. D. (2002). Common Data Collection Strategies Effective in Qualitative Studies Using Action Research in technical/Operational training programs.

McDougall, J., Livingstone, S., Sefton-Green, J. & Fraser, P. (2014). *Media and Information Literacy Policies in the United Kingdom*. Londres: LSE. Retirado de [https://eprints.lse.ac.uk/57103/1/Livingstone\\_media\\_information\\_literacy\\_2014\\_author.pdf](https://eprints.lse.ac.uk/57103/1/Livingstone_media_information_literacy_2014_author.pdf)

McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education*. NESET Analytical report. <https://doi.org/10.2766/613204>

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Formação De Professores Em Portugal, Culturas De Colaboração E Gestão Integrada Do Currículo. *Revista Educere et Educare*, Vol. 7(January), 4–19.

Missão, P. (1997). Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia.

Mitchell, C., De Lange, N., & Moletsane, R. (2017). *Participatory visual methodologies. Social change, community and policy*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Practice*. Oxford: Routledge.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and Practice*. Nova lorque: Routledge Falmer.

- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *12*, 330–339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.042>
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, *6*(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/14733280701791918>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. *Journal of Access Services* (Vol. 6). <https://doi.org/10.1080/15367960902961754>
- Mundt, M., Ross, K., & Burnett, C. M. (2018). Scaling Social Movements Through Social Media: The Case of Black Lives Matter. *Social Media and Society*, *4*(4). <https://doi.org/10.1177/2056305118807911>
- Nawaila, M. B., Kanbul, S., & Ozdamli, F. (2018). A review on the rights of children in the digital age. *Children and Youth Services Review*, *94*(July), 390–409. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.09.028>
- Neves, B. B. (2010). Cidadania Digital? Das cidades digitais a Barack Obama. Uma abordagem crítica. In I. S. Morgago & António Rosas (Eds.), *Cidadania Digital*. LabCom Books.
- Nielsen. (2009). June 2009 How Teens Use Media A Nielsen report on the myths and realities of teen media trends. *Nielsen*, (June), 7. Retirado de [http://blog.nielsen.com/nielsenwire/reports/nielsen\\_howteensusemedia\\_june09.pdf](http://blog.nielsen.com/nielsenwire/reports/nielsen_howteensusemedia_june09.pdf)
- Nilsson, M. (2010). Developing Voice in Digital Storytelling Through Creativity, Narrative and Multimodality. *Seminar*, *6*(2), 148–160.
- Nunes de Almeida, A., Ribeiro, A. S., & Rowland, J. (2018). Children, citizenship and crisis: towards a participatory agenda. *Changing Societies: Legacies and Challenges. Citizenship in Crisis*, 113–134. <https://doi.org/10.31447/ics9789726715047.05>
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The Impact of social media on Children, Adolescents, and Families. *Pediatrics*, *127*(4), 800–804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Observatório Europeu do Audiovisual (2016). Mapping of media literacy practices and actions in EU-28. Estrasburgo: Observatório Europeu do Audiovisual. Retirado de <https://rm.coe.int/0900001680783500>.
- OCDE. (2016). Policy brief on the future of work - Skills for a Digital World. Retirado de <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>
- OCDE. (2018). Preparing Our Youth For An Inclusive And Sustainable World, 43. Retirado de <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools (Vol. V). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OFCOM. (2008). Audit of learning-related media literacy policy development. Retirado de [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/Education\\_Policy\\_Audit\\_for\\_1.pdf](http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/Education_Policy_Audit_for_1.pdf)
- OFCOM. (2020). Children and parents: Media use and attitudes report 2019. *Ofcom*, (June), 182. Retirado de [https://www.ofcom.org.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf](https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf)

- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- ONU. (2016). The promotion, protection and enjoyment of human rights on the Internet. *Online Document, 10802*(December 2015), 1–4. Retirado de [https://www.article19.org/data/files/Internet\\_Statement\\_Adopted.pdf](https://www.article19.org/data/files/Internet_Statement_Adopted.pdf)
- Oppermann, M. (2008). Digital Storytelling and American Studies: Critical Trajectories from the Emotional to the Epistemological. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice, 7*(2), 171–187.
- Oyedemi, T. (2015). Internet access as citizen's right? Citizenship in the digital age. *Citizenship Studies, 19*(3–4), 450–464. <https://doi.org/10.1080/13621025.2014.970441>
- Pacheco, J. (2008). *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research, 10*(1), 15–27. <https://doi.org/10.7821/NAER.2021.1.616>
- Paris, D., & Winn, M. T. (2014). *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*. (M. T. Paris, D., & Winn, Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Park, P. (1999). People, Knowledge, and Change in Participatory Research Abstract. *Management Learning, 30*(2), 141–157.
- Parola, A., & Ranieri, M. (. (2011). The Practice of Media Education: International Research on Six European Countries. *Journal of Media Literacy Education, 3*(2), 90–100.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Patton, G. C. et al. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet Commissions, 387*(10036), 2423–2478. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1). Retirado de [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(16\)00579-1/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(16)00579-1/fulltext)
- Peppler, K. A., & Kafai, Y. B. (2007). From SuperGoo to Scratch: Exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media and Technology, 32*(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/17439880701343337>
- Pereira, L. M. G. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação Tese*. Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/19825>
- Pereira, L., Jorge, A., & Brites, M. J. (2017). Media education competitions: An efficient strategy for digital literacies? *Italian Journal of Sociology of Education, 9*(1), 77–92. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-5>
- Pereira, S. (2013). More technology, better childhoods? The case of the Portuguese “one laptop per child” programme. *CM: Communication Management Quarterly : Časopis za upravljanje komuniciranjem, 8*(29), 171–197. <https://doi.org/10.5937/comman1329171p>
- Pereira, S. (2014). A Internet na vida das gerações mais novas: Um estudo com adolescentes portugueses. In L. Eleá (Ed.), *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e*

*Espanha* (pp. 135–143). Gothenburg: Nordicom.

Pereira, S. (2019). Os direitos das crianças no mundo digital. *Forum de Proteção de Dados*, 6, 8–17. Retirado de [https://www.cnpd.pt/media/y1nosvyp/forum6\\_af\\_web\\_low.pdf](https://www.cnpd.pt/media/y1nosvyp/forum6_af_web_low.pdf)

Pereira, S. (2021). *Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores? Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores?* Braga: UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45>. Retirado de <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/45>

Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019a). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 27(58), 41. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>

Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019b). *Levar os media para a escola - agenda de atividades de transliteracia*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade - Universidade do Minho. <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>. Retirado de [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/238](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/238)

Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.-J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 0(33), 89–114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>

Pereira, S., Pereira, L., & Melro, A. (2015). The Portuguese programme One Laptop per Child: political, educational and social impact. Digital literacy, technology and social inclusion. Making sense of one-to-one computer programmes around the world. In Pereira (Ed.), *Digital Literacy, technology and social inclusion: making sense of one-to-one computer programmes around de the world* (pp. 29-100). Famalicao: Edições Húmus.

