

**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Clarisse Alves Monteiro Pessôa

**Educação para os *Media* em Contexto  
Escolar: investigação-ação com  
crianças do Ensino Básico**

Educação para os *Media* em Contexto  
Escolar: investigação-ação com  
crianças do Ensino Básico  
Clarisse Alves Monteiro Pessôa

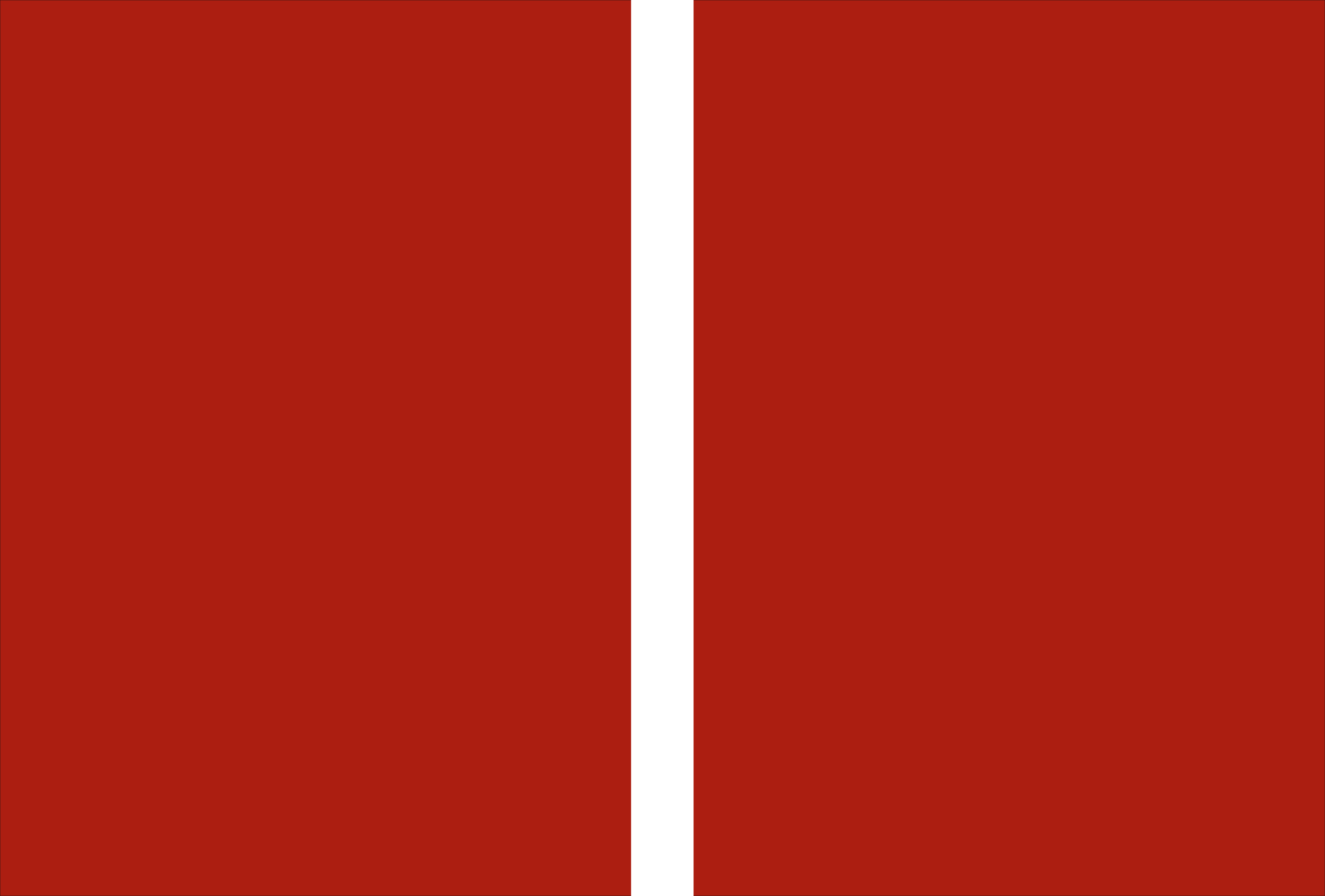
**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

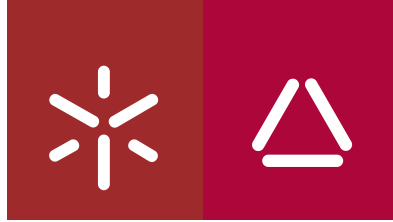
**POPH** QUALIFICAR É CRESCER.

**QR** QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL PORTUGAL 2007.2013

 Governo da República Portuguesa

 UNIÃO EUROPEIA Fundo Social Europeu





**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Clárisse Alves Monteiro Pessôa

**Educação para os *Media* em Contexto  
Escolar: investigação-ação com  
crianças do Ensino Básico**

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Sara Jesus Gomes Pereira**  
e da  
**Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Pinto**

julho de 2017

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Clárisse Alves Monteiro Pessôa

**Endereço eletrónico:** clarissepessoa@ics.uminho.pt

**Número do Cartão do Cidadão:** 14419700

**Título da tese:** Educação para os *Media* em Contexto Escolar: investigação-ação com crianças do Ensino Básico

### **Orientadores:**

Professora Doutora Sara Jesus Gomes Pereira

Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Pinto

### **Ano de conclusão:**

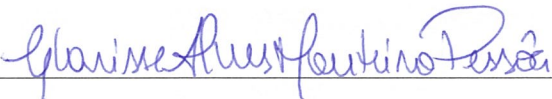
2017

### **Designação do Doutoramento:**

Ciências da Comunicação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 de julho de 2017

Assinatura:  \_\_\_\_\_  
(Clárisse Alves Monteiro Pessôa)

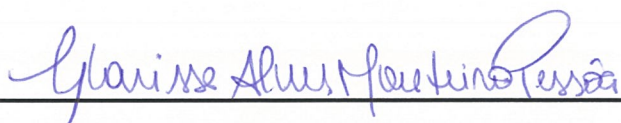
## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 28 de julho de 2017

Assinatura:



---

(Clarisse Alves Monteiro Pessôa)



Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

- Antoine de Saint-Exupéry





*À minha mãe*



## **Agradecimentos**

Porque este percurso doutoral não foi de todo solitário, não poderia deixar de agradecer a todos que, de uma forma ou de outra, estiveram ao meu lado em cada passo da caminhada.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), deixo uma palavra de sincero agradecimento por terem tornado viável a prossecução deste trabalho.

À Professora Sara Pereira, agradeço por me ter incentivado a sair da minha zona de conforto, e por acreditar que eu conseguiria fazer sempre mais e melhor. Por ter aberto horizontes para que eu pudesse crescer como investigadora, profissional e, sobretudo, como pessoa. Sou especialmente grata pela confiança que depositou em mim em diversos momentos desta jornada, pelas palavras amigas, pelos conselhos, pelas longas conversas e, sobretudo, pelo carinho com que sempre me tratou.

Ao Professor Manuel Pinto, pela partilha do seu vasto conhecimento, pelas palavras sábias e pelos conselhos sempre muito assertivos. Por me (des)orientar nos momentos necessários. E, principalmente, por me ajudar a ver a floresta e não somente a árvore.

Ao Professor Ismar de Oliveira Soares, pelos ensinamentos e por me ajudar a ver a Educação para os *Media* de uma forma ainda mais humana e mais profunda.

Ao Professor Pedro Portela e à Professora Teresa Ruão, pelas palavras encorajadoras que me deram a força de que necessitava no *sprint* final.

Ao Diretor do AEAMC, por ter acreditado no potencial do meu trabalho. Às Professoras Maria José e Isabel, pela dedicação e pelo afeto. Às crianças, por terem dado sentido a todo o percurso. Esta tese foi feita a pensar nelas e só existe por causa delas.

Aos meus amigos, que fizeram deste caminho o percurso deles próprios.

Agradeço especialmente à Ângela, ao Simone e à Mariana, pelo suporte nos momentos mais difíceis.

À Patrícia, por me ter ajudado a carregar boa parte das pedras que foram surgindo na estrada, dividindo o peso comigo. Pelas leituras, sugestões, orientações e, sobretudo, por me fazer acreditar nas minhas capacidades.

À Bia, pela companhia nos longos meses passados na biblioteca. Pela boa disposição, pelas conversas aleatórias, pelas risadas, pelo apoio e, sobretudo, pela cumplicidade.

À Luciana e à Marta, por caminharem sempre de mãos dadas comigo, aparando as minhas quedas e me empurrando nos momentos fundamentais. Por me carregarem ao colo quando as minhas pernas já não aguentavam e, especialmente, por não me deixarem desistir.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à minha família.

Uma das melhores estradas deste percurso foi a que me levou de volta às minhas origens. Os tempos passados no Brasil com o meu pai, irmãos, tios e primos ficarão para sempre na memória.

Ao meu pai, agradeço pelas conversas inteligentes, pela preocupação constante e pelas palavras de coragem.

À Fernanda, pelo jeitinho doce e pelos mimos sempre nos momentos certos.

À Nathalia, por ser o meu modelo e o meu porto seguro. Por representar o topo da montanha e o lugar de repouso. Por me amparar no seu abraço e me fazer ir mais além.

Ao Zé, pela companhia e suporte, ainda que silenciosos, mas, fundamentais.

Ao Bernardo, por ficar ao meu lado incondicionalmente. Por caminhar comigo desde o princípio até a meta, vivendo todos os meus receios, angústias e inseguranças, e acreditando mais em mim do que eu própria. Por tornar este percurso um pouco mais leve. E, sobretudo, pelo amor. Não há palavras que traduzam o quão agradecida sou por teres decidido ficar no meu caminho e viver comigo esta jornada.

À minha mãe, por ser a árvore, a floresta, o vento que sopra no sentido certo. Por ser o sol, a lua e as estrelas. Enfim, por ser o centro do meu mundo e por fazer com que isto tudo valha à pena

## Apoio Financeiro

Esta tese foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da concessão de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/86860/2012) no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.





## **Educação para os *Media* em Contexto Escolar: investigação-ação com crianças do Ensino Básico**

### **Resumo**

Atualmente, assistimos a uma realidade em que as rotinas infantis estão cada vez mais povoadas pelos meios de comunicação, que se configuram como importantes agentes na construção e na mediação das suas relações pessoais e sociais quotidianas. Há estudos que concluem que esta realidade pressupõe um leque de oportunidades para quem delas é capaz de tirar partido, tanto a nível social, como também profissional e individual. Outros estudos indicam potenciais riscos associados aos usos dos *media*. Neste sentido, destaca-se a relevância de se promover o desenvolvimento de competências que permitam às crianças serem atores críticos face aos meios de comunicação, mas também participantes ativos e produtores criativos de *media*. A instituição escolar passa a adquirir um papel de relevo no âmbito da Educação para os *Media*, especialmente se tivermos em conta que os meios de comunicação são também uma fonte de aprendizagem. Todavia, a tarefa de fomentar a literacia mediática nos contextos escolares tem apresentado constantes desafios para os agentes envolvidos. É neste sentido que a presente investigação se propõe procurar compreender os modos de integração da Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem, de maneira a contribuir para o desenvolvimento de competências mediáticas junto de crianças.

Atendendo à metodologia de investigação-ação, o estudo empírico decorreu numa escola do Distrito de Braga, durante o ano letivo de 2014/2015, semanalmente, em duas turmas do ensino básico, no âmbito da disciplina de Educação para a Cidadania. Teve como objetivo principal o planeamento, a implementação e a avaliação de um projeto interventivo, que se dividiu em três etapas: o diagnóstico, a ação e a avaliação. Procurou-se realizar atividades educativas que estimulassem a interpretação dos *media* e o desenvolvimento de uma perspetiva crítica perante os mesmos, evitando situações de risco e de manipulação e incentivando o uso das suas potencialidades. As dinâmicas pedagógicas promoveram a expressão, a interação, a participação, a criatividade e a produção de conteúdos mediáticos, numa perspetiva inclusiva e cidadã, colocando as crianças como centro do processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** crianças, *media*, escola, Educação para os *Media*, Literacia Mediática.





## **Media Education in School Context: action-research with primary school children**

### **Abstract**

We currently face a reality in which children's routines are increasingly populated by the media, which are configured as important agents in the construction and mediation of their daily personal and social relations. There are studies that conclude that this reality presupposes a range of opportunities for those who are able to take advantage of them socially, professionally and individually. Other studies indicate potential risks associated with media usage. In this sense, the importance of promoting the development of skills that allow children to be critical actors towards media, but also active participants and creative media producers, is highlighted. The school institution plays a major role in Media Education, especially if we take into consideration that the media are also a source of learning. However, the task of fostering media literacy in school contexts has presented constant challenges for the agents involved. It is in this sense that the present research aims to understand the ways in which Media Education can be integrated into the formal contexts of learning, so as to contribute to the development of media skills among children.

According to the action-research methodology, the empirical study was conducted in a school in Braga District during the academic year 2014/2015, weekly, in two classes of primary school, under the discipline of Education for Citizenship. Its main target was the planning, implementation and evaluation of an intervention project which was divided into three stages: diagnosis, action and evaluation. Educational activities that stimulated the interpretation of the media and the development of a critical perspective towards them were carried out, avoiding situations of risk and manipulation and encouraging the use of their potentialities. Pedagogical dynamics promoted the expression, interaction, participation, creativity and the production of media contents from an inclusive and citizen perspective, placing children at the center of the learning process.

**Keywords:** children, media, school, Media Education, Media Literacy.



# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....	27
ESTRUTURA DA TESE .....	30
<b><u>PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</u></b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 1. AS CRIANÇAS E OS <i>MEDIA</i>: CONTEXTOS, USOS, PREOCUPAÇÕES E POTENCIALIDADES.....</b>	<b>35</b>
1.1 PREÂMBULO: OS <i>MEDIA</i> NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	38
1.2 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO .....	40
1.3 CRIANÇAS, QUOTIDIANO(S) E <i>MEDIA</i> .....	43
1.4 USOS DOS <i>MEDIA</i> E INTERAÇÕES .....	47
1.5 O PAPEL DOS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO NA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS <i>MEDIA</i> ....	52
1.6 OS <i>MEDIA</i> ENQUANTO FONTE DE PREOCUPAÇÕES E POTENCIALIDADES.....	56
<b>CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO PARA OS <i>MEDIA</i>: CONCEITO, DIMENSÕES, DIRETRIZES E PRÁTICAS.....</b>	<b>63</b>
2.1 EDUCAÇÃO PARA OS <i>MEDIA</i> : CONCEITO, PRESSUPOSTOS E DIMENSÕES .....	65
2.2 RECOMENDAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA OS <i>MEDIA</i> NAS ESCOLAS: UM ALICERCE PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	72
2.3 INSTITUIÇÕES PROMOTORAS DA LITERACIA MEDIÁTICA: EXEMPLOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	77
<b>CAPÍTULO 3. O LUGAR DOS <i>MEDIA</i> NOS CONTEXTOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM ....</b>	<b>83</b>
3.1 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ENQUANTO CONTEXTO DE USO CRÍTICO DOS <i>MEDIA</i> .....	85
3.2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO PARA OS <i>MEDIA</i> NOS CONTEXTOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM .....	90
3.2 ABORDAGEM [CRÍTICA] AOS CURRÍCULOS ESCOLARES .....	98
3.4 INICIATIVAS EDUCAÇÃO PARA OS <i>MEDIA</i> FORA DAS SALAS DE AULAS: ALGUNS EXEMPLOS DO CONTEXTO PORTUGUÊS .....	102
<b><u>PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</u></b>	<b>111</b>
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGIA .....</b>	<b>113</b>
4.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO .....	115
4.2 INVESTIGAR COM CRIANÇAS: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS.....	121

4.3 A OPÇÃO PELA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	124
4.4 DESENHO DO ESTUDO .....	129
4.5 O PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO.....	135
<b>PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>153</b>
<b>CAPÍTULO 5. DIAGNÓSTICO: AS CRIANÇAS, O CONSUMO DE <i>MEDIA</i> E AS COMPETÊNCIAS MEDIÁTICAS .....</b>	<b>155</b>
5.1 A ENTRADA NO TERRENO.....	157
5.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	158
5.3 PERCEÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS MEDIÁTICAS.....	168
5.4 TENDÊNCIAS GERAIS APONTADAS PELO <i>DIAGNÓSTICO</i> .....	185
<b>CAPÍTULO 6. AÇÃO: O PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO .....</b>	<b>187</b>
6.1 ESTRATÉGIAS PARA A AÇÃO .....	189
6.2 A COMPREENSÃO DO MUNDO ATRAVÉS DAS NOTÍCIAS .....	192
6.3 DIREITOS E RESPONSABILIDADES NO USO DOS <i>MEDIA</i> .....	210
6.4 OS <i>MEDIA</i> COMO FONTES DE REPRESENTAÇÃO E INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE .....	214
6.5 A PUBLICIDADE ENQUANTO PROMOTORA DO CONSUMO .....	229
6.6 INTERNET: FONTE DE POTENCIALIDADES E DE RISCOS.....	237
6.7 TENDÊNCIAS GERAIS APONTADAS PELA FASE DE AÇÃO .....	245
<b>CAPÍTULO 7. AVALIAÇÃO: UM ANO DE EDUCOMUNICAÇÃO – QUE RESULTADOS? .....</b>	<b>249</b>
7.1 ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO .....	251
7.2 TENDÊNCIAS GERAIS APONTADAS PELA FASE DE AVALIAÇÃO .....	277
7.3 NOTAS FINAIS SOBRE O ESTUDO EMPÍRICO .....	280
<b>CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE OS RESULTADOS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>291</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>301</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	303
LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO .....	306
PISTAS PARA A AÇÃO.....	307
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>309</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>331</b>

## Lista de Figuras

Figura 1: Exemplos de imagens da atividade de reconhecimento dos <i>media</i> .....	170
Figura 2: Exemplo de ficha de exercícios notícia.....	175
Figura 3: Ficha técnica do filme <i>Frozen: O Reino de Gelo</i> .....	176
Figura 4: Exemplos de notícias trazidas pelos alunos .....	195
Figura 5: Guião da entrevista para a notícia sobre a ementa da cantina da escola, criado pelos alunos .....	201
Figura 6: Entrevista às coordenadores dos clubes e ao aluno que superou um cancro.....	203
Figura 7 : Exemplos de notícias sobre o <i>Halloween</i> na escola.....	206
Figura 8: Notícia escrita de forma espontânea por aluna do 5º ano .....	209
Figura 9: Exercício de pesquisa realizado pelos alunos.....	213
Figura 10: Guião de vídeo criado por alunas do 5º ano .....	220
Figura 11: Exemplos de publicidade criadas pelos alunos .....	235
Figura 12 : Carta escrita por aluna do 6º ano .....	243
Figura 13: Questões feitas aos alunos .....	256
Figura 14: Guião alunos 6º ano para atividade 7 Dias, 7 Dicas sobre os <i>Media</i> .....	273

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Planeamento do Diagnóstico .....	144
Tabela 2: Planeamento da Ação .....	146
Tabela 3: Planeamento da Avaliação .....	148
Tabela 4: Planeamento anual das aulas.....	150
Tabela 5: Idades dos alunos.....	158
Tabela 6: Habilitações académicas pais (N=80).....	160
Tabela 7: Existência de Dispositivos de <i>media</i> nos lares (N=40) .....	160
Tabela 8: Grau de preferência de diversas atividades por turma (N=20) .....	162
Tabela 9: Frequência das atividades na Internet (N=20).....	164
Tabela 10: Género de programas televisivos preferidos por turma (N=20) .....	164
Tabela 11: Atividades do diagnóstico .....	170
Tabela 12: Atividades da fase da ação .....	191
Tabela 13: Objetivos e resultados de aprendizagem I.....	192
Tabela 14: Objetivos e resultados de aprendizagem II .....	210
Tabela 15: Objetivos e Resultados de aprendizagem III .....	215
Tabela 16: Objetivos e Resultados de aprendizagem IV .....	230
Tabela 17: Objetivos e Resultados de aprendizagem V .....	238
Tabela 18: Atividades da fase da avaliação .....	252

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Respostas à perguntas sobre o conhecimento do mundo através das notícias. N=40.....	265
Gráfico 2: Respostas à perguntas sobre o direitos e responsabilidades no uso dos <i>media</i> (N=40) ....	266
Gráfico 3: Respostas às perguntas sobre os media como fontes de representação e de influência (N=40) .....	266
Gráfico 4: Respostas à perguntas sobre a Internet como fonte de potencialidades e de riscos (N=40) .....	267
Gráfico 5: Respostas à perguntas sobre a Publicidade enquanto promotora do consumo (N=40) ....	268





## **INTRODUÇÃO**



Ao colocarmo-nos como observadores críticos da sociedade em que vivemos, podemos reparar que as rotinas diárias são cada vez mais povoadas pelos meios de comunicação (Hasebrink & Paus-Hasebrink, 2013). Sobretudo nas sociedades ocidentais, mesmo considerando as desigualdades sociais, pode dizer-se que, em grande parte dos casos, os *gadgets* tecnológicos se apresentam quase como prolongamentos dos corpos e mentes humanas (Martins, 2003). Através das redes digitais vivemos realidades múltiplas que se vão intersetando entre os mundos físico e virtual (Kerkchove, 1997). A própria forma de comunicar ganhou novas dimensões: com o espaço virtual as comunicações passam a ser via tecnológica e as distâncias reduzem-se a um *click*. A partir desses dispositivos é possível ter acesso a uma quantidade infindável de informação, as culturas ficam mais próximas e a identidade local cada vez mais perto de uma identidade global (Lopes, 2009).

Não será despropositado dizer que o desenvolvimento dos dispositivos de comunicação e de informação tem ajudado a criar formas de comunicar mais democráticas e tem dado ao cidadão uma visão mais imediata do mundo (Kerckhove, 1997). Contudo, ao refletir criticamente sobre esta realidade multimidiática percebemos, também, que a informação que nos chega por via desses meios é, na maioria das vezes, uma construção da realidade (Thomas, 2011), gerando uma espécie de *alegoria da caverna* do mundo hipermoderno. No universo digital, deparamo-nos com as *fake news*, com os *clickbait* e com as *fake identities*. No mundo do entretenimento e da publicidade, manifestam-se as construções de cenários cada vez mais perfeitos e menos autênticos.

É no sentido dessas problemáticas que, a nosso ver, se torna cada vez mais importante que o cidadão aprenda a utilizar de forma crítica e inteligente os meios de comunicação, de modo a evitar perigos e manipulações e a tirar o melhor partido das suas potencialidades. Este é um desafio que surge não apenas para os adultos, como também para as crianças, que desde muito cedo contactam com este universo multimidiático em que vivemos.

Desde antes do início do século XXI que as investigações académicas indicam os *media* como importantes agentes no processo de construção da infância (eg. Steele & Brown, 1995; Thompson, 1998). Os meios de comunicação concorrem com os restantes agentes de socialização, na medida em que representam uma oportunidade para as crianças criarem uma nova realidade simbólica: através das representações sociais difundidas pelos *media*, passa a ser possível construir novas identidades e estilos de vida (Thompson, 1998). Por outro lado, esta relação entre as crianças e os *media* gera preocupações sobre potenciais riscos de manipulação e de alienação (Buckingham, 2007). Não querendo com isso reduzir a uma reflexão cujo foco da atenção são os efeitos dos *media*, nem à

situações de *media panics* (Buckingham, 2011; Drotner, 2013), se considerarmos os níveis de maturidade típicos da idade, não será despropositado assumir que os mais novos apresentam uma certa vulnerabilidade, que deve ser tomada em atenção (Ponte, 2012).

É neste sentido que os estudos ressaltam a relevância de se olhar atentamente para os modos como as crianças se relacionam com os meios de comunicação, numa perspetiva de mediação deste processo e de contribuição para o desenvolvimento de competências mediáticas (Pereira et al, 2015a). As responsabilidades recaem, nomeadamente, para as famílias e para os agentes do contexto escolar (Lacave, 2013): a família, por ser a primeira fonte de contacto da criança com o mundo e de relação e reprodução social (Pereira, 1998); a escola, por sua vez, por ser o local onde a criança passa grande parte do tempo, bem como pela responsabilidade que esta tem de acompanhar pedagogicamente as evoluções sociais (eg. Buckingham, 2003; Barbosa, 2007; Operti, 2009; Fantin, 2012; Santos, 2014).

Evoca-se, assim, a importância da promoção de uma educação para os meios de comunicação; de um processo pedagógico que pressupõe o planeamento, a implementação e a avaliação de atividades promotoras do uso crítico e criativo dos meios de comunicação (Pereira, 2000; Soares, 2011) e que tem como resultado a literacia mediática (L. Pereira, 2011).

Através da análise dos estudos sobre esta temática, é possível perceber que os principais debates giram em torno da importância do **acesso** aos dispositivos de comunicação e de informação e do domínio dos seus usos; da **compreensão** crítica das mensagens mediáticas (avaliando, comparando e produzindo juízos de valor sobre as mesmas); e da **produção** de conteúdos de forma criativa e dinâmica, de modo a estimular participação através dos *media* e, em última instância, o exercício da cidadania (cf. Livingstone, 2004; OFCOM, 2008; Buckingham, 2009; Hobbs, 2010; EAVI, 2011; Lopes, 2011, 2013; L. Pereira, 2011; Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011; Pereira, Pinto & Moura, 2015a).

Os pressupostos apresentados pela academia sobre a relação entre as crianças, os *media* e a escola têm sido também evidenciados por instituições governamentais e não governamentais, em Portugal e no resto do mundo. Várias organizações têm procurado enquadrar as questões relacionadas com a Educação para os *Media* nas agendas políticas e públicas (L. Pereira, 2011). Neste âmbito, a nível europeu, destaca-se o trabalho realizado pela UNESCO, pela Comissão Europeia e pelo Conselho da Europa.

Em Portugal, é de salientar o envolvimento da Direção Geral da Educação (DGE) na concretização das iniciativas no âmbito da literacia mediática. Além das iniciativas, a DGE tem procurado disponibilizar um leque de materiais didáticos que sejam úteis para professores, alunos e famílias. O documento que mais se destaca é o ‘Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário’, criado no contexto das linhas orientadoras da disciplina de Educação para a Cidadania.

Todavia, grande parte das investigações analisadas indicam que a instituição escolar tem tido dificuldades em adaptar-se à realidade mediática com a qual nos deparamos e em incluir nas suas rotinas formais a Educação para os *Media* (eg. Formosinho, 2007; Santos, 2014). Por esses motivos, as ações promotoras da literacia mediática têm aparecido nas escolas portuguesas, muito frequentemente, sob a configuração de atividades não formais (L. Pereira, 2011). São, na sua maioria, realizadas através da criação de clubes, da formação de grupos de interessados ou pelos próprios professores mais sensíveis às questões da literacia mediática, em paralelo com as atividades letivas.

Estes desafios sofridos pela escola serviram de inspiração para o presente estudo, que pretende verificar as potencialidades da introdução da Educação para os *Media* também nos contextos formais de aprendizagem.

### **Objetivos e Questões de Investigação**

Concordamos com a perspetiva de que um uso inteligente dos meios de comunicação pode contribuir para a (sobre)vivência na realidade multimidiática em que vivemos (eg. Hobbs & Moore, 2013). Reconhecemos, também, a importância do papel dos agentes de socialização no processo de orientação das crianças para os desafios inerentes aos usos dos *media* (cf. Sarmiento, 2005, Lacave, 2013). Identificamo-nos com as investigações que afirmam que a escola, além da família, dos grupos de pares e dos próprios *media*, pode ser um agente importante neste processo de mediação (cf. Palacios, 1995; Jenkins Clinton, Purushotma, Robison & Weigel, 2006). Vemos, sobretudo, como imprescindível a promoção e o desenvolvimento do pensamento crítico face à avalanche de informação que os mais novos hoje recebem, através dos diversos meios de comunicação (eg. Buckingham, 2007; Baccega, 2011; Pinto et al., 2011; Pereira et al., 2015a). Tal como refere Patrícia Silveira nas conclusões da sua tese de doutoramento (2015):

As crianças crescem e aprendem sobre o mundo numa sociedade fortemente mediatizada, de tal modo que a presença dos *media* e das suas narrativas não pode ser, hoje,

desconsiderada na compreensão da infância e, muito menos, nos seus principais contextos de aprendizagem e de desenvolvimento. É nestes que poderão ser implementados programas ou iniciativas de literacia para as notícias que visem tornar as crianças mais aptas para um consumo crítico e autónomo de informação e para estarem conscientes da responsabilidade e do valor da liberdade de expressão e de opinião (...) seria importante que, nas salas de aula (porque é em cada uma delas que se pode fazer a diferença) se pudesse começar a integrar assuntos da atualidade. (pp. 401-402)

Considerando os argumentos mencionados, parece fazer sentido que a escola compreenda os modos como as crianças estão a utilizar os meios de comunicação, promovendo a utilização crítica e consciente dos mesmos, e contribuindo para o desenvolvimento de competências que potencializem a integração desses indivíduos na sociedade mediatizada em que vivemos (Soares, 2011). Todavia, sabemos que esta questão tem gerado desafios para o contexto escolar, que tem tido dificuldades em introduzir nos seus espaços formais as ferramentas necessárias para envolver a criança de forma integrada no mundo que a rodeia (Santos, 2014).

Ao refletir sobre as considerações retratadas pela literatura científica, foi-nos possível encontrar alguns tópicos que nortearam a atual investigação. São elas: 1) apesar de existirem diversos estudos sobre os usos que as crianças fazem dos *media*, são escassos aqueles que procuram entender a perspetiva da própria criança sobre esta relação; 2) embora tenhamos enquadrado um vasto leque de iniciativas que unem a Educação para os *Media* à escola, de modo geral, estas ocorrem em contextos não formais de aprendizagem; 3) relativamente ao Referencial de Educação para os *Media*, dado o seu carácter recente, ainda não existem estudos científicos que o tenham usado como base empírica para as suas investigações.

Foi com base nos pressupostos mencionados que pensamos e construímos a presente investigação.

Considerando as diversas diretrizes lançadas sobre a importância da inclusão da Educação para os *media* nos contextos formais de aprendizagem, surgiu a necessidade de se compreender, então, a seguinte questão: *De que modo a Educação para os Media pode ser integrada nos contextos formais de aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento das competências mediáticas por parte das crianças?*

Neste sentido, apontamos como principais objetivos da presente investigação: 1) compreender como as crianças se relacionam com os meios de comunicação no seu quotidiano; 2) perceber de que modo meios de comunicação se configuram como importantes agentes na construção e na mediação das relações pessoais e sociais dos mais novos; 3) analisar como os *media* podem ser fontes de oportunidades, tendo em conta os possíveis riscos que estes meios acarretam; 4) verificar de que modo a Educação para os *Media* tem sido promovida tanto a nível académico, como por entidades governamentais e não governamentais, e os seus respetivos contornos práticos; 5) compreender os desafios inerentes ao processo de inserção de atividades de Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem; 6) perceber de que modo a integração curricular da Educação para os *Media* - através de uma perspetiva onde todos os atores colaboram para a construção da realidade - poderá contribuir para o desenvolvimento da literacia mediática; 7) desenvolver métodos e ferramentas que auxiliem a aquisição de algumas competências que permitam, às crianças, o desenvolvimento da literacia mediática.

Pretendemos, mais especificamente, perceber as competências que os mais novos já possuem, consequentes da sua relação quotidiana com os *media*; promover a utilização dos meios de comunicação, colaborando para a aquisição de competências comunicativas e críticas, de pesquisa, avaliação e seleção da informação, de participação e de produção mediática; perceber os melhores caminhos metodológicos para a adequação pedagógica da Educação para os *Media*; e conceber materiais e ferramentas que permitam os professores orientar a criança nos usos e na relação com os *media*, procurando a formação de cidadãos críticos e exigentes relativamente ao ambiente mediático e à realidade social.

Em função das implicações práticas e operativas da pergunta de partida e dos pressupostos levantados sobre a pesquisa com crianças, a investigação-ação foi a metodologia escolhida para conduzir o processo de investigação empírica do presente estudo. Por todos estes motivos, e considerando que pretendemos realizar uma investigação empírica junto de crianças, em sala de aula, o que implica uma abordagem ao mesmo tempo dinâmica e flexível aos possíveis desafios, a investigação-ação pareceu-nos a opção metodológica mais pertinente. Consideramos que a investigação-ação poderia facultar-nos resultados mais aprofundados da realidade experienciada. Pareceu-nos igualmente relevante que, ao procurar perceber a relação da criança com os meios de comunicação, o investigador estivesse inserido em ambientes em que elas realmente habitassem. De modo, por um lado, a compreender com mais naturalidade como se processa a receção das

mensagens mediáticas, a forma como são interpretadas, decodificadas e reelaboradas. Por outro lado, esta parece-nos uma condição necessária para a compreensão dos processos comunicativos interpessoais, grupais e comunitários (Duarte & Barros, 2005).

O presente estudo pretende, ainda, enquadrar-se num paradigma investigacional que privilegie as perspetivas das crianças sobre a sua relação com os *media*, e que ofereça ferramentas que permitam aos mais novos tirar partido das potencialidades desses veículos de comunicação e de informação, distanciando-se dos riscos e perigos associados a esses usos.

### **Estrutura da Tese**

Esta investigação está dividida em três partes principais:

A Parte I diz respeito ao enquadramento teórico, que apresenta uma revisão bibliográfica dedicada aos seguintes temas: as crianças e os *media* (contextos, usos, potencialidades e preocupações); a Educação para os *Media* (conceito, dimensões, diretrizes e práticas) e o lugar dos *media* nos contextos formais de aprendizagem. Estão incluídos não apenas dados secundários, como também alguns dados primários, retirados de uma pequena análise documental, construída pela necessidade de se contextualizar o posterior estudo empírico.

O Capítulo 1 – **AS CRIANÇAS E OS MEDIA: CONTEXTOS, USOS, PREOCUPAÇÕES E POTENCIALIDADES** –, com o foco nos estudos das crianças, na sociologia da infância e nos estudos dos *media*, tem como objetivo realçar as investigações que se debruçam sobre os modos como as crianças se relacionam com os *media*, numa perspetiva de análise da apropriação que os mais novos fazem das mensagens mediáticas e de como constroem os seus mundos e as suas identidades. Os desafios e problemáticas relacionadas com os usos que as crianças fazem dos *media* são também parte importante deste capítulo. São analisadas as correntes que abordam as preocupações com os potenciais riscos que os meios de comunicação apresentam para a vida das crianças e as abordagens que veem os *media* como fonte de oportunidades. As questões abordadas no capítulo 1 justificam a importância de fazer do consumo dos meios de comunicação uma experiência crítica, participativa e consciente.

No Capítulo 2– **EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: CONCEITO, DIMENSÕES E DIRETRIZES** – apresenta-se o conceito de Educação para os *Media*, evocando os estudos sobre os seus princípios, dimensões, potencialidades e diretrizes. Descreve-se também as Recomendações, governamentais e



não-governamentais, promotoras da literacia mediática em contextos formais de aprendizagem, focando o contributo que estas têm dado - com auxílio de algumas entidades – ao desenvolvimento da Educação para os *Media*.

O Capítulo 3 – **O LUGAR DOS *MEDIA* NOS CONTEXTOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM** – é dedicado à reflexão sobre os estudos que ressaltam a necessidade de a escola se manter a par dos desenvolvimentos sociais. O foco da atenção está, sobretudo, na relevância da escola incluir os *media* como fontes de análise crítica e como ferramentas de produção criativa de conteúdos e de participação social. O capítulo aborda, ainda, um conjunto de investigações que realçam as dificuldades apresentadas pela instituição escolar em abarcar a realidade mediática para dentro dos seus muros. Destaca-se a realidade curricular portuguesa e internacional, no que diz respeito à formação dos alunos no âmbito de uma Educação para os *Media*, com o objetivo de demonstrar os caminhos que ainda estão por desbravar no que a esta área diz respeito. Faz-se, ainda, um mapeamento das iniciativas de literacia mediática que já existem nas escolas portuguesas, - refletindo sobre as suas principais características -, com o intuito de se verificar suas mais-valias, enquadramento, e os aspectos que ainda podem ser desenvolvidos.

A Parte II refere-se à metodologia. São apresentadas as opções metodológicas, objetivos, questões de investigação, e desenho do estudo.

O Capítulo 4 – **METODOLOGIA** – desenha uma estratégia metodológica para a tese, descreve a questão de partida e dos objetivos de pesquisa e faz, ainda, uma primeira caracterização e justificação relativa ao contexto da investigação. São também abordados os princípios éticos a ter em conta na investigação com crianças, a justificação das experiências e traça o desenho do estudo. Por último, é apresentado o procedimento de análise e interpretação de resultados, no qual se descreve e justifica os princípios orientadores da ação e se apresenta o quadro de análise que serviu de base para a elaboração das diferentes fases do trabalho. É feita, ainda, uma sistematização geral do estudo empírico e a descrição minuciosa de cada uma das fases do trabalho.

A Parte III dá conta da análise e discussão dos resultados.

No Capítulo 5 – **DIAGNÓSTICO: AS CRIANÇAS, O CONSUMO DE *MEDIA* E AS COMPETÊNCIAS MEDIÁTICAS** - são apresentados dados sociodemográficos do grupo que fez parte do estudo, assim como os seus hábitos quotidianos. Foca-se nos usos que as crianças fazem

dos *media* e a forma como estes dispositivos estão presentes nas suas rotinas. Além disso, retrata-se as principais opiniões dos mais novos sobre os conteúdos mediáticos consumidos e sobre a importância que estes têm nas suas vidas. Por outro lado, analisam-se as competências mediáticas iniciais das crianças envolvidas no estudos, como uma espécie de *diagnóstico*.

No Capítulo 6 – **AÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA EM SALA DE AULA** - são descritas as atividades de Educação para os *Media* realizadas com as crianças durante o período letivo e os respetivos resultados obtidos. Este capítulo dá conta da fase da *ação*.

O Capítulo 7 – **AVALIAÇÃO: UM ANO DE EDUCOMUNICAÇÃO – QUE RESULTADOS? –** procura fazer uma *avaliação* final do progresso dos participantes do estudo, relativamente ao diagnóstico. São analisadas as atividades realizadas com objetivo de verificar os desenvolvimentos ocorridos nas respostas dos participantes, nos seus comportamentos e atitudes face a determinadas situações. Por último, faz-se uma reflexão sobre a eficácia dos métodos e ferramentas adotadas na intervenção e sobre os principais desafios e limitações encontradas no estudo empírico.

O Capítulo 8 – **REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE OS RESULTADOS GERAIS DO ESTUDO** – é dedicado à discussão dos principais resultados. As questões mais significativas que decorrem da análise das atividades realizadas com os participantes são debatidas, interligando os resultados obtidos com os aspetos que foram sendo ressaltados ao longo da revisão bibliográfica, bem como os princípios orientadores do trabalho empírico.

A estrutura da tese inclui, ainda, as conclusões gerais da investigação, onde se revela as limitações do estudo e se lançam pistas que poderão servir de base para posteriores investigações.

Por fim, salienta-se que o texto está redigido em conformidade com o novo acordo ortográfico (exceto as citações literais, cuja transcrição é fiel ao acordo original).

## **PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1.**

# **AS CRIANÇAS E OS *MEDIA*: CONTEXTOS, USOS, PREOCUPAÇÕES E POTENCIALIDADES**



Partindo do pressuposto de que os meios de comunicação são uma parte importante da realidade em que vivemos, neste primeiro capítulo procuramos revisitar algumas investigações científicas que refletem, especificamente, sobre a relação das crianças com os *media*. Acreditamos que os contributos dos diversos investigadores poderão ajudar a contextualizar a presente investigação e a justificar a abordagem expressa no estudo empírico.

Trazendo o foco para os estudos no âmbito da Sociologia da Infância, procuramos analisar os argumentos científicos que promovem a infância enquanto categoria social e que encaram a criança como um ser ativo na interpretação da realidade envolvente. Focamo-nos nas investigações que analisam a forma como os mais novos apreendem as mensagens que recebem dos diversos agentes de socialização e como as mesmas influenciam os seus modos de olhar e de estar no mundo.

Além disso, percorremos as investigações que se debruçam sobre os diversos fatores que contribuíram para a criação do atual quotidiano infantil, abrindo caminhos para a compreensão da importância dos *media* na vida dos mais novos e para o entendimento da forma como estes se apropriam dos conteúdos e formatos mediáticos para criar as suas próprias culturas, estilos de vida e identidades.

As teorias e problemáticas levantadas em torno dos usos que as crianças fazem dos *media* apresentam-se como uma importante parte deste capítulo, contribuindo para a justificação da necessidade da existência de um olhar mais atento sobre as práticas mediáticas dos mais novos, remetendo para os desafios encontrados no processo de mediação desses usos.

Numa última parte, procedemos ao recorte das investigações científicas que abordam as preocupações inerentes aos possíveis efeitos que os *media* podem causar na vida das crianças, e, contrapondo com as que refletem sobre os proveitos que as crianças podem tirar dos meios de comunicação, ao realizarem um uso consciente e inteligente dos mesmos.

As várias questões abordadas no capítulo 1 são importantes pois justificam a relevância e a necessidade da educação para os meios de comunicação, com o objetivo de fazer do consumo dos *media* uma experiência crítica e consciente.

## 1.1 PREÂMBULO: OS *MEDIA* NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ao refletir sobre aquilo que define a sociedade atual somos naturalmente transportados para o significado proeminente que os dispositivos e veículos de comunicação e de informação – os *media* – possuem na rotina diária da maior parte dos cidadãos em todo o mundo. Mesmo considerando os evidentes desequilíbrios sociodemográficos, os diferentes contextos políticos, económicos e culturais, e os ainda muitos cenários de guerra – que podem levar a situações de desigualdade e de desequilíbrios no acesso à informação e à comunicação – é possível observar que os cidadãos de hoje têm muitas mais opções de comunicação do que as gerações antecedentes (Hasebrink & Paus-Hasebrink, 2013). É de notar, também, que a relação entre o ser humano e a tecnologia tem adquirido proporções que se assemelham às realidades profetizadas pelos filmes de ficção científica, como por exemplo *Artificial Intelligence* (2001) ou *Minority Report* (2002), que previam um mundo transformado e dominado pela tecnologia. Atualmente, os chamados *gadgets* tecnológicos funcionam como prolongamentos dos corpos e das mentes humanas, não sendo somente uma relação corpo-máquina, mas também mente-conteúdo (Martins, 2003). Hoje, é possível compilar grande parte da informação existente no mundo numa nuvem digital que cabe em dispositivos bem menores do que a palma de uma mão. Engendrados pela rotina do mundo capitalista, o *smartphone*, o *tablet* e o computador vivem, então, quase que acoplados ao cidadão e refletem, *per se*, um estilo pessoal e uma forma de ser e de estar na vida (Pereira, Pessôa & Costa, 2013).

Considerando todas estas questões, Manuel Castells, no livro *A Sociedade em Rede* (2001), apresenta o final do século XX como um intervalo na história no qual a principal característica é a transformação da *cultura material*. O autor refere-se a uma realidade na qual as tecnologias de informação e de comunicação passam a ser, no fundo, extensões do pensamento humano; onde aquilo que se imagina pode ser expresso em “produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transporte e comunicação, mísseis, saúde, educação ou imagens” (Castells, 2001, p. 49). Olhando mais além, para o século XXI, Lipovetsky, em *A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo* (2007), redimensiona a questão da cultura material, unindo à visão de Castells (2001) o paradigma das necessidades. O autor transpõe a produção tecnológica para um novo patamar, culpando o sistema capitalista por elevar os bens e serviços a um ponto em que há um incitamento para a multiplicação das necessidades não apenas essenciais como também para a exacerbação dos desejos mais recônditos.



Observa-se, deste modo, que esta nova realidade traz consigo mudanças para o panorama social e cultural, criando novas maneiras de ver e de pensar sobre o mundo. O fenómeno da globalização, por exemplo, permitiu a disseminação de várias culturas por uma multitude de países. Pela comunicação, possibilitada pelos dispositivos digitais de *media*, o mundo está conectado, as culturas convergem para um patamar cada vez mais próximo, no qual a identidade local transforma-se numa identidade global (Lopes, 2009). Já em 1997, Kerckhove, em *A Pele da Cultura*, mencionava que os avanços tecnológicos trouxeram às civilizações um novo modo de viver e conviver, que preza pela cultura do presente – derivada da possibilidade da comunicação que não espera pelo encontro físico, que se dá através de aparelhos eletrónicos, permitindo-nos chegar a qualquer parte do mundo em meros segundos. Segundo o autor, a possibilidade democrática da comunicação instantânea veio dar lugar a uma nova perceção do mundo, sendo esta mais transparente e imediata.

Também Pérez Tornero (2000), renomado investigador na área da literacia mediática e Professor na Universidade Autónoma de Barcelona, admite que o novo século trouxe consigo mudanças significativas nas relações sociais. O investigador explica que a humanidade passou muito rapidamente de um panorama em que dispunha de poucos sistemas simbólicos, para um panorama que possibilita a multiplicação das potencialidades abstratas de todos os códigos que usa, em que grande parte das comunicações passaram a ser feitas à distância, dando origem a um fenómeno a que Anthony Giddens (1990) chamou de *deslocalização*. Com esse fenómeno, as comunicações tradicionais, o tempo e o espaço até então conhecidos, dão lugar a novas situações, tais como o tempo e os espaços virtuais.

Neste sentido, podemos dizer que estamos perante um novo paradigma que configura uma lógica global e dinâmica dos acontecimentos e das narrativas que envolvem a realidade criada pelos meios de comunicação (Thomas, 2011). Assim, aprender a usar e a interpretar os *media* parece fazer sentido no mundo em que vivemos. Entender os riscos e potencialidades dessas ferramentas, não apenas no domínio da técnica, mas também no que diz respeito aos conteúdos sociais, culturais e morais que estas transportam, torna-se, assim, numa mais-valia (Baccega, 2011).

Seguindo esta mesma lógica, parece-nos razoável considerar que o mundo retratado pelos *media* necessita de uma atenção [crítica] que envolve a partilha da informação e o aprofundamento da leitura dos conteúdos mediáticos (Baccega, 2011). Este desafio surge não apenas para os adultos, como também para as crianças, habitantes desse mesmo universo. Atualmente, as crianças, desde idades

muitos tenras, conseguem ter acesso a um conjunto de conteúdos mediáticos – jogos, filmes, programas televisivos, etc. – através do pressionar de um simples botão (Pereira et al., 2013). Deste modo, é de salientar a necessidade de preparar também estes cidadãos para uma vida autónoma na sociedade multimidiática em que vivemos.

## 1.2 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

Atualmente, as condições sociais e culturais das crianças constituem uma importante fonte de preocupações académicas. No entanto, foi principalmente a partir da década de 80 que os estudos sobre a criança superaram as pesquisas meramente médicas e psicológicas, passando a considerar as questões sociais relacionadas com a construção da infância (Prout, 2008). Assim, as investigações sobre as características físicas das crianças e sobre as suas capacidades cognitivas foram cedendo espaço para os estudos que enfatizam a importância que a cultura e a sociedade têm na construção do ser humano enquanto ser social. A infância, por sua vez, passou a ser objeto de interesse dos sociólogos, antropólogos e historiadores, para além dos investigadores das Ciências Naturais (Prout, 2008).

Ao analisar os estudos relacionados com a Sociologia da Infância, observamos uma tendência para a crítica da conceção da infância como uma fase preparatória para o futuro e da criança como passiva na construção do seu mundo. A partir dessas críticas, surge uma nova perspetiva, com a qual concordamos, que se passa a conceber a infância como um tempo próprio e imprescindível na vida do ser humano, sendo, a criança, um ser ativo na construção dos significados da realidade que a envolve (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Pinto, 2000; Prout, 2005, 2008; Olson, 2013; Pereira, 2013).

Chris Jenks (1996), na obra intitulada *Childhood*, estabelece uma reflexão particularmente interessante, propondo uma abordagem crítica face à conceção da criança como ser em devir. Segundo o autor, o desenvolvimento do conceito de criança foi acompanhado pela ideia de que esta seria um adulto não formado.

Tratam, comumente, a infância como um estágio da vida em que se criam mecanismos preparatórios no comportamento das crianças para que elas possam, gradualmente, se equiparem de competências que as permitam participar no quotidiano social e para que se tornem, um dia, adultos genuínos. (Jenks, 1996, p. 10)

Jenks (1996) explica que esta abordagem, a que chama de *adultocêntrica*, coloca o adulto no patamar da estabilidade, da plenitude, do desejável e do esperado. São esses os fatores que levam, de acordo com esta perspectiva, ao incentivo dos procedimentos que irão garantir que a criança abandone aquilo que a distingue do adulto e se eleve ao seu patamar. Deste modo, o adulto deverá estimular a criança a desenvolver comportamentos que a permitam ser membros ativos da sociedade. Por fim, o Jenks (1996) afirma, à data do seu estudo, que apesar da criança ter sido liberada da identidade adulta pelos estudos da infância, esta não está totalmente liberada da visão *adultocêntrica* pela sociedade.

Manuel Pinto (2000), ao fazer uma análise crítica sobre o assunto, apresenta duas orientações que qualifica como opostas. Por um lado, expõe uma conceção que designa de *Juvenilidade*, caracterizando-a como a tendência para realçar a importância de viver o presente, cultivando valores como a espontaneidade, a criatividade e tudo aquilo que se relaciona com o facto de se ser criança. O adulto, sob este ponto de vista, apenas representa uma fase que se seguirá. Por outro lado, o autor destaca os discursos sobre a importância de se deixar de ser criança para se atingir uma maturidade; nos quais se valoriza o esforço e a dedicação necessários para se chegar a um outro patamar, a um melhor lugar. Por outras palavras, Manuel Pinto explica que “uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser” (Pinto, 2000, p. 59). Face a dicotomia apresentada, o investigador propõe uma abordagem de carácter holístico, na qual engloba as “dimensões sociais da infância”. Isto é, “o conjunto de processos sociais mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade” (Pinto, 2000, p. 60). Deste modo, o autor chama a atenção para a questão da heterogeneidade inerente a esta fase e traz ao debate o facto de existirem outros agentes envolvidos no processo de significação da infância, ultrapassando a dicotomia criança-adulto, abordada em estudos anteriores. Nessa perspectiva, a análise da infância poderá, inclusive, ser realizada a partir do olhar da própria criança, da percepção que esta possui do seu mundo e do modo como se relacionada com os seus pares.

Abrem-se, assim, horizontes para a importância de se compreender que as crianças são capazes de olhar criticamente para aquilo que as rodeia, sendo estes um dos pressupostos da presente tese.

Considerar as crianças como atores sociais envolve o reconhecimento da sua capacidade de produção simbólica e, ainda, a compreensão dos modos como estas constituem as suas próprias crenças, representações sociais, e, sobretudo, culturas, tendo em conta os contextos sociais em que as crianças vivem e com que partilham experiências (Pinto, 1997; Ponte, 2012). Por outras palavras,

acreditamos que considerar as crianças como atores sociais, implica perceber como ocorre o fenómeno da socialização na infância.

Diversas investigações tendem a caracterizar a socialização na infância como um processo complexo, dinâmico, heterogéneo, mas imprescindível para a construção da infância (eg. Palacios, 1995; Corsaro, 1997; Pinto, 2003; Muller, 2006). De acordo com Palacios (1995), o processo de socialização traduz-se na relação que a criança tem com o meio que a rodeia. É, portanto, um processo ativo e interativo, sendo fundamental para que as crianças conheçam o mundo em que vivem. O investigador explica que é através da socialização que a sociedade se perpetua e se desenvolve. Sendo um processo que se inicia com o próprio nascimento, não é, portanto, estático e está naturalmente sujeito a alterações. Neste sentido, por um lado, os avanços tecnológicos, assim como as alterações sociais, culturais, económicas e políticas são condicionantes a nível macro deste processo. Ao nível micro, a família, os grupos de pares, a escola e os próprios *media* são agentes fundamentais. Afinal, é através das relações que as crianças estabelecem com esses atores que se dá o conhecimento do universo em que estão inseridas (Pinto, 2003).

Dentro desta mesma abordagem, William Corsaro (1997), em *The Sociology of Childhood*, explica que as crianças realizam o seu processo de socialização através daquilo a que chama *reprodução interpretativa*. Fenómeno no qual apreendem, através da relação com os diversos contextos e agentes de socialização, os códigos e os valores do mundo em que vivem e reproduzem essa realidade de acordo com as suas próprias interpretações, desenvolvendo as suas próprias identidades, linguagens e culturas. Com isto quer-se dizer que as culturas de infância exprimem a cultura da sociedade, porém de um modo distinto das culturas dos adultos (Ferreira, 2002; Delgado & Muller, 2005). E esta reprodução é fundamental para que a sociedade mantenha a sua estrutura cultural ao longo dos tempos (Giddens, 2003).

Apesar de alguns dos discursos políticos, sociais e económicos ainda enfatizarem as crianças do ponto de vista daquilo que serão no futuro, como adultos que se tornarão, em vez de pensarem sobre elas e trabalharem com elas por aquilo que são enquanto crianças (Pereira, 2013), através das reflexões realizadas, pode-se dizer que a infância tem tendido a ganhar especial relevo nos discursos da esfera pública. A abordagem da infância como uma construção social e da criança como agente ativo no processo de socialização, dotada de capacidades para criar uma cultura própria, traz consigo um novo lugar sobre a criança na sociedade. Esta deixa de ser vista apenas como um acessório ou como um

ser menor, tornando-se num elemento a considerar nos diversos contextos e passando a assumir o seu próprio papel (Ponte, 2012).

A criança passa, então, a ter o seu próprio espaço dentro de casa: o quarto, dotado de mobília adequada e de brinquedos próprios. Deixa de trabalhar, passando a frequentar um lugar próprio para desenvolver competências cognitivas e sociais, a escola. Passa a ter cuidados médicos cada vez mais específicos, com a popularização da medicina pediátrica. E, ainda, através da Convenção Universal sobre os Direitos da Criança, concebida pela Organização das Nações Unidas, em 1989, são evocados os direitos e deveres das mesmas enquanto cidadãos (Cunningham, 1991; Sarmiento, 2003; Ponte, 2012). Em suma, os mais novos passam a ser considerados como sujeitos competentes, coautores da sua socialização e capazes de prestar informações credíveis sobre o seu quotidiano (Almeida, Alves & Delicado, 2011). Além disso, a sua idade, género, etnia, localização geográfica, classe social, religião, percurso de vida, entre outros, tornam-se fatores a considerar no processo de criação de infâncias, no plural, e não apenas de uma infância singular (Sarmiento, 2003).

Esta abordagem da criança enquanto um ser capaz de se apropriar dos estímulos que recebe, devolvendo ao mundo uma interpretação própria da realidade, é de grande interesse para o presente estudo, uma vez que justifica a importância de se compreender a relação das crianças com os *media*, olhando para os modos como as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação podem influenciar o processo de construção das suas culturas e identidades, bem como os possíveis riscos e benefícios que esta relação acarreta.

### **1.3 CRIANÇAS, QUOTIDIANO(S) E *MEDIA***

Apesar de ser um campo que ainda abrange muitas complexidades e limitações, através das reflexões realizadas anteriormente, podemos perceber que a infância tem tido cada vez mais espaço enquanto categoria social. Este novo panorama, por sua vez, contribui para o aumento do interesse dos investigadores em estudar a infância e em analisar as alterações ocorridas no quotidiano das crianças, alterações essas que podem estar relacionadas com fatores políticos, económicos, sociodemográficos, mas também com o próprio desenvolvimento tecnológico (Buckingham, 2003; Sarmiento, 2005; Pereira, 2007; Baccega, 2011).

Com o desenvolvimento industrial, as famílias passaram a habitar cada vez mais os espaços urbanos. A vida nas grandes metrópoles, marcada pela diminuição das áreas internas das moradias e pelo aumento das preocupações com os índices de criminalidade, torna-se mais limitada e o acesso das crianças aos espaços externos de brincadeira diminui, ficando muito mais restrito aos do agregado familiar (Ponte, 2012). Além disso, o desenvolvimento industrial, tendo contribuído para o aumento do número de horas que os homens e mulheres passam nos seus empregos, favoreceu o consequente aumento do tempo que as crianças passam na escola (Buckingham, 2003; Cardoso, Espanha & Lapa, 2008). Como refere Sarmiento (2003, 2005, 2008), a escola torna-se no *ofício* da criança e esta passa a estar cada vez mais tempo confinada a este espaço, que se transforma num forte local de socialização e de produção cultural.

Fora dos contextos escolares, as crianças passam cada vez mais tempo em centros de estudo acompanhado ou em atividades desportivas e/ou culturais, tais como: aulas de dança, futebol, música, teatro, entre outras. Isto significa que os seus tempos livres não se traduzem, necessariamente, em tempos de lazer (Pereira, 1998). O próprio tipo de brincadeiras e jogos realizados durante a infância são reestruturados, como consequência das condicionantes de espaço e de tempo, e as crianças passam a utilizar cada vez mais os *media* como contextos virtuais de comunicação (Buckingham, 2003; Cardoso et al., 2008).

Ademais, o desenvolvimento industrial deu origem a um novo sistema económico, o capitalismo comercial, no qual o mercado passa a ser regulado pela oferta e pela procura (Ponte, 2012). Sobre esta questão, Lipovetsky (2007) afirma que o capitalismo trouxe consigo alguns aspetos fundamentais que não se podem dissociar das transformações existentes na sociedade contemporânea. O incentivo à comercialização, o incitamento à multiplicação das necessidades e o impulso para o consumo são alguns dos exemplos de acontecimentos que, de acordo com o autor, marcam a sociedade atual. Seguindo esta mesma lógica, David Buckingham (2011), aclamado investigador no âmbito dos estudos das crianças e dos *media*, no livro *The Material Child: Growing Up in a Consumer Culture*, refere que as crianças (ativas na construção das suas infâncias) são caracterizadas, cada vez mais, como um forte segmento de mercado. O autor explica que as empresas procuram conhecer melhor as necessidades dos mais novos, de modo gerar bens de consumo para as diversas faixas etárias. As crianças ganham poder face ao mercado capitalista, transformando-se em consumidores autónomos e em líderes de opinião. Do ponto de vista dos usos dos *media*, estas são cada vez mais convidadas a

experimentar as novidades e a conhecer as diferentes categorias de produtos tecnológicos, produzindo também, elas próprias, conteúdos mediáticos, comportando-se, cada vez mais, como *prosumers*.

Estudos concluem que o próprio desenvolvimento tecnológico veio contribuir para as mudanças ocorridas no quotidiano das crianças (eg. Pereira, 2000; Buckingham, 2007; Baccega, 2011). Sem querer com isso reduzir as suas visões do domínio da técnica, as investigações indicam que os lares de hoje estão habitados por humanos, mas também por uma diversidade de dispositivos de comunicação e de informação. Os estudiosos da matéria admitem, assim, que na sua rotina diária, a criança está muitas vezes em contacto com os *media* (eg. Hobbs & Moore, 2013). Com efeito, principalmente nos grandes centros urbanos, os dispositivos de informação e de comunicação constituem-se como ferramentas indispensáveis para as rotinas dos cidadãos e as crianças não são uma exceção.

David Buckingham, em diversos estudos (2001, 2003, 2007, 2011), tem vindo a chamar a atenção para alguns fatores que influenciaram a existência deste quotidiano envolvido pelos *media*. São eles: a) o aumento significativo na facilidade de acesso aos *media*, b) a proliferação dos dispositivos mediáticos de qualidade; e c) a possibilidade de *multitasking*.

Particularmente sobre o acesso, Buckingham (2003) refere que o facto de os computadores ficarem cada vez mais baratos e otimizados leva a que as famílias tendam a ter um computador por pessoa, gerando individualização no uso dos *media*. O autor admite que as crianças e jovens têm utilizado cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos seus quartos e que este tipo de utilização potencia também uma maior produção de conteúdos mediáticos. David Buckingham acredita que o aumento das possibilidades de acesso aos *media* dá oportunidade aos jovens de se tornarem produtores culturais mais ativos: “cada vez mais crianças têm computadores nos seus quartos que podem ser usados para criar música, para criar imagens ou editar vídeos num nível relativamente profissional” (Buckingham, 2003, p. 24). Contudo, Buckingham alerta para uma questão de grande relevância, que consideramos que não pode ser ignorada: o aumento do acesso às TIC traz preocupações relativamente à proteção das crianças contra os possíveis perigos da Internet, pela dificuldade de controlo e falta de regulação desse meio, principalmente no que diz respeito a esta tendência para uma *cultura de quarto* (Steele & Brown, 1995; Livingstone, 2002; Bovill & Livingstone, 2001).

Esta questão do uso dos *media* nos espaços criados especificamente para as crianças, como os seus quartos, tem sido debatida por diversos investigadores. Lincoln (2013), por exemplo, advoga que os jovens de hoje utilizam o seu quarto como um espaço privado no qual estão em contacto com os *media*, e através dos quais criam as suas próprias identidades. Assim, os quartos das crianças representam o seu próprio espaço social, uma vez que podem ser construídos e decorados de acordo com a sua própria conceção e funcionam, muitas vezes, como um espaço privado (não supervisionado) onde estas despendem tempos de lazer (Hasebrink & Paus-Hasenbrink, 2013; Silveira, 2015). No contexto português, Almeida et al. (2008) sugerem que a larga maioria das crianças (mais de 70%) admite ter um quarto só para si e, ao caracterizarem este quarto, afirmam que está decorado com diversos dispositivos de informação e de comunicação. Os mesmos autores referem, à data do seu estudo, que os dispositivos mais populares entre as crianças são o telemóvel (83%), o leitor de DVD (83%), leitor de MP3 (79%), a consola de jogos (73%) e a televisão (62%). Em 2014, Hobbs acrescenta, ainda, os *tablets* e os *smartphones*.

Uma outra característica da contemporaneidade, que pode influenciar as rotinas infantis, foi mencionada por Buckingham (2007) no livro *Beyond Technology: Children's learning in the age of digital culture* e diz respeito à proliferação de dispositivos de informação e de comunicação cada vez mais eficazes. De facto, com o desenvolvimento das redes sem fios e com os dispositivos portáteis torna-se cada vez mais fácil trocar de ambiente virtual e comunicativo. Buckingham (2007) que refere enquanto há uns anos as pessoas partilhavam os momentos de visionamento de televisão, ou então tinham muito mais dificuldades em conseguir aceder à Internet por toda a casa, nos tempos atuais uma boa parte das casas possui uma televisão por divisão, além de terem *wi-fi* à sua disposição. Deste modo, o autor sugere que os novos *media* podem permitir uma intensificação das relações interpessoais ao possibilitar um contacto virtual por parte das crianças com os seus grupos de pares e com os familiares, na medida em que as novas formas de *media* são interativas: desde os jogos *online* até aos próprios programas televisivos ou de rádio. Essa interatividade, segundo Buckingham, permite novas e criativas formas de comunicação.

Buckingham (2007) afirma, ainda, que as crianças da era digital costumam usar os diferentes tipos de *media* em simultâneo, como por exemplo “conversar nos *chats* dos computadores ao mesmo tempo que assistem TV” (Buckingham, 2007, p. 79). De facto, concordamos que essa confluência dos dispositivos promove a comunicação e as capacidades de expressão, permitindo que as vozes dos mais novos sejam ouvidas de formas até então inimagináveis (Buckingham, 2007).



Efetivamente, estudos recentes têm vindo a reforçar uma abordagem de grande relevância e interesse para o presente estudo: a ideia de que as crianças não estão a trocar o tempo que despendiam com os *media* tradicionais, como por exemplo a televisão, pelo tempo de utilização dos novos *media*, mas que, por outro lado, estão a usar os vários dispositivos ao mesmo tempo (Takeuchi, 2012). Neste sentido, Hasebrink & Paus-Hasebrink (2013) afirmam, que nos últimos anos, a possibilidade de *multitasking* aumentou de uma forma expressiva, o que significa que as crianças utilizam dois ou mais dispositivos ao mesmo tempo, ampliando, por sua vez, a exposição aos conteúdos mediáticos para o dobro. Os autores explicam, ainda, que o aumento no número dos dispositivos mediáticos e a expansão das suas funcionalidades são aspetos que marcam uma tendência para alteração das culturas infantis: “as crianças de hoje têm muitas mais opções de comunicação do que a geração que as antecede” (Hasebrink & Paus-Hasebrink, 2013, p. 35).

Com base em todos os argumentos apresentados acima, parece-nos relevante perceber como as crianças constroem as suas culturas na atualidade. Se há 20 ou 30 anos as crianças, nos seus tempos de lazer, realizavam jogos e brincadeiras ao ar livre e passavam as suas tradições, de geração em geração, através do contacto físico (Sarmiento, 2003), nos dias de hoje, com uma realidade muito distinta, como se constroem as culturas infantis? Podemos supor que as crianças criam as suas culturas e as propagam, hoje, em grande parte das vezes, também através dos *media*?