Pereira, S., Pereira, L., & Tomé, V. (Eds.). (2011). *25+UM - Agenda de actividades de Educação para os Media*. Braga: Universidade do Minho/ GMCS - Gabinete para os Meios de Comunicação Social. Retirado de [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/128](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/128)

Pereira, S., Pessôa, C., & Costa, P. (2012). Literacia digital e tecnologias criativas: um estudo qualitativo com crianças dos 10 aos 13 anos a partir do 'Ateliê de Formas para Animação.' *Comunicação e Sociedade*, 22, 110–130. [https://doi.org/10.17231/comsoc.22\(2012\).1277](https://doi.org/10.17231/comsoc.22(2012).1277)

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano. CECS - Publicações / eBooks*. Retirado de [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/view/2117/2036](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2117/2036)

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os media para a Educação pré-escolar, o ensino Básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Pereira, Sara; Aguiar, Ademar; Pereira, L. (Ed.). (2013). *Agenda de atividades de literacia digital*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/129](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/129)

Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in the Z generation: Key questions for a curricular introduction in primary school. *Comunicar*, 24(49), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>

- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., Meléndez-Rodríguez, Lady, & Berrocal-Carvajal, V. (2020). Competencia digital docente para la reducción de la brecha digital: Estudio comparativo de España y Costa Rica Teacher's Digital Competence for Reducing Digital Divide: Comparative Study Between Spain and Costa Rica. *Blanquerna School of Communication and International Relations*, 46(46), 77–96. Retirado de <https://www.raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/369937>
- Pérez-Escoda, A., Pedrero-Esteban, L. M., Rubio-Romero, J., & Jiménez-Narros, C. (2021). Fake news reaching young people on social networks: Distrust challenging media literacy. *Publications*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/publications9020024>
- Pérez-Tornero, J. M., Celop, P., & Varis, T. (2010). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Retirado de [http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio\\_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf](http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf)
- Pérez, M. A., Hernando-Gómez, Á., & Aguaded-Gómez, I. (2011). ICT integration in educational institutions: Perceptions of head teachers and coordinators. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 197–212. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200012>
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania. O Papel da Escola na Formação para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J., & Alessandrini, C. D. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, C. A. M. (2017). *Educação para os Media em Contexto Escolar: investigação-ação com crianças do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Petersen, A.C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39(583), 607. <https://doi.org/10.1136/bmj.330.7494.789-a>
- Petit, E. (2020). Digital storytelling for developing students' agency through the process of design: a case study. *Language Learning and Professionalization in Higher Education: Pathways to Preparing Learners and Teachers in/for the 21st Century*, 137–166. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.1104>
- Petrella, S. (2012). Repensar competências e habilidades para as novas gerações. Propostas para uma nova literacia mediática. *Revista Comunicando*, 1(1), 205–222. Retirado de <http://www.revistacomunicando.sopcom.pt/ficheiros/20130108-petrella.pdf>.
- Pinto, M. (2014). Empowering citizens through media literacy education. In *Baku Conference. First Council of Europe Platform Exchange on Culture and Digitisation "Creating an enabling environment for digital culture and for empowering citizens"*. Retirado de <https://rm.coe.int/16806a2e04>
- Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, perceções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 83–103.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retirado de:

<http://www.erc.pt/download/YToyOntzOjg6lmZpY2hlaXJvltzOjM4OiJtZWVpYS9lc3R1ZG9zL29iamVjdG9fb2ZmbGluZS80Mi4xLnBkZil7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6NTA6ImVzdHVkby1lZHVjYWNhby1wYXJhLW9zLW1lZGlhLWVtLXBvcnR1Z2F5LXZlcnNhby1wltj9/estudo-educacao-para-os-media-em-portugal-versao-p>

Ponte, C., & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal - Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9 - 17 anos)*. EU Kids Online e Nova FCSH. Retirado de <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>

Pontes, A. I., Henn, M., & Griffiths, M. D. (2019). Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1746197917734542>

Potter, J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6). Retirado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Prensky, M. (2001b). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Retirado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, M. (2004). *The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it*. <https://doi.org/10.4135/9781483387765.n7>

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. Londres: Corwin.

Pyles, D. G. (2017). A social semiotic mapping of voice in youth media: the pitch in youth video production†. *Learning, Media and Technology*, 42(1), 8–27. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1095209>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva. Lisboa: Gravidia. <https://doi.org/10.1145/2018602.2018605>

Ranieri, M., & Bruni, I. (2013). Mobile storytelling and informal education in a suburban area: A qualitative study on the potential of digital narratives for young second-generation immigrants. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 217–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.724073>

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. (Yves Punie, Ed.), *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*. Luxembourg: Joint Research Centre da Comissão Europeia. Retirado de [http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu\\_2018.pdf](http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf)

Reia-Baptista, V. (2011). Os Media, as Literacias e a Cidadania. In S. Pereira (Eds.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania,"* (pp.49–59). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Retirado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39529/1/%5B2011%5D\\_atas-lcongresso-literacia-UM.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39529/1/%5B2011%5D_atas-lcongresso-literacia-UM.pdf)

Reia-Batista, V. (2009). Literacia dos Media como Resultado de Multi-Aprendizagens Multiculturais e Multimediáticas. *Ensino Online e Aprendizagem Multimediática*, 1–16. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-literacia-dos-media-como-resultado-de-multi-aprendizagens.pdf>

- Rezende Filho, C. B., Neto, I. A. (2012). A evolução do conceito de cidadania. *Boletim Campineiro de Geografia*, 2(3), 523–545. Retirado de <https://docplayer.com.br/9195105-A-evolucao-do-conceito-de-cidadania.html>
- Ribeiro, A. B., & Menezes, I. (2009). Os Jovens e a Internet : novos meios de participação cívica e política, IN Sociedades desiguais e paradigmas em confronto: livro de actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Vol. 5. X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (January 2009), (pp.127–132).
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 51(221), 822–849. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300006>. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53975/2/85437.pdf>
- Rivera-Rogel, D., Zuluaga-Arias, L. I., Ramirez, N. M. M., Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. (2017). Media competencies for the citizenship training of teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paideia*, 27(66), 80–89. <https://doi.org/10.1590/1982-43272766201710>
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 709–716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424>. Retirado de <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17–29. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.17-29>
- Rocha Menocal, A., & Sharma, B. (2008). *Joint Evaluation of Citizens' Voice and Accountability: Synthesis Report*. Londres. Retirado de <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3425.pdf>
- Rojão, G., Araújo, T., Santos, A., Moura, S., & Carreira, R. (2011). *Coolkit - Jogos para a não-violência e igualdade de género*. Covilhã: Coolabora, CRL. Retirado de <https://www.cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/coolabora/coolkit.pdf>
- Ruel, E., Edward Wagner III, W., & Joseph Gillespie, B. (Eds.). (2018). Pretesting and Pilot Testing. In *The Practice of Survey Research: Theory and Applications*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483391700>
- Runco, M. A., & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity and giftedness. *Roepers Review*, 16, 235–241.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: Sage. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sánchez Carrero, J., & Aguaded Gómez, J. I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 19(1), 265–280. [https://doi.org/10.5209/rev\\_esmp.2013.v19.n1.42521](https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2013.v19.n1.42521)
- Sang, Y. (2017). Expanded Territories of “Literacy”: New Literacies and Multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16–19. Retirado de [www.iiste.org](http://www.iiste.org)
- Sarmento, M. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. Sarmento & M. C. S. de