#### **1.4 USOS DOS *MEDIA* E INTERAÇÕES**

Diversos estudos têm, então, demonstrado que os lares estão cada vez mais equipados com os dispositivos mediáticos (Livingstone, 2001; Takeuchi, 2012; Pereira, 2014). Sabe-se, ainda, que os *media* não estão apenas nos espaços comuns de convívio da família, sendo também parte importante da decoração dos quartos dos mais novos (Almeida et al., 2008). Como já vimos, a relação das crianças com os *media* é cada vez mais comum e não escapa ao olhar dos investigadores da área. Se considerarmos que, além da televisão, os mais novos também utilizam a Internet, veem filmes, jogam jogos de vídeo, ouvem música, etc., podemos perceber o grande relevo que os meios de comunicação possuem nas suas vidas. Inclusive, de acordo com Buckingham (2003), os *media* têm vindo a transformar-se no maior meio contemporâneo de expressão cultural e de comunicação: “ser um participante ativo na vida pública implica necessariamente o uso dos *media*” (Buckingham, 2003, p. 5).

Contudo, estas considerações levantam outras questões que têm a ver com os usos efetivos que as crianças estão a fazer dos *media*. Será que estão a tirar partido de toda esta realidade? Que tipos de apropriações os mais novos fazem das mensagens transmitidas pelos *media*? O que consomem? Quais são as suas práticas mediáticas?

Considerando os avanços ocorridos nas teorias sobre a infância, diversos estudos, desde antes do início do presente século, já caracterizavam os *media* como um recurso-chave para os modos como as crianças viviam as suas culturas quotidianas (eg. Steele & Brown, 1995; Thompson, 1998). A perspetiva de que os mais novos se apropriam de forma ativa dos conteúdos mediáticos, construindo a partir desses mesmos conteúdos a imagem que têm de si, do outro, e da realidade envolvente, deu aos *media* um novo valor. Deste modo, os meios de comunicação passaram a ser vistos como um *lugar* onde as crianças poderiam projetar os seus sonhos, emoções e fantasias. Passou-se a acreditar que através dos arquétipos e estereótipos construídos pelos *media*, as crianças reproduzem uma realidade própria, desenvolvem as suas identidades e constroem os seus estilos de vida (Thompson, 1998).

Se refletirmos especificamente sobre a televisão, podemos perceber que embora seja um meio de comunicação social popularizado há mais de 50 anos, esta continua a renovar-se, mantendo-se como uma presença incontornável no quotidiano da maioria das pessoas no mundo (Silveira, 2016). Academicamente, considera-se que a televisão é um meio de grande poder e que veio reconfigurar as rotinas sociais (Pereira, 1998). Este foi, inclusive, durante muitos anos, o meio de comunicação social preferido e mais utilizado pelas crianças, e mesmo com todos os outros dispositivos existentes atualmente, configura-se, ainda, como um importante meio de ocupação nos tempos de lazer (Froufe & Neira, 2014; Pereira, 2014).

A propósito da influência da televisão no processo de interpretação da realidade, Sara Pereira (2007) explica que a televisão está ligada ao quotidiano infantil, sendo um grande contributo para a criação do seu imaginário social. A autora assegura que isto acontece pela capacidade que a televisão tem de, através dos seus programas, reproduzir as representações da infância, influenciando os modos como os mais novos percebem os seus mundos e a si próprios. É, muitas vezes, através dos programas que veem na televisão que as crianças escolhem os seus heróis e constroem as suas identidades com base nas suas qualidades (Hasenbrink & Hasenbrink, 2013).

Além de ser uma relevante fonte de modelos comportamentais e de aprendizagens, os estudiosos indicam que a televisão possui também uma forte influência nas emoções das crianças (Matos, 2008). Um estudo realizado por Nicole Martins (2013) conclui que a maioria das crianças, quando vê um programa/filme de violência ou de terror, por exemplo, fica a pensar nesses conteúdos por longos períodos. No entanto, é preciso considerar, como já referido, que os modos como as crianças interpretam os conteúdos que lhes chegam através dos *media* tem bastante a ver com os contextos vividos e com o tipo de orientação [crítica] que recebem quando estão em contacto com esses meios (Martins, 2013).

Tendo por base as considerações abordadas anteriormente, diversos estudos procuram perceber os hábitos televisivos dos mais novos. A nível nacional, uma pesquisa conduzida pela investigadora Patrícia Silveira (2015), no âmbito do seu doutoramento, com 690 crianças (entre os 8 e os 12 anos) do distrito de Porto, indica que os filmes e os desenhos animados são os programas mais populares, principalmente os integrados em canais como o *Disney Channel*, o *Panda Biggs* e a *Sic K*, embora isso não invalide o acompanhamento de outros conteúdos, como jogos de futebol, telenovelas e notícias, principalmente nos momentos em que estão com a família.

Apesar do uso da televisão se constituir como uma das atividades mais frequentes realizadas pelas crianças, estudos indicam que grande parte do seu tempo de ecrã inclui também o uso do computador, dos jogos de vídeo e de outros dispositivos móveis, tais como o *smartphone*, *iPods*, *iPad*, entre outros, que permitem às crianças estar *online* (Hobbs & Moore, 2013).

Consideramos que a Internet trouxe um novo advento para a história humana, no sentido em que permite novas possibilidades de criação, armazenamento e partilha de informação, ajudando a criar novas tradições, identidades e valores que contextualizam as culturas das mais variadas comunidades. Hoje, um cidadão que não saiba utilizar a Internet e as suas ferramentas terá, certamente, dificuldades em exercer de forma plena os seus diversos papéis na sociedade (Referencial de Educação para os *Media*, 2014). Por outro lado, importa ressaltar que a falta de regulação na Internet pode levar a que estes meios apresentem alguns riscos para adultos e crianças, no sentido em que, virtualmente, torna-se muito mais fácil de se ser ludibriado.

Estes pressupostos, por sua vez, deram origem a um conjunto de investigações sobre diversas práticas relacionadas com o uso da Internet pelas crianças, como veremos de seguida. As conclusões desses estudos são de extrema relevância para a presente tese, pois evidenciam que embora haja

uma forte relação entre as crianças e os *media*, isto não significa que os mais novos estejam a tirar partido das potencialidades desses veículos de comunicação e de informação, não demonstrando níveis elevados de literacia mediática.

Segundo o “*EU Kids Online*” (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011), um estudo sobre os usos da Internet realizado em cerca de 25 países Europeus junto de crianças com idades compreendidas entre 9 e os 16 anos, as crianças utilizam a Internet principalmente para realizar trabalhos para a escola (85%), para jogar videojogos (83%), para ver *videoclips* (76%) e para aceder às redes sociais (62%). Já a nível nacional, um estudo realizado por Lopes, Quintas, Amaral & Reis (2015), com 1814 crianças e jovens com as mesmas idades, revela que os conteúdos de entretenimento são os preferidos no uso da Internet. Os inquiridos do estudo afirmam que as suas atividades favoritas são ouvir música *online* (59,7%), ver filmes/séries/vídeos *online* (56%) e utilizar as redes sociais (51,6%) (Lopes et al., 2015, p. 402).

Contudo, para as crianças e jovens que participaram no estudo coordenado por Lopes (Lopes et al., 2015), as atividades que implicam uma maior proatividade e a manutenção de conteúdos digitais, tais como ter um blogue, fazer *upload* de vídeos e músicas, e partilhar conteúdos multimédia, são as que menos recolhem interesse. Lopes et al. (2015) sugerem que apesar dos jovens participarem nas redes sociais (64,3%), sendo o *Facebook* a preferida para 85,6%, “na verdade, apenas uma minoria de indivíduos gera os seus próprios conteúdos digitais, muitos mais são os que apenas partilham conteúdos de que gostam” (p. 403). Outra questão levantada pelo estudo tem a ver com a segurança na Internet. Principalmente no que diz respeito às redes sociais, cerca de 30% dos alunos do ensino básico referem dizer a sua idade verdadeira e que 6% e 5% de todos os inquiridos afirmam ter exposto o seu número de telemóvel e morada, respetivamente. Além disso, a percentagem de alunos que admite já ter sido vítima de *ciberbullying* é de 15%, um valor a ser considerado. Chama-se, aqui, a atenção para a questão de que a oportunidade de acesso aos *media* não é, necessariamente, sinónimo de existência de competências mediáticas, principalmente aquelas que envolvem a capacidade de compreensão crítica e produção criativa de conteúdos (Buckingham, 2007).

Face ao contexto multimediático vivido pelas crianças nos dias de hoje, que, como vimos, exerce impacto e influência nos modos como estas encaram a realidade em que vivem, abrindo um leque de oportunidades para participar na sociedade através da criação e produção de informação, Sara Pereira (2014) também se questiona sobre os usos que as crianças estarão a fazer dos *media*, se estarão a

tirar partido dessas potencialidades, e se estarão efetivamente a criar uma nova cultura de comunicação.

De modo a responder às questões acima retratadas, a investigadora realizou um estudo que teve como base um questionário *online* aplicado aos alunos do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública e de uma escola privada do norte de Portugal (num total de 513 inquiridos), e que teve como objetivo principal compreender a relação dos adolescentes com a Internet e com as redes sociais, enquanto consumidores de *media*, mas também como produtores de conteúdos mediáticos. Nas suas conclusões, Pereira (2014) indica que os inquiridos relevam não debater assuntos relacionados com as notícias sobre o país e o mundo e que, quando estão nas redes sociais, optam por fazer comentários breves, muitas vezes retratados por *emojis*, *gifs* ou outros códigos linguísticos expressos por imagens. Isto pode significar que embora os adolescentes tenham conhecimentos técnicos aprofundados sobre os usos das redes sociais, estes poderiam tirar mais partido das mesmas para partilhar as suas opiniões sobre os mais variados assuntos:

De um modo geral, verifica-se que estes adolescentes, apesar de utilizadores frequentes da Internet e de gastarem muito do seu tempo nas redes sociais, exploram pouco as potencialidades e oportunidades que estes meios lhes podem proporcionar, demonstrando um nível elevado de acesso e de uso, mas pouca variedade de atividades e pouca profundidade na realização das mesmas. (Pereira, 2014, p. 140)

Há, então, uma tendência para se considerar que apesar das crianças serem colocadas como grandes propulsoras do mundo digital, a verdade é que são menores as evidências académicas de que estejam a utilizar os novos *media* para participar na sociedade e para praticar a cidadania (Buckingham, 2007; Pereira, 2014). Como vimos, é mais frequente que os mais novos utilizem as novas tecnologias para jogar e para fazer tarefas determinadas pelos adultos, sobretudo, na escola (Livingstone et al., 2011), sendo menos frequente as vezes em que tiram partido desses meios como oportunidade para exercerem a cidadania.

Evidencia-se, assim, a importância de haver um olhar atento para as formas como as crianças estão a usar os *media*, mediando, quando necessário, esta utilização, de forma a prevenir possíveis perigos (Livingstone et al., 2011). É notória nas investigações sobre o assunto uma preocupação natural com os riscos de desconcentração e alienação que este novo modo de se relacionar com os *media*, novos e tradicionais, pode gerar nas crianças (Buckingham, 2007). Os diversos investigadores explicam, ainda, que não se deve perder de vista a ideia de que as transformações verificadas na cultura

contemporânea da criança não são apenas resultado do desenvolvimento tecnológico, sendo também consequência das alterações nos fatores políticos, económicos, sociais e culturais; fatores esses que interagem de forma complexa (eg. Hobbs & Moore, 2013).

### **1.5 O PAPEL DOS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO NA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS MEDIA**

Como vimos anteriormente, a família e a escola, juntamente com os grupos de pares e com os próprios *media*, configuram-se como importantes agentes no processo de socialização da criança (Pinto, 2003). Considerando que atualmente a infância está intrinsecamente ligada ao uso dos meios de comunicação, diversos estudos indicam a relevância desses agentes de socialização na relação das crianças com os *media* (eg. Lim, 2013). Acredita-se que com os seus pares as crianças aventuram-se no universo mediático (Sarmiento, 2005) e que, por outro lado, o papel da família e da escola passa pela orientação de um uso crítico dos meios de comunicação, de modo a que as crianças possam tirar partido dessas ferramentas, sem incorrer em perigos (Lacave, 2013).

Como já vimos, os estudos no âmbito da Sociologia da Infância admitem que a criança quando nasce já faz parte de um grupo social, no qual se integra apreendendo os seus valores, normas e costumes, de modo a ser possível viver em sociedade (Palacios, 1995). A par disso, são diversos os estudos que apontam que as crianças, na relação que têm entre si, criam as suas próprias culturas e olhares sobre o mundo (eg. Sarmiento, 2005). Estes estudos, que tratam a criança como um ser competente e interativo (eg. Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Pinto, 2000; Prout, 2005, 2008; Pereira 2007, 2013; Drotner, 2013), admitem que esta é capaz de gerar novas experiências socioculturais através da relação que estabelecem com os seus pares.

Manuel Sarmiento (2005), a este propósito, explica que a cultura de pares permite que as crianças se apropriem, reproduzam e reinventem a realidade que as rodeia, numa relação de convivência igualitária, na qual é possível partilhar receios e construir fantasias, numa espécie de descoberta conjunta. Assim, as crianças, nas interações com os seus pares, “estabelecem processos comunicativos dos seus mundos de vida” (Sarmiento, 2005, p. 15).

Na relação com os *media* não é diferente. As investigações têm evidenciado os pares como importantes atores no processo de interação da criança com os meios de comunicação (eg.

Buckingham, 2008). Os amigos são uma importante fonte de troca de ideias, informações e experiências, numa espécie de lição sem que haja, necessariamente, uma relação hierárquica (Buckingham, 2008).

Lim (2013), num estudo realizado com o objetivo de perceber como os mais novos incorporam os conteúdos mediáticos nas interações entre pares, conclui que os *media* constituem-se como um pilar na relação das crianças com os seus pares, sendo, por isso, muito difícil para os mais novos se desconectarem dos mesmos. A investigadora acrescenta que, fazendo parte de uma cultura própria, os jovens apropriam-se avidamente dos conteúdos mediáticos pela oportunidade que estes dão de interação com os seus grupos. Lim ressalta que toda a realidade criada em torno das redes sociais possui as suas próprias práticas, normas e convenções. Assim, as novas tecnologias permitem aos pares manter uma conexão que ultrapassa a barreira do tempo e do espaço. O estudo revela, contudo, uma forte preocupação com a relação de dependência dos *media* que esta interação entre pares pode gerar e com os consequentes riscos implicados no uso desinformado da Internet, tais como: o *ciberbullying*, situações de pedofilia, entre outros. Como resposta a estes perigos, a autora propõe o envolvimento da família e da escola na utilização que as crianças fazem dos *media* (Lim, 2013).

Antes de continuarmos as reflexões sobre a relação entre a criança, a família e a escola, no âmbito do uso dos *media*, importa abrir um pequeno parêntesis para referir que entendemos por mediação os processos através dos quais os agentes de socialização orientam as crianças a interpretar, confrontar e atribuir significados aos conteúdos mediáticos (Pereira, Pereira & Pinto, 2009). Assim, a mediação tem como objetivo promover o conhecimento da criança, servindo de guia para o processo de seleção, interpretação, crítica e organização da informação com que contacta no seu quotidiano (L. Pereira, 2011).

A família, sendo então a primeira fonte de contacto da criança, ganha uma importância ainda maior no processo de socialização dos mais novos, na construção do conhecimento que estes têm do mundo e no desenvolvimento das suas competências sociais. Pereira (1998) refere que “a família favorece o desenvolvimento e a aprendizagem infantil através das atividades quotidianas, mediante as interações que se estabelecem no grupo familiar” (p. 31). A autora acrescenta que é no seio familiar que ocorrem as primeiras formas de relação e de reprodução social, derivadas das configurações da rotina criada – e comer, vestir, trabalhar, conversar, ver televisão, ler e ouvir música, fazem parte desta trama.

No entanto, as próprias alterações nas estruturas familiares, derivadas das mudanças ocorridas nos contextos sociais e demográficos, têm alterado as formas de interação da criança com a sua família (Buckingham, 2003; Pereira, 2007). Neste caso, podemos dizer que os conceitos de família e de lar têm sofrido, eles próprios, mudanças e que estão longe de ser estáticos (Livingstone, 2002). Tomando atenção ao triângulo família-criança-*media*, podemos considerar as reflexões de Nathanson (2013), que refere que a relação da criança com a sua família, no que diz respeito ao consumo mediático, também tem sofrido alterações derivadas do desenvolvimento dos dispositivos de comunicação e informação. Segundo a investigadora, estas mudanças podem gerar novos desafios para os pais na forma como lidam com determinadas atitudes e comportamentos dos seus filhos.

Efetivamente, diversas investigações indicam que a mediação feita pela família pode transformar-se num processo desafiante e, por vezes, conflituoso. Cardoso et al. (2008), numa investigação sobre os possíveis conflitos decorrentes deste processo de mediação, concluem que os desentendimentos podem estar relacionados com as regras de utilização dos *media* e com a dificuldade do controlo parental face ao uso dos mesmos. Os autores afirmam, ainda, que o processo de mediação está relacionado com um processo de negociações, sejam elas de controlo de tempo, conteúdos, ou até mesmo na alternância do uso dos próprios dispositivos mediáticos. A este propósito, resgatamos uma citação de Petrella et al. (2013) na qual referem que “a família é o lugar, por excelência, onde se dão, habitualmente, as negociações entre os pais e as crianças, no que diz respeito ao acesso e uso dos *media*” (p. 192).

Um outro assunto abordado pelas investigações sobre a temática tem a ver com a falta de interação existente entre as crianças e os seus familiares, principalmente nos usos dos novos *media* (Neves, 2009; L. Pereira et al., 2009; Hobbs, 2011; Lacave, 2013). De modo a exemplificar esta questão, recuperamos um estudo de Renee Hobbs, do ano de 2011, sobre os usos dos meios digitais na escola, que refere que 80% dos estudos académicos mostram que os mais novos revelam pouca ou nenhuma interação com a família, aquando da utilização dos novos *media*. De acordo com a autora, para pais pouco informados, essa relação dos seus filhos com os meios digitais pode representar uma atividade de carácter individualista e não uma atividade para se realizar no seio familiar.

Importa salientar que há uma tendência para colocar no fosso geracional entre pais e filhos a culpa da falta de interação entre os membros da família no uso dos *media* (Neves, 2009). De acordo com a pesquisa realizada por Neves (2009), estas situações podem gerar, por um lado, um sentimento de



insegurança por parte dos adultos na tarefa de orientar os mais novos para os possíveis perigos existentes no mundo digital, e, por outro lado, cria nas crianças uma falsa sensação de independência, que pode levar também a situações de risco. Porém, não podemos deixar de notar que os *media* são criados e mantidos por adultos, o que faz com que o argumento do fosso geracional perca a sua força para alguns contextos (Almeida et al., 2011).

Destacamos, ainda, as conclusões de um estudo realizado por Teresa Lacave (2013), que entrevistou 48 famílias madrilenas com filhos com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos, com o objetivo de compreender os vários indicadores que compõem o processo de mediação das práticas televisivas dos filhos. A autora conclui que os pais não têm discursos sólidos sobre os conteúdos televisivos que os seus filhos consomem e que é cada vez menos frequente a partilha de momentos de visionamento de televisão em conjunto.

Se à atitude indiferente da indústria mediática e à insuficiente regulação dos meios de comunicação social somarmos a falta de atitude de muitos pais na hora de intervir no uso e consumo que os filhos fazem dos *media*, torna-se evidente que as crianças estão “sós” face a força socializadora de um meio que tem conseguido impor os seus critérios normativos de forma muito sugestiva. (Lacave, 2013, p. 156)

Acreditamos que para pais que chegam cansados ao fim de um longo dia de trabalho, poderá ser mais fácil recompensar os seus filhos com um uso não controlado dos *media*, do que entrar em situações de desacordos (Buckingham, 2000). No entanto, ao não utilizar os *media* na relação com os familiares, as crianças e os jovens poderão estar a perder oportunidades de conversar com os adultos sobre esse complexo *mix* de entretenimento, socialização e informação, que se configura como parte substancial das suas vidas (Hobbs, 2011).

Por conta da dificuldade da família em orientar o uso que as crianças fazem dos *media*, a responsabilidade recai ainda mais sobre a escola, não só por que esta se constitui como um lugar que envolve e relaciona os restantes agentes, como também por ser um espaço onde a criança tem a oportunidade de interagir com um leque variado de regras que a obrigam a adaptar a sua vida a um contexto específico (Palacios, 1995).

Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison & Weigel (2006) explicam que a escola pode ajudar na orientação da relação das crianças com os *media* através do uso, em sala de aula, dos próprios meios de comunicação em atividades de simulação de situações reais. Os investigadores afirmam que é

importante que os professores coloquem as crianças em contacto com os *media*, novos e tradicionais, para que possa ser possível o exercício de orientação para os mesmos. Referem que, a partir, por exemplo, do contacto mediado com *sites*, *blogs*, videojogos, e da produção dos seus próprios conteúdos mediáticos, a escola pode servir de meio propulsor de um pensamento crítico por parte da criança face a realidade mediática em que vive.

O papel da escola no processo de mediação é um assunto fundamental para a presente investigação e será, portanto, aprofundado no capítulo 3. Como veremos, a escola também têm tido dificuldades em colocar-se como agente importante no processo de orientação da relação das crianças com os meios de comunicação.

A desinformação e o desinteresse por parte dos agentes de socialização sobre a relevância dessa mediação de que falamos tem gerado desafios para os investigadores que têm refletido sobre os modos como os *media* influenciam a vida das crianças e como os mais novos poderão tirar partidos das suas potencialidades. Concordamos que embora as crianças sejam ativas, críticas e criativas no processo de criação da sua própria realidade, sem o apoio da família e da escola torna-se difícil para os mais novos desenvolverem competências específicas nos usos dos *media*, uma vez que apesar de terem nascido na Era Digital, isto não significa que nasçam com o talento inato para o seu uso crítico (Buckingham, 2007).

## 1.6 OS *MEDIA* ENQUANTO FONTE DE PREOCUPAÇÕES E POTENCIALIDADES

Do ponto de vista académico, é possível perceber que o desenvolvimento dos veículos de informação e de comunicação e o aumento da relação das crianças com os *media* despoletaram uma maior preocupação por parte dos investigadores no que diz respeito às possíveis consequências deste novo cenário. A partir da revisão da literatura realizada, destacamos os estudos que se preocupam com os possíveis efeitos que os *media* podem gerar nos mais novos (eg., Postman, 1994; Tappscott, 1998) e os estudos que atentam para as competências que podem ser adquiridas com o uso dos *media* (eg. Jenkins, 2006; Pereira et al., 2015a).

Sobre as preocupações relativas aos efeitos que os *media* podem gerar nas crianças, é possível observar duas posições académicas que se qualificam como opostas. Uma pessimista, que acredita que a criança da sociedade contemporânea vai num mau caminho, uma vez que a criança é

corrompida pelos meios de comunicação social; e uma otimista, que defende a celebração da criança que vive num mundo tecnologicamente sofisticado, no sentido mais privilegiado da expressão (Pereira, 1998; Livingstone, 2002; Davies, 2010).

Do lado dos pessimistas, destacamos a visão apocalíptica da infância presente no livro de Neil Postman, *Disappearance of Childhood* (1994), que prevê o desaparecimento da infância por conta do desenvolvimento mediático. Postman (1994) refere que com o desenvolvimento dos *media*, as crianças ficaram mais sujeitas à exposição a imagens de sexo, violência e drogas, sem necessariamente haver uma orientação para a sua interpretação. Como resultado, as crianças comportam-se cada vez mais como adultos, e, portanto, exigem os seus privilégios.

Cristina Ponte, Professora na Universidade Nova de Lisboa e investigadora do campo das crianças e *media*, no livro *Crianças e Media: pesquisa internacional e contexto português do século XIX à actualidade* (2012), expõe um enquadramento histórico que resume algumas das preocupações mais tradicionalistas sobre as consequências dos usos dos *media* pelas crianças, adotando uma visão crítica das mesmas. A autora explica que a preocupação com os conteúdos mediáticos transmitidos às crianças não é recente e que está relacionada com a vulnerabilidade que os mais novos apresentam, principalmente no que diz respeito à falta de maturidade para distinguir o real do imaginário. Ponte refere que, embora a imprensa e a televisão tenham sido grandes alvos de preocupação das tradições dos estudos dos efeitos dos *media* nos mais novos, foi o cinema que despertou estudos mais aprofundados neste âmbito. A autora relata que se considerava que o cinema trazia novas ideias para as crianças, influenciando os modos como estas interpretavam a realidade, alterando os seus comportamentos e estimulando emoções que apresentavam padrões morais divergentes. Como consequência destas preocupações, a nível das políticas públicas, a investigadora faz notar que o cinema infantil, até hoje, segue determinadas regras, como por exemplo “a ação não deve levar ao medo, o desfecho deve agradá-las, as crianças devem se identificar com as personagens, a justiça deve prevalecer, deve haver igualdade de género, devem ter uma lição moral de fundo e deve apresentar valores éticos” (Ponte, 2012, p. 62).

Ainda a este propósito, investigações académicas indicam que estas preocupações geraram situações de *media panics*, que se traduziam numa crítica emocional aos *media* e que representavam uma sobrevalorização dos efeitos dos *media* no bem-estar das crianças (Buckingham, 2011; Drotner, 2013). Até ao século XX dominou o argumento de que “haveria uma relação directa de causalidade entre imagens e actos negativos” (Ponte, 2012, p. 57). No entanto, com o desenvolvimento dos

Estudos Culturais, a pesquisa dos efeitos foi sendo desmistificada, no sentido em que estes criticavam a visão inocente de que os comportamentos humanos podem ser influenciados apenas pela tecnologia, deixando de lado as condicionantes sociais e os contextos em que os indivíduos vivem (McQuail, 2003). Ponte (2012) faz notar que este argumento não retira as responsabilidades dos adultos em orientar o uso que as crianças fazem dos *media*, principalmente porque estas ainda não possuem maturidade para perceberem alguns perigos relacionados com esses usos.

Em oposição à abordagem dos *media* como uma influencia negativa na vida dos mais novos, surgiram estudos como os de Tapscott (1998), autor do livro *Grown up Digital: The rise of net generation*, que referem, numa abordagem *otimista* (ou de maravilhamento), que as tecnologias de informação e de comunicação trouxeram poder às crianças. Apesar de concordar que a tecnologia veio desvanecer as barreiras existentes entre a infância e a idade adulta, o autor acredita que a *geração digital* é mais interessada, mais participativa e mais sedenta de informação. De acordo com Tapscott (1998), há uma enorme diferença entre a televisão e a Internet, e isso reflete-se nas gerações que nasceram com esses aparelhos. Segundo o autor, a televisão promove uma audiência passiva e a Internet promove atores participantes, pró-ativos e com boas capacidades de expressão. Para Tapscott, a televisão mostra uma única visão do mundo e, por outro lado, a Internet é democrática e interativa. Deste modo, o investigador afirma que assim como a *geração da TV* tem valores conservadores, inflexivos e centralizados, a *geração digital* é sedenta de expressão, de descoberta e de desenvolvimento próprio.

Outro exemplo emblemático deste tipo de estudos foi a publicação de Marc Prensky (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. Prensky, que, no seu ensaio, menciona que as crianças do século XXI são *nativas* no que diz respeito à linguagem dos computadores, dos videojogos e da Internet. Diferentes, portanto, dos adultos que nasceram antes do grande *boom* tecnológico e que se tornaram fascinados pela tecnologia, adotando a mesma como parte das suas vidas. O autor trata, por isso, as novas gerações como os *nativos digitais* e as outras gerações como *imigrantes digitais* (Prensky, 2001, p. 2). Assim como Tapscott (1998), Prensky (2001) acredita que as crianças pensam de maneira muito diferente da forma como os seus pais pensavam na idade delas, por causa dos desenvolvimentos tecnológicos.

Estas abordagens têm sido criticadas por diversos investigadores. Ana Nunes de Almeida, por exemplo, num artigo intitulado “As Crianças e a Internet em Portugal: Perfis de Uso” (2011), concebido a partir de um estudo sobre a relação dos perfis dos utilizadores da Internet com os contextos sociais, contrapõe a visão de Prensky (2001) afirmando que, na realidade, em diversas

situações, principalmente nas classes sociais mais favorecidas, “não só os pais são quem inicia os filhos a utilizar a Internet, como os acompanham ativamente (e vigiam) nas suas várias etapas de aprendizagem” (p. 12). Além disso, a autora chama atenção para o facto de que os adultos são os responsáveis pela conceção e pela regulação dos *media* e dos seus conteúdos, e são os que beneficiam financeiramente com a indústria mediática. Ora, se o adulto é o criador dos *media*, efetivamente, não fará sentido cingir as diferentes gerações em *compartimentos estanques* e em categorias homogéneas (Almeida, 2011). Como já referimos, os fatores sociais e culturais têm grande peso nos modos de os cidadãos se apropriarem dos *media*. O uso dos *media* integra-se, portanto, num cenário complexo, que deve ser considerado.

Concordamos também com David Buckingham (2003) que, ao refletir sobre as visões dicotómicas da relação das crianças com os *media*, refere que a perspetiva de Postman (1994) assenta num *determinismo tecnológico*, que pressupõe que as mudanças sociais e psicológicas ocorrem apenas pelo contacto com a tecnologia, ignorando as condições em que este contacto é realizado. E que, por outro lado, Tapscott (1998) reduz a sua abordagem a um *determinismo mediático*, em que as capacidades das crianças são desenvolvidas apenas como uma consequência do desenvolvimento dos *media*.

Numa lógica inversa das investigações que se preocupam com o que os *media* podem fazer às crianças, existe um conjunto de estudos particularmente interessante que se propõe entender o que as crianças podem fazer com os *media*, assumindo a perspetiva da criança como recetor ativo dos conteúdos mediáticos e como um ser capaz de realizar escolhas críticas acerca dos conteúdos que consome (Mcquail, 2003; Lincoln, 2013). Estes estudos admitem que os *media*, novos e tradicionais, se constituem como uma importante fonte de potencialidades para a vida da criança (eg. Hoobs, 2013). De acordo com diversos investigadores, as novas tecnologias vieram transformar os modos como as crianças pensam, brincam e se comportam em sociedade, admitindo a existência de uma maior predisposição para o desenvolvimento de competências sociais e para a participação na vida social (eg. Ito et al., 2010; Takeuchi, 2012).

Corroboramos, nomeadamente, a perspetiva de Jenkins et al. (2006), que acredita crianças podem tirar o melhor proveito dos conteúdos disponibilizados pelos *media* para as suas vidas pessoais, académicas e de futuros profissionais, se desenvolverem um conjunto de capacidades, que vão além do mero acesso ou uso das tecnologias, e que incluem a capacidade de aprender a aprender, colaborar com os outros, criar, partilhar, pesquisar, saber avaliar a informação e navegar em múltiplos

ambientes. Jenkins et al. (2006) apoiam a perspectiva de que as crianças merecem fazer parte de uma cultura participativa, na qual podem exprimir os seus pensamentos através dos recursos originados pelas novas tecnologias - mesmo que construindo criações meramente amadoras -, pois isso irá mudar a maneira como se veem a si próprias e como olham para o trabalho criado pelos novos meios de comunicação. Além disso, olham para a cultura participativa como um fator que vem responder à explosão dos novos *media* e das novas tecnologias, tornando possível que os cidadãos se apropriem e partilhem os conteúdos mediáticos através dos poderosos novos meios. Os investigadores propõem, ainda, o incentivo das crianças para o desenvolvimento de competências, conhecimentos e ferramentas éticas que permitam uma participação concreta na cultura contemporânea. Traduzem esta participação na afiliação em comunidades digitais (tais como o *Facebook*), na expressão: através da produção de conteúdos mediático, utilizando os novos *media* na resolução de problemas; através do trabalho em equipa com recurso aos motores de busca e à partilha de informação; e através da criação de *sites*, *blogs* e *podcasting* (Jenkins et al.,2006).

## SÍNTESE FINAL

Ao longo deste capítulo foi possível perceber que a Sociologia da Infância ofereceu um grande contributo para os estudos sobre os “mundos” das crianças, tornando a infância mais visível aos olhos da sociedade. Identificamo-nos particularmente com a abordagem que considera a criança como um cidadão ativo e participativo no processo de construção da sua identidade, cultura, quotidiano e visão de mundo. Embora sejamos críticos à visão de que as crianças não carecem de orientação dos adultos, acreditamos que estas são capazes de reproduzir interpretativamente as realidades que experienciam.

A compreensão das transformações ocorridas nas rotinas das crianças e dos fatores que influenciaram estas mudanças foi essencial para o entendimento da relação existente entre crianças e *media*. Através dos estudos analisados, ficou esclarecido que as crianças não só têm acesso aos *media*, como também estes se configuram como parte essencial da construção que estas fazem das suas infâncias e culturas infantis. Foi possível verificar que é também através dos *media* que as crianças criam as suas próprias identidades, valores e estilos de vida e, por isso mesmo, importa que esses usos sejam feitos de forma crítica e consciente.

Concordamos com os estudos que apontam que uma utilização inteligente dos meios de comunicação pode ser fundamental para a (sobre)vivência numa sociedade multimidiática, reconhecendo a importância e a necessidade de os agentes de socialização ajudarem as crianças a superar os desafios inerentes aos usos dos *media*, promovendo o pensamento crítico sobre os seus conteúdos, e alertando para possíveis riscos na sua utilização.

Identificamo-nos, ainda, com os estudos que afirmam que a escola, além da família, dos grupos de pares e dos próprios *media*, pode ser um agente importante neste processo de mediação. Na nossa perspectiva, considerando os argumentos mencionados, parece fazer sentido que a escola compreenda os modos como as crianças estão a utilizar os meios de comunicação, e que promova a utilização crítica e consciente dos mesmos, contribuindo para o desenvolvimento de competências que potencializem uma integração plena desses indivíduos na sociedade mediatizada em que vivemos. Abrem-se, assim, horizontes para a Educação para os *Media*.





## **CAPÍTULO 2.**

### **EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA*: conceito, dimensões, diretrizes e práticas**



Através da revisão bibliográfica realizada no capítulo anterior pudemos perceber que as transformações ocorridas no contexto mediático têm trazido implicações para os modos como as crianças utilizam os meios de comunicação e, conseqüentemente, para as formas como são construídas as suas culturas. O tempo que os mais novos dedicam aos *media* e os usos que fazem dos mesmos têm sido temas recorrentes de debate e de preocupações no seio da comunidade acadêmica, que tem concedido à escola, a par da família, algumas responsabilidades neste âmbito, apontando para a necessidade do desenvolvimento de uma educação para os meios de comunicação.

Neste sentido, este capítulo dedica-se à abordagem ao conceito de Educação para os *Media*, evocando os estudos que versam sobre os seus princípios, dimensões, potencialidades, diretrizes e práticas, com o objetivo de perceber os modos possíveis de enquadramento de uma educação para os meios de comunicação nos diversos contextos da infância.

Além disso, serão apresentadas as Recomendações concebidas por instituições governamentais e não-governamentais no âmbito da integração da Educação para os *Media*, nomeadamente, nas escolas. Pretende-se focar no contributo que estas têm dado (com o apoio de algumas entidades também importantes neste processo) aos estudos académicos e ao trabalho realizado na própria escola, com o intuito: (1) de perceber quais são as necessidades apontadas por essas mesmas Recomendações na relação entre a Comunicação e a Educação, e (2) de refletir sobre de que modo essas carências podem ser colmatadas na presente investigação.

## **2.1 EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA*: CONCEITO, PRESSUPOSTOS E DIMENSÕES**

Como vimos no capítulo anterior, considerando a capacidade que as crianças têm de interpretar criticamente a realidade circundante, diversos estudos têm refletido sobre a importância de os mais novos se tornarem cidadãos ativos na sociedade em que vivem. Os investigadores indicam, sobretudo, a relevância de se ser capaz de responder aos desafios lançados pelo novo ecossistema mediático, bem como às exigências da comunicação e da cidadania no século XXI. Estes (mesmos) estudos admitem que a vida em sociedade pressupõe o desenvolvimento de competências que remetem para a capacidade de utilização crítica da informação disponibilizada pelos meios de comunicação, evitando situações de manipulação. Destacam-se os contributos de Bazalgette (1989), Pérez Tornero (2000), Hobbs (2004), Livingstone (2004), Buckingham (2007), Tyner (2010), Pinto et al.(2011), Gutiérrez e

Tyner (2012), Varis e Pérez Tornero (2012), Drotner (2013), Pereira et al. (2015a), entre muitos outros).

(Também) já foi mencionado que ao pensar sobre a realidade comunicacional vivida pelas crianças é possível constatar a sua ligação natural aos *media*. A cultura infantil reproduz-se cada vez mais pelo intermédio dos dispositivos de comunicação e de informação, tais como os *smartphones* e os *tablets* (Hobbs, 2013). No entanto, segundo alguns estudos, isto não significa que as crianças estejam a fazer um uso reflexivo dos meios de comunicação (cf. Pereira, 2014), nem que estejam a par dos riscos associados ao uso dos *media* (Buckingham, 2007).

As preocupações relacionadas com esta realidade suscitaram uma série de investigações que deram origem a um campo particularmente interessante de estudos: a Educação para os *Media*. Tomando em consideração os desafios lançados pela avalanche de informações veiculadas pelos dispositivos de comunicação e informação, a Educação para os *Media* tem por objetivo aproveitar os recursos fornecidos pelos meios de comunicação para a melhorar as possibilidades de contacto com os mesmos, aumentar a diversidade dos seus usos e desenvolver as capacidades de comunicação (Referencial de Educação para os Media, 2014). Contribui, assim, para o enriquecimento pessoal e social de cada indivíduo, de maneira a que cada cidadão possa trabalhar e conviver com mais qualidade (Referencial de Educação para os Media, 2014).

Embora não haja uma forma linear nem consensual de significação do conceito (Pinto et al., 2011), a Educação para os *Media* vem sendo definida como um conjunto de atividades pedagógicas que pretendem estimular a utilização crítica e criativa dos meios de comunicação, concebendo uma emancipação consciente e uma pró-atividade no uso dos *media* e na relação com os mesmos (Pereira, 2000). Surge, assim, como uma ferramenta que promove o desenvolvimento de competências, neste caso, nas crianças (mas também se dirige a adultos), para que estas tomem partido das potencialidades dos *media* e evitem situações de perigo (Buckingham et al., 2005). As crianças colocam-se no papel de cidadãos reflexivos, desenvolvendo competências no âmbito da expressão de opiniões e sentimentos relativos às situações experienciadas (Pereira, 2000). Ao aprender a ler de forma crítica as mensagens mediáticas e, ao produzir e partilhar conteúdos de forma consciente, pressupõe-se que os mais novos estão a desenvolver competências no âmbito da compreensão do seu mundo e da construção da sua própria identidade (Pinto et al., 2011).

A aposta na Educação para os *Media* vem, então, oferecer às crianças oportunidades que promovem a capacidade de questionamento dos conteúdos transmitidos pelos *media* e que contribuem para a utilização autónoma dos dispositivos mediáticos (Pereira, 2000). Considera-se, nesta perspetiva, que é através da compreensão do funcionamento e do uso efetivo dos dispositivos e dos equipamentos que possibilitam a produção de conteúdos mediáticos que as crianças poderão ter pleno entendimento de como os *media* exercem o seu papel (Jenkins et al., 2006).

Este campo de estudos tem particular interesse para a presente tese, na medida em que vem unir algumas das perspetivas debatidas no capítulo anterior, apresentando-se como uma abordagem holística aos conceitos que acreditamos serem essenciais no âmbito de um estudo que una a Comunicação à Educação. Deste modo, importa refletir sobre as suas dimensões, vertentes, enquadramento social e político, e práticas públicas, com o intuito de perceber em que patamar estão as investigações científicas neste âmbito e os caminhos que ainda estão por percorrer.

Ao longo dos anos, tem sido evidente uma tendência nas investigações científicas para caracterizar as dimensões da Educação para os *Media*. As mais recorrentes nos estudos revisitados remetem para o *acesso* aos dispositivos de informação e comunicação, para a *compreensão crítica* das mensagens veiculadas pelos *media* e para a *produção criativa* de conteúdos mediáticos (cf. Livingstone, 2004; OFCOM, 2008; Buckingham, 2009; Hobbs, 2010; Parola & Ranieri, 2010; EAVI, 2011; Lopes, 2011, 2013; Pinto et al., 2011; Pereira, 2011; Pereira et al., 2015a). Estas dimensões são de extrema importância para a presente investigação, na medida em que oferecem uma linha orientadora para as várias formas de desenvolvimento de competências mediáticas, junto das crianças.

Como já referimos, as rotinas sociais giram cada vez mais em torno dos meios de comunicação (eg. Hasenbrink & Hasenbrink, 2013). Considerando o mundo globalizado em que vivemos, ferramentas como o *email* e as redes sociais, por exemplo, são essenciais tanto no âmbito do profissional (em que os assuntos têm de ser resolvidos num curto espaço de tempo), como no seio familiar (de modo a colmatar as distâncias físicas). Deste modo, pressupõe-se que os cidadãos que não tenham acesso a estes dispositivos, terão mais dificuldade de se incluírem no quotidiano social (Hobbs, 2004).

As preocupações em torno desta questão têm levado os investigadores a refletir sobre os conceitos de fosso digital e inclusão digital (Pereira et al., 2015b). Estes conceitos remetem para as diferenças entre os indivíduos que conseguem aceder e usar as tecnologias de informação e de comunicação e os que não conseguem. Aqui não falamos apenas do ponto de vista técnico, mas também social,

político e económico (Pereira et al., 2015b). É neste sentido, das oportunidades igualitárias para todos os cidadãos, que a Educação para os *Media* alavanca iniciativas que promovam o **acesso** aos *media* (Pereira et al., 2015a). A dimensão do acesso está muito associada à preocupação dos estudos em explicar os motivos pelos quais se torna cada vez mais relevante que os (diversos) governos, a nível mundial, disponibilizem, nomeadamente através da escola, tecnologias de informação e de comunicação, de modo a que os cidadãos tenham oportunidades de se incluírem na realidade multimediática em que vivemos. Outra preocupação associada às questões do acesso, tem a ver com o desenvolvimento de capacidades para a utilização autónoma das ferramentas de comunicação (cf. Hobbs, 2004; OFCOM, 2008; EAVI, 2011; Lopes, 2011, 2013; Pereira et al., 2015a).

Não obstante, também se evoca a importância de o cidadão compreender as mensagens transmitidas através dos dispositivos de comunicação e informação (Steele & Brown, 1995). Assim, entramos no âmbito da dimensão da **compreensão crítica**, que se relaciona com as capacidades de uso reflexivo e consciente dos *media*, a partir do entendimento de como se deve procurar, seleccionar e analisar a informação circundante, obedecendo as leis e regras convencionadas (Steele & Brown, 1995). Pensar sobre os *media* de forma crítica é relevante na medida em que pressupõe o desenvolvimento de capacidades que permitam ao indivíduo perceber e valorizar aquilo que neles contribui para o conhecimento do mundo envolvente, abrindo horizontes para a aceitação do universo multicultural e diverso em que estamos envolvidos (Duncan, 1989). A compreensão ultrapassa as questões técnicas do acesso, entrando no domínio do pensamento crítico, da análise e do conhecimento mais aprofundado acerca dos conteúdos que circulam nos mais diversos meios de comunicação (Parola & Ranieri, 2010).

A **produção criativa**, por sua vez, engloba as capacidades de criação ética e autónoma de conteúdos mediáticos e, ainda, a participação cidadã nos diferentes meios de comunicação. Depois de contactar com os *media* e compreender a lógica que está por detrás das mensagens mediáticas, os investigadores consideram que aprender a utilizar os meios de comunicação para produzir informação será uma mais-valia para o cidadão, principalmente no âmbito do exercício da cidadania (Livingstone, 2003; Jenkins et al., 2006; Pereira et al., 2015a). Acredita-se que a Educação para os *Media*, ao trabalhar as questões ligadas à dimensão da produção criativa de conteúdos mediáticos, contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais responsáveis, sensíveis para as questões sociais e ativos na resolução dos problemas comunitários (Livingstone, 2003; Jenkins et al., 2006; Pereira et al., 2015a).

De modo geral, acredita-se que o desenvolvimento de competências no âmbito das três dimensões mencionadas contribui para que os consumidores/produtores de *media* sejam mais esclarecidos, mais críticos e ativos no seu papel de cidadãos (eg. Jenkins et al., 2006).

Além das dimensões da Educação para os *Media* destacamos, ainda, a emblemática sistematização de Cary Bazalgette (1989, p. 20), recuperada por autores como David Buckingham (2001) e Manuel Pinto et al. (2011), que concebe seis vertentes-chave a serem trabalhadas neste âmbito. São elas: as instituições, as categorias, as tecnologias, as linguagens, as representações e as audiências:

- 1) Relativamente ao primeiro conceito, o de **instituições**, a autora explica que importa que se perceba quem comunica e porquê. Torna-se relevante considerar, de acordo com a investigadora, tanto a natureza das empresas mediáticas, como o contexto socioeconómico em que se inserem. Além disso, também os papéis que estas empresas assumem durante o processo de produção de conteúdos mediáticos é de se ter em atenção, de modo a que seja possível compreender os motivos pelos quais determinadas mensagens mediáticas podem ter uma direção específica, por exemplo.
- 2) No que diz respeito às **categorias**, estas estão relacionadas com a necessidade de se distinguir os diferentes meios de comunicação e as suas especificidades, não apenas do ponto de vista técnico, como também compreensivo e comparativo. Segundo Bazalgette, isto poderá ajudar a que o cidadão compreenda que a mesma mensagem pode ser divulgada de formas distintas, consoante o meio que a transmite.
- 3) O conceito de **tecnologias** apresenta-se, por sua vez, como uma vertente-chave na sistematização de Bazalgette, devido à necessidade de que se entenda o papel dos próprios dispositivos tecnológicos no processo de construção de significados simbólicos.
- 4) A compreensão das **linguagens** dos *media* é outro dos aspetos ressaltados. Segundo Bazalgette, a Educação para os *Media* deve preocupar-se em promover o entendimento das formas pelas quais os *media* produzem sentido. A investigadora salienta que um cidadão literato para os meios de comunicação deve conseguir compreender os códigos linguísticos presentes nas mensagens veiculadas pelos *media* e os seus objetivos.
- 5) O conceito de **representações**, por sua vez, está relacionado com a maneira como determinado assunto é retratado pelos meios de comunicação. Os modos como os *media*

expõem os assuntos da vida real, de acordo com a perspectiva de Bazalgette, podem transmitir certos estereótipos que não se apresentam, necessariamente, como verdades absolutas. Além disso, de acordo com a autora, os *media* (re)criam realidades, sendo necessário, como já vimos, que o consumidor esteja ciente disso aquando da sua utilização.

- 6) Por fim, Bazalgette considera que o conhecimento das **audiências** é uma vertente que não pode ser deixada de lado pela Educação para os *Media*, principalmente no sentido do esclarecimento de que os contextos diversos podem influenciar a receção das mensagens mediáticas pelos indivíduos. Além disso, importa que o consumidor tenha a consciência de como é visto e estudado pelas empresa de *media*.

Ainda sobre as vertentes propostas por Bazalgette (1989), salienta-se que estas não seguem uma lógica hierarquizada, tão pouco se apresentam como estanques. A investigadora esclarece que estas servem como ponto de partida para tratar os mais diversos assuntos da atualidade.

Se considerarmos a realidade multimediática vivida nos dias de hoje, em que os cidadãos se comportam cada vez mais como consumidores e produtores de *media*, e considerando a crescente complexidade desses meios, podemos dizer que é cada vez mais importante trabalhar as vertentes criadas por Bazalgette. Neste sentido, importa refletir sobre as vertentes apresentadas através de um olhar mais atual e crítico.

Importa perceber, por exemplo, que as **tecnologias** de informação e de comunicação ao mesmo tempo que contribuem para a influenciar a construção que fazemos do mundo em que vivemos, são também um produto oriundo das necessidades e dos desejos do próprio consumidor, criado pelas mesmas pessoas que as utilizam (Lipovetsky, 2007; Almeida et al., 2011). É preciso reconhecer os *media* são um resultado da sociedade e refletem, por sua vez, as crenças, tradições e interesses das diversas culturas (Almeida et al., 2011). Deste modo, pode-se dizer que as **representações** criadas pelos *media*, tanto no domínio da informação como também na ficção, entretenimento, publicidade e redes sociais, não são necessariamente uma manipulação, mas sim uma interpretação da realidade por sujeitos que vivem num determinado contexto (Hasenbrink & Hasenbrink, 2013).

No que diz respeito às **categorias**, podemos extrapolar a reflexão de Bazalgette se considerarmos que a Internet não é apenas um “novo *medium*”, mas sim um contexto que promove novas e diferentes formas de comunicação, gerando a combinação de diversos *media* com o intuito de aumentar as possibilidades de veiculação da informação, das interações e da criação de uma cultura



diversificada (Buckingham, 2007). Mas que, todavia, também acarreta alguns riscos, principalmente pela falta de regularização desse contexto (Livingstone et al., 2011).

A interpretação das **linguagens** utilizadas nos meios de comunicação, principalmente nos *media* digitais, tornou-se, por sua vez, uma necessidade não apenas para a formação de cidadãos críticos, mas também para os desafios lançados pelo próprio quotidiano, seja através do trabalho, da utilização dos serviços públicos de finanças, saúde, dos sistemas bancários e etc.. (Referencial de Educação para os Media, 2014).

Ao nível das **audiências**, evidencia-se, cada vez mais, a importância do olhar a partir dos Estudos da Recepção. Ou seja, muito mais do que perceber o que os *media* fazem com as pessoas, reconhece-se a importância de se perceber o que as pessoas estão a fazer com os *media* (Mcquail, 2003). Surge a necessidade de questionamento sobre os conteúdos mediáticos que geram mais interesse, sobre os modos como os *media* preenchem as nossas rotinas e a importância que, os cidadãos, dão a estes veículos, numa perspetiva que considere as diferenças existentes nos mais variados contextos sociais, culturais, políticos e económicos (Mcquail, 2003).

Apesar do modelo apresentado por Cary Bazalgette ter as suas limitações, nomeadamente, se considerarmos a grande (re)evolução digital, entretanto, vivenciada, não será despropositado referir que esta continua a ser uma abordagem teórica de interesse académico e propícia a servir de inspiração para os trabalhos empíricos. Ressalta-se, no entanto, duas críticas realizadas por Pinto et al. (2011) que parecem ser bastante pertinentes. A primeira está relacionada com o facto do quadro conceptual criado por Bazalgette (1989) não parecer dar abertura para a expressão das emoções do indivíduo face aos conteúdos mediáticos. Além disso, de acordo com os autores, também não considera os resultados de aprendizagem esperados pela Educação para os *Media*. Do nosso ponto de vista, o modelo de Bazalgette poderia, ainda, dirigir um olhar mais atento para as assimetrias sociais, considerando e compreendendo o ecossistema mediático através da realidade das comunidades desfavorecidas, comparando os modos como as desigualdades no acesso aos recursos podem levar à situações de fosso digital, e conseqüentemente, de exclusão social.

Sobre o conceito de Educação para os *Media*, podemos, então, dizer que este é um processo pedagógico que envolve uma complexa dinâmica de aprendizagens e que engloba uma série de dimensões e de vertentes. Como resultado, alcança-se o que se tem denominado de *literacia*

*mediática*, que representa um conjunto de competências que levam a um conhecimento crítico sobre a forma como os meios de comunicação funcionam (Fastrez, 2010; Roosen, 2013).

Um estudo editado por Alberto Parola e Marie Raniere (2010), precisamente sobre possíveis caminhos para a avaliação da Educação para os *Media*, indica que a literacia mediática está relacionada com desenvolvimento de competências pessoais (tais como a autonomia, criatividade, participação, pensamento crítico), sociais (capacidade de comunicação intra e inter pessoal) e, por fim, mediáticas. Pereira et al., (2015a) acrescentam, ainda, que:

Estes elementos estão organizados sob forma de pirâmide, com os fatores contextuais a constituírem a base e as competências pessoais e sociais os níveis subsequentes, respetivamente. Importa ainda referir que a “Literacia Mediática” é o resultado do processo dinâmico entre a base (disponibilidade e contexto) e o topo (habilidades comunicativas). O caminho da base para o pico é a competência mediática individual de uso e compreensão crítica. (p. 9)

Assim, a literacia mediática é vista como uma competência fundamental para a utilização dos *media* na sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do exercício da cidadania, na medida em que se pressupõe que os cidadãos literatos para os *media* têm mais tendência para serem mais participativos nos assuntos da sociedade e mais interventivos no processo de resolução das problemáticas sociais (Buckingham, 2003). A Educação para os *Media*, por sua vez, representa o percurso necessário para se chegar a esse conhecimento (cf. Lopes, 2009; Tyner, 2010).

## **2.2 RECOMENDAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA NAS ESCOLAS: UM ALICERCE PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

Ao longo do processo de revisão da bibliografia acerca dos estudos que refletem sobre a Educação para os *Media*, não pudemos deixar de notar que uma importante parte do discurso académico, principalmente a nível nacional, expõe os pressupostos lançados pelos diferentes governos e instituições não governamentais, nacionais e internacionais, através de leis e Recomendações (eg. Lopes, 2011; L. Pereira, 2011; Pinto et al., 2011). Apesar desses argumentos não serem de carácter propriamente científico, a sua constante menção em diversos trabalhos académicos demonstra a sua relevância, principalmente no que diz respeito ao domínio interventivo da Educação para os *Media*. De acordo com Luís Pereira (2011), este tipo de produções documentais, em forma de Recomendações,

tem sido uma forma comum das diversas organizações divulgarem os princípios da Educação para os *Media*. O investigador explica, ainda, que estes documentos resultam, em geral, de encontros, seminários e conferências que reúnem um conjunto de pessoas peritas na área. Além disso, Pereira (2011) afirma que a análise desses documentos é essencial, uma vez que nos possibilita situar momentos fundamentais de desenvolvimento da Educação para os *Media*, formando assim uma linha histórica dos acontecimentos que nos permitirão entender as repercussões ocorridas.

Deste modo, e considerando o propósito da presente investigação, pareceu-nos importante destacar algumas das Recomendações lançadas nos últimos anos, nomeadamente no que se refere à Educação para os *Media* em contexto escolar, com o intuito de perceber as necessidades apresentadas pelas instituições governamentais e não governamentais neste âmbito de estudos e refletir sobre possíveis soluções para os desafios levantados.

**A Declaração de Grunwald sobre Educação para os *Media* (1982)** surge como produto final de um simpósio no âmbito da Educação para os *Media*, em 1982, na Alemanha. O documento foi, na altura, aprovado por unanimidade pelos representantes de 19 nações presentes no evento (Pinto et al, 2011) e é, até hoje, um dos documentos de referência no âmbito das políticas públicas a realizar com vista na promoção da literacia mediática. No panorama internacional, a comemoração dos 25 anos da Declaração de Grunwald originou, inclusive, um outro documento de carácter fundamental, a 'Agenda de Paris', como veremos mais à frente. No que se refere à introdução da Educação para os *Media* na escola, a Declaração de Grunwald apela às autoridades competentes para apoiarem programas, nos diferentes ciclos de ensino, que desenvolvam conteúdos pedagógicos neste âmbito; propõe o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que favoreçam a consciência crítica perante os diferentes *media* e que incluam a análise de conteúdos mediáticos, a utilização dos *media* como meios de expressão criativa e a participação nos mesmos. Além disso, a Declaração sublinha a importância de haver cursos de formação para os diversos agentes educativos, promove as atividades de investigação e apoia as ações realizadas pela UNESCO – entidade de grande relevo no âmbito da promoção da literacia mediática – com vista à cooperação internacional em prol da área.

Lançada quase 20 anos após a Declaração de Grunwald, numa época marcada pelo desenvolvimento tecnológico, a **Recomendação do Conselho Europeu, de junho de 2000, sobre a Educação para os *Media***, tem como foco principal a preocupação com as possíveis consequências do fosso digital. Deste modo, o documento reforça a importância de educar para os *media* na escola como

forma de promover a inclusão digital das crianças, permitindo, por conseguinte, que essas exerçam atitudes cidadãs.

**A Recomendação do Parlamento Europeu e o Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006)** pretendeu, por sua vez, enfatizar a importância de se *aprender a aprender* e destacar a necessidade de se promover uma literacia digital. Esta Recomendação preocupa-se em criar recursos de inclusão dos *media* no contexto escolar, com o objetivo de promover competências fundamentais para a adaptação das crianças ao contexto mediático em que vivemos. A recomendação especifica que:

Numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia, cada cidadão terá de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado. À educação na sua dupla função – social e económica – cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações.

**A Agenda de Paris – 12 Recomendações para a Educação para os *Media* (2007)**, concebida pela UNESCO no seguimento do lançamento da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, foi pensada e construída com o envolvimento ativo e direto de muitos académicos. Como já referimos, os seus pressupostos foram lançados no âmbito das comemorações dos 25 anos da Declaração de Grunwald e corroboram algumas das recomendações previstas em 1982. Sucintamente, no que diz respeito à literacia mediática no contexto escolar, a Agenda de Paris promove especificamente a criação de programas escolares de Educação para os *Media* que apelem para o pensamento crítico sobre o ambiente mediático vivido; recomenda a aproximação desta matéria às questões da multiculturalidade e da cidadania, através da criação de um currículo escolar integrado; e propõe a integração da Educação para os *Media* na formação inicial e contínua de professores.

Também as **Conclusões do Conselho Europeu, de 27 de novembro de 2009, sobre a literacia mediática no ambiente digital** referem que o sistema educativo, seja de caráter formal, não formal ou informal, poderá desempenhar um papel de relevo no âmbito do incentivo do desenvolvimento de competências de literacia mediática, e reforçam a importância do desenvolvimento, ao longo da vida, das capacidades de aceder aos *media*, compreender as suas mensagens de modo crítico e de criar conteúdos e comunicar através dos mesmos.

As **Conclusões do Conselho Europeu, de 26 de novembro de 2012, sobre a Estratégia Europeia para uma Internet Melhor para as Crianças**, tendo sido lançadas numa época mais recente, atentam para os riscos inerentes à utilização da Internet pelas crianças. Dos vários temas tratados ao longo do documento, destacamos a seguinte citação que revela a preocupação em apoiar as crianças, mas também os familiares e os educadores, no processo de compreensão e de análise dos meios digitais:

O setor da educação, tal como os pais, tem um importante papel a desempenhar no que toca a ajudar as crianças a tirarem partido das oportunidades oferecidas pela Internet de forma benéfica e criativa e a identificarem e enfrentarem os riscos com que aí se deparam. Contudo, reconhece-se também que os professores e os próprios pais necessitam de apoio e formação não só para acompanhar as mudanças, rápidas e imprevisíveis, nas vidas virtuais das crianças, como a constante evolução das novas tecnologias.

No panorama português destacamos o Despacho lançado pelo Ministério da Educação, em julho de 2008, que indica que a Educação para os *Media* deve ser trabalhada nos domínios das disciplinas de Área de Projeto e em Formação Cívica (Pinto et al., 2011) e, ainda, a **Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática**, aprovada em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação. Esta última pretendeu sugerir ao Governo e à Assembleia da República algumas medidas que impulsionassem a Educação para os *Media* nas escolas portuguesas. A Recomendação tem, sobretudo, o intuito de incluir a Educação para os *Media* nos currículos escolares a todos os níveis. Além disso, toma como base as sugestões propostas pela Comissão Europeia, em 2007, e sugere que o forte apetrechamento tecnológico ocorrido nos anos anteriores seja acompanhado por uma formação, tanto de estudantes como dos educadores, de modo a que seja possível aproveitá-lo e transformá-lo em literacia.

Também a **Declaração de Braga** sobre Educação para os Média, de 2011, aprovada âmbito do 1º Congresso Literacia, *Media* e Cidadania, prevê, para o ambiente escolar, o seguinte:

Explorar mais o entrosamento entre a literacia dos media e o currículo escolar, baseado numa abordagem actualizada do panorama mediático, incluindo os direitos e deveres dos cidadãos face aos media e às redes sociais, bem como o quadro de regulação existente, e tendo especialmente em conta o mundo e a experiência mediática das crianças e dos jovens.

É, ainda, de se notar que a própria Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, fornece indicações precisas sobre os direitos das crianças [todos os seres humanos menores de 18 anos, segundo a CDC] na sua relação com os *media*, exaltando as suas liberdades e obrigações. Dos artigos expostos na CDC, destacamos os que versam especificamente sobre os direitos de: liberdade de expressão, de participação na vida em sociedade, de acesso à informação, de educação e de proteção.

No artigo 17, sobre o acesso à informação, propõe-se o encorajamento dos próprios *media* para a difusão de informações que sejam de interesse social e cultural para as crianças, e se realça a necessidade do Estado proteger a criança contra informações que possam ser prejudiciais ao seu bem estar [abrindo, assim, caminhos para a literacia mediática]. Mais à frente, o artigo 28 é dedicado a preservação do direito que a criança tem à educação e a obrigatoriedade do Estado em garantir um ensino igualitário e gratuito. Além disso, propõe o incentivo de medidas que promovam o aumento da frequência regular à escola e a cooperação internacional no domínio da educação. Por último, o artigo 29 acrescenta que a educação da criança deve destinar-se à promoção do desenvolvimento da sua personalidade, de aptidões naturais, e que deve preparar a criança para uma vida adulta ativa, promovendo o respeito pelo próximo, pela pátria, pela sua língua e pelos valores próprios da sua cultura.

Segundo Pereira (2000, p. 3), esta Convenção constitui um marco histórico “ao estabelecer de forma universal e sem ambiguidades, que as crianças são sujeitos de direitos”. A autora refere, ainda, que:

Uma forma de promover o direito à informação e à comunicação é proporcionar o desenvolvimento de capacidades para a compreensão e análise da cultura dos media. É procurar encontrar formas de controlar positivamente as vantagens dos meios de comunicação de modo a que todos possam ter melhor acesso às oportunidades educativas e sociais que esses meios nos oferecem. É, por assim dizer, promover o que tem sido internacionalmente consagrado como educação para os media. (Pereira, 2000, p. 3)

Ao refletir a partir de uma perspetiva holística sobre os documentos enunciados, podemos traçar algumas considerações. Em primeiro lugar, podemos perceber uma clara relação entre os conceitos abordados pelas diferentes Recomendações e os pressupostos científicos. Através da leitura das

observações lançadas em torno do conceito de Educação para os *Media*, podemos compreender a necessidade dos diferentes documentos em demonstrar a importância de se desenvolver práticas comunicativas nas escolas, promovendo o que Pinto et al. (2011) chamaram de uma *cultura de comunicação* e o que Soares (2011) denominou de *ecossistema educomunicativo*. Assim, o foco estará no processo de comunicação em si e não, necessariamente, num *medium* específico. Além disso, já nos princípios do século XXI, Jacques Gonet (2007) estabelecia uma abordagem interessante, muito visível nos documentos supracitados, ao ressaltar a importância de se criar atividades didáticas que apelassem para os interesses das crianças, criando relações com as suas experiências comunicacionais do cotidiano, nas quais se incluem cada vez mais os *media*. Se considerarmos as datas dos documentos referidos, podemos perceber que as preocupações com os desafios lançados pelos *media* digitais vão se acentuando. Assim, salienta-se a importância de se aprender a utilizar a Internet como forma de se potencializar o exercício da cidadania, contribuindo para a inclusão social (Livingstone et al., 2011).

Por último, destaca-se a relevância dada a “aprender a aprender”, como ponto de partida para o desenvolvimento das restantes competências. Esta abordagem apresenta-se como um dos faróis condutores do presente trabalho de investigação.

### **2.3 INSTITUIÇÕES PROMOTORAS DA LITERACIA MEDIÁTICA: EXEMPLOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

Além das Recomendações mencionadas, importa evocar o relevante trabalho que diversas instituições governamentais e não-governamentais têm realizado no âmbito da Educação para os *Media*. Estas instituições têm oferecido uma base de apoio às escolas, trazendo novos recursos e soluções de integração da Educação para os *Media* nos diversos contextos de aprendizagem – nomeadamente nos contextos não formais -, acrescentando, conseqüentemente, dinamismo à tarefa de promoção da literacia mediática nesses ambientes. Várias delas têm, inclusive, responsabilidades no âmbito da criação dos documentos supracitados. Alguns exemplos de órgãos/instituições diversos nos seus promotores e objetivos são: a *Office of Communications (OfCom)*, do Reino Unido; o *Media Animation*, da Bélgica, o *Centre de Liaison de l'Enseignement et Moyens d'information (CLEMI)*, de França e a *Ontario Association for Media Literacy*, do Canadá.