- Gouvea (Eds.), *Estudos da Infância - Educação e Práticas sociais*. Editora Vozes.
- Sarmento, M. J. (2000). Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. Porto. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação, Pelotas, 12*(21), 51–69.
- Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e Estudo da Infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmento (Eds.), *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.
- Sarmento, M. J. (2009). Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. *O Social Em Questão, 20*(21), 15–30.
- Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. *Sociologia Da Infância e a Formação de Professores*. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/36756>
- Sawyer, K. R. (2006). *Explaining Creativity - The Science of Human Innovation. Creativity and Consciousness: Philosophical and ....* [https://doi.org/10.1016/0140-1750\(88\)90050-4](https://doi.org/10.1016/0140-1750(88)90050-4)
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & Adolescent Health, 2*(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schradie, J. (2011). The digital production gap: The digital divide and Web 2.0 collide. *Poetics, 39*(2), 145–168. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2011.02.003>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Scolari, C. A. (2018a). Literacia Transmedia na nova ecologia mediática, 1–16. Retirado de [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_port.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_port.pdf)
- Scolari, C. A. (2018b). The Transmedia Literacy Research Project. In C. A. Scolari (Ed.), *Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (pp. 8–10).
- Seemiller, C., & Grace, M. (2019). *Generation Z - A Century in the Making*. Londres: Routledge
- Sefton-Green, J. (2013). Mapping digital makers: A review exploring everyday creativity, learning lives and the digital. Retirado de <http://www.julianseftongreen.net/wp-content/uploads/2013/03/NT-SoA-6-FINAL.pdf>
- Segura, M. S., & Bizberge, A. (2021). Direitos Digitais Durante a Pandemia de Covid-19 na América Latina Digital Rights During the Covid-19 Pandemic in Latin America, *39*, 119–144.
- Serido, J., Borden, L. M., & Perkins, D. F. (2011). Moving beyond youth voice. *Youth and Society, 43*(1), 44–63. <https://doi.org/10.1177/0044118X09351280>
- Share, J. (2009a). Media literacy is elementary: teaching youth to critically read and create media. *Rethinking Childhood, 41*(January), 165. Retirado de <http://84.88.0.227/record=b1757775>
- Share, J. (2009b). *Media Literacy is Elementary - Teaching youth to critically read and create media*. Nova York: Peter Lang Publishing Inc.
- Sharma, B. (2008). *Voice, Accountability and Civic Engagement. A Conceptual Overview*. Retirado de <file:///Users/gopalakrishnantr/Documents/Library.papers3/Articles/2010/boelens/2010boelens.pdf%5Cnpapers3://publication/uuid/48469DA3-E582-4A4A-894D-7EB54DA03F28>

- Shedd, C. (2015). *Unequal city: Race, schools, and perceptions of injustice*. Nova Iorque: Russell Sage Foundation.
- Shirky, C. (2008). *Here Comes Everybody: The Power of Organizing without Organizations*. Nova Iorque: Penguin Press.
- Silveira, P. (2011). A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo. In Sara Pereira (Org.) (Ed.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* (pp. 797–809). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: Exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, 6(1), 21–36.  
<https://doi.org/10.1080/14733280701791876>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... Hasebrink, U. (2020). EU Kids countries, (February), 156. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2011). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A case study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1–21. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2013.157>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 255–284.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>
- Snelson, C., & Sheffield, A. (2009). Digital Storytelling in a Web 2.0 World. In *TCC* (pp. 3930–3933). <https://doi.org/10.1007/s13347-011-0032-9>
- Søby, M. (2008). Digital competence - from education policy to pedagogy: the Norwegian context. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies* (pp. 119–150). Nova Iorque: Peter Lang.
- Soep, E. (2006). Beyond Literacy and Voice in Youth Media Production. *McGill Journal Of Education*, 41(3), 197–214.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom – schools of curious delight*. Nova Iorque: Routledge.
- Stein, P. (2010). Multimodal Instructional Practices. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. Nova Iorque: Routledge.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill, Inc.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Clinical Psychology*, 52, 83–110.
- Sukovic, S. (2014). iTell: Transliteracy and Digital Storytelling. *Australian Academic and Research Libraries*, 45(3), 205–229. <https://doi.org/10.1080/00048623.2014.951114>
- Sukovic, S. (2016). *Transliteracy in Complex Information Environments*. <https://doi.org/10.1080/24750158.2019.1649626>
- Sunstein, C. R. (2018). *#Republic. Divided democracy in the age of social media*. Princeton: Princeton University Press.
- Taherdoost, H. (2017). Determining sample size; How to calculate survey sample size. *International*

*Journal of Economics and Management Systems*, 2(2), 237–239.

The Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 Framework Definitions. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

Theocharis, Y., & Lowe, W. (2016). Does Facebook increase political participation? Evidence from a field experiment. *Information Communication and Society*, 19(10), 1465–1486. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1119871>

Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2014). *Children's rights in the digital age*. Young and Well: Cooperative Research Centre. Retirado de <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A28202/datastream/PDF/download/citation.pdf>

Third, A., Bellerose, D., Diniz, J., Oliveira, D., Lala, G., & Theakstone, G. (2017). The State of the World's Children 2017 Companion Report. *Western Sydney University*, (December). Retirado de [https://www.westernsydney.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/1334805/Young\\_and\\_Online\\_Report.pdf](https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/1334805/Young_and_Online_Report.pdf)

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing Divides. *First Monday*, 12(12). Retirado de <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

Throsby, D. (2001). *Economics and Culture*. Universidade de Cambridge.

Tilleul, C., Fastrez, P., & Smedt, T. De. (2015). Evaluating Media Literacy and Media Education Competences of Future Media Educators. Comunicação apresentada na conferência "Media Education Futures", Tampere, Finlândia. Retirado de <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:168590>

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

Tomé, V. (2011). Educação para os média: é urgente formar professores. *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania," Universida*. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/527/496>

Tomé, V., Lopes, P., Reis, B., & Dias, C. P. (2019). Active citizenship and participation through the media: A community project focused on pre-school and primary school children. *Comunicação e Sociedade*, 36(December), 101–120. [https://doi.org/10.17231/comsoc.36\(2019\).2347](https://doi.org/10.17231/comsoc.36(2019).2347)

Tornero, J. M. P., & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Director. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação - Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tur, G., Challinor, J., & Marín, V. I. (2016). Digital Artefacts for Reflection on Identity in Teacher Education. *Reflecting Education*, 10(1), 4–24. Retirado de <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/133>

Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). The use of social media and popular culture to advance cross-cultural understanding. *Comunicar*, 25(51), 63–72. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>

UNESCO. (2016). *Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*: (A. Grizzle & M. C. T. Calvo, Eds.). Brasília. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>

UNESCO. (2016). *Media and Information Literacy Against Online Hate, Radical, and Extremist Content*.

*Some Preliminary Research Findings in Relation to Youth and A Research Design.* (J. Singh, P. Kerr, & E. Hamburger, Eds.), *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism MILID Yearbook 2016*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371>

UNICEF. (2017). *State of the World's Children 2017 - Children in a Digital World*. Unicef. Retirado de [https://www.unicef.org/publications/index\\_101992.html](https://www.unicef.org/publications/index_101992.html)

Vaidhyanathan, S. (2018). *Antisocial Media. How facebook disconnects us and undermines democracy*. Oxford University Press.

Van Dijck, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31, 41–58. <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>

Veale, A. (2005). Creative Methodologies in Participatory Research with Children. In Greene & Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience* (pp. 253–273). Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209823.n14>

Wilkinson, J. (2001). Children and Participation. *Research, Monitoring and Evaluation with Children and Young People*. Retirado de [https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/children%20and%20participation\\_wilkinson.pdf](https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/children%20and%20participation_wilkinson.pdf)

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2013). *Currículo para formação de professores Currículo para formação de professores*.

World Economic Forum. (2015). The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. Retirado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.

## Documentos legais, normativos, recomendações e outros

Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. (2018). Plano Educativo Municipal 2018-2019. Retirado de <https://www.crem.pt/index.php/noticias/110-plano-educativo-municipal-2018-2019>

Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. (2017). Plano estratégico educativo 2017-2021. Retirado de [https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018\\_docs\\_estrategicos/plano\\_estrategico\\_educacao\\_municipal.pdf](https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/plano_estrategico_educacao_municipal.pdf)

Conselho da Europa. (2019a). Citizenship education in the digital era. Retirado de <https://rm.coe.int/coe-declaration-digital-citizenship-english-vf-sur-table-26-11-19/168098f44b>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho, República Portuguesa.

Despacho 6478/2017, de 26 de Julho, República Portuguesa.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, 5 de abril de 2016, República Portuguesa.

Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007 (2007). Parlamento Europeu, & Conselho da União Europeia.

Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de novembro de 2018. Parlamento Europeu e Conselho da Europa. Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L1808>

Escola Global. (2017/2021). Ideário Educativo ESCOLAGLOBAL®. Retirado de [http://www.escolaglobal.org/wp-content/uploads/2021/11/Ide%C3%A1rio-Educativo-21\\_22.pdf](http://www.escolaglobal.org/wp-content/uploads/2021/11/Ide%C3%A1rio-Educativo-21_22.pdf)

Fundação Manuel Leão. (2017) Revisão da Carta Educativa de Vila Nova de Gaia. Retirado de [https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018\\_docs\\_estrategicos/revisao\\_da\\_carta\\_educativa\\_de\\_gaia.pdf](https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/revisao_da_carta_educativa_de_gaia.pdf)

Jacinto, F. Et al. (2005/2019). Carta Educativa do Concelho de Santa Maria da Feira. Retirado de <https://cm-feira.pt/web/guest/documento-de-revis%C3%A3o-da-carta-educativa>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Diário da República n.º 237, Série I, de 14.10.1986. Lei de Bases do Sistema Educativo, República Portuguesa. Retirado de: [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=gDcp9Whg](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=gDcp9Whg).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Diário da República n.º 166, Série I-A, de 30.08.2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, República Portuguesa. Retirado de: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>.

ONU. Resolution adopted by the Human Rights Council on 5 July 2018 38/7. The promotion, protection and enjoyment of human rights on the Internet, 11726 § (2018). Retirado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/215/67/PDF/G1821567.pdf?OpenElement>

Recomendação 6/2011. Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática, Conselho Nacional de Educação.

Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. Jornal Oficial da Comissão Europeia.

UNESCO & IFLA. (2012). The Moscow Declaration on Media and Information Literacy. Retirado de [http://ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow\\_Declaration\\_on\\_MIL\\_eng.pdf](http://ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf)

- UNESCO. (1982). Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Retirado de [www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF)
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Retirado de <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- UNESCO. (1990). New Directions in Media Education. Retirado de <https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/new-directions-in-media-education-unesco-1990/>
- UNESCO. (2002). Recommendations Youth Media Education - Seville Conference. Retirado de [http://webarchive.unesco.org/20170212095427/http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=5680&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://webarchive.unesco.org/20170212095427/http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (2003). The Prague declaration. "Towards an information literate society". Retirado de <http://www5.austlii.edu.au/au/journals/inCiteALIA/2004/17.pdf>
- UNESCO. (2005). Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>
- UNESCO. (2007). Paris agenda or 12 recommendations for Media Education. Retirado de <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Paris-Agenda-or-12-Recommendations-for-Media-Education.pdf>
- UNESCO. (2020). Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics. Retirado de [https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul\\_declaration\\_mil\\_disinfodemic\\_en.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_en.pdf)
- UNICEF. (2018). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos, 1649–1660. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>

## **Anexos**

## ANEXO I

### Listagem de declarações, recomendações e legislação analisadas

#### Documentação Internacional

##### **UNESCO**

Declaração de Grünwald (1982)  
Declaração de Jontiem (1990)  
Conferência de Toulouse – Novas Direções na Educação para os Media (1990)  
Conferência Internacional de Viena – Educação para a era mediática e digital (1999)  
Recomendação de Sevilha (2002)  
Declaração de Praga (2003)  
Reunião do grupo de especialistas da UNESCO em Paris – Aspetos de Avaliação da Literacia (2005)  
Agenda de Paris – 12 recomendações para a Educação para os Media (2007)  
Alfabetização Mediática e Informacional – Currículo para Formação de Professores (2013)  
Alfabetização Mediática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias (2016)  
Declaração de Seoul (2020)

#### Documentação Europeia

##### **Parlamento Europeu**

Diretiva 2007/65/CE relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva (2007)

Diretiva 2018/1808

##### **Comissão Europeia**

Estudo sobre as tendências e abordagens atuais à Literacia Mediática na Europa (2009)

Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (2009)

##### **Conselho da Europa**

Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital (2008)

Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital (2009)

Conclusões do Conselho sobre o papel da educação pré-escolar e do ensino básico no fomento da criatividade, da inovação e da competência digital (2015)

##### **Observatório Europeu do Audiovisual**

Mapping of media literacy practices and actions in EU-28 – Observatório Europeu do Audiovisual (2016)

#### Documentação Nacional

##### **Ministério da Educação**

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Lei de Bases do Sistema Educativo – revisão (2005)

Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012)

Referencial de Educação para os Media (2014)

Despacho normativo n.º 1-F/2016

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)

Perfil dos Alunos à saída de Escolaridade Obrigatória (2017)

Despacho n.º 6478/2017 (2017)

##### **Conselho Nacional da Educação**

Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (2011)

## ANEXO II

Questionário a professores - Motivações e Experiências para a promoção da Literacia Mediática na sala de aula

No contexto do ensino da Literacia Mediática, o papel do professor é fundamental. A par do conhecimento das ferramentas e das suas potencialidades, as motivações para a introdução dos media na sala de aula diferem de educador para educador. Parte integrante de uma tese de doutoramento financiada pela FCT (SFRH/BD/126433/2016), em desenvolvimento no CECS-UM, este estudo procura recolher dados referentes aos professores do ensino secundário.

Estamos disponíveis para o esclarecimento de dúvidas e questões através do endereço [anaf.oliveira.i@gmail.com](mailto:anaf.oliveira.i@gmail.com)

### **Consentimento informado**

*Ao responder sim, declara ter tomado conhecimento dos objetivos do estudo e da participação que lhe é solicitada, participando voluntariamente. Concorda ainda que os dados sejam trabalhados de forma anónima e confidencial, pela investigadora principal, no âmbito dos objetivos a que este estudo se dirige.*

### **Pretende responder ao questionário?**

a) Sim

b) Não

### **Questões gerais**

1. Idade:

a) 22–25

c) 31–40

e) >50

b) 26–30

d) 41-50

2. Indique os seus anos de serviço: \_\_\_\_\_



9. Indique a frequência com que usa na sua sala de aula

*Escala de 4 níveis – Não Uso/ Uso com pouca frequência / Uso com alguma frequência / Uso sempre que possível*

- |                       |             |                 |
|-----------------------|-------------|-----------------|
| a) Redes Sociais      | d) Rádio    | g) Outros meios |
| b) Televisão          | e) Websites |                 |
| c) Jornais e Revistas | f) Blogues  |                 |

10. Dos documentos abaixo indicados, indique aqueles que conhece e que utiliza na sua prática pedagógica:

- |  |  |
|--|--|
| a) Referencial de Educação para os Media | b) Estratégia de Educação para a Cidadania |
|  | c) Perfil do Aluno                         |

11. Frequentou, nos últimos 5 anos, alguma formação relacionada com as temáticas da Educação para os Media e da Literacia Mediática?

- |        |        |
|--------|--------|
| a) Sim | b) Não |
|--------|--------|

### **O meu perfil enquanto educador**

12. De acordo com a sua experiência pessoal, assinale a resposta com a qual mais se identifica.

*Escala de 5 níveis (Discordo totalmente / Concordo em parte / Não concordo nem discordo / Concordo / Concordo totalmente*

1. Preocupo-me com a forma como os media afetam o bem-estar social e emocional dos jovens.
2. Preocupo-me com o facto de os alunos não terem a oportunidade de utilizar frequentemente os media na escola para expressar as suas ideias, crenças e opiniões.
3. Falar sobre os media deve ajudar os alunos a sentir-se melhor sobre si mesmos e a serem membros ativos das suas comunidades.
4. Procuo potenciar o espírito crítico e criativo dos meus alunos, para que estes utilizem os media para produzir conteúdo criativo e com impacto.