A **OfCom**<sup>1</sup> é o órgão regulador dos meios de comunicação social no Reino Unido, desde 2003. Além das responsabilidades no âmbito da Regulação propriamente dita, a instituição adquiriu compromentimentos no âmbito da promoção da literacia mediática e, desde então, tem impulsionado iniciativas no âmbito da investigação sobre os usos dos *media* pelas crianças. Um exemplo desses estudos encomendados pela OFCOM é o relatório realizado por e Kate Domaille e David Buckingham, em 2001, “*Youth Media Education Survey*”, que traça um retrato mundial das práticas mediáticas realizadas nas escolas. Mais perto da realidade vivida hoje, destaca-se o projeto denominado de *Developing Media Towards a Model of Learning Progression*, finalizado em 2011, que abarcou a pesquisa sobre as práticas de Educação para os *Media* em diversas escolas do Reino Unido.

Na Bélgica, o **Media Animation**,<sup>2</sup> que existe desde a década de 60, tem como objetivo promover a autonomia crítica dos cidadão face os *media*. Esta instituição caracteriza-se como um centro de recursos educativos sobre os *media* e como um meio de ensino gratuito no âmbito da literacia mediática para a comunidade francesa da Bélgica. De modo a apoiar professores, pais e alunos no processo de desenvolvimento de competências mediáticas, o *Media Animation*, disponibiliza, ainda, uma plataforma *online*.

À semelhança do *Media Animation*, em França encontra-se o **CLEMI**<sup>3</sup>. Este caracteriza-se como o centro que faz a ligação entre as escolas e os meios de comunicação, apostando, sobretudo, na formação de professores.

Por último, mas não menos importante, destacamos a **Ontario Association for Media Literacy**. A associação canadiana elaborou um dos primeiros guias com recursos promotores da literacia mediática nas escolas. Apesar da publicação ser de 1989, a sua abordagem aproxima-se a definição atualmente mais consensual de Educação para os *Media*, ao referir a pretensão de desenvolver uma compreensão crítica sobre o funcionamento dos meios de comunicação (Lopes, 2009).

Quanto às instituições portuguesas que pretendem fornecer recursos para os educadores poderem trabalhar com os alunos no âmbito da Educação para os *Media*, podemos destacar o trabalho realizado pelo Gabinete pelos Meios de Comunicação Social (GMCS)<sup>4</sup> e pelo Grupo Informal de

---

<sup>1</sup> <http://www.ofcom.org.uk/>

<sup>2</sup> <http://www.media-animation.be/-Presentation-.html>

<sup>3</sup> <http://www.clemi.org/>

<sup>4</sup> <http://www.gmcs.pt/pt/os-media>



Literacia para os *Media* (GILM)<sup>5</sup>. O GMCS é um órgão criado pelo governo português com o intuito de apoiar o Governo na conceção, na execução e na avaliação de políticas públicas para a comunicação social, que tem tido responsabilidades no âmbito execução de iniciativas de Educação para os *Media* junto, por exemplo, da Rede de Bibliotecas Escolares. O GILM, por sua vez, é o fruto da cooperação de um conjunto de instituições altamente empenhadas em trabalhar as questões da literacia mediática no país<sup>6</sup>. Das iniciativas mais importantes desse grupo, destacamos a iniciativa “Sete dias com os *Media*” e o Congresso Internacional sobre Literacia, *Media* e Cidadania, que já conta com quatro edições, e que reuniu centenas de pessoas, investigadores, docentes e estudantes de vários níveis, em cada uma delas. Numa das últimas edições houve, inclusive, espaço para que crianças de diferentes escolas/colégios expusessem os seus projetos de Educação para os *Media*

Das instituições governamentais, destacamos o papel das Universidades portuguesas:

A Universidade do Minho, por exemplo, mais propriamente, o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), tem levado a cabo um trabalho de mais de 25 anos de investigações, nas figuras dos docentes e investigadores Manuel Pinto e Sara Pereira. Além de serem os coordenadores do livro de 2011 “Educação para os *Media*: Experiências, Atores e Contextos”, os investigadores destacam-se pela coordenação de projetos nacionais e internacionais<sup>7</sup>. Mais do que a investigação propriamente dita, a equipa de investigadores do CECS tem apostado fortemente em implementar atividades didáticas por todo o país, como é o caso da iniciativa “7 dias com os *Media*” (junto do GILM e dos restantes parceiros).

Em Lisboa, destacam-se os trabalhos realizados pela docente e investigadora da Universidade Nova de Lisboa, Cristina Ponte, principalmente os estudos dedicados aos usos que as crianças fazem da Internet, tendo em conta os seus riscos. Cristina Ponte, inclusive, é a responsável pela versão portuguesa do projeto Europeu *EU Kids Online*, para além de um vasto leque de investigações. Ainda em Lisboa, outra instituição de referência é o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa ISCTE-IUL, na figura dos docentes e investigadores da área da Sociologia, Gustavo Cardoso e Rita

---

<sup>5</sup> <http://www.literaciamediatica.pt/pt/artigo/5-aniversario-do-gilm-grupo-informal-de-literacia-para-os-media>

<sup>6</sup> Fazem parte do GILM o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, a Comissão Nacional da UNESCO (CNU), o Conselho Nacional da Educação (CNE), a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), a Direção Geral de Educação (DGE), a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), a Rádio e Televisão de Portugal (RTP), a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

<sup>7</sup> Como, por exemplo, o projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, “Navegando com o Magalhães: que impacto?” e o projeto financiado pelo Quadro de Referência Estratégica Nacional, “Escolinhas Criativas”. Mas também pelo envolvimento em projetos financiados por fundos europeus, como é o caso do projeto “*E-Media Education Lab Project*” e o projeto “*Transmedia Literacy: Exploiting Transmedia Skills and Informal Learning Strategies to Improve Formal Education*”, entre outros.

Espanha. Ainda relativamente à Universidade de Lisboa, no âmbito das Ciências da Educação, destaca-se os trabalhos realizados por Vítor Tomé. Por último, é de se referir as investigações realizadas por Vítor Reia-Baptista, na Universidade do Algarve.

Considerando as Recomendações e contributos dos mais diversos agentes governamentais e não governamentais, torna-se interessante compreender que contornos empíricos a Educação para os *Media* tem tido no país e no mundo, principalmente no que diz respeito aos contextos educacionais. Importa perceber se, tal como se recomenda, a literacia mediática tem sido promovida através dos programas das disciplinas escolares. Se sim, de que modos? E, por outro lado, se as iniciativas têm ganho um carácter menos formal e os seus motivos.

Esta compreensão é fundamental para a justificação da questão de partida da presente tese. Tendo esta investigação um carácter marcadamente interventivo, impera demonstrar e refletir sobre realidade experienciada.

## **SÍNTESE FINAL**

Neste capítulo pudemos compreender que a Educação para os *Media* se configura como um importante contributo para o cidadão da sociedade atual, no sentido em que esta sistematiza e promove o desenvolvimento das competências necessárias para lidar com os desafios lançados pela infinidade de informações e conteúdos (muitas vezes não regulados) disponibilizados pelos diferentes formatos de *media*. Além disso, percebemos que importa particularmente às crianças, que estão num processo de formação de identidades, valores e estilos de vida, e que são influenciadas pelos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação nesta construção. Como vimos, as crianças usam os *media* nas suas rotinas, porém o uso que fazem desses meios não é, necessariamente, crítico e pode levar a situações de risco.

A Educação para os *Media*, na sua epistemologia, consagra-se como um processo pedagógico que envolve o planeamento, a implementação e a avaliação de atividades que estimulam o acesso, a compreensão crítica e a produção criativa dos conteúdos mediáticos, no sentido conscientizar o cidadão para as questões implicadas com a realidade mediática em que vivemos.

Vimos, ainda, que esta área do saber despoletou não apenas o interesse académico, como também governamental e de instituições não-governamentais, e que, neste sentido, vem sendo difundida por

várias entidades que procuram promover a importância de se desenvolver aquilo a que chamam de literacia mediática.

Considerando a análise das Recomendações lançadas com o objetivo de chamar a atenção para a importância de se inserir a Educação para os *Media* na escola, mas também o esforço dos diversos órgãos responsáveis nesse âmbito e, ainda, a Convenção dos Direitos da Criança, parece-nos importante perceber que proporções empíricas têm ganho as diversas iniciativas. Deste modo, no capítulo seguinte, procuraremos compreender as principais iniciativas promotoras da literacia mediática lançadas em Portugal, de modo a perceber os seus objetivos, os seus processos de implementação e principais resultados. Consideramos que esta reflexão poderá abrir caminhos para o desenvolvimento do nosso estudo empírico, uma vez que provavelmente oferecer-nos-á pistas sobre os horizontes que ainda estão por desbravar no âmbito da Educação para os *Media*.



## **CAPÍTULO 3.**

# **O LUGAR DOS *MEDIA* NOS CONTEXTOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM**



Neste capítulo, procuramos analisar os estudos académicos que refletem sobre a importância e a necessidade da escola acompanhar as transformações ocorridas na sociedade em que vivemos. Focamo-nos, sobretudo, nas investigações que assinalam a relevância da escola incluir nos seus diversos contextos situações que estimulem as crianças para um uso crítico dos *media*.

Percorremos, ainda, os estudos académicos internacionais que refletem sobre as formas como o sistema educacional dos diversos países integram os *media* nos seus programas, e analisamos os próprios conteúdos dos programas curriculares portugueses, com objetivo de retratar a realidade nacional.

Também muito importante para a presente tese é o mapeamento e o enquadramento das iniciativas de Educação para os *Media* já existentes nas escolas portuguesas. Procurámos compreender os modos como estas iniciativas se enquadram nos diferentes contextos escolares, os seus objetivos e as mais-valias que estas iniciativas trazem para os diversos agentes, e refletir sobre novos caminhos para o desenvolvimento de competências mediáticas, considerando uma abordagem formal de aprendizagem..

Consideramos que a compreensão da realidade escolar, no que aos *media* diz respeito, é fundamental para a presente tese, na medida em que as ilações retiradas da literatura poderão contribuir para o encontro de um caminho empírico de inclusão de uma Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem.

### **3.1 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ENQUANTO CONTEXTO DE USO CRÍTICO DOS *MEDIA***

Investigações como as de Palacios (1995) e Borsa (2007) consideram o contexto escolar um ambiente fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Sob este ponto de vista, a escola, além de ser um local de aquisição de competências científicas, é também um espaço no qual se dá a promoção da comunicação entre pares, a construção das relações afetivas e o desenvolvimento da personalidade, definindo-se com um importante agente de socialização das crianças. É na escola que a criança passa uma grande parte do seu tempo e, por sua vez, é onde desenvolve uma fração importante das leituras do mundo (Silva, 2008). Deste modo, justifica-se a importância de o sistema escolar considerar as características da sociedade contemporânea – tais como o desenvolvimento

tecnológico, a evolução dos meios de comunicação e a consequente democratização do saber – e ampliar as suas funções educativas, com objetivo de ajudar os mais novos a compreenderem e participarem no mundo em que vivem (Alonso, 1991; Alonso et al., 1994; Lima, 2000; Buckingham, 2003; Barbosa, 2007; Santos 2014).

Pérez Tornero (2000) numa obra intitulada *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas Linguagens e Consciência Crítica*, reflete sobre os próprios *media* se terem tornado grandes concorrentes da escola tradicional. O autor explica que assistimos a um cenário em que as escolas já não são as grandes detentoras do poder intelectual e as únicas entidades que controlam o saber. Segundo Pérez Tornero, com a Internet torna-se possível aceder aos conteúdos que anteriormente eram apenas adquiridos em sala de aula. O autor afirma que as gerações mais novas têm cada vez mais possibilidades de acesso à informação através dos meios de comunicação, tornando-se cada vez menor o contributo que a escola, nos seus parâmetros tradicionais, pode fornecer. Assim, de acordo com o investigador, “a escola está a ficar sem salas de aula, ou seja, sem espaço fechados, controlados e reservados, nos quais o saber fluía verticalmente do professor para os alunos” (Pérez Tornero, 2000, p. 39).

É no sentido dos aspetos supracitados que se reforça que a integração da Educação para os *Media* na escola pode promover uma atitude emancipatória face aos desafios criados pelo ambiente mediático, numa lógica participativa (em que a criança passa a ser autónoma na sua intervenção) e promotora dos direitos e deveres das crianças enquanto cidadãos (Pérez Tornero, 2000). Operti (2009), numa publicação intitulada *Curricular Contribution to Media Education: a Work in Progress*, ressalta a importância do desenvolvimento de competências que tenham a ver com um conhecimento que permita à criança “encarar e resolver problemas da vida diária” (Operti, 2009, p. 34), pois, de acordo com o investigador, trata-se de compreender que os *media*, em muitos casos, determinam a maneira como as pessoas exercem os seus direitos “nos planos cultural, político, económico e social” (Operti, 2009, p. 31).

Ismar de Oliveira Soares (2011), sendo um dos percussores da abordagem que une a Educação à Comunicação, explica que esta perspetiva deve ser integrada na escola no sentido da educação para a vida, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, do desenvolvimento da criatividade, da capacidade de assimilar o contexto global dos conteúdos lecionados e, enfim, no sentido da cidadania. O investigador refere que a prática pedagógica que relaciona os meios de comunicação e a educação



deveria ser em prol da convivência sustentável, da dignidade humana, da participação social produtiva e, conseqüentemente, da empregabilidade, e da construção da democracia. Soares argumenta que o currículo deve ser um instrumento que permite a interligação entre os conhecimentos adquiridos e a vida quotidiana, valorizando a aprendizagem contínua e a ação transformadora. Como é possível ver através da citação que se segue, para Soares, recorrer a uma abordagem voltada para a Educação para os *Media* será optar por um acompanhamento natural dos sinais dos tempos e, para os alunos, será construir um ambiente educativo muito mais interessante e produtivo, sendo esta uma perspectiva de todo o interesse para a presente investigação.

É importante trazer para os espaços educativos aquele brilho nos olhos que vemos nas crianças e jovens quando estão em comunidades da internet, quando vão ao cinema, quando estão entretidos com os *games*, ou quando envolvidos em programas que contemplam a produção mediática (...) os novos educadores devem ser capazes de compreender que há uma nova cultura juvenil irreversivelmente em formação, vindo nelas mais que ameaças, mas novas e interessantes possibilidades de fazer uma nova aula e uma nova escola. (Soares, 2011, p. 52)

O autor prossegue, ainda, ao dizer que levar a comunicação e os seus recursos para o espaço formal de aprendizagem requer o reconhecimento de que a expressão comunicativa é um direito universal e que deve ser posto em prática nos espaços destinados à formação, através da consciência da necessidade de se apostar na formação dos agentes envolvidos nas ações, do apoio e da mediação da produção mediática colaborativa entre professores e alunos. O ecossistema *educomunicativo*, segundo Soares (2011), está intrinsecamente relacionado com as chamadas áreas de intervenção social. De acordo com o autor, “o percurso realizado para alcançar a criação dos ecossistemas comunicativos passa necessariamente por aquilo que denominamos como áreas de intervenção” (Soares, 2011, p. 43).

Esta abordagem sobre a importância e a necessidade de se enquadrar os *media* na educação sob uma perspectiva crítica remete, igualmente, para a promoção da criança como ator principal no processo do seu próprio desenvolvimento e fomenta o espírito pró-ativo no estudante, estimulando a sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva no ambiente escolar e na sociedade (Filho, 2004). Ou seja, pressupõe aquilo que Filho (2004) chama de *protagonismo infantil*, e que se revela num conceito de extremo interesse para este trabalho. Segundo o investigador, o protagonismo infantil

relaciona-se com a perspetiva da inserção dos *media* na educação, pois esta deve ser marcada pela promoção da participação ativa dos alunos, que não assumem apenas o papel de executores de tarefas, mas que determinam, eles próprios, as diretivas de cada iniciativa.

Outros dois conceitos associados frequentemente aos modos de integrar a Educação para os *Media* nos espaços formais da escola, e de interesse para a presente investigação, são o de *gestão participativa* e de *ação por projetos* (Filho, 2004). O primeiro designa todo o processo de planeamento, execução e avaliação de atividades que se propõem a criar espaços de diálogo, gerando ecossistemas comunicacionais descentralizados e democráticos. O segundo, por sua vez, remete para a forma de organizar as iniciativas de ensino/aprendizagem. Esta forma de organização, através de projetos, é particularmente interessante, pois não se foca em áreas disciplinares preestabelecidas, mas sim em pontos de interesses dos próprios alunos, e rege-se em função da execução progressiva de determinados objetivos (Filho, 2004).

Num estudo realizado com o objetivo de integrar os *media* no ensino da língua portuguesa, Faria (2009) também admite a necessidade de transformação da sala de aula num lugar digitalmente interativo. O investigador explica a relevância da escola compreender as novas linguagens, decorrentes dos ambientes digitais, nos seus programas. Faria (2009) sugere que o uso dos *media* em sala de aula pode promover o desenvolvimento de competências, sobretudo nos seguintes âmbitos: 1) flexibilidade de aprendizagem do aluno, que, através de uma aprendizagem com recurso aos *media* digitais pode seguir o seu próprio ritmo; 2) motivação da criança, que está cada vez mais predisposta para a utilização das TIC nos seus tempos de lazer e, à partida, transferirá este entusiasmo para o ambiente escolar; 3) desenvolvimento do imaginário infantil, através da possibilidade de contacto e comunicação com outras comunidades e culturas ; 4) a própria comunicação, através da partilha de informação entre alunos e professores, num contexto de debate e discussão sobre os mais diversos assuntos, estimulando o pensamento crítico. Sendo esta uma visão que privilegia os interesses e necessidades das crianças, tal como as abordagens supracitadas, parece fazer sentido que seja enquadrada nos sistemas educativos.

Ainda a este propósito, Monica Fantin, num estudo realizado em 2007, precisamente sobre aquilo a que chama de alfabetização mediática, explica que é preciso incentivar os mais novos a lidarem com os dispositivos de informação e de comunicação a partir de uma perspetiva consciente face aos seus conteúdos, ultrapassando, assim, a tendência para o uso acrítico das TIC. A autora admite que se a

existência de dispositivos de comunicação e informação, tais como os computadores e os telemóveis, pressupõe novas formas de interagir e de produzir culturas, isto implica uma consequente necessidade de se caracterizar cada um desses objetos, tendo em conta os contextos em que estes estão inseridos e as suas formas de utilização, assim como o papel dos diferentes agentes de socialização no processo metacognitivo inerente a estes usos. Desde modo, realça-se a importância de se aprender sobre os *media*, com os *media* e através dos *media*, tendo por base uma perspetiva ecológica e integrada, sem ignorar qualquer um dos meios de comunicação (Fantin, 2007).

Numa publicação posterior (2012), a mesma investigadora promove o debate mais aprofundado e particularmente interessante sobre a integração curricular da Educação para os *Media* nas escolas, a partir de uma análise global das competências a desenvolver. Monica Fantin refere que do mesmo modo que se espera que as crianças aprendam a ler livros, revistas, poesia, entre outras formas de escrita, é também fundamental que o currículo escolar possibilite o desenvolvimento de competências de leitura de imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias e conteúdos da Internet. A investigadora reforça a ideia, com a qual concordamos, de que o pensamento crítico, a criatividade, a interação e a autonomia são competências pessoais que devem ser estimuladas de modo a reforçar as competências mediáticas. Sob esta perspetiva, cabe à escola a promoção do uso dos *media*, proporcionando experiências de análise e avaliação da informação partilhada e a compreensão do que está por detrás das construções mediáticas, sendo, ainda, importante que a instituição educativa crie métodos e técnicas que permitam às crianças aprender a selecionar a informação existente e a transformar essa informação em conhecimento, mesmo quando estão sozinhas (Drotner, 2008).

Nota-se, assim, uma forte tendência académica para considerar que a sala de aula é um importante contexto no que diz respeito à orientação crítica dos usos dos *media* pelas crianças, abordagem que também assumimos na presente investigação. Segundo Guitérrez e Tyner (2012), os meios de comunicação e o ambiente escolar relacionam-se pela responsabilidade que as escolas têm de acompanhar as evoluções sociais e de contribuir para preparação do indivíduo para a sua vida prática e para os desafios a ela inerentes. Contudo, apesar de todas essas indicações, será que o sistema escolar se tem mantido a par das exigências mediáticas com as quais nos deparamos? Que avanços tiveram os programas escolares, nos últimos anos, nesse sentido? Será que a escola tem conseguido orientar o aluno para os desafios lançados pela realidade multimediática vivida em pleno século XXI? As respostas a estas perguntas serão importantes para compreendermos o enquadramento que a

escola deu à Educação para os *Media* nos últimos anos e para refletirmos sobre outras lógicas possíveis de inserção desta área de saber nos ambientes educacionais.

### **3.2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA* NOS CONTEXTOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM**

As questões em torno da necessidade de a escola acompanhar as transformações ocorridas nas sociedades ao longo dos tempos leva-nos à interrogação sobre os conteúdos de *media* que estarão previstos nos seus programas. Trazendo esse interesse para o foco da presente investigação, cabe-nos indagar de que modo os *media* estão enquadrados nos planos curriculares das mais diversas disciplinas. Em que patamar os programas estão face à necessidade de se promover a literacia mediática?

Antes de mais, pareceu-nos importante analisar a realidade internacional no que diz respeito à integração da Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem, pois acreditamos que o conhecimento de outras realidades é imprescindível quando procuramos modificar e melhorar o nosso próprio contexto.

Não havendo forma de analisar todos os contextos a nível mundial, procedemos a uma seleção de países. Escolhemos, por um lado, países da América do Norte e do Sul, tais como os Estados Unidos, o Canadá e o Brasil. Por outro lado, optámos, dentro da Europa, por observar a realidade do Reino Unido, de França e de Espanha, além de Portugal.

No Canadá, desde o ano de 2006 que o desenvolvimento de competências mediáticas está previsto nos currículos escolares, do 1º ao 12º ano de escolaridade, sendo englobado no programa de Línguas (no ensino básico) e na disciplina de Inglês (no ensino secundário) (Wilson & Ducan, 2009). No domínio da *Língua* propõe-se, basicamente, dois tipos de análise: 1) compreensão dos textos mediáticos através da análise de como diferentes públicos podem interpretar de diferentes formas os conteúdos mediáticos; 2) criação de conteúdos mediáticos através do planeamento crítico, que engloba públicos-alvo, propósitos do trabalho e resultados esperados. Segundo Wilson e Ducan (2009), a inclusão da Educação para os *Media* nos currículos escolares do Canadá permiti que os estudantes possam analisar criticamente os conteúdos mediáticos, questionando os motivos pelos

quais estes mesmos conteúdos são criados, e concebendo alternativas para responder aos desafios encontrados na relação com os meios de comunicação. Ou seja, de acordo com os autores, os alunos estão a desenvolver conhecimentos sobre como os *media* operam, como se dá a construção dos significados mediáticos e como se pode usar os *media* e a informação veiculada pelos mesmos sem incorrer em riscos (Wilson & Ducan, 2009).

Relativamente aos Estados Unidos da América, Ward-Barnes (2010), afirma, à data do seu estudo, que é possível verificar, a nível nacional, uma prática escolar que envolve a reflexão sobre os conteúdos mediáticos consumidos pelas crianças. No entanto, a autora refere que pelo facto de cada Estado ter autonomia para decidir como inserir as questões da literacia mediática nos seus currículos, torna-se difícil mapear todas as iniciativas. Além disso, explica que há muitos currículos focados apenas numa perspetiva de acesso aos *media*, admitindo a necessidade de haver um desenvolvimento nas políticas públicas relativamente ao assunto (Ward-Barnes, 2010, p. 69).

Ainda na América, mais propriamente na América do Sul, podemos mencionar o caso do Brasil, que tem demonstrado vários desenvolvimentos no âmbito introdução de uma abordagem educativa face aos meios de comunicação. Apesar de ainda não haver uma política pública a nível nacional que imponha a obrigatoriedade de haver uma disciplina nesse sentido, tem existido um esforço vindo, sobretudo, dos núcleos de investigação das Universidades do país, para pressionar o Governo para assumir a Educação para os *Media* como domínio essencial para os currículos no ensino brasileiro (Soares, 2011). Destacamos o trabalho realizado por Ismar de Oliveira Soares, “Educomunicação pelas Ondas do Rádio”, que esteve na origem do surgimento do Decreto de Lei de número 46, 211, de 15 de Agosto de 2005<sup>8</sup>, que prevê atividades de reflexão sobre os *media* a constar nos currículos das escolas do Estado de São Paulo<sup>9</sup>. Salientamos também a existência da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom)<sup>10</sup>, que tem dado um grande contributo a nível nacional, no âmbito da introdução dos *media* nas escolas, seguindo uma perspetiva crítica. Ademais, as escolas brasileiras têm desenvolvido um trabalho relevante a este nível, sobretudo, no âmbito da educação não-formal e com o apoio de profissionais licenciados em Educomunicação<sup>11</sup>. E, neste momento está a ser implementado um programa denominado de “Base Nacional Comum

---

<sup>8</sup>O Decreto de lei pode ser consultado em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/lei.aspx>

<sup>9</sup>Informação consultada em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/nasondas.aspx>

<sup>10</sup> Mais informações sobre a ABPEducom em: <http://www.abpeducom.org.br/>

<sup>11</sup>Mais informações sobre a licenciatura em Educomunicação: <http://www.cca.eca.usp.br/educom>

Currículo”<sup>12</sup> que prevê, nomeadamente no Domínio da *Língua*, mais de 80 tópicos de interesse para os promotores da integração dos *media* na educação.

No caso da Europa, já em 2003, em “*Mapping Media Literacy: Media Education 11-16 Years in the United Kingdom*”, Kirwan, Learmonth, Sayer & Williams (2003) explicavam que as escolas do Reino Unido preveem a integração da Educação para os *Media* nas disciplinas de Inglês e de Cidadania. Além disso, os autores referiam que as escolas promovem o desenvolvimento de competências relacionadas com o pensamento crítico sobre os meios de comunicação em disciplinas como História, Geografia, Línguas Estrangeiras, TIC e em Desenho. Por exemplo, na disciplina de História se propõe, no âmbito da compreensão da Revolução Francesa, perceber como a realidade pode ser representada pelos *media* para diferentes propósitos (Kirwan et al., 2003, p. 15). Outro exemplo é a disciplina de Geografia que, no domínio do *Passaporte para o Mundo*, propõe *olhar para a forma como o mundo é representado pelos media* (Kirwan et al., 2003).

Também o programa curricular francês prevê, de forma transversal, o desenvolvimento de um espírito crítico face aos meios de comunicação. Aliás, o programa curricular do ensino básico francês está dividido em cinco grande áreas que, por si só, transparecem a intenção do Ministério da Educação Francês em promover competências para a realidade mediática em que vivemos<sup>13</sup>. São elas: 1) as línguas no âmbito do pensamento crítico e da comunicação; 2) métodos e ferramentas para a aprendizagem; 3) formação da pessoa e do cidadão; 4) os sistemas naturais e técnicos; 6) as representações do mundo e da atividade humana.

Ainda na Europa, recordamos o exemplo de Espanha, que no ensino secundário prevê o estudo dos *media* de forma transversal pelas disciplinas (Huerta, 2002) e que no programa curricular do Ensino Básico, prevê, nos objetivos gerais, a utilização das tecnologias de informação e comunicação com o objetivo de desenvolver um espírito crítico face às mensagens rececionadas e produzidas<sup>14</sup>. No domínio das disciplinas relacionadas com as Ciências Sociais, destaca-se, no âmbito específico do “Viver em sociedade”, o tópico que “Avalia criticamente o papel da publicidade e reconhece e explica as técnicas de publicidade mais comuns, analisando exemplos específicos”<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup>Mais informações sobre o programa Bases Nacionais Comum Currículo: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

<sup>13</sup>Informações consultadas em: [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94753](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753)

<sup>14</sup> Informações consultadas em: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/educacion-primaria.html>

<sup>15</sup>Informações consultadas em: [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=B0E-A-2014-2222](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=B0E-A-2014-2222)

No panorama nacional, através da análise à literatura, foi possível perceber que, de modo geral, as investigações indicam uma primeira reação aos desenvolvimentos tecnológicos e às tecnologias de informação e de comunicação, ocorridos sobretudo a partir dos anos 2000: aquilo a que chamamos de determinismo tecnológico e que remete, como vimos no capítulo anterior, para o facto de se esperar que o acesso aos novos dispositivos e veículos de comunicação gerem, só por si, um aumento das competências sociais dos cidadãos (eg. Pinto, 2003; L. Pereira, 2011)<sup>16</sup>.

O artigo de Manuel Pinto (2003), sobre as correntes da Educação para os *Media* em Portugal, reconhece que:

Com a divulgação da Internet e a pressão para a sua difusão pelas escolas, foram investidas somas avultadas e lançados programas oficiais e privados no sentido de tornar o acesso o mais universal possível e de incentivar o uso frequente da rede. No quadro de um discurso geral de modernização e inovação das escolas e do ensino-aprendizagem, tornou-se corrente a ideia de que a exclusão do acesso e da eficiente utilização da Internet é sinónimo de exclusão social e cultural. (Pinto, 2003, p. 133)

De facto, em Portugal, desde a iniciativa de introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas, alavancada pelo projeto MINERVA, em 1985, que diversos outros programas foram criados com objetivo de introduzir as tecnologias na educação (Pereira et al., 2015b). Um desses exemplos é o Plano Tecnológico da Educação (PTE), que teve como objetivo criar “condições para dotar os alunos e professores das ferramentas básicas para a aprendizagem e formação em tecnologias da informação e comunicação, providenciando o acesso aos equipamentos, fornecendo conteúdos digitais adequados e reestruturando as infra estruturas escolares” (Melro, 2011, p. 40). O PTE procurou centrar a sua a ação em três eixos fundamentais: tecnologias, conteúdos e formação. Dentre as previsões de projetos a implementar estavam o *e.escolas*, *e.escolinha*, *e.professor*, *e.oportunidades*, *internet na sala de aula* e o *academias TIC*. Relativamente aos resultados dos

---

<sup>16</sup> A este propósito, David Buckingham (2007) explica que há uma tendência para se aceitar que os novos *media* estão a gerar mudanças, partindo do princípio de que o próprio dispositivo tecnológico é propulsor de inovações, desconsiderando o facto de que por detrás da tecnologia existe um conjunto de atores sociais que permitem que os dispositivos adquiram sentido enquanto veículos de comunicação. O autor assume que a questão que se deve colocar não é apenas sobre o acesso aos novos *media*, mas, sobretudo, sobre como devemos usá-los. Buckingham (2007) realça a importância de, no estudo dos *media*, se atentar para as questões que implicam o contexto, referindo que “a tecnologia é meramente aquilo que as pessoas escolhem fazer com ela” (p. 18).

projetos implementados pelo PTE, Luís Pereira, nas conclusões da sua tese de doutoramento “Conceções de literacia (digital) nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação” (2011), afirma que:

Se a análise dos documentos fundadores do PTE demonstrou que as entidades governamentais procuraram com esta política criar a ilusão de uma reforma da escola e do ensino e, mais ambiciosamente, a mudança de todo o ecossistema social, assumindo que a posse da tecnologia daria poder para que tal acontecesse, os entrevistados manifestaram na sua globalidade uma perspetiva divergente desta ideia (apesar de integrarem este grupo membros do governo responsável pelo PTE). Seguindo a tendência das anteriores iniciativas nesta área, que desde os anos 80 tem vindo a fazer uma aposta na melhoria das condições de acesso às tecnologias, nas entrevistas ressalta a ideia de que isso não basta para aumentar os níveis de acesso de literacia (digital), pelo menos numa aceção mais complexa, que engloba dimensões de participação cívica e realização pessoal, e não apenas competências técnicas. (L. Pereira, 2011, p. 323)

Num outro estudo realizado com objetivo de conhecer os resultados gerados pelo Plano Tecnológico, Sampaio e Coutinho (2015) referem que apesar da preocupação em equipar as escolas com os *media* digitais, não houve uma estratégia no âmbito da formação de professores e alunos para que estes pudessem tirar o melhor partido dos meios fornecidos. Deste modo, as tentativas de promover a inclusão digital nos ambientes educacionais, de acordo com os investigadores, ficam-se pela possibilidade de acesso aos *media*, não enquadrando a importância de se compreender as mensagens que estes transmitem. Ademais, os estudiosos explicam que por não ter havido um acompanhamento dos usos dos meios disponibilizados, nem uma política de manutenção desses mesmos meios, estes configuram-se, muitas vezes, como uma mera mobília decorativa dos espaços educacionais, perdendo a sua função primordial de veículos de comunicação e de informação (L. Pereira, 2011; Sampaio & Coutinho, 2015).