5. Procuo que os meus alunos pensem de forma mais crítica para compreender como os media são construídos.
6. Acredito que os alunos necessitam de ser alertados para a política economia dos media e da tecnologia.
7. Os alunos devem ser motivados a raciocinar e a questionar com base em argumentos sólidos.
8. É importante que a escola promova o encontro entre os alunos e as empresas e profissionais que trabalham e administram os media.
9. Procuo que a minha sala de aula seja um lugar onde os estudantes aprendem a melhorar as suas comunidades e o mundo.
10. É importante que os alunos sejam flexíveis e utilizem ferramentas diversificadas de comunicação online e offline para serem cidadãos ativos.
11. O envolvimento cívico deve ser ativado através da utilização dos media e da tecnologia na sala de aula.
12. A utilização dos media (Tradicionais e Digitais) na sala de aula pode ajudar os alunos a aprender novas habilidades, a participar na cultura e a partilhar ideias, conectando-se com o resto do mundo.
13. Acredito que estar atualizado sobre a cultura popular é importante para que os jovens se sintam envolvidos na aprendizagem.
14. Preocupo-me com a possibilidade de as escolas não considerarem o interesse dos alunos pela cultura popular, numa lógica de aprendizagem através dos media.
15. Considero que a escola deve aproximar-se das culturas juvenis e das práticas de aprendizagem informais.
16. Incentivo os meus alunos a mergulhar em conteúdos mediáticos relevantes, que os ajudem a aprofundar a sua compreensão da história, da arte, das ciências e da sociedade.
17. Preocupo-me com o facto de a tecnologia ser, por vezes, utilizada como acessório, o que a afasta dos padrões académicos, não promovendo a aprendizagem dos alunos.
18. Para ter sucesso, a escola deve estar atualizada face à mais recente tecnologia educacional e comunicacional, proporcionando atividades e momentos diversificados para que os estudantes aprendam a utilizá-la de forma ativa e crítica.

19. As apresentações multimédia, sites de interesse, vídeos e tecnologia educacional ajudam-me a abordar os principais conteúdos e conhecimentos que os alunos devem aprender a dominar.
20. É importante que os estudantes sejam expostos de forma profunda a fontes de informação alternativas e a diferentes pontos de vista.

### ANEXO III

Pedido de colaboração no Questionário a professores enviado através de email para a lista de escolas nacional

Caros Senhores,

o meu nome é Ana Filipa Oliveira e sou bolsista de Investigação no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (SFRH/BD/126433/2016). Estou a desenvolver a minha investigação de doutoramento nas áreas da Literacia mediática e da Criatividade.

Um dos focos do meu estudo são as perceções e motivações dos professores para o ensino da Literacia Mediática na sala de aula. Neste âmbito, estou a aplicar um breve questionário, que contempla questões de escolha múltipla e escalas de atitudes.

Este trabalho foca-se nos professores do ensino secundário, pelo que gostaria de solicitar a vossa colaboração e reencaminhamento deste email.

A vossa colaboração é de larga importância para aprofundar o conhecimento sobre uma temática de grande atualidade nos contextos da Comunicação e da Educação.

O questionário é anónimo – nem a escola, nem o docente serão identificados – e o seu preenchimento levará cerca de 20 minutos. O número de registo no MIME é o [0608000002](https://mimes.com/0608000002).

O questionário está acessível aqui - <https://goo.gl/forms/57dBSSanb8ZV5P3Q2>

Assim, sem mais de momento, agradeço desde já a vossa disponibilidade, ficando a aguardar o vosso feedback.

## ANEXO IV

Pedido de colaboração endereçado às escolas

Caro/a prof.(<sup>a</sup>) XXX,

o meu nome é **Ana Filipa Oliveira** e sou bolseira de Investigação no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (SFRH/BD/126433/2016). Estou a desenvolver a minha investigação de doutoramento nas áreas da Literacia mediática e da Criatividade.

A investigação que está em curso centra-se em duas questões centrais nos dias de hoje: no contexto atual, cada vez mais voltado para o digital, como está a ser explorada a dimensão criativa da Literacia Mediática (nomeadamente a criação e a produção digital) em contexto escolar e como podem a criação e a produção servir de base à participação jovem? De forma a recolher dados para responder a estas questões de investigação, pretendo realizar uma intervenção em escola. O objetivo desta intervenção é, através da criação com recurso aos media, promover a reflexão sobre temas de cidadania atuais e sobre a influência dos media nestas questões.

Em anexo, envio uma breve explicação da proposta de colaboração e do tipo de atividades que gostaríamos de realizar na vossa escola, em colaboração com os vossos professores. Gostaria de apurar a disponibilidade para agendar uma breve reunião para apresentar a proposta e esclarecer qualquer questão ou dúvida que entretanto surja.

Agradeço desde já a atenção. Fico a aguardar o vosso feedback.

Melhores cumprimentos.

## ANEXO V

Breve descrição do projeto endereçada às escolas

### **Projeto**

Atividades de Criação Digital

A Literacia Mediática na sala de aula

### **A nossa proposta**

Esta proposta de colaboração surge como componente empírica de uma investigação focada no domínio criativo da Literacia Mediática. Através deste trabalho, procuramos responder a uma questão central nos dias de hoje: no contexto atual, cada vez mais voltado para o digital, como está a ser explorada a dimensão criativa da Literacia Mediática (nomeadamente a criação e a produção digital) em contexto escolar?

Propomos, assim, o desenvolvimento - no decurso do ano letivo de 2018/19, e em conjunto com os professores participantes -, de atividades pontuais de interação com os meios de comunicação digitais, alinhadas com os currículos das disciplinas. Como base para o desenvolvimento destas atividades, propomos desenvolver atividades, concebidas em colaboração com os professores a partir dos programas curriculares das suas disciplinas. Como inspiração, sugerimos procurar inspiração em agendas de atividades anteriormente elaboradas por equipas da Universidade do Minho tais como:

- Levar os media para a escola. Agenda de atividades de transliteracia
- Agenda de Atividades de Literacia Digital
- 25 + Um: Agenda de Actividades de Educação para os Media

As agendas estão disponíveis em

[http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/archive?issuesPage=1#issues](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/archive?issuesPage=1#issues)

Em linha com os currículos escolares, estas atividades de criação com recurso aos media digitais procuram apoiar os professores na formação de jovens com capacidades criativas e de literacia mediática, promovendo uma geração mais ciente do mundo que a rodeia e com ferramentas para explorar as suas competências de Comunicação, Produção e Participação.

### **Porquê?**

A investigação de doutoramento que sustenta esta atividade foca-se na Literacia Mediática e na sua dimensão criativa. Propõem-se três aspetos fundamentais:

- incitar a uma reflexão sobre a Literacia para os Media a partir do seu espaço na sala de aula;
- clarificar e definir a dimensão criativa da Literacia Mediática através das suas práticas;
- explorar o conceito de Participação no século XXI e compreender o contributo da dimensão criativa da Literacia Mediática para uma cidadania mais ativa.

Em termos gerais, procuramos, em conjunto com a escola:

- (1) perceber o espaço ocupado pela Literacia Mediática na sala de aula;
- (2) compreender os níveis e as dinâmicas de criação e produção mediática dos jovens;
- (3) compreender a Participação enquanto aspeto decorrente das práticas de Literacia Mediática;
- (4) apresentar e desenvolver, em colaboração com os docentes, atividades de promoção da Literacia Mediática que vão ao encontro dos currículos e dos documentos-guia mais atuais (Referencial de Educação para os Media, Perfil do Aluno à saída da Escolaridade obrigatória, entre outros).

## ANEXO VI

Pedido de autorização endereçado aos pais dos alunos das turmas envolvidas na intervenção

Vila Nova de Gaia, XX de XX de 201X

Caros Encarregados de Educação,

O meu nome é Ana Filipa Oliveira. Sou investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho onde estou a desenvolver um projeto de doutoramento com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/126433/2016). Contacto-vos no seguimento da apresentação deste projeto ao Diretor da Escola XXX e ao professor XXX.

O projeto denomina-se *Desenvolver atividades de criação digital na escola*. Através dele, vamos realizar atividades de redação e desenvolvimento de narrativas digitais sobre temas alinhados com o plano curricular, de forma a criar momentos para utilizar os meios de comunicação de forma dinâmica, consciente e educativa.