Tomando como exemplo a iniciativa mais mediática do PTE, a distribuição do computador ‘Magalhães’ para os alunos do 1º ciclo do ensino básico (2008-2011), podemos perceber que houve, da parte do governo um discurso de maravilhamento tecnológico, no qual se sugeria que o ‘Magalhães’ iria ser um marco revolucionário para a educação em Portugal, e que viria alterar por completo os processos de ensino-aprendizagem. O discurso governamental apontava para a crença de que o computador ‘Magalhães’ iria, por si só, resolver os problemas da educação e contribuir para o sucesso escolar da criança - “assim como o Fernão Magalhães no século XVI navegou pelos oceanos, também as criança



usarão os seus computadores ‘Magalhães’ para explorar novos mundos e oceanos de conhecimentos” - apresentando-se quase como uma utopia para a sociedade e dando ao computador o incrível poder de inovação e mudança (Pereira, et al., 2015, pp. 83, 84).

Num estudo realizado pelos investigadores Sara Pereira, Luís Pereira e Ana Melro (2015b), exatamente sobre o impacto político, educativo e social do computador ‘Magalhães’<sup>17</sup>, os autores afirmam que, apesar de o projeto *e.escolinha* (no qual se inseria o ‘Magalhães’) ter permitido o acesso a um computador pessoal a mais de 500 000 crianças e de, em alguns contextos, ter promovido novas práticas pedagógicas, a mensagem que o governo pretendeu passar, embora representasse uma “bonita imagem” (p.84) do futuro, desconsiderava que o fosso digital não se refere apenas ao facto de se ter ou não ter acesso ao computador e à Internet.

Pereira et al. (2015b) sugerem que novas condições de educação, como a distribuição de computadores, deveriam refletir o desenvolvimento de novas competências e de novas literacias para todos os agentes envolvidos no ambiente escolar.

Os resultados do estudo conduzido pelos investigadores demonstram que as atividades realizadas pelas crianças com o ‘Magalhães’ não foram inovadoras, nem diversificadas, e que as crianças tiraram poucas vantagens das potencialidade que o computador oferecia. Pereira et al. (2015b) concluem que faltou orientação por parte dos agentes educativos para a exploração dos recursos disponíveis, pois acreditam que, por mais que as crianças sejam capazes de aprender autonomamente, quando se trata de desenvolver competências críticas e de foro criativo, o apoio do adulto é fundamental.

A principal conclusão do estudo foi também a sua premissa: “entregar computadores para crianças nas escolas não leva automaticamente ao conhecimento e a aprendizagem” (Pereira et al., 2015b, p. 84). Os autores sugerem que a iniciativa não teve significado consistente no quotidiano escolar e, principalmente, dentro das salas de aula: “o computador ‘Magalhães’ não foi mais eficiente do que os métodos tradicionais no que diz respeito a desenvolver e estimular as crianças nos processos de aprendizagem, por que nenhuma tecnologia motiva a aprendizagem só por si” (p. 85).

---

<sup>17</sup> A investigação em questão foi parte de um estudo maior, realizado no âmbito de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e co-financiado pelo Fundo Europeu de desenvolvimento Europeu, intitulado “Navegando com o Magalhães: estudo sobre o impacto dos media digitais nas crianças”. O projeto decorreu entre os de 2010 e 2013, no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.

Pereira et al. (2015b) vão mais a fundo na sua análise, trazendo um contributo de grande importância para esta tese, ao referir que a Educação para os *Media* deveria ter sido a base da estratégia da iniciativa lançada pelo governo e que o ‘Magalhães’ poderia ter significado uma oportunidade para a promoção da literacia mediática nos contextos formais de aprendizagem:

Os objetivos da literacia digital foram completamente postos de parte. Na nossa perspetiva, a educação para os media ou a literacia mediática deveriam ter sido os modelos conceptuais da iniciativas. 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., 2015b, p. 88).

Não tendo encontrado estudos académicos que versassem especificamente sobre o enquadramento da Educação para os *Media* nos currículos das escolas portuguesas, procedemos à pesquisa, através do *site* da Direção Geral da Educação (DGE)<sup>18</sup> entidade governamental que está ao cargo da administração dos currículos dos diversos níveis de ensino em Portugal, dos programas das disciplinas que fazem parte do ensino básico para tentar perceber de que forma os *media* são enquadrados nos programas. Com a análise realizada é possível perceber que os conteúdos programáticos que se referem aos *media* também são voltados para o uso técnico, principalmente, dos computadores e de outras máquinas ligadas à indústria, ignorando as perspetivas sociais e culturais inerentes aos meios de comunicação e a importância de se fazer um uso crítico e consciente dos conteúdos veiculados pelos *media* propriamente ditos. Pudemos constatar que as referências aos *media* são, de um modo geral escassas, e, a atenção é dada, sobretudo, à educação com os *media* e através dos *media*, e não a uma Educação para os *Media*<sup>19</sup>.

Todavia, salienta-se que Educação para os *Media* aparece como um módulo facultativo pertencente à disciplina de Educação para a Cidadania e destaca-se a existência, desde Abril de 2014, do “Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário”<sup>20</sup> (ao qual nos referiremos por Referencial), lançado pelo Ministério da Educação com objetivo de propor um quadro de referência teórico para o trabalho pedagógico em torno do desenvolvimento das competências mediáticas, em todos os níveis de ensino, obedecendo a uma

---

<sup>18</sup> Para mais informações: <http://www.dge.mec.pt/>

<sup>19</sup> Informação detalhada em anexo

<sup>20</sup> cf. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)

abordagem humanista do currículo, colocando a criança como centro da ação educativa. O Referencial representa, assim, um grande salto para as questões da literacia mediática.

O documento destaca a importância de as crianças terem conhecimentos que as preparem para um consumo informado dos *media*, principalmente, numa época em que a utilização desses meios torna-se numa realidade constante. Nos pressupostos de base do Referencial podemos perceber a intenção de fornecer instrumentos que permitam uma reflexão crítica, por parte dos mais novos, sobre os meios de comunicação, de modo a que estes possam fazer um uso consciente das potencialidades dos *media*, evitando os perigos aos quais ficam expostos aquando desta utilização.

Numa perspetiva capacitadora, além de humanista, o Referencial aborda o desenvolvimento de competências mediáticas como um processo que deverá fazer parte da rotina dos cidadãos, [desde os momentos vividos em família, como com os grupos de pares, e, principalmente, no seio da comunidade escolar], com o objetivo de estimular a sensibilidade e a participação das pessoas na sociedade. Neste sentido, o documento afasta-se de uma abordagem tecnocentrada ao referir que uma educação para os meios de comunicação vai além do mero uso de tecnologias, sejam elas velhas ou novas.

A partir desses pressupostos, o Referencial revela a necessidade de se conseguir elevar os níveis de literacia referentes aos *media*, mas, sobretudo, à comunicação. Neste caso, estão englobados todos os meios de comunicação, os novos e os tradicionais, ultrapassando a perspetiva redutora de uma literacia informacional e digital.

Relativamente ao enquadramento curricular do documento, este coloca-se como uma referência a ser utilizada no âmbito da Disciplina de Educação para a Cidadania, na qual está, efetivamente, prevista a dimensão da Educação para os *Media*, mas também no âmbito mais geral do desenvolvimento de outras iniciativas da escola, com o objetivo de formação social e pessoal dos alunos e no contexto das ofertas curriculares de todos os níveis de ensino, conferindo uma dimensão transversal à matéria.

De modo a garantir uma dimensão prática, o Referencial oferece uma estrutura que pretende ser transversal e abrangente e, deste modo, procura englobar os vários meios de comunicação as mais diversas questões que estes possam suscitar.

De entre os tópicos previstos, destacamos o quadro dos Resultados de Aprendizagem por Tema. Neste quadro, podemos perceber o intuito do Referencial em ajudar aos alunos a compreenderem que

vivemos numa sociedade em que o acesso à informação é valorizado, e daí a importância de se distinguir os diversos modos de comunicar. Além disso, no âmbito da compreensão do mundo atual, enfatiza-se a oportunidade que a criança tem de, através da utilização dos meios de comunicação, perceber aquilo que se passa no seu mundo mais próximo e mais longínquo e, ainda, de entender como se dá o fenómeno da globalização.

Além disso, os Resultados de Aprendizagem expostos pelo Referencial contemplam a importância da criança apreender as novas relações sociais e profissionais estabelecidas pelas redes digitais. E não menos importante está, ainda, o intuito de que os alunos compreendam que as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação são uma construção da realidade: tanto quando se fala do entretenimento e do espetáculo, nos quais esta construção é mais clara, como também no âmbito da publicidade e, principalmente, no âmbito do jornalismo. A produção de *media* é igualmente referida como resultado de aprendizagem, e está relacionada com a importância de se criar conteúdos de modo a expressar ideias e opiniões, através de um processo crítico e criativo, numa forma básica se exercer cidadania. Neste âmbito, o entendimento dos seus direitos e deveres enquanto públicos e consumidores de *media* traduz-se num importante resultado de aprendizagem estabelecido pelo Referencial, principalmente, quando se trata de uma abordagem que visa a participação cívica na sociedade.

O Referencial de Educação para os *Media* apresenta-se como um farol orientador para a presente tese.

### **3.2 ABORDAGEM [CRÍTICA] AOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

Ao analisar os discursos académicos que sugerem a integração da Educação para os *Media* nos currículos escolares (Alonso et al., 1994; Lima, 2000; Buckingham, 2003; Barbosa, 2007; Fantin, 2007; Soares, 2011; Santos 2014), questionamo-nos sobre os motivos pelos quais a instituição escolar, em Portugal, ainda não faz destas sugestões uma prática recorrente. Em busca de respostas para a nossa pergunta, deparamo-nos com uma série de críticas aos currículos escolares (Formosinho, 1991, 2007; Alonso, 1996; Alves e Machado, 2011; Santos, 2014), que remetem para o facto dos currículos não estarem construídos de modo a abarcar os pressupostos da Educação para os *Media*. Pressupostos estes, que assentam na perspetiva humanista e socio-construtivista da educação.

Ao longo dos últimos 30 anos, os currículos escolares têm sido definidos por esta corrente como um documento prescritivo que apresenta uma “série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem” (Johnson, 1991, p. 55), no qual há uma tendência para valorizar as disciplinas obrigatórias, em detrimento de outras atividades importantes para a vida social das crianças (Formosinho, 1991), dando uma visão fragmentada [em vez de integrada] do mundo (Alonso et al., 1996). Fala-se numa priorização dos conteúdos de aprendizagem em prejuízo dos processos e comportamentos, num panorama que separa as experiências quotidianas das aprendizagens escolares e das funcionalidades dessas aprendizagens (Alonso et al., 1996).

Além disso, de acordo com esta perspetiva, os professores são tomados como meros executores de um manual que tem como objetivo uniformizar e homogeneizar os conteúdos didáticos a serem aprendidos. Os alunos, por sua vez, são vistos como acumuladores passivos da informação, que é linear e individualista (Alonso et al., 1996). A este propósito, João Formosinho (2007) refere, à data do seu estudo, que, em Portugal, muito pela influência francófona, os currículos adotam uma lógica centralista, em que os programas são prescritos pelo governo e em que cabe aos professores cumpri-los, sem haver grande espaço para possíveis debates sobre alterações a realizar mediante as diversas situações sociais. O autor explica que, por este motivo, o trabalho do professor tende a tornar-se vazio da função analítica e reflexiva, levando a uma desmotivação para a lecionação.

Formosinho (2007) realiza, ainda, uma crítica particularmente interessante ao currículo escolar, afirmando que há algumas características que se têm mantido ao longo dos anos, mas que já não fazem sentido para o cenário em que vivemos. São estas: a) o iluminismo – por ser criado por um grupo reduzido de *iluminados* que detém o poder sobre aquilo que deve ou não ser lecionado em sala de aula; b) o centralismo – uma vez que os “iluminados”, por regra, fazem parte dos serviços centrais, e por sua vez, a execução dos currículos é realizada de forma centralizada; c) o uniformismo – pelo facto de o currículo se manter igual, mesmo existindo contextos diversos dentro do próprio país; d) e, por fim, o sequencialismo – uma vez que o currículo prepara o estudante para estar apto para realizar o grau escolar imediatamente superior (Formosinho, 2007, p. 19).

Mais especificamente sobre o carácter *uniforme* do currículo, Formosinho (2007) advoga que este também é independente dos próprios interesses e orientações vocacionais do aluno. Segundo o investigador, não há um interesse em adaptar o currículo face às necessidades educativas dos

estudantes, nem em promover os seus pontos fortes. Os diversos estudantes são obrigados a ter a mesma carga horária para uma determinada disciplina, independentemente da sua vocação para a mesma: “quer o aluno tenha aprendido ou não, quer tenha aprendido superficial ou consistentemente, o ensino fornecido é exatamente o mesmo” (Formosinho, 2007, p. 21). Nesta perspetiva curricular, espera-se que o aluno se adapte aos conteúdos programáticos, mesmo que este não tenha um bom aproveitamento, pois é esperado que ele tenha sucesso como os outros. Por esses motivos, Formosinho (2007) afirma que, na sua base, o currículo, a que chama de *uniforme* é alheio da aprendizagem real.

Uma crítica académica mais recente aos currículos escolares remete para a valorização que a escola dá à obtenção de resultados performativos. Qualificando esta tendência como uma consequência do modelo económico em que vivemos, Alves e Machado (2011) explicam que hoje “educa-se para se ser mais eficaz e mais produtivo” e que, assim, “a escola deixa de ser um fim em si mesmo, preocupada sobretudo com a emancipação do homem, para se tornar um meio fundamental na performatividade generalizada” (p. 61). Assim como Formosinho (2007), Alves e Machado (2011) referem que estamos perante um currículo de carácter centralizado e fragmentado, no qual o critério mais marcante é a eficiência. Os autores afirmam que o modelo curricular com o qual convivemos hoje parte de uma visão tecnicista e vai buscar influências nas correntes da psicologia behaviorista. Estas influências estão associadas, por sua vez, ao olhar que privilegia os fins a atingir, numa perspetiva da educação enquanto um investimento para o futuro, e não enquanto um importante contributo para o presente da criança.

De modo a sistematizar as questões até então colocadas, podemos dizer que, de modo geral, os investigadores supracitados olham para o currículo escolar como um documento criado por um grupo de adultos, qualificados pela sociedade como seres dotados de competências para tal, que selecionam os conhecimentos mais importantes a adquirir para que a criança possa tornar-se num adulto competente (Formosinho, 2007), retomando a visão da criança como um ser em devir, altamente criticada pelos sociólogos da infância (Prout, 2008). A partir dessa premissa, são elencadas uma série de disciplinas, programas e materiais didáticos a serem cumpridos pelos professores e alunos, não havendo margens para propostas de alterações ao que está estabelecido, por parte dos professores, tão pouco pelas crianças (Formosinho, 2007). Sob esta perspetiva, o objetivo principal dos programas curriculares é, então, que os alunos passem para o nível de ensino seguinte (superior), com os

melhores resultados possíveis. Se considerarmos que o sistema educativo avalia a matéria lecionada em aula, faz sentido que o currículo atual se cinja apenas aos conteúdos programáticos que, apesar de versarem sobre o mundo em que vivemos, fá-lo de uma perspetiva distante, não havendo uma aproximação da experiência vivida pela criança na sua rotina (Formosinho, 2007; Alves & Machado, 2011).

Embora hoje vivamos um panorama de maior abertura curricular nas escolas, não é descabido dizer que parte das características criticadas pelos investigadores referidos ainda fazem parte da realidade escolar. Santos (2014) admite que a escola está ainda muito centrada nos conteúdos programáticos e nas avaliações desses saberes, de modo a que as crianças tenham sucesso na transição para o mundo adulto. Contrariando esta tendência, a autora propõe uma abordagem com a qual nos identificamos: a construção de uma escola que preste atenção aos processos de produção e partilha de conhecimento, na qual a prioridade é aprender a aprender, é o desenvolvimento do pensamento crítico e a promoção da comunicação. Segundo a autora não basta apenas apreender os saberes, é preciso pô-los em prática, adequando-os aos contextos sociais em que vivemos, tendo em conta as suas potencialidades e limitações, pois “a contextualização e a mobilização dos saberes é tão importante quanto a sua assimilação” (Santos, 2014, p. 82).

Neste mesmo sentido, como resposta às críticas realizadas ao currículo escolar, grande parte das investigações propõe novas formas de organização desses documentos, defendendo uma visão mais humanista (Doll, 1991; Formosinho, 2007; Alves & Machado, 2011). Além disso, reforça-se a importância de se considerar as necessidades dos alunos, e também o processo de formação dos educadores, numa lógica de aprendizagem contínua, de modo a que estes estejam em constante reflexão sobre os conteúdos a lecionar (Formosinho, 1991).

Alves e Machado (2011) contrapõem a metanarrativa do controlo à metanarrativa da emancipação, que sustenta uma abordagem sócio-construtivista da aprendizagem. Neste último caso, de acordo com os autores, a prioridade está na experiência da criança, que é colocada como o elemento mais importante da ação. Ainda de acordo com a perspetiva da metanarrativa da emancipação, o carácter humanista do processo de ensino-aprendizagem é privilegiado, e o discurso pedagógico está “ao serviço da emancipação do sujeito que aprende” (Alves & Machado, 2011, p. 63). Alves e Machado (2011) explicam que esta perspetiva pressupõe uma decisão curricular de carácter reflexivo e também

problematizador. Neste caso, o professor coloca-se no papel de transformador social, ajudando os alunos a tornarem-se indivíduos reflexivos, críticos e ativos, abrindo caminhos para uma abordagem compreensiva da aprendizagem.

O conceito de metanarrativa da emancipação está, ainda, intrinsecamente ligado a uma técnica educacional extremamente atual, que tem por nome *flipped classroom*. Embora seja um conceito bastante novo, e pouco conhecido em alguns contextos, a *sala de aula invertida* apresenta-se como uma sugestão inovadora e de grande interesse para a presente tese, pois remete para a reorganização física e curricular da instituição escolar, com base nos desenvolvimentos tecnológicos (Bishop & Verleger, 2013). O conceito é definido como uma técnica pedagógica que consiste na criação de “atividades didáticas realizadas em grupo, dentro da sala de aula, e no apoio individual virtual, ocorrido fora dela” (Bishop & Verleger, 2013, p. 5). Assim, o planejar e o fazer passam a ser realizados dentro da sala de aula e as perguntas e as demonstrações são feitas fora desses espaços, através de vídeos gravados pelos professores para os seus alunos. Deste modo, de acordo com esta perspetiva, as aulas deixam de ser expositivas e centradas no professor e passam a ser programadas pelos próprios alunos. Mesmo em contextos em que alunos não tenham acesso às plataformas digitais em casa, o trabalho fora da sala de aula pode ser realizado dentro da própria escola, com o apoio dos dispositivos tecnológicos existentes (Bishop & Verleger, 2013).

Em suma, pudemos constatar que embora o enquadramento da Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem apresente desafios, principalmente pelo caráter rígido do sistema escolar, existe um conjunto de estudos que acredita ser possível integrar esta área de saber em sala de aula, nomeadamente através de pedagogias humanistas e centradas no processo. Estes pressupostos constituem uma importante oportunidade para a presente investigação.

### **3.4 INICIATIVAS EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA* FORA DAS SALAS DE AULAS: ALGUNS EXEMPLOS DO CONTEXTO PORTUGUÊS**

Embora a Educação para os *Media* não esteja prevista formalmente nos programas curriculares das disciplinas em Portugal, diversas iniciativas não-formais, promotoras da literacia mediática, têm sido lançadas nos últimos anos. Nas próximas linhas iremos refletir sobre alguns exemplos de atividades



realizadas nas escolas nas últimas décadas, com o objetivo de perceber quais têm sido as mais-valias dessas mesmas atividades e o que ainda pode ser feito/melhorado neste âmbito.

A publicação que possivelmente retrata um melhor quadro das iniciativas no âmbito da literacia mediática é o livro *Educação para os Media: Experiências, Atores e Contextos*, elaborado por Manuel Pinto, Sara Pereira, Luis Pereira e Tiago Dias Ferreira, em 2011. No livro, os autores identificam cerca de 30 iniciativas marcadamente de Educação para os *Media* em Portugal Continental. Dentre as diversas iniciativas de Educação para os *Media* existentes, há algumas que se destacam tanto pelo tempo de existência, quanto pela adesão por parte dos estudantes e pelos próprios educadores.

Olhando mais a fundo para a cada uma das iniciativas, é possível notar que os projetos relacionados com a imagem em movimento detêm um grande impacto nas escolas. Dentre os diversos projetos existentes, destacam-se dois principais: o “Cinema para as Escolas<sup>21</sup>” e o “Juventude-Cinema-Escola”.

O primeiro, realizado pelo cineclube de Viseu, está, este ano, a completar a sua 18<sup>o</sup> edição e tem como objetivo estimular o pensamento crítico sobre os conteúdos cinematográficos, numa lógica de ensino transversal pelas diversas disciplinas. Esta iniciativa, que no ano de 2016 contou com 3745 escolas participantes<sup>22</sup>, possui uma forte componente prática, de aprendizagem de criação de sequelas animadas pelos próprios alunos, que se colocam no papel de profissionais, assumindo assim a produção criativa proposta pela Educação para os *Media*. Neste caso, como vemos, a iniciativa ocorre no âmbito de aprendizagem fora dos contextos formais. Além disso, é levada a cabo por um grupo de crianças e adolescentes interessados especificamente nestas questões, não englobando o total de alunos das escolas. Ou seja, os alunos/professores que têm interesse em participar na iniciativa realizam uma inscrição de modo a garantir o seu lugar.

Outro projeto de educação para a imagem em movimento destacado é o “Juventude-Cinema-Escola”, também criado na década de 90 do século passado, mais propriamente, no ano de 1997. Sendo um projeto apoiado pela Direção Regional do Algarve o “Juventude-Cinema-Escola” existe até aos dias de hoje e tem como objetivo conscientizar as crianças para as questões que estão por detrás da película (Pinto et al., 2011). Desenvolve-se a partir de atividades práticas e reflexivas, que consistem no

---

<sup>21</sup> <http://cinemaparaascolas.pt/>

<sup>22</sup> <http://cinemaparaascolas.pt/balanco-2016/>

visionamento e na criação de pequenas peças cinematográficas, nas quais as crianças assumem a liderança da ação educativa e propõem, elas próprias, exercícios didáticos. A iniciativa decorre mediante a inscrição das escolas e ocorre no âmbito da disciplina de Área-Projeto, configurando-se como um módulo de cinema (Pereira, 2011). Ana Catarina Pereira (2011) refere, à data do seu estudo, que o projeto chegou a 25 mil estudantes do Algarve e a 1250 professores, tendo ocorrido em quase todas as escolas da região.

A estes dois projetos, acrescenta-se, ainda, o Plano Nacional de Cinema (PNC)<sup>23</sup>, criado em 2013, e que resulta de uma iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, sendo operacionalizado pela Direção-Geral da Educação (DGE), pelo Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e pela Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema (CP-MC). Está previsto no âmbito da literacia para o cinema e consiste na divulgação de obras cinematográficas nacionais, junto das comunidades educativas, com objetivo de despertar o hábito do cinema e a sua valorização enquanto arte.

No âmbito do jornalismo, destaca-se o projeto “Público na Escola”, que teve como objetivo publicar mensalmente um boletim com o intuito de fornecer temas a serem debatidos por professores e alunos, focando não apenas nos *media*, mas também em todas as questões relacionadas com a cidadania. Esta iniciativa chegava aos cidadãos mediante assinatura, mas também pela distribuição feita através da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). O “Público na Escola” possuía, ainda, uma vertente que ocorria fora da escola, possibilitando que os alunos visitassem as diferentes redações dos jornais, rádios e televisões (Pinto et al., 2011). Na própria página da iniciativa está descrita a vontade de aproximar a escola aos meios de comunicação social<sup>24</sup>. Esta iniciativa configurou-se como uma referência para a Educação para os *Media*, uma vez que conseguiu abranger um leque diverso de escolas e públicos. Destacámos, ainda, o facto deste ser um projeto elaborado por uma empresa de *media*, o que demonstra uma preocupação também das empresas mediáticas em fomentar a atitude crítica perante os conteúdos mediáticos. Esta abordagem vai ao encontro dos pressupostos lançados por Bazalgette, em 1989, que, já naquela altura, destacava a importância das próprias empresas de *media* se envolverem nas ações de promoção da literacia mediática.

Outra experiência relevante no âmbito do Jornalismo e que envolve empresas de *media*, é o laboratório de jornalismo criado pela Controlinveste (atual *Global Media Group*), com o objetivo de levar os alunos

<sup>23</sup> <http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>

<sup>24</sup> [http://static.publico.pt/nos/livro\\_estilo/26-projecto-e.html](http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/26-projecto-e.html)

dos diversos ciclos de ensino para conhecerem as redações dos jornais de Lisboa e do Porto e serem jornalistas por um dia. A iniciativa tem por nome MEDIALAB<sup>25</sup> e pretende criar iniciativas que estimulem a conceção de notícias no âmbito dos assuntos abordados nas diversas disciplinas curriculares. Nos laboratórios MEDIALAB, as crianças podem criar o seu próprio jornal, selecionando as notícias que pretendem integrar de acordo com as suas áreas de preferência.

Dos projetos que nasceram a partir de investigação científica, destaca-se o projeto “A Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco”, realizado pelo investigador Vitor Tomé. Segundo Vitor Tomé (2011), no texto publicado nas atas do Congresso de Literacia Media e Cidadania, o projeto teve como objetivo principal a produção de jornais escolares e englobou 24 escolas, integrando cerca de 150 professores e 500 alunos. O investigador menciona que os resultados do seu estudo demonstram que os educadores conseguem adequar as atividades de Educação para os *Media* ao quotidiano da escola, sem alterarem os planos de trabalhos pré-estabelecidos. Além disso, menciona que é possível fazê-lo numa perspetiva de interdisciplinaridade. Não obstante, numa outra publicação do mesmo ano, Tomé (2011) refere a necessidade, cada vez maior, de haver formações para os professores neste âmbito de estudos.

No âmbito da publicidade, os autores do livro *Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos* destacam um projeto que possui relevância até hoje: o Media Smart. Promovido pela Associação Portuguesa de Anunciantes (APAN) em parceria com o Ministério da Educação, o Media Smart foi lançado em 2008 com o intuito de desenvolver a Educação para os *Media* no âmbito específico da publicidade. Destinado a crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, convida as escolas a inscreverem-se numa plataforma *online* que produz e distribui materiais gratuitos. Esses materiais funcionam como ferramentas de auxílio às crianças no processo de compreensão e interpretação da publicidade, com o objetivo de que estas entendam o sentido da publicidade nos vários contextos das suas vidas e que possam fazer escolhas informadas no processo de decisão de compra<sup>26</sup>. Neste momento, o Media Smart chega a mais de 2.300 escolas. Esta é, portanto, a maior referência nacional no âmbito da literacia para a publicidade, que vai ao encontro das conceções teóricas da Educação para os *Media*, e que procura adequar-se às Recomendações lançadas.

---

<sup>25</sup><http://medialab.dn.pt/>; [www.medialab.jn.pt](http://www.medialab.jn.pt)

<sup>26</sup> [http://www.mediasmart.com.pt/media\\_smart.1.html](http://www.mediasmart.com.pt/media_smart.1.html)

Através da procura de iniciativas concebidas num quadro posterior à publicação de Pinto et al., em 2011, pudemos perceber que a Direção Geral da Educação (DGE) tem assumido um papel cada vez mais relevante na promoção de atividades promotoras de Educação para os *Media*, na escola. No próprio site da DGE podemos encontrar um rol de opções de atividades para os educadores realizarem com os seus alunos, englobando os diversos meios de comunicação social e as diversas áreas de saber. Das iniciativas analisadas, podemos destacar as seguintes:

**Jornais Escolares<sup>27</sup>:** Esta iniciativa, lançada em 2013 pela DGE, tem como objetivo promover as boas práticas de utilização de jornais *online* em contextos educativos, de modo a divulgar o trabalho realizado pelos educadores com os seus alunos. Os Jornais Escolares funcionam através de uma plataforma *online*, na qual os professores coordenadores da iniciativa podem registar-se e criar um jornal de turma ou levar a cabo a atividade com um grupo de alunos com interesse na produção de notícias. As notícias podem enquadrar-se dentro de uma área temática ou então cobrir várias realidades. Esta é uma iniciativa de carácter não formal, uma vez que o professor pode decidir se constrói o jornal com uma turma, ou com um grupo de alunos de várias turmas, podendo ser realizada de forma transversal pelas várias disciplinas. Neste momento, a plataforma já conta com mais de 320 registos, vindos de escolas de todo país e de diversos ciclos de estudos, o que revela uma grande taxa de adesão por parte de professores e alunos, demonstrando que esta relação entre a escola e os *media*, pode, realmente, se tornar numa mais valia para o ecossistema educacional.

**Blogues Edu – Catálogo de Blogues Educativos<sup>28</sup>:** criada ainda no ano de 2011, esta iniciativa funciona como um apoio técnico à utilização de blogues em contextos educativos. Destina-se aos educadores que queiram divulgar os trabalhos que realizam com os alunos no âmbito da Educação para os *Media*. Já conta com 355 blogues, porém, a partir de uma análise rápida dos conteúdos, foi possível perceber que os blogues criados funcionam mais como um expositor de todo tipo de trabalhos realizados pelos alunos, e não apenas aqueles que dizem respeito à Educação para os *Media*.

**RTEN – Rádios e Televisões na NET<sup>29</sup>:** Esta iniciativa funciona na mesma lógica das anteriores, traduzindo-se numa plataforma de recursos e divulgação, na qual é possível integrar projetos de rádio e TV realizados por professores e estudantes. Os docentes interessados têm ao seu dispor um espaço

---

<sup>27</sup><http://jornaiscolares.dge.mec.pt/>

<sup>28</sup>[https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00\\_recursoeducativos/259](https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00_recursoeducativos/259)

<sup>29</sup>[https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00\\_recursoeducativos/259](https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00_recursoeducativos/259)

*moodle* onde encontram recursos diversos e podem partilhar experiências. É também uma iniciativa que abrange as escolas de todo o país e está em funcionamento desde 2011. Neste momento, há 30 projetos a decorrer.

**Seguranet<sup>30</sup>:** Este projeto surge no âmbito de um projeto internacional, o *safer internet plus* e da rede *insafe*, e tem como objetivo promover a segurança na Internet escolas portuguesas, tendo especial atenção para as crianças do 1º ciclo do ensino secundário. O Seguranet é apresentado pelo lema - “Tu Decides por onde vais” – e promove um conjunto de desafios no âmbito da prevenção dos riscos nos usos dos *media* digitais. É também uma plataforma *online* que pretende ajudar as escolas a manterem-se a par das novas tendências de integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação em sala de aula. É uma iniciativa que existe desde 2004, porém não conseguimos encontrar dados analíticos dos seus resultados. Não obstante, podemos enquadrá-la como uma resposta às Recomendações que procuraram sugerir estratégias para a diminuição da exclusão social e para a redução dos riscos na utilização da Internet. Além disso, pudemos notar que é uma das iniciativas que mais se destaca no âmbito dos projetos em decurso, uma vez que apresenta mais de 600 escolas inscritas. A partir destes números, podemos considerar que o sucesso desta iniciativa vai ao encontro das preocupações, cada vez maiores, com a relação que a criança desenvolve com o novo mundo digital que a Internet oferece (Livingstone, 2002; Gomes et al., 2008; Ramos et al., 2011; Ponte, 2012).

Podemos, ainda, observar que estas últimas quatro iniciativas mencionadas possuem algumas características em comum, tais como: tipo de experiência, público-alvo, atores e área de abrangência, alterando-se apenas o tipo de *medium* a utilizar. Reparamos que todas as iniciativas se configuram como plataformas que se propõem a distribuir recursos para os professores e para promover trabalhos realizados no âmbito escolar.

A par disso, a DGE tem organizado outro tipo de iniciativa, como encontros nacionais e locais, com objetivo de permitir aos atores da escola a partilha de experiências derivadas do usos das plataformas. E tem, ainda, procurado lançar/apoiar alguns concursos no âmbito da literacia para os *media*. Dos concursos existentes, destacamos os seguintes:

---

<sup>30</sup> www.seguranet.pt

**Conta-nos uma história**<sup>31</sup>: Sendo uma iniciativa promovida pelo Ministério da Educação (MEC), através da DGE, com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e com o Plano Nacional de Leitura (PNL) tem, ainda, a Microsoft como parceiro. O concurso implica o desenvolvimento de recursos digitais, áudio e vídeo, que consistam na produção colaborativa de uma história original ou na narração de histórias já existentes, com o objetivo de promover a apropriação da tecnologia digital no desenvolvimento das literacias. Pretende, ainda, estimular a leitura expressiva, a criatividade e a expressão escrita. O público-alvo são os alunos do pré-escolar e do ensino básico, de todo o país.

**Sitestar.pt**<sup>32</sup>: tendo iniciado em 2014, o concurso - organizado pela Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (DECO) e pela Associação DNS.PT, e apoiado pela DGE, entre outros órgãos - convida jovens entre os 14 e os 18 anos a desenvolverem e divulgarem conteúdos relevantes nas diversas áreas do conhecimento através da criação de um site. No ano de 2016, o concurso contou com cerca de 300 participações.

**7 Dias, 7 Dicas com os Media**<sup>33</sup>: é um concurso que pretende fomentar o uso crítico e criativo dos *media*, a utilização segura da Internet e os direitos do autor. Sendo uma iniciativa promovida por diversos parceiros, o concurso 7 dias 7 dicas com os *media* convida às crianças a divulgarem sugestões de uso crítico dos *media* a toda a comunidade escolar. Este ano foi a quarta edição.

Este último concurso surge relacionado com uma outra iniciativa, criada em 2013, que tem tido grande relevo nos últimos anos. A iniciativa **7 Dias com os Media**<sup>34</sup> surge sob a alçada do Grupo Informal sobre Literacia para os *Media*, o GILM, como mencionado anteriormente. O desafio é colocado aos mais diversos intervenientes sociais e aos estabelecimentos de ensino, tendo como objetivo a criação de atividades, ao longo de uma semana, que incentivem o espírito crítico perante os meios de comunicação.

A DGE disponibiliza ainda um conjunto de vídeos, a que chama de *Webin@rs DGE*, que pretendem reunir depoimentos de peritos nas diversas áreas, incluindo a Educação para os *Media*. Ademais, a DGE fornece um conjunto de materiais didáticos, dos quais destacamos a presença de dois volumes

---

<sup>31</sup> <http://erte.dge.mec.pt/concurso-conta-nos-uma-historia>

<sup>32</sup> <http://sitestar.pt/>

<sup>33</sup> <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/1605.html>

<sup>34</sup> <http://www.7diascomosmedia.pt/>

que fazem parte de um conjunto de compêndios lançados pela UNESCO com o intuito de promover a literacia para os *media* nas escolas.

Por último, fora do contexto das iniciativas associadas à DGE, destacamos exemplo do projeto e-MEL<sup>35</sup> (*e-Media Education Lab*), que promove a formação de professores no âmbito da literacia mediática, com vista em incentivar a prática da Educação para os *Media* nos diversos contextos educacionais.

Ao refletir sobre as iniciativas supracitadas, podemos dizer que estas apresentam-se direcionadas para um *medium* específico e possuem um carácter não formal de aprendizagem, ocorrendo através de clubes, ou atividades que envolvam um grupo de crianças interessadas na temática. Relativamente às de carácter mais abrangentes, como por exemplo as atividades lançadas pela DGE, estas focam-se em disponibilizar recursos didáticos de Educação para os *Media*, em geral *online*, para que o público possa se beneficiar desses recursos a partir da procura na Internet. Como já vimos, são escassas as iniciativas de carácter formal, consolidadas ao longo de todo o ano letivo, abordando a diversidade dos meios de comunicação existentes, numa perspetiva transversal aos diversos domínios educativos. Este *gap* no contexto empírico indica uma importante oportunidade para a presente investigação.

## SÍNTESE FINAL

Através da análise bibliográfica realizada para a conceção do presente capítulo, constatamos uma tendência académica para considerar que a escola necessita de se manter a par dos desenvolvimentos ocorridos na sociedade, sobretudo no que aos *media* diz respeito. Grande parte dos estudos revisitados mencionam a importância de a escola poder ser um local no qual a criança possa desenvolver competências que lhe permitam tirar partido das potencialidades proporcionadas pelos meios de comunicação, de modo a responder aos desafios lançados pela realidade social hoje vivida, contribuindo para a sua inclusão no mundo atual e para o desenvolvimento do exercício da cidadania. Esta é uma abordagem com a qual concordamos e que parece fazer sentido, uma vez que a escola se apresenta como um forte agente de socialização da criança.

Sobre os modos como os *media* estão enquadrados nos programas das diversas disciplinas curriculares, verificou-se que há uma forte aposta na modernização tecnológica, em detrimento do

---

<sup>35</sup> <http://e-mediaeducationlab.eu/en/>

desenvolvimento de experiências que remetam para a análise crítica dos conteúdos midiáticos. Nestes casos, os investigadores indicam a existência de mais ofertas educativas que procuram desenvolver conhecimentos técnicos sobre as TIC do que as que versam sobre análise crítica e a produção criativa de conteúdos midiáticos. Isto representa, por sua vez, um obstáculo para as abordagens atuais ligadas a uma educação para os meios de comunicação.

No âmbito da presente tese, as questões debatidas e desafios lançados ao ambiente educacional fazem transparecer ainda mais a importância e a necessidade de se enquadrar, nos contextos formais de aprendizagem, atividades que promovam o desenvolvimento de competências midiáticas, com o objetivo de oferecer um olhar inovador para as mais-valias que este tipo de experiências pode consagrar a todos os que fazem parte desse mesmo contexto. O Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário é, sem dúvida, um importante farol orientador dos processos necessários para o desenvolvimento de uma literacia para os *media*.

Neste sentido, a presente investigação encontra, nomeadamente através da disciplina de Educação para Cidadania e do recurso ao contributo teórico oferecido pelo Referencial de Educação para os *Media*, uma oportunidade de compreender as potencialidades da inserção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da literacia midiática, nos contextos formais de aprendizagem.

Ressalta-se o interesse pela abordagem da criança enquanto ser ativo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da construção dos seus mundos, e da escola como local propício para a promoção do pensamento crítico sobre os desafios encontrados no quotidiano social e para o estímulo de atitudes que remetam para a cidadania e para a conservação da democracia. Identificamo-nos, particularmente, com a visão sócio-constructiva do sistema educativo e da infância como um tempo próprio e não apenas como um momento de “passagem” para a etapa seguinte. E vemos o entrosamento entre a Educação e a Comunicação como um caminho importante para a (sobre)vivência na realidade multimidiática que vivemos no século XXI.



## **PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGIA**



Este capítulo, num primeiro momento, contempla a apresentação dos pressupostos metodológicos que estão na base do estudo empírico, a descrição das questões de partida e dos objetivos de pesquisa e faz, ainda, uma breve caracterização e justificação relativa ao contexto da investigação. Num segundo momento, são abordadas questões relacionadas com os princípios éticos a seguir quando se trata da pesquisa com os mais novos, e, na terceira parte, é realizada a descrição e justificação das *opções metodológicas* tomadas para a recolha e análise dos dados.

De seguida, passamos ao *desenho do estudo*, que contempla o panorama geral do trabalho empírico, que se concretizou em forma de projeto de intervenção. Além disso, dedicamo-nos à apresentação de uma visão mais aprofundada sobre a escolha do local da investigação, analisando as características sociodemográficas e económicas do contexto.

Numa quinta parte é apresentado o procedimento de interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, descrevemos e justificamos os princípios orientadores da ação e apresentamos o quadro de análise que serviu de guia para a elaboração das diferentes fases do trabalho. De seguida, descrevemos os objetivos do projeto de intervenção propriamente dito e demonstramos como foi efetuada a sistematização geral do estudo empírico. Por último, descrevemos de forma mais minuciosa os temas abordados em cada uma das fases do projeto, assim como as atividades realizadas e os respetivos objetivos.

Num último momento, relatamos os procedimentos de recolha e de interpretação dos dados obtidos.

#### **4.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO**

Partindo do pressuposto de que os meios de comunicação comportam-se como agentes de socialização das crianças, sobretudo, no processo de construção das representações que estas fazem do seu mundo, na formação das suas identidades e na relação que estas estabelecem com o outro, o presente estudo pretende enquadrar-se num paradigma investigacional que privilegie as perspetivas das crianças sobre a sua relação com *media*, e que ofereça ferramentas que permitam aos mais novos tirar partido das potencialidades desses veículos de comunicação e de informação, distanciando-se dos riscos e perigos associados a esses usos.

Como vimos através da revisão da literatura, hoje assiste-se a uma realidade em que as rotinas infantis estão cada vez mais povoadas por dispositivos mediáticos, que se colocam como importantes atores na construção e na mediação das suas relações pessoais e sociais quotidianas. Há estudos que concluem que esta realidade de que falamos pressupõe um conjunto de novas oportunidades para quem delas é capaz de tirar partido, tanto a nível social, como também profissional e individual (eg. Hobbs & Moore, 2013). No entanto, não é possível ignorar os estudos que enumeram os potenciais riscos associados aos usos dos *media* e, principalmente, da Internet (eg. Livingstone, 2002).

Mesmo considerando que as crianças de hoje não conhecem outra realidade que não a realidade multimediática em que vivemos, sendo denominadas por investigadores como Don Tapscott (1998) e Marc Prensky (2001) de *nativos digitais* ou de *geração digital*, podemos perceber, através dos estudos analisados nos capítulos anteriores, que estas necessitam de dispor de um conjunto de referências, de modo a tirarem o melhor partido das potencialidades que os *media* oferecem (Pereira, 2014). É, então, neste sentido, que os estudiosos destacam a relevância de se pensar na promoção de competências que permitam às crianças serem atores críticos face aos meios de comunicação, mas também participantes ativos e produtores criativos de *media* (Jenkins et al., 2006).

Deste modo, entramos nos domínios da Educação para os *Media*, processo que leva à literacia mediática. A partir de uma primeira análise aos desenvolvimentos epistemológicos desta área de saber, podemos reparar que os diversos estudos científicos abordam a Educação para os *Media* como um processo pedagógico que envolve um leque de dimensões conceptuais (cf. Livingstone, 2004; OFCOM, 2008; Buckingham, 2009; Hobbs, 2010; EAVI, 2011; Lopes, 2011, 2013; Pinto et al., 2011; Pereira, 2012; Pereira et al., 2015a). Percebemos um grande debate em torno da necessidade de se difundir o **acesso** às tecnologias de informação e de comunicação para as diferentes comunidades. Observámos a importância das dimensões de análise e **compreensão** crítica das mensagens e conteúdos mediáticos, mas também dos contextos em que estas são produzidas: saber avaliar, comparar e produzir juízos de valor sobre o que é transmitido pelos meios de comunicação são algumas das competências fundamentais destacadas pela literatura. Além disso, a componente de **produção** criativa, sobretudo nos contextos digitais, e a capacidade de participação das crianças na sociedade,

não apenas como consumidores de conteúdos, mas também como produtores de mensagens mediáticas, são dimensões que ganham relevância.

A participação dos agentes de socialização no processo de orientação para o desenvolvimento dessas competências, nomeadamente da escola, tem vindo a ser cada vez mais evocada (eg. Buckingham, 2003; Barbosa, 2007; Operti, 2009; Fantin, 2012; Santos 2014). Pressupõe-se que a escola tem a responsabilidade de andar ao passo das alterações ocorridas na sociedade, e de adequar o seu currículo à realidade multimidiática vivida atualmente, abordando, de forma transversal ou por disciplina, atividades que permitam o desenvolvimento da literacia mediática.

Como vimos no capítulo 2, os pressupostos estabelecidos pela academia relativamente ao trinómio *criança-media-escola* têm sido corroborados pelas diversas diretivas lançadas ao longo dos anos por órgãos governamentais e não governamentais, a nível nacional e internacional. Foi possível verificar que várias organizações europeias têm procurado colocar na agenda política e pública esta área de estudo e de intervenção (L. Pereira, 2011). Várias Recomendações têm sido criadas com o intuito de mostrar a importância e a necessidade de se desenvolver iniciativas que promovam a literacia mediática nos ambientes educacionais (Lopes, 2009). Neste âmbito, destacamos, por exemplo, a Declaração de *Grunwald* que, apesar de ter sido publicada num contexto muito distinto do atual, já naquela altura mencionava a relevância do debate sobre a realidade mediática em que nos encontramos. Outra instituição que tem demonstrado ter um papel importante neste âmbito é o Conselho da Europa. Esta Instituição tem se preocupado, sobretudo, em relacionar a área de Educação para os *Media* à cidadania e aos direitos humanos. Também a União Europeia, através da Comissão Europeia, tem produzido uma série de documentos que têm ajudado os estados membros a promover, nos respetivos países, esta área de conhecimento, principalmente, nos ambientes escolares.

Através da pesquisa realizada, foi possível perceber que, em Portugal, a Direção Geral da Educação (DGE), órgão que faz parte do Ministério da Educação Português, tem-se apresentado como ator fundamental no que diz respeito à concretização de iniciativas decorrentes das Recomendações mencionadas, tendo demonstrado mais dinamismo nas suas ações, principalmente a partir de 2011. Além das iniciativas, como já vimos anteriormente, a DGE tem procurado disponibilizar um leque de materiais didáticos que sejam úteis para

professores, alunos e familiares, no âmbito do desenvolvimento das atividades propostas. Não obstante, o documento que mais se destaca é o já mencionado Referencial de Educação para os *Media*, que vem responder à necessidade da existência de um guião a ser utilizado pelos professores, junto dos alunos.

Ao refletirmos sobre as considerações retiradas da literatura, foi-nos possível encontrar algumas problemáticas que suscitaram a necessidade de novas investigações:

- 1) apesar de existirem diversos estudos sobre os usos que as crianças fazem dos *media*, são escassos aqueles que procuram entender a perspetiva da própria criança sobre esta relação;
- 2) embora tenhamos enquadrado um vasto leque de iniciativas que unem a Educação para os *Media* à escola, de modo geral, estas ocorrem em contextos não formais de aprendizagem;
- 3) relativamente ao Referencial de Educação para os *Media*, dado o seu carácter recente, ainda não existem estudos científicos que o tenham usado como base empírica para as suas investigações.

#### **4.1.1 Questões de partida**

Foram, sobretudo, as dificuldades demonstradas pela revisão da literatura em adequar a realidade mediática atual aos currículos escolares que serviram de mote para a concretização do presente projeto doutoral. Percebemos, por um lado, a existência de uma grande corrente promotora da literacia mediática nos ambientes educacionais. Por outro lado, verificámos, por parte dos currículos, uma falta de flexibilidade para enquadrar as questões que se relacionam com pensar criticamente sobre os *media* e com os usos que as crianças podem fazer dos mesmos, ficando-se apenas pela perspetiva do acesso.

Assim, consideramos fundamental compreender de que modo a implementação de atividades de Educação para os *Media* em sala de aula pode auxiliar as crianças no desenvolvimento de competências que as permitam responder aos desafios inerentes à realidade multimediática em que vivemos. Acreditamos que, em última instância, os resultados obtidos poderão oferecer um contributo para a flexibilização dos currículos no que diz respeito à inclusão de



orientações pedagógicas relativamente à literacia mediática, nos programas das diversas disciplinas.

É, neste sentido, que surge a questão que guiará o presente estudo:

*De que modo a Educação para os Media pode ser integrada nos contextos formais de aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento das competências mediáticas por parte das crianças?*

#### **4.1.2 Objetivos do trabalho**

Procuramos traçar os objetivos fundamentais do estudo. Para isso, dividimos a nossa abordagem em objetivos gerais da investigação e objetivos específicos do trabalho empírico:

##### **Objetivos gerais da investigação**

- Compreender como as crianças se relacionam com os meios de comunicação no seu quotidiano;
- Perceber de que modo meios de comunicação se configuram como importantes agentes na construção e na mediação das relações pessoais e sociais dos mais novos;
- Analisar como os *media* podem ser fontes de oportunidades, tendo em conta os possíveis riscos que estes meios acarretam;
- Verificar de que modo a Educação para os *Media* tem sido promovida tanto a nível académico, como por entidades governamentais e não governamentais, e os seus respetivos contornos práticos;
- Compreender os desafios inerentes ao processo de inserção de atividades de Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem;
- Perceber de que modo a integração curricular da Educação para os *Media* - através de uma perspetiva onde todos os atores colaboram para a construção da realidade - poderá contribuir para o desenvolvimento da literacia mediática;
- Desenvolver métodos e ferramentas que auxiliem a aquisição de algumas competências que permitam, às crianças, o desenvolvimento da literacia mediática.

### **Objetivos específicos do trabalho empírico**

- Conhecer, através de uma ação-diagnóstico, algumas competências mediáticas já desenvolvidas pelas crianças, derivadas da sua relação diária com os meios de comunicação;
- Perceber, através de atividades práticas concebidas em sala de aula, quais poderão ser alguns dos possíveis caminhos metodológicos para a introdução da Educação para os Media nos contextos formais de aprendizagem;
- Promover a utilização dos *media* nos contextos educativos, colaborando para a aquisição competências comunicativas de análise e compreensão crítica; de pesquisa, avaliação e seleção de informação; e de participação e de produção mediática criativa;
- Conceber materiais e ferramentas que permitam os professores orientar a criança nos usos e na relação com os *media*.

A investigação decorreu no distrito de Braga, Concelho de Guimarães, Portugal, junto das crianças a frequentar o 2º ciclo do ensino básico. A decisão de contemplar a investigação empírica no distrito de Braga fundamenta-se em dois motivos principais: (1) pela proximidade ao contexto estudado, e (2) pela receptividade que Braga tem apresentado relativamente às questões da Educação para os *Media*. No que diz respeito à primeira motivação, tendo em conta que, como veremos de seguida, o estudo tomou forma de uma investigação de longa duração, pareceu-nos mais viável optar pelas escolas do distrito onde habitávamos. De outro modo, os trajetos e os custos associados aos mesmos, além do tempo despendido para esta fase de estudo, poderiam transformar-se no principal obstáculo à exequibilidade da tarefa. Outro elemento justificativo desta opção remete para o facto de o distrito de Braga apresentar-se como uma referência académica no âmbito da Educação para os *Media*. Investigadores da Universidade do Minho, nos últimos 20 anos, têm estudado estratégias de promoção de uma educação para os meios de comunicação nas escolas, tendo inclusive realizado trabalhos em parceria com o Ministério da Educação. Um exemplo emblemático disso é a parceria concretizada em 2014 entre os investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e

Sociedade com a Direção Geral da Educação, no âmbito da criação do 'Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário', no contexto das linhas orientadoras da disciplina de Educação para a Cidadania, na qual está previsto o módulo de Educação para os *Media*. Outro argumento a favor da escolha do local foi a aprovação, por unanimidade, de uma moção apresentada à Assembleia Municipal pelo Partido Popular Monárquico (PPM)<sup>36</sup>, a qual recomenda à Câmara de Braga, através do pelouro da Educação, a promoção de um projeto piloto de Educação para os *Media* com alunos dos diversos agrupamentos escolares. Além disso, o Congresso Internacional de Literacia, Media e Cidadania<sup>37</sup>, que hoje conta com três edições, tendo reunido centenas de *stakeholders* no âmbito da Educação, da Comunicação e nos estudos das crianças e dos *media*, sendo o principal congresso da área em todo o país, teve a sua primeira edição em Braga. Como resultado da 1<sup>o</sup> edição do Congresso, em 2011, foi criada a 'Recomendação de Braga', que é um documento relevante, a nível nacional, no âmbito da promoção de iniciativas de Educação para os *Media* nas escolas.

#### 4.2 INVESTIGAR COM CRIANÇAS: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS

Considerando a evolução dos debates teóricos em torno do papel da criança na sociedade, que têm contextualizado a infância como uma construção social, e referenciado as crianças como relevantes atores sociais, importa salientar a indispensabilidade de se pensar em formas de investigar com crianças, de modo a resgatar as suas vozes sobre as perspetivas que este grupo social tem dos seus mundos, e ouvir as suas opiniões sobre aquilo que consideram que necessita de transformações (Soares, 2006).

Estas formas de encarar a criança conjeturam métodos de investigação muito particulares, que pressupõem a participação dos mais novos como atores principais ao longo de todo o processo de investigação (Soares, 2006). Além disso, espera-se que o investigador esteja consciente de que os modos de existência e os sentidos de ser e estar no mundo das crianças que investigam não necessariamente correspondem àquilo que a sociedade estabelece sobre

---

<sup>36</sup> Moção aprovada em Março de 2012. Fonte: <http://ppmbraga.blogspot.pt/2012/03/assembleia-municipal-plenario-educacao.html>

<sup>37</sup> Vide: <http://literaciamediatca.pt/congresso/>

elas (Delgado & Muller, 2005). A este propósito Delgado e Muller (2005) destacam, inclusive, que o principal desafio deste tipo de investigação é “romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e as suas culturas” (p. 168), e aprender a renunciar às definições de critérios universais de verdade sobre as mesmas. Vestindo a pele do investigador, as autoras referem ainda que:

Para que realmente consigamos captar as culturas infantis, os modos como as crianças se organizam, suas respostas – que nada têm de óbvias -, suas formas de resistência aos limites temporais e espaciais do mundo adulto, teremos que necessariamente desenvolver ou redescobrir nossas experiências sensíveis, o que significa aprender a ver o que não estampa de imediato. (Delgado & Muller, 2005, p. 178).

Deste modo, pensar nas crianças como seres capazes de interpretar e dar sentido às relações que experienciam com o seu mundo, com os seus pares, e também com os adultos, envolve uma investigação que considere os seus contextos de vida e as diferenças que podem existir entre os indivíduos. Pressupõe considerar que as crianças podem distinguir-se umas das outras consoante o tempo e o espaço em que vivem. Além disso, parte da aceitação de que estas podem apresentar diferentes formas de se socializar, de brincar, de estudar, de vestir, de ser e de estar no mundo (Delgado & Muller, 2005).

Deste modo, é possível perceber que as possibilidades de pesquisas com crianças, implicam, por um lado, um certo grau de criatividade e flexibilidade na ação, e, por outro lado, pressupõem a consideração das diversas variáveis sociais, circunstanciais e culturais envolvidas. Além disso, o desenvolvimento de outras possibilidades de encarar a criança acarretam um conjunto de pressupostos éticos que devem ser ponderados durante todo o processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008).

As questões éticas na investigação com as crianças têm sido alvo de debate entre os estudiosos da área. Principalmente quando se trata das metodologias participativas, o respeito pelos direitos fundamentais da criança, que é parte central da ação, torna-se essencial (Soares et al., 2005). A este propósito, numa publicação posterior, Soares (2006) afirma que:

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as

crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício de poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância. (p. 32)

Lídia Máximo-Esteves (2008) considera que quando o objeto central é o ser humano, em toda a sua complexidade, e particularmente quando se trata de estudar a vida quotidiana, as questões éticas adquirem um lugar fundamental na investigação. Para que se possa chegar ao conhecimento construído a partir da colaboração entre investigador e investigado, torna-se necessário estabelecer vínculos de confiança, que se firmam a partir do esclarecimento de como será realizada a ação, das regras a seguir e das responsabilidades inerentes a cada papel. Mais concretamente, é preciso que todos estejam a par dos modos como serão tratados os dados recolhidos e que confiem que o investigador irá respeitar o acordo instituído (ibidem).

Máximo-Esteves (2008, p. 107) explica que, do ponto de vista ético, é possível, então, tomar algumas atitudes de modo a respeitar os direitos dos participantes. Dentre elas, estão: **(1) dar a conhecer as finalidades e os objetivos da investigação aos participantes** – de maneira a que todos fiquem, previamente, cientes de como serão realizados os procedimentos durante o estudo empírico; **(2) assegurar que todos os participantes aderem aos mesmos princípios éticos** – através, por exemplo, da assinatura de uma declaração escrita **(3) garantir a confidencialidade dos dados** – sobretudo no caso das entrevistas em profundidade e na observação continuada, importa garantir que nenhuma informação será publicada sem o consentimento dos participantes; **(4) assegurar o direito à privacidade** – recorrer a nomes fictícios, de modo a proteger o anonimato dos intervenientes.

Soares et al. (2005, p. 58) acrescentam a importância da: **(5) valorização da voz e ação das crianças** – que é um comportamento que deve ser mantido durante todo o processo de investigação empírica, de modo a evitar situações de pseudoparticipação por parte das crianças, o que pode levar a um enviesamento dos resultados; e de **(6) realizar o consentimento informado** – no caso do estudo com crianças, importa que este

consentimento seja dado pelas crianças, pelos familiares dessas crianças e também pelos responsáveis das instituições onde decorre a investigação.

Em suma, resgatamos o pensamento de Lídia Máximo-Esteves (2008) para referir que quando se trata de investigar com crianças:

o princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades, são quesitos morais que requerem tanto mais interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm. (p. 107)

O próximo tópico será dedicado a explicar, mais concretamente, as opções metodológicas escolhidas, em função dos aspetos acima levantados.

### **4.3 A OPÇÃO PELA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A Investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a acção e a reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. (Coutinho, 2011, p. 313)

Em função do carácter prático e interventivo da pergunta de partida e dos pressupostos levantados sobre a pesquisa com crianças, a investigação-ação foi a metodologia escolhida para conduzir o processo de investigação empírica do presente estudo. A nível paradigmático, esta metodologia enquadra-se numa perspetiva sócio-crítica, que defende que o conhecimento adquirido pressupõe um carácter emancipatório (Coutinho, 2011). Além disso, o paradigma em questão fundamenta-se na compreensão de que os diversos atores sociais possuem um modo exclusivo e único de ver o mundo que os envolve, utilizando a sua própria racionalidade, facto que condiciona a leitura que cada um faz dos fenómenos com que têm de lidar. Pelo que, as noções de objetividade, de verdade e de acontecimento são relativizadas, adquirindo novos sentidos. A realidade é, portanto, múltipla, dinâmica, construída, holística, interativa e

evolutiva. No que diz respeito à finalidade da ação, esta passa por libertar, transformar, melhorar e criticar um determinado contexto social, e espera que a experiência entre investigador e investigado seja de caráter participativo e negociado (Coutinho, 2011).

Quanto à escolha da metodologia propriamente dita, ao recorrer à definição de John Elliott (1991), um dos precursores do conceito de investigação-ação, que refere que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a ação que nela decorre” (p. 69), podemos ver subjacentes duas linhas de força principais: uma que tem a ver com a vontade de melhorar a qualidade daquilo que ocorre numa determinada situação, e outra que nos remete para a necessidade de, então, investigar a situação (Máximo-Esteves, 2008).

Se considerarmos que a melhoria da qualidade de uma situação social pressupõe uma ação interventiva, podemos, então, dizer que a investigação-ação se estabelece no plano da intervenção social, tendo em conta os contextos e os fenómenos sociais. Lídia Máximo-Esteves (2008, p. 20), no livro *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, traduz o caráter interventivo desta metodologia ao mencionar que “a investigação-ação não é apenas um método de investigação, mas também um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é um modo de intervenção social”.

Máximo-Esteves (2008) e também Cardoso (2014) afirmam que o caráter interventivo da investigação-ação pressupõe mudanças. Cardoso (2014), particularmente, refere que a mudança tem a ver com a constituição de um movimento de transição de uma determinada situação social para outra, através de um conjunto de ações que, por norma, envolvem um profundo sentido de responsabilidade e de cidadania. Além disso, a autora coloca esta metodologia como um processo que permite a transformação do conhecimento que um determinado indivíduo possui da realidade em que vive, “transformando, ao mesmo tempo, a sua maneira de agir sobre essa realidade” (Cardoso, 2014, p. 28).

Deste modo, podemos, então, dizer que a investigação-ação encara a realidade como um **processo** em construção, que pode ser sujeito a melhorias, através da criação de projetos sociais de **intervenção** que funcionem como uma via de capacitação dos indivíduos no desenvolvimento de **mudanças** face as situações sociais em que vivem.

Através da análise mais aprofundada da presente metodologia, percebemos que esta se rege por métodos rigorosos que implicam a sistematização dos procedimentos e que, por norma, se divide em três fases fundamentais: a **planificação**; a **ação** e a **avaliação**. Estas são, por sua vez, envolvidas numa espiral de autorreflexão (Grundy, Kemmis & McTaggart, 1982; Kemmis, 2007, p. 168). A **planificação** remete para a organização da ação, de modo a antecipar possíveis desafios que possam surgir. A **ação** “consiste numa variação metódica e reflexiva da prática”. E, por último, a **avaliação** que tem como objetivo de compreender os resultados decorrentes. Além disso, a investigação-ação apresenta-se como uma metodologia que pressupõe a colaboração igualitária de todos os intervenientes, não havendo relações hierárquicas (Grundy et al, 1982; Kemmis, 2007, p. 168).

Considerando que nossa investigação abarca a relação entre as crianças, os *media* e a educação, pareceu-nos importante que a metodologia utilizada para o trabalho empírico se adequasse também ao ambiente escolar e que, de algum modo, contribuísse para o desenvolvimento de um ecossistema comunicativo entre os diversos elementos que fazem parte deste contexto. Por estes motivos, procuramos perceber como a investigação-ação poderia tomar forma dentro das escolas. De maneira a descortinar esta questão, Lídia Máximo-Esteves (2008), explica que, no âmbito escolar, esta metodologia tem como objetivo orientar os educadores no processo de desenvolvimento de ações que permitam ultrapassar os desafios e os problemas derivados do trabalho prático com os alunos. Neste sentido, a autora afirma que a investigação-ação em ambientes educacionais permite a compreensão da forma como os alunos aprendem, incluindo aquilo que eles próprios pensam sobre a sua aprendizagem, “e como atribuem significado às novas aprendizagens” (Máximo-Esteves (2008, p. 79). Além disso, permite a experimentação de novas estratégias de ensino, de modo a adequar as experiências escolares às necessidades inerentes aos diversos contextos, contribuindo para a inovação curricular (Máximo-Esteves 2008, p. 79).

Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os



participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas atividades. (Grundy & Kemmis, 1988, p. 326)

Há, ainda, mais uma peculiaridade desta opção metodológica, para os ambientes escolares, que nos pareceu ter bastante interesse, tendo em conta a nossa questão de partida. Considerando que pretendemos perceber como podemos integrar a Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem, procurando por resultados eficientes, pareceu-nos importante refletir sobre a posição do próprio investigador neste processo. A ideia do investigador colocar-se como mero observador da realidade parecia-nos redutora, uma vez que a interação com os estudantes apresentava-se como uma valiosa forma de perceber as suas necessidades e os seus pontos de vista. Neste sentido, a forma como a investigação-ação lida com o papel do investigador nos chamou particular atenção. Esta metodologia pressupõe que o investigador se coloque no papel de professor, e vice-versa, de modo a que haja um envolvimento que permita ao *investigador participante* o acesso, com maior facilidade, aos problemas mais sensíveis do grupo de participantes no estudo. Ressalta-se, contudo, que a visão do investigador/professor aqui determinada remete para um agente propulsor de processos de inquirição, observação, análise e buscas de caminhos, sem que ocorram imposições de agendas e programas, como ocorre frequentemente na educação escolar (Máximo-Esteves, 2008).

Apesar da investigação-ação apoiar-se com mais frequência nos métodos qualitativos, enquadrando-se, como já referimos, num paradigma sócio-crítico e desenvolvendo-se num contexto de colaboração social, esta metodologia possibilita também abordagens aos métodos quantitativos, sendo, inclusive, a abordagem mais frequente em países como os Estados Unidos (Máximo-Esteves, 2008).

No que se refere aos métodos qualitativos, esta metodologia engloba uma série de técnicas expostas por Coutinho et al. (2009, p. 373). Dentre as principais, destacamos:

- **Técnicas baseadas na observação:** centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- **Técnicas baseadas na conversação:** centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo de interação (inclui entrevistas);

- **Análise de documentos:** centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Além disso, permite a utilização de métodos como a entrevista em profundidade, as atividades participativas e os grupos de foco.

No que diz respeito às metodologias quantitativas, a investigação-ação utiliza-se, usualmente, do inquérito por questionário, de modo a realizar uma análise mais objetiva, principalmente, dos dados sociodemográficos do grupo estudado, bem como de hábitos sociais (ibidem).

Os diários e as notas de campo, assim como os planos de aula e os inventários, assumem um importante papel enquanto instrumentos facilitadores dos procedimentos de interpretação, que, por sua vez, remetem para técnicas de categorização, condensação e estruturação narrativa (Coutinho et al., 2009).

Em suma, podemos resgatar uma ideia já antiga, porém pertinente, de Cohen e Manion (1980, p. 174) que colocam a investigação-ação como uma metodologia: **(1) situacional** – por se interessar pelo diagnóstico e pela procura da solução de um problema derivado de um contexto social específico; **(2) colaborativa** – por pressupor o trabalho em conjunto de todos os elementos envolvidos na investigação, desde investigadores a investigados, de modo a concretizar um projeto; **(3) participativa** – por estimular a expressão de opiniões e de sentimentos face às situações vividas e por permitir que as vozes de todos os intervenientes sejam ouvidas de igual forma, num processo que capacita os sujeitos sociais para o desenvolvimento de mudanças na realidade envolvente; e **(4) auto-avaliativa** – uma vez que as atividades são avaliadas continuamente, de modo a encontrar as estratégias mais eficazes de produzir conhecimentos e alterar a prática. A estes conceitos acrescentamos a ideia de que a investigação-ação é **transformadora** – por trabalhar em prol da mudança de uma realidade social; **interventiva** – por garantir o uso de métodos que permitam o envolvimento com o problema real encontrado; e **inovadora** – por incorporar uma série de técnicas e métodos que não costumam ser combinados pelas investigações mais tradicionais (Máximo-Esteves, 2008; Cardoso, 2014).