Com este projeto procuramos:

- Desafiar os jovens a explorar os meios de comunicação, a perceber o seu funcionamento e as mensagens por eles transmitidas;
- Dar aos alunos a oportunidade de desenvolver competências sociais e relacionais e de aprender a utilizar os meios de comunicação como veículos de expressão criativa e cidadã;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências de Comunicação, tão importantes na formação dos jovens enquanto alunos, mas também enquanto cidadãos e futuros profissionais.

O projeto será desenvolvido durante o XX período, em várias disciplinas, incluindo XXX.

Todas as atividades foram planeadas de acordo com o programa curricular e foram aprovadas previamente pelo professor. O professor irá participar em todas as atividades realizadas.

O anonimato de toda a comunidade escolar será assegurado.

As informações obtidas nestas atividades serão um contributo fundamental para a realização deste projeto de doutoramento. Os resultados serão apresentados e publicados em iniciativas nacionais e internacionais, procurando enriquecer a investigação na área da Comunicação e da Educação. Daremos conta destas apresentações e publicações.

Agradeço desde já a atenção dispensada a esta carta.



## ANEXO VII

### Domínios e tarefas operacionais que compõe a matriz de análise das narrativas digitais

| Tarefas  | Competências<br>Descrição  |
|--|--|
| <b>Literacia mediática e digital</b>   |  |
| <br>Uso dos media   | Os media são utilizados de forma competente e esclarecida para criar produtos.   |
| <br>Pesquisa  | É realizada pesquisa prévia e recolhe informações para apoiar a criação e a produção de produtos mediáticos.   |
| <br>Uso dos softwares   | São utilizados softwares e/ ou aplicações, de forma competente e esclarecida, para criar produtos.   |
| <b>Pensamento crítico</b>  |  |
| <br>Criação de sentido  | São produzidas e/ ou reproduzidas ideias, procurando relacioná-las.  |
| <br>Criação de significado   | O aluno cria ideias e ligações entre elas.   |
|   <br>Contar a história Recontar a história Expandir a história | É relatada uma história original, partindo de uma experiência pessoal.<br>É recontada uma história existente.<br>É explora uma história existente, com um contributo ou cunho pessoal. |
| <b>Cidadania</b>   |  |
| <br>Ponto de vista  | A história transparece a experiência e compreensão pessoais do aluno sobre um determinado tema.  |
| <br>Voz   | A voz utilizada na narrativa traduz significado, dá um cunho pessoal à história e deosntra uma tomada de posição relativamente a um tema particular.                                   |
| <br>Envolvimento e conteúdo emocional   | A narrativa criada comunica de forma emotiva e procura evocar emoções e envolver a audiência.  |
| <b>Criatividade</b>  |  |
| <br>Elementos multimodais   | O aluno utiliza elementos sonoros, visuais, textuais e uma narração adequados e com qualidade.   |
| <br>Criatividade  | O produto criado é inovador, utiliza conteúdos e elementos originais na sua conceção.  |
| <br>Aprendizagem transformativa   | O aluno produz um produto final que reflete uma aprendizagem profunda, reflexiva e significativa sobre um tema em particular e a aquisição de competências mediáticas.                 |

ANEXO VIII

Matriz de análise das narrativas digitais

| MATRIZ DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS DIGITAIS  |  |                                 |                |
|--|--|---------------------------------|----------------|
| Escola<br>Disciplina<br>Ano/ Turma   |  | Atividade<br>Título do trabalho |                |
| Tarefa   | Positivo (+)<br>Negativo (-)<br>Neutro (0) | Recorte                         | Notas de campo |
| <b>Literacia Mediática e Digital</b>   |  |                                 |                |
| <br>Uso dos media                       |  |                                 |                |
| <br>Pesquisa                            |  |                                 |                |
| <br>Uso dos softwares                   |  |                                 |                |
| <b>Pensamento crítico</b>  |  |                                 |                |
| <br>Criação de sentido                  |  |                                 |                |
| <br>Criação de significado            |  |                                 |                |
| <br>Contar a história                 |  |                                 |                |
| <br>Recontar a história               |  |                                 |                |
| <br>Expandir a história               |  |                                 |                |
| <b>Cidadania</b>   |  |                                 |                |
| <br>Ponto de vista                    |  |                                 |                |
| <br>Voz                               |  |                                 |                |
| <br>Envolvimento e conteúdo emocional |  |                                 |                |
| <b>Criatividade</b>  |  |                                 |                |
| <br>Elementos multimodais             |  |                                 |                |
| <br>Criatividade                      |  |                                 |                |
| <br>Aprendizagem transformativa       |  |                                 |                |

## ANEXO IX

### Cronograma das atividades

| Educação Literária                                       |     |                       |       |  |                            |
|--|-----|-----------------------|-------|--|----------------------------|
| Instituição  | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Datas das sessões          |
| Escola 1   | 10º | Português             | 1     | A (minha) crónica de Abril (segundo Fernão Lopes)            | <i>janeiro - fevereiro</i> |
| Escola 2   | 12º | Português             | 8     | Quem conta um conto, acrescenta um ponto                     | <i>fevereiro - março</i>   |
| Escola 2   | 12º | Português             | 8     | Ler, contar e recontar "O ano da Morte de Ricardo Reis"      | <i>março - abril</i>       |
| Expressão Cidadã   |     |                       |       |  |                            |
| Instituição  | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Datas das sessões          |
| Escola 1   | 11º | Inglês                | 2     | <i>AdAware – Awareness through advertising</i>               | <i>fevereiro</i>           |
| Escola 2   | 10º | Cidadania / Filosofia | 6 e 7 | <i>Turning waste into health</i>                             | <i>maio - junho</i>        |
| Experiência pessoal e individualidade                    |     |                       |       |  |                            |
| Instituição  | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Datas das sessões          |
| Escola 1   | 11º | Inglês                | 3     | <i>My Journey to Turin</i>                                   | <i>março - abril</i>       |
| Expressão cidadã / Experiência pessoal e individualidade |     |                       |       |  |                            |
| Instituição  | Ano | Disciplina            | Turma | Atividade  | Datas das sessões          |
| Escola 1   | 11º | Espanhol              | 4     | El lado oscuro de la web: ¡el poder de las (malas) palabras! | <i>março - abril</i>       |
| Escola 1   | 11º | Espanhol              | 5     | En nombre del amor: no a la violencia de pareja              | <i>março - abril</i>       |
| Escola 2   | 10º | Cidadania/ Filosofia  | 6 e 7 | Cortar o ódio pela raiz                                      | <i>fevereiro - março</i>   |

## ANEXO X

Entrevista por questionário aos professores

### **1) Utiliza os media no seu dia a dia?**

- a) Nunca
- b) Sim, em tarefas básicas, como estar em contacto com os meus familiares e amigos.
- c) Sim, para realizar tarefas de pesquisa.
- d) Sim, para utilizar as redes sociais;
- e) Sim, para fotografar e fazer vídeos.
- f) Sim, para consumir informação.
- g) Sim, para produzir conteúdos textuais em diversas plataformas.

### **2) Sente confiança para utilizar os media na sala de aula?**

- a) Sim.
- b) Não.

### **3) Utiliza os media na sala de aula?**

- a) Nunca.
- b) Pelo menos 1 vez por semana.
- c) Pelo menos 1 vez por mês.
- d) Pelo menos 1 vez por período.
- e) Sempre que possível.

### **4) Se assinalou as alíneas b, c, d ou e, indique que media utiliza na sala de aula.**

- a) Meios impressos (livros, revistas, jornais).
- b) Meios visuais (imagens, vídeos, filmes e séries).
- c) Meios sonoros (excertos áudio, rádio e músicas).
- d) Meios digitais (jogos, aplicações, redes sociais ou outros).

### **5) Já desenvolveu atividades de criação com recurso aos media com os seus alunos?**

- a) Sim.
- b) Não.