Ademais, a investigação-ação pressupõe que a ação decorra por longos períodos de tempo, de modo a que o investigador se envolva e conheça de forma profunda o contexto em que está inserido, e para que se torne possível que os próprios intervenientes assumam o papel de co-investigadores da situação vivida (Duarte & Barros, 2005).

Por todos esses motivos, e considerando que pretendemos realizar uma investigação empírica com crianças em sala de aula, o que implica uma abordagem ao mesmo tempo dinâmica e flexível aos possíveis desafios, a investigação-ação nos pareceu a opção metodológica mais pertinente. Principalmente pela possibilidade que esta metodologia oferece de englobar vários métodos e técnicas, consideramos que a investigação-ação poderia facultar-nos resultados mais aprofundados da realidade experienciada. Pareceu-nos igualmente relevante que, ao procurar perceber a relação da criança com os meios de comunicação, o investigador estivesse inserido em ambientes em que elas realmente habitassem. De modo, por um lado, a compreender com mais naturalidade como se processa a receção das mensagens mediáticas, a forma como são interpretadas, decodificadas e reelaboradas. Por outro lado, esta parece-nos uma condição necessária para a compreensão dos processos comunicativos interpessoais, grupais e comunitários (Duarte & Barros, 2005).

Contudo, sabemos que a liberdade investigativa que a investigação-ação nos oferece exige um esforço redobrado ao traçar estratégias de ação, de forma a não perder o rigor, típico da investigação científica. Nas próximas páginas passaremos, então, à descrição de como criamos uma estratégia de realização do trabalho empírico. Serão retratados os modelos conceptuais que estão por detrás da ação, bem como as opções de métodos, de instrumentos e de ferramentas de análise escolhidas para cada uma das etapas do estudo no terreno.

#### **4.4 DESENHO DO ESTUDO**

Considerando as possibilidades que a metodologia de investigação-ação oferece, decidimos que a nossa estratégia passaria pela criação de um projeto interventivo a ser desenvolvido nas escolas portuguesas, que decorresse na própria sala de aula, e que colocasse o investigador na posição de “professor” e, por outro lado, o estudante no centro da ação educativa. Além disso, como a investigação-ação pressupõe o planeamento

do trabalho por diferentes fases, optamos por dividir o projeto pelas fases do **diagnóstico** (do contexto vivenciado pelas crianças da escola escolhida, bem como das suas competências mediáticas), da **ação** propriamente dita (através de um conjunto de atividades, apenas passíveis de serem realizadas pela colaboração de todos os elementos envolvidos), e, por fim, pela fase da **avaliação**, sendo realizada no final da ação, com o objetivo de perceber os seus resultados. Não obstante, pareceu-nos importante que no final de cada uma das etapas fosse realizado um trabalho de reflexão, de modo a efetuar, se necessário, alterações ao plano original, enquadrando assim a espiral de autorreflexão característica da investigação-ação.

Quanto aos procedimentos a utilizar, de modo a obter resultados proveitosos, optámos pela combinação dos vários métodos, instrumentos e técnicas, como veremos de seguida, de forma mais aprofundada, na descrição de cada uma das fases. Porém, antes de passarmos à descrição das diferentes fases do projeto, justificaremos a escolha do local do estudo, faremos a descrição do grupo de participantes e mostraremos os conceitos teóricos que funcionaram como pilares para a investigação empírica.

#### 4.4.1 A escolha do local

De modo a averiguar a receptividade dos agrupamentos escolares para acolher o estudo empírico, procedemos ao contacto com os diretores de todos os agrupamentos de escolas do concelho de Braga. Como não obtivemos respostas positivas nesta primeira abordagem ao concelho, deparamo-nos com a necessidade de abrir o leque de opções para todos os agrupamentos de escolas do Distrito de Braga. Foi por esta via que o Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso – AEAMC (Vila de Ponte, Guimarães), na figura do seu Diretor, a partir da liberdade concedida pelo Ministério da Educação para que os membros do Conselho Executivo<sup>38</sup> possam enquadrar alguns projetos educativos externos dentro do ambiente escolar, considerou o estudo uma mais-valia para os estudantes e concordou em acolher o projeto de investigação.

Diante da abertura, então, da escola, para o trabalho empírico a desenvolver, foi preciso decidir em que níveis de ensino o estudo iria incidir. Já havíamos previamente decidido que a pesquisa iria recair sobre crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, uma

---

<sup>38</sup>Vide Despacho n.º 5048-B/2013

vez que são escassos os estudos em Portugal sobre a temática que contemplem crianças nessas idades. Por outro lado, gostaríamos que as crianças que participassem no estudo já tivessem algum domínio da escrita, de modo a poderem responder com facilidade aos exercícios escritos. Deste modo, ficou estipulado que os estudantes do 2º ciclo do AEAMC seriam a população de investigação.

Não obstante, tendo em conta que a metodologia de investigação-ação pressupõe que as decisões sejam tomadas em conjunto por todos os elementos que fazem parte do contexto estudado, optámos por marcar duas sessões de esclarecimento acerca do projeto: uma com a Comissão Executiva do Agrupamento; e, outra, com os diretores de turma que pudessem estar interessados no estudo. Apesar de diversos educadores disponibilizarem para receber o projeto no seu tempo letivo, sentimos necessidade de compreender quais deles estariam mais interessados em contribuir e participar na experiência. Desta necessidade derivaram uma série de sessões de esclarecimento individuais com os professores, que nos levaram, enfim, à tomada de decisão. A partir daí, optámos por realizar o projeto em duas turmas. Uma do 5º ano e outra do 6º ano.

Tendo decidido, junto dos diretores de turma, as turmas a entrar no projeto, foi a vez de estabelecer contato com os encarregados de educação dos alunos em questão e, ainda, com os próprios alunos, de modo a apresentar o projeto e perceber os interesses e motivações. Todos assinaram, de livre vontade, um documento de consentimento informado<sup>39</sup>, no qual, aprovavam a participação, respeitando, assim, as questões éticas já por nós abordadas.

Apesar de o estudo empírico, a nível geral, ter tido a pretensão de se concretizar de forma transversal pela escola, estabelecendo relação entre as várias disciplinas e também com as responsáveis da biblioteca, a opção pelo enquadramento do projeto em si derivou de duas questões circunstanciais: (1) em 2014, a Direção Geral da Educação estabeleceu que a Educação para os *Media* poderia funcionar como um módulo da Disciplina de Educação para a Cidadania, tendo inclusive, em Abril desse ano, disponibilizado o já referido Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ora, se o estudo empírico foi concebido para ter início no ano letivo de 2014/2015, pareceu-nos que a melhor opção passaria, inclusive, por perceber se a utilização desse documento orientador poderia, realmente, gerar os resultados esperados. (2) além disso, percebemos que

---

estipular um dia e um horário, num ritmo semanal, em que os alunos pudessem estar concentrados apenas na tarefa determinada, nos pareceu uma boa forma de aprofundar os conhecimentos a adquirir. Deste modo, o projeto decorreu em cada turma semanalmente, durante 45 minutos, inserido na disciplina de Educação para a Cidadania. Foi conduzido pela investigadora, que se colocou no papel de professora, participando em todas as etapas do estudo empírico, e contou com o apoio das diretoras de turma, numa perspetiva de cogestão da ação.

#### 4.4.2 Aspetos sociodemográficos

##### O Concelho de Guimarães

Embora o concelho de Guimarães tenha sido considerado pelos censos de 2001 uma das regiões mais jovens do país e da Europa, nos últimos 15 anos as taxas de natalidade bruta nesta região têm vindo a decrescer. A este respeito, os censos de 2011 indicam, inclusive, para Guimarães, valores de natalidade inferiores à média nacional<sup>40</sup>.

Aliado a este fator, o Relatório do Desenvolvimento Social de Guimarães (2011-2013)<sup>41</sup> demonstra que 77% da população a trabalhar por conta de outrem possui uma formação escolar inferior ao 3º ciclo. Além disso, este mesmo plano assinala que apenas 19% da população do concelho apresenta níveis de ensino superiores ao 3º ciclo, ficando assim, de acordo com o documento, abaixo da média do país.

Isto pode justificar-se se pensarmos que o tecido empresarial do concelho de Guimarães caracteriza-se pela elevada taxa de empregos no setor secundário, sobretudo em indústrias têxteis (44%), representando, de acordo com os dados do Anuário Estatístico da Região Norte (2012), 65 % da percentagem de população empregada.

Como consequência das situações mencionadas, prevê-se, por um lado, uma quebra da população em idade escolar, derivada da baixa natalidade e, possivelmente, por outro lado,

---

<sup>40</sup> [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)

<sup>41</sup> Baseado no plano criado para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos: [http://www.cm-guimaraes.pt/uploads/writer\\_file/document/652/2011102412264746757.pdf](http://www.cm-guimaraes.pt/uploads/writer_file/document/652/2011102412264746757.pdf)

uma fraca motivação dos estudantes face a escola, pela falta de necessidade de trabalhos especializados na região.

Talvez derivada dos fatores acima mencionados, outra situação social que parece ter sido agravada nos últimos anos em Guimarães é o desemprego. O concelho de Guimarães apresenta uma taxa superior a do país (14,3% enquanto que em Portugal ronda os 13% - dados do último censo de 2011). Embora, à semelhança do resto do país, apresente uma taxa de desemprego superior no sexo feminino do que no sexo masculino.

### **A Vila de Ponte**

A Escola Básica, 2 e 3 Arqueólogo Mário Cardoso fica situada em Vila de Ponte, concelho de Guimarães e Distrito de Braga. Está a cerca de 7 km da cidade de Guimarães e a 14 km de Braga. No entanto, apesar da sua proximidade a duas cidades de carácter predominantemente urbano, a Vila de Ponte possui um carácter semi-urbano, semi-rural. Dotada de 6.610 habitantes<sup>42</sup>, grande parte da população trabalha na indústria, em funções que exigem mão-de-obra pouco especializada e que estão associadas a baixos salários. Um estudo sociodemográfico realizado pela própria escola, junto dos seus alunos, verifica que assim como no concelho de Guimarães, a percentagem de desemprego na zona é superior à média nacional<sup>43</sup>.

O documento que enuncia as bases do Projeto Educativo 2013/2016 do Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso<sup>44</sup> explica que a oferta de trabalho na região é pouco qualificada, não estimulando a necessidade de especialização profissional por parte dos habitantes, e contribuindo para as baixas expectativas académicas dos alunos. A predominância do pequeno empresário, com baixo nível de escolaridade, fortalece a ideia de que a Escola - a educação formal - não é muito importante para o sucesso no mundo do

---

<sup>42</sup> Informação no separador "Q601\_Norte". Instituto Nacional de Estatística. Arquivado desde o original em 4 de Dezembro de 2013.

<sup>43</sup>Dados retirados do site da Escola: [http://aeamc.edu.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=39&Itemid=106](http://aeamc.edu.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=106)

<sup>44</sup>O Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, com a redação dada pelo Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, define o Projeto Educativo como um instrumento de autonomia (a par do Regulamento Interno; os Planos Plurianuais e Anuais de Atividades e do Orçamento) - documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Art.º 9.º, alínea a) do DL n.º 137/2012 de 2 de julho).

trabalho. Isto leva a um esforço redobrado por parte dos Representantes do Conselho Geral, dos Professores, e dos Funcionários da Biblioteca para manter o interesse as crianças no ambiente educacional, em prol do seu sucesso escolar.

Aliás, uma breve análise ao Projeto Educativo do AEAMC nos mostra que o referido agrupamento escolar tem uma forte preocupação em: (1) melhorar os resultados escolares dos alunos ; (2) aumentar a cultura organizacional de cooperação e avaliação; (3) diluir os níveis de indisciplina e de comportamentos inadequados por parte dos alunos; (4) diversificar a oferta educativa e formativa; (5) melhorar o nível de participação dos encarregados de educação na vida da escola

Nomeadamente, a melhoria dos resultados escolares dos alunos, de acordo com o documento, entre outras questões, passa pela reorganização das atividades fora do contexto de aula, pela implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo, pela articulação de iniciativas entre docentes e disciplinas e, particularmente, pela promoção de novas ofertas pedagógicas, baseadas em Projetos, Clubes, e implícitas às Bibliotecas Escolares. O aumento da cultura organizacional de cooperação e avaliação remete para a melhoria na relação da comunidade docente com os órgãos de gestão, estimulando uma cultura de colaboração e partilha. A diluição dos níveis de indisciplina e de comportamentos inadequados por parte dos alunos pretende ser conseguida através do impulso ao comprometimento entre todos os elementos da comunidade escolar para criar um ambiente de harmonia e respeito. Por último, o aumento no nível de participação dos encarregados de educação na vida da escola passa pela criação de demonstrações públicas das atividades realizadas pelos alunos, envolvendo as famílias em todo o processo, de modo a sensibilizá-los para a importância do acompanhamento na vida escolar dos seus educandos.

Neste sentido, o projeto empírico realizado pela presente investigação poderá vir a acrescentar valor simbólico às preocupações expostas, contribuindo para a melhoria da comunicação no ecossistema educacional.



## **Características gerais do Agregado Familiar das crianças da AEAMC<sup>45</sup>**

Apesar de no âmbito geral a população de Vila de Ponte apresentar baixas qualificações educativas, no que diz respeito às habilitações académicas dos pais dos alunos do AEAMC, reconhece-se um desenvolvimento nos níveis de escolarização nos últimos anos. Um estudo comparativo realizado pela própria escola demonstra que o número de pais licenciados aumentou em 46% de 2007 para 2012, e que o número de pais com habilitações inferiores ao 1º ciclo reduziu em 67%. Refira-se, também, que no ano de 2007/2008 a maioria dos pais possuíam apenas o 1º ciclo, mas que a partir do ano de 2011/2012 o 2º ciclo passou a ter mais representatividade nas habilitações da população.

Isto reflete-se nas alterações dos empregos. O estudo verifica uma diminuição das profissões que dizem respeito ao setor secundário, como é o caso de trabalhos operários, trabalhadores da indústria extrativa e da construção civil. Por outro lado, nota-se um aumento das profissões mais qualificadas, nomeadamente, no âmbito da Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, o estudo demonstra que o nível de desemprego aumentou 27% de 2007 para 2012.

Ademais, através dos dados descritos pelo estudo é possível destacar um último dado relevante para a presente investigação: apesar da vulnerabilidade da situação económica das famílias analisadas, notou-se um aumento nos usos que estas fazem do computador e da Internet, havendo um aumento de 25% nas famílias a utilizarem os *media* digitais de 2007 para 2012.

## **4.5 O PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO**

### **4.5.1 Princípios orientadores**

Ao conceber o projeto, pensamos em alguns princípios que deveriam orientar o estudo, servindo de base para a realização das atividades. Esses princípios foram, por sua vez, divididos por *dimensões e competências mediáticas*. No que diz respeito às dimensões, procurámos enquadrar as mais consensuais na literatura, que remetem para: o acesso, a compreensão e a produção mediática (cf. Livingstone, 2004; OFCOM, 2008; Buckingham, 2009; Hobbs, 2010; EAVI, 2011; Lopes, 2011, 2013; Pinto et al., 2011; Pereira, 2012;

---

<sup>45</sup>Dados retirados do documento que contempla o Projeto Educativo 2013/2016 do Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso

Pereira et al., 2015a). Da parte das competências, foram contemplados: o pensamento crítico, a interação/participação, a autonomia e a criatividade (eg. Fantin, 2012). Nas próximas linhas iremos abordar cada um desses princípios, que, em conjunto, desencadearam a criação de um quadro de análise próprio.

Note-se que toda a estratégia do projeto só faz sentido se partirmos do princípio de que a criança é o ator principal da ação. Neste sentido, adotaremos a abordagem da criança como sujeito capaz apreender e interpretar as mensagens que recebe, devolvendo ao mundo novos significados (Sarmiento, 2003), promovendo o protagonismo infantil (Filho, 2004) durante todo o trabalho.

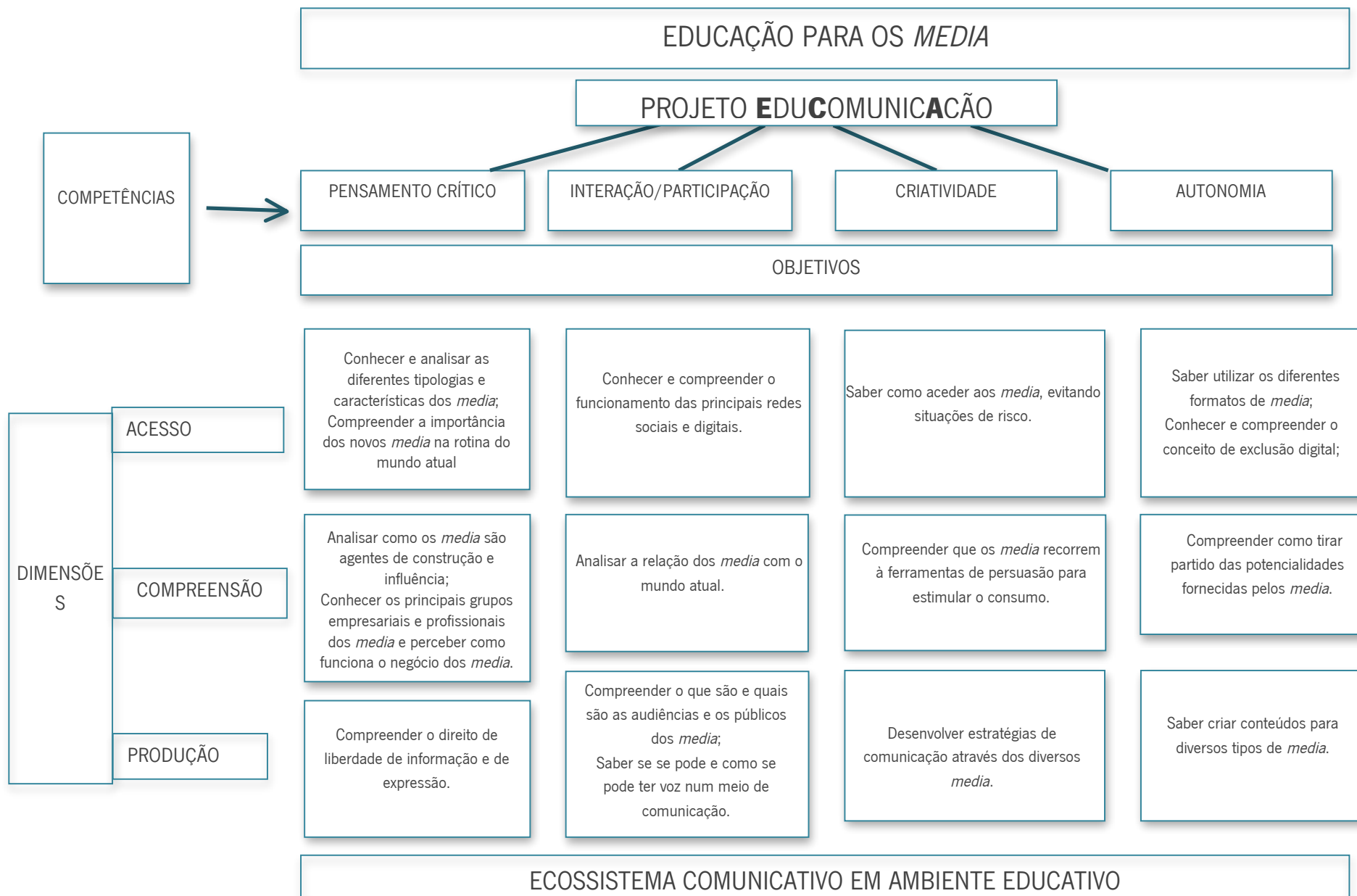
Tendo em conta que vimos, através da revisão da literatura, que a Educação para os *Media*, enquanto processo pedagógico, visa o planeamento, a implementação e a avaliação de procedimentos que contribuam para o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos, nomeadamente em ambientes educativos (Soares, 2011), partimos dessa premissa para enquadrar as dimensões da literacia mediática e as competências que pretendemos desenvolver junto dos estudantes.

No que diz respeito às dimensões, estas estão relacionadas intrinsecamente com as competências a desenvolver, uma vez que o **acesso** aos *media* é fundamental para a viabilidade do desenvolvimento das mesmas, e que a **análise, compreensão** crítica e a **produção** de *media* são os suportes para a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Quanto às competências, foi dada relevância à promoção da **consciência crítica** perante os meios de comunicação, da **participação ativa** na realidade mediática em que vivemos, e do uso **autónomo** e **criativo** dos *media*. Grosso modo, ao nosso ver, essas competências podem ser desenvolvidas através: **1)** da compreensão de que os *media* são, no fundo, um negócio, que, por sua vez, pode ser influenciado por fatores económicos, sociais e políticos (Bazalgette, 1989); **2)** da consciência de que os meios de comunicação são construtores de uma realidade própria, e que influenciam os modos como compreendemos o mundo (Baccega, 2011); **3)** do conhecimento dos direitos relacionados com a informação, liberdade de expressão e participação do cidadão na sociedade, assim como das responsabilidades inerentes (Pereira, 2000) ; **4)** do conhecimento dos modos como podemos tirar partido das potencialidades dos *media*, considerando os possíveis riscos associados (Jenkins et al., 2006).

Estas competências, por sua vez, relacionam-se com a cidadania, com a proteção e com a democracia, na medida em que fomentam a prática dos direitos e responsabilidades sociais, e que pretendem estimular a valorização de vozes cidadãos nos contextos sócios-políticos. Ademais, contribuem para o desenvolvimento social e pessoal da criança, uma vez que apelam para o aprimoramento da expressão dos sentimentos face a determinadas situações mediáticas, numa perspetiva inclusiva e aberta à multiculturalidade, respeitando as manifestações culturais locais e globais.

O quadro de análise que se segue, através do Figura 1, pretende sistematizar os princípios orientadores do projeto:



**Esquema 1:** Princípios orientadores da investigação

Mais especificamente, o **pensamento crítico** remete para a capacidade de interpretação das mensagens veiculadas pelos *media*, através da criação de juízos sobre os seus conteúdos, pondo em perspetiva os códigos subjacentes e as linguagens que os integram (Pérez Tornero, 2000). Esta competência, ao relacionar-se com as questões do acesso, evidencia a importância do conhecimento dos diversos meios de comunicação existentes e da sua relevância para a sociedade (Hobbs, 2004). Além disso, o entendimento crítico dos *media* pode beneficiar à aquisição de competências técnicas relacionadas com o uso dos *media*. Não obstante, o pensamento crítico entrosa-se mais diretamente com a dimensão da compreensão, numa relação que privilegia a análise dos *media* como agentes de influências e como parte de um negócio mais abrangente (Bazalgette, 1989). A compreensão remete também para o desenvolvimento de competências relacionadas com a procura, seleção e avaliação da informação circundante, e para o entendimento de que a relação com os *media* contribui fortemente para a formação da personalidade do indivíduo e das perceções que este tem da realidade envolvente (Steele & Brown, 1995). Do ponto de vista da produção, o pensamento crítico traduz-se na capacidade de avaliar os diversos contextos de produção de mensagens mediáticas e de perceber os modos como diferentes contextos podem gerar diferentes mensagens sobre o mesmo assunto. Privilegia-se as perspetivas dos produtores de *media*, mas também a receção das mensagens por parte dos públicos (Duncan, 1989).

A **interação/participação** remete para a capacidade de se estabelecer relações através das redes criadas pelos *media*, e de se participar ativamente na sociedade através dessas mesmas redes. Requer, numa dimensão de acesso, o conhecimento técnico do funcionamento das redes sociais e digitais. Mas, também abarca a compreensão da relação dos *media* com o mundo atual, de modo a ser-se capaz de selecionar e partilhar informações que sejam de interesse público e relevantes para o contexto social vivido. Na perspetiva da produção, importa perceber o que é de interesse para as audiências e compreender quando se pode e como se pode ter uma voz ativa através dos *media* (Jenkins et al., 2006).

Com a **criatividade** nos referimos, sobretudo, à capacidade de se tirar partido das potencialidades que os meios de comunicação oferecem, usando esses dispositivos como forma de desenvolvimento profissional, pessoal e social. Além disso, encontra uma grande alavanca na dimensão da produção, visto que o processo de criação mediática envolve uma

grande dose de criatividade na construção das estratégias de comunicação e nos modos de expressão das mensagens (Livingstone, 2003).

Por último, mas não menos importante, encontra-se a **autonomia**. Esta refere-se à capacidade de independência no uso dos *media*, e está relacionada com as competências técnicas no uso dos dispositivos mediáticos. Articula-se com todas as outras competências, na medida em que o uso autónomo dos *media* é o primeiro passo para se desenvolver o pensamento crítico, a participação e a criatividade. Enquadra-se, sobretudo, na dimensão do acesso, uma vez que é a partir da oportunidade de se aceder aos *media* que esta se desenvolve. No entanto, relaciona-se com a compreensão das potencialidades dos *media* e com a aptidão para a criação de mensagens mediáticas (Parola & Ranieri, 2010).

Acreditamos que o desenvolvimento de iniciativas em sala de aula que enquadrem esses princípios, numa perspetiva educativa horizontal, em que todos os participantes são importantes para a construção da ação, poderá gerar um ecossistema comunicativo no ambiente educativo.

#### 4.5.2 Objetivos gerais e sistematização

O projeto **EduComunicAção**, tal como o nome indica, nasceu com o objetivo de ligar a Educação à Comunicação através de atividades educativas que levassem à interpretação dos *media*, garantindo um uso inteligente dos meios de comunicação ao nível escolar e social, e o desenvolvimento de uma perspetiva crítica perante os mesmos, evitando situações de risco e de manipulação.

Tendo por base uma metodologia de intervenção e ação, as atividades do **EduComunicAção** procuraram a promoção da literacia mediática, através de dinâmicas que estimulassem a expressão, a interação, a participação, a criatividade, a autonomia e a produção de conteúdos mediáticos, numa perspetiva inclusiva, cidadã e atenta para os riscos e benefícios dos usos dos *media*.

O projeto concretizou-se através de atividades que envolveram as crianças, colocando-as no centro do processo de aprendizagem. Foram realizadas sessões dedicadas ao debate sobre a construção das notícias, sobre as representações sociais em filmes e programas de televisão,

sobre as ferramentas de persuasão da publicidade, sobre possíveis perigos das redes sociais, entre outros. Além disso, decorreram sessões vocacionadas para a criação de vídeos sobre temas relevantes na atualidade, a elaboração de um jornal para a divulgação das atividades da escola, e a participação em iniciativas públicas tais como a iniciativa nacional 7 Dias com os *Media*, que decorreu entre os dias 3 e 9 de Maio de 2015, promovida por um conjunto de entidades como a Direção Geral de Educação, o Conselho Nacional de Educação, a Rede de Bibliotecas Escolares a Comissão Nacional da UNESCO, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, a RTP, entre outras (<http://www.literaciamediatica.pt/7diascomosmedia/apresentacao>).

O **EduComunicAção** pretendeu, assim, oferecer novos olhares perante os meios de comunicação, tendo em conta, sobretudo, a presença significativa dos *media* no quotidiano infantil e a sua importância no processo de socialização da criança.

Além disso, o projeto relacionou-se com as questões da Educação para a Cidadania, na medida em que pretendeu, em última instância, que das atividades realizadas resultassem no desenvolvimento de competências que ajudassem os alunos a resolver os problemas da vida real, numa prática pedagógica em prol da convivência sustentável, da dignidade humana e da participação social produtiva (Soares, 2011)

Como referido anteriormente, o projeto realizou-se em duas turmas do 2º ciclo do ensino básico português, no âmbito da disciplina de Educação para a Cidadania. No total, participaram no projeto 40 alunos, 20 rapazes e 20 raparigas. As sessões semanais decorreram ao longo de todo o ano letivo de 2014/2015, tendo a duração de 45 minutos.

Apesar de seguirem um planeamento geral previamente estabelecido, as aulas foram sendo reestruturadas de semana para semana, mediante as reflexões realizadas no final de cada uma das sessões. De modo a estabelecer uma estrutura sistemática de preparação para as aulas, para facilitar a partilha e o debate prévio com as duas professoras que colaboraram no projeto, cada aula foi pensada de acordo com os seguintes tópicos: *temas globais abordados, objetivos de aprendizagem; resultados esperados; objetivos da investigação; visão geral da sessão; descrição específica de cada atividade (contemplando também os objetivos da atividade em si, o tempo previsto para a duração e os recursos necessários).*

**O Espaço:** A maior parte das atividades decorreu em sala de aula. Sempre que havia tempo, as mesas eram dispostas em círculos, de modo a criar um ambiente mais propício à discussão e à realização dos exercícios. A biblioteca e a sala do aluno foram requeridas sempre que as atividades previam o uso de computadores, televisões ou outros aparelhos eletrónicos que não habitassem a sala de aula. Os espaços comuns da escola, como o átrio e o espaço externo de recreio, também foram frequentemente utilizados, principalmente, para a realização de trabalhos de grupo, tais como a criação de pequenos vídeos, a construção de notícias ou de publicidade. No entanto, todo o processo burocrático que levava à requisição de espaços e materiais operou como um obstáculo à execução das tarefas.

**O Tempo:** Como já foi referido, cada aula dispunha de 45 minutos. No início da aula, explicava-se a proposta de trabalho para aquela sessão e os alunos organizavam-se de acordo com o tipo de atividade a realizar, tendo a liberdade de opinar sobre o que foi sugerido e alterar os planos de trabalhos, caso achassem necessário.

**O papel das professoras:** As professoras (a investigadora e a diretora de turma) colocavam-se entre os alunos no papel de facilitadoras, de modo a que a ação decorresse sem considerar níveis hierárquicos. Antes e no final de cada aula as, então, professoras reuniam-se para refletir sobre os resultados da aula em questão e para debater as atividades da aula seguinte.

**O papel dos alunos:** Os alunos foram estimulados a propor atividades e a trazer de casa materiais que considerassem importantes para cada uma das aulas. No decorrer das sessões, as crianças eram convidadas a expor as suas ideias sobre as atividades propostas pelas professoras, havendo abertura para a alteração das rotinas, se todos estivessem de acordo.

**As sessões:** Foram realizadas 28 sessões em cada uma das turmas, gerando um total de 56 sessões. Como base para a sistematização das sessões, além dos objetivos apresentados através do quadro de análise, socorremo-nos ao resumo dos Domínios Gerais e Objetivos Específicos de Aprendizagem propostos pelo Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário” aprovado a 29 de abril de 2014 pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário (Ref.<sup>a</sup> 96/13-133). A triangulação desses referenciais teóricos foi fundamental para a posterior descrição, análise e discussão dos resultados obtidos no final do ano letivo.



Como já referimos, o projeto **EduC**omunic**A**ção foi desenvolvido através de três fases fundamentais: o diagnóstico, a ação e a avaliação. Para cada uma das fases foram estipulados um conjunto de atividades que pretendiam ir ao encontro dos objetivos específicos propostos. De seguida, descreveremos de forma sucinta o planeamento de cada uma dessas etapas para, posteriormente, descrevermos os modos de análise dos resultados obtidos.

### **4.5.3 Fases do Projeto**

#### **4.5.3.1 O diagnóstico**

A primeira fase do projeto constituiu-se pela realização de um diagnóstico da relação das crianças com o mundo que as rodeia, dos seus gostos, preferências, e, principalmente, dos usos que fazem dos *media* e dos conhecimentos que possuem sobre os mesmos. Procurámos, através de diversas atividades, averiguar o conhecimento das crianças relativamente ao conjunto de competências definidas pelo quadro de análise, e entender quais dimensões da literacia mediática que estas dominavam. As primeiras aulas foram totalmente dedicadas à fase do diagnóstico, que se desenvolveu através de oito atividades específicas. Não obstante, ao longo de toda a ação, sentimos necessidade de realizar pequenos diagnósticos relativamente aos conhecimentos mais singulares sobre os diversos meios de comunicação.

De forma a facilitar o entendimento do planeamento de cada uma das atividades relativas à fase do diagnóstico, criámos um quadro-resumo, que está sistematizado por: nome da atividade; domínio do Referencial de Educação para os *