### **6) Se sim, que tipo de produtos desenvolveu?**

- a) Narrativas digitais.
- b) Reportagens.
- c) Vídeos.
- d) Gravações áudio.
- e) Artigos para sites e blogues.
- f) Animações.
- g) Outros.

**7) Procura promover estas atividades de forma que os alunos:**

- a) Aprendam de forma mais simples e objetiva a matéria lecionada.
- b) explorem as potencialidades dos meios de comunicação no contexto do ensino e aprendizagem.
- c) Desenvolvam o espírito crítico.
- d) Sejam mais interventivos na sociedade.
- e) Sejam mais interventivos nas suas comunidades.
- f) Criem mais simplesmente uma ponte entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula e a sua realidade quotidiana.

**8) Conhece o conceito de Narrativa Digital?**

- a) Sim.
- b) Não.

**9) Se sim, acha que desenvolver narrativas digitais em aula é importante?**

- a) Sim.
- b) Não.

**10) Se sim, indique porquê.**

- a) Promovem o aumento do envolvimento do aluno nas tarefas propostas, pela valorização das suas experiências.
- b) Fomentam a promoção de oportunidades para o desenvolvimento de competências de literacia digital, mediática e informacional.
- c) Promovem o desenvolvimento da voz dos jovens.
- d) São uma alternativa a trabalhos tradicionais de redação de conteúdo.
- e) Conduzem ao aumento da motivação e interesse dos alunos.
- f) Apresentam-se como uma ferramenta para aplicação prática das aprendizagens dos alunos.
- g) Promovem o espírito crítico e a construção de perceções dos jovens sobre o mundo que os rodeia.
- h) Promovem a reflexão e o envolvimento dos jovens em questões cívicas e sociais.

**11) O que seria importante avaliar neste tipo de trabalhos?**

|   |  |
|---|--|
| A construção textual                        |  |
| A utilização do som                         |  |
| A utilização da imagem (estática e animada) |  |
| A sequência da narrativa                    |  |
| Os sentidos e as emoções                    |  |
| A utilização da voz                         |  |
| As capacidades técnicas de produção         |  |



**20) Se sim, já recorreu a estes materiais para desenvolver atividades nas suas aulas?**

a) Sim.

b) Não.

**21) Identifica algum tipo de dificuldade no grupo de alunos que leciona?**

|   | Muitas dificuldades | Algumas dificuldades | Poucas dificuldades | Dominam estes aspetos |
|---|---------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|
| Literacia básica(leitura e escrita)                                   |                     |                      |                     |                       |
| Técnicas (utilização de ferramentas para desenvolver tarefas)         |                     |                      |                     |                       |
| Compreensão e leitura crítica   |                     |                      |                     |                       |
| Criação de conteúdos textuais   |                     |                      |                     |                       |
| Criação de conteúdos multimodais (imagens, vídeos, animações, outros) |                     |                      |                     |                       |

**22) Frequentou, nos últimos 5 anos, alguma formação relacionada com a literacia mediática e a Educação para os Media?**

a) Sim.

b) Não.

**23) Que palavras associa ao conceito de criatividade?**

**Questionário prévio alunos****I – Dados Sociodemográficos****Idade: Género:**

|           |  |          |  |       |  |
|-----------|--|----------|--|-------|--|
| Masculino |  | Feminino |  | Outro |  |
|-----------|--|----------|--|-------|--|

**Freguesia de residência:****Ano letivo:****Assinala a área científica que frequentas:**

- Ciências e Tecnologias ( )
- Línguas e Humanidades ( )
- Ciências Socioeconómicas ( )
- Economia
- Artes Visuais ( )
- Outra ( )

**Se assinalaste ‘Outra’, indica qual é.****II – Os media no dia-a-dia e na escola****1) Indica a frequência com que utilizas no teu dia-a-dia pessoal os seguintes meios.**

| <b>Meio de Comunicação</b> | <b>Não uso</b> | <b>Uso com pouca frequência</b> | <b>Uso frequentemente</b> | <b>Uso sempre que possível</b> |
|----------------------------|----------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <i>Redes Sociais</i>       |                |                                 |                           |                                |
| <i>Televisão</i>           |                |                                 |                           |                                |
| <i>Jornais e Revistas</i>  |                |                                 |                           |                                |
| <i>Rádio</i>               |                |                                 |                           |                                |
| <i>Websites e Blogues</i>  |                |                                 |                           |                                |

|                     |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|
| <i>Outros meios</i> |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|

**2) Se assinalaste ‘Outro’, indica qual é.**

**3) Indica a frequência com que recorres aos meios de comunicação abaixo para realizar trabalhos escolares.**

| <b>Meio de Comunicação</b> | <b>Não uso</b> | <b>Uso com pouca frequência</b> | <b>Uso frequentemente</b> | <b>Uso sempre que possível</b> |
|----------------------------|----------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <i>Redes Sociais</i>       |                |                                 |                           |                                |
| <i>Televisão</i>           |                |                                 |                           |                                |
| <i>Jornais e Revistas</i>  |                |                                 |                           |                                |
| <i>Rádio</i>               |                |                                 |                           |                                |
| <i>Websites e Blogues</i>  |                |                                 |                           |                                |
| <i>Outros meios</i>        |                |                                 |                           |                                |

**4) Se assinalaste ‘Outro’, indica qual é.**

### **III - Participação através dos meios de comunicação**

**5) Indica se participaste, no último ano, em alguns dos seguintes movimentos ou associações:**

| <b>Atividade</b>   | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|--|------------|------------|
| <i>Associações/movimentos culturais (teatro, cinema, dança)</i>    |            |            |
| <i>Associação de estudantes</i>                                    |            |            |
| <i>Voluntariado em causas sociais</i>                              |            |            |
| <i>Juventudes/partidos políticos</i>                               |            |            |
| <i>Grupos de jovens/movimentos ligados a confissões religiosas</i> |            |            |
| <i>Escuteiros</i>  |            |            |

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| <i>Outro</i> |  |  |
|--------------|--|--|

**6) Se assinalaste 'Outro', indica qual é.**

**7) Refere quais das seguintes iniciativas existem na tua escola:**

| <b>Atividade</b>              | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|-------------------------------|------------|------------|
| <i>Jornal/revista escolar</i> |            |            |
| <i>Rádio escolar</i>          |            |            |
| <i>Web TV</i>                 |            |            |
| <i>Clube de cinema</i>        |            |            |
| <i>Blogues</i>                |            |            |
| <i>Outro</i>                  |            |            |

**8) Se assinalaste 'Outro', indica qual é.**

**9) Colaboras com algum dos meios que assinalaste?**

|     |  |     |  |
|-----|--|-----|--|
| Sim |  | Não |  |
|-----|--|-----|--|

**10) Em quais? Quais são as tuas funções? Com que frequência o fazes?**

**11) Colaboras ou já colaboraste com algum meio de comunicação social?**

|     |  |     |  |
|-----|--|-----|--|
| Sim |  | Não |  |
|-----|--|-----|--|

**12) Com qual ou quais? Que funções desempenhavas?**

**13) Assinala as atividades que consideras conseguir realizar.**

| <b>Atividade</b>   | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|--|------------|------------|
| <i>Produzir um vídeo</i>   |            |            |
| <i>Produzir e publicar/ partilhar um vídeo no YouTube, Vimeo, ou outro site ou rede social</i> |            |            |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <i>Produzir fotografias</i>   |  |  |
| <i>Produzir e publicar/ partilhar fotografias num site ou numa rede social</i>                                  |  |  |
| <i>Produzir um ficheiro de áudio</i>  |  |  |
| <i>Produzir e publicar/ partilhar um ficheiro de áudio</i>  |  |  |
| <i>Escrever um livro ou uma história</i>  |  |  |
| <i>Escrever um artigo de opinião para um meio de comunicação</i>  |  |  |
| <i>Escrever uma carta ao diretor de um meio de comunicação</i>  |  |  |
| <i>Comentar uma notícia ou um artigo num site ou rede social de um meio de comunicação</i>                      |  |  |
| <i>Comentar no site ou na página de rede social de uma marca</i>  |  |  |
| <i>Comentar no site ou na página de rede social de uma associação</i>   |  |  |
| <i>Comentar no site ou na página de rede social de um partido político</i>                                      |  |  |
| <i>Criar uma campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social</i>       |  |  |
| <i>Participar numa campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social</i> |  |  |
| <i>Criar uma petição para uma causa através de uma rede social</i>  |  |  |
| <i>Responder a uma petição para uma causa através de uma rede social</i>  |  |  |
| <i>Partilhar/recomendar alguma marca ou produto aos meus contactos numa rede social</i>                         |  |  |
| <i>Pesquisar informação online sobre um tema de interesse pessoal ou escolar</i>                                |  |  |
| <i>Realizar uma apresentação com recurso ao Microsoft PowerPoint, Prezi ou outro</i>                            |  |  |
| <i>Criar histórias através de plataformas multimédia</i>  |  |  |

**14) No último ano, realizaste algumas das atividades seguintes?**

| <b>Atividade</b>   | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|--|------------|------------|
| <i>Produzi um vídeo</i>  |            |            |
| <i>Produzi e publiquei/ partilhei um vídeo no YouTube, Vimeo, ou outro site ou rede social</i> |            |            |
| <i>Produzi fotografias</i>   |            |            |
| <i>Produzi e publiquei/ partilhei fotografias num site ou numa rede social</i>                 |            |            |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <i>Produzi um ficheiro de áudio</i>   |  |  |
| <i>Produzi e publiquei/ partilhei um ficheiro de áudio</i>  |  |  |
| <i>Escrevi um livro ou uma história</i>   |  |  |
| <i>Escrevi um artigo de opinião para um meio de comunicação</i>   |  |  |
| <i>Escrevi uma carta ao diretor de um meio de comunicação</i>   |  |  |
| <i>Comentei uma notícia ou um artigo num site ou rede social de um meio de comunicação</i>                      |  |  |
| <i>Comentei no site ou na página de rede social de uma marca</i>  |  |  |
| <i>Comentei no site ou na página de rede social de uma associação</i>   |  |  |
| <i>Comentei no site ou na página de rede social de um partido político</i>                                      |  |  |
| <i>Criei uma campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social</i>       |  |  |
| <i>Participei numa campanha de angariação de fundos para uma causa ou associação através de uma rede social</i> |  |  |
| <i>Criei uma petição para uma causa através de uma rede social</i>  |  |  |
| <i>Respondi a uma petição para uma causa através de uma rede social</i>   |  |  |
| <i>Partilhei/recomendei alguma marca ou produto aos meus contactos numa rede social</i>                         |  |  |
| <i>Pesquisei informação online sobre um tema de interesse pessoal ou escolar</i>                                |  |  |
| <i>Realizei uma apresentação com recurso ao Microsoft PowerPoint, Prezi ou outro</i>                            |  |  |
| <i>Criei histórias através de plataformas multimédia</i>  |  |  |

**15) Achas que é importante publicar e partilhar os conteúdos que crias (fotografias, vídeos, áudios, textos, outros)?**

**16) Porquê?**

## ANEXO XII

### Guião Entrevista Semiestruturada aos Docentes

1. No que diz respeito às exigências colocadas pelos documentos mais atuais (Perfil do Aluno, Aprendizagens Essenciais, Estratégia de Ed. para a Cidadania, Referencial de Ed. para os Media, etc), o currículo vai ao encontro delas?
2. De que forma contribui o currículo da sua disciplina para a formação cidadã e para impulsionar a participação jovem?
3. Acha que o currículo da sua disciplina contempla os princípios da Educação para os Media ou oportunidades para o professor introduzir os meios de comunicação na sala de aula?
4. Olhando para o currículo, este abre portas à realização de tarefas de criação e produção?
5. Tem por hábito realizar tarefas em aula que incluam a criação e produção de conteúdo mediático? Como e com que frequência?
6. Se sim, quando pretende realizar uma atividade deste género, procura indicações no currículo ou nos documentos guia, ou cria as dinâmicas?
7. O currículo da sua disciplina apresenta propostas claras de atividades ou sugestões para integrar os media? E atividades de criação mediática?
8. Acha que o currículo da sua disciplina permite a expressão crítica e criativa dos alunos?
9. Pensando no currículo da sua disciplina, que oportunidades e desafios acha que ele apresenta, neste momento?
10. Que tipo de abertura/ resposta têm, em geral, os seus alunos quando desafiados a realizar tarefas diferentes do habitual - criação de outros produtos que não apenas textuais?
11. Os alunos percebem os media como ferramentas de ensino e aprendizagem ou continuam a ser ferramentas muito ligadas ao seu tempo de lazer?
12. De que forma respondem os alunos quando são desafiados a realizar atividades como media, particularmente de criação mediática?
13. Como resultaram as atividades que realizamos com a sua turma?
14. Que fatores potenciaram e dificultaram a realização destas atividades?
15. Há outros fatores externos que acredita que influenciam a forma como os jovens vêm a integração dos media na sala de aula (por exemplo, as suas experiências fora da escola, o seu contexto socioeconómico, o seu contexto familiar, entre outros)?
16. Acha que o professor está preparado para responder ao desafio de modernizar a sua sala de aula e de utilizar de forma crítica e criativa as novas ferramentas que tem ao seu dispor? Que exigências sente que são hoje colocadas à classe docente?

## ANEXO XIII

Guião dos grupos de discussão realizados com os alunos

- 1)** O que achaste desta atividade?
  - a) Muito interessante
  - b) Interessante
  - c) Pouco interessante.
  - d) Nada interessante.
  
- 2)** Qual foi a coisa mais importante que aprendeste neste trabalho?
  
- 3)** Gostavas de continuar a criar narrativas digitais nas tuas disciplinas?
  - a) Sempre que possível.
  - b) Sim, mas não regularmente.
  - c) Não sei.
  - d) Não, porque não acho interessante.
  
- 4)** Que temas gostavas de explorar através de Narrativas Digitais?
  
- 5)** O que não gostaste de fazer nesta atividade e achas que não devemos repetir?
  
- 6)** O que resultou e gostavas de continuar a explorar?
  
- 7)** O mundo está a mudar. As pessoas, as tecnologias, o clima, as relações estão a mudar... O trabalho que realizamos confrontou-te com cenários sociais diferentes do de hoje para que refletisses sobre o mundo onde vives. O que te fazem estas mudanças sentir?
  
- 8)** Através de uma história partilham-se ideias e pontos de vista. Cada história que crias tem um pouco de ti. O que é para ti ser cidadão?
  
- 9)** Como achas que um cidadão pode expressar a sua voz?
  
- 10)** Achas que os jovens têm espaço para expressar a sua voz na sociedade?
  - a) Sim, claro.
  - b) Sim, mas com limitações.
  - c) Não tenho a certeza.
  - d) Não, ninguém nos ouve.
  - e) Não, mas devemos continuar a expressar-nos.
  
- 11)** No dia-a-dia podes confrontar-te com questões sociais e políticas que te tocam. Achas que poderias expressar a tua opinião ou defender uma causa através da criação de uma narrativa digital?
  - a) Sim.
  - b) Sim, mas acho que não tenho as capacidades técnicas.

- c) Sim, mas acho que não sou criativo o suficiente.
- d) Não, mas gostava de tentar.
- e) Não, acho que não faria diferença.

**12)** Imagina que te desafiavam a criar uma narrativa digital para alertar para uma causa social ou política. Quem seria a tua personagem principal?

**13)** Que oportunidades achas que construir Narrativas Digitais na escola te dá?

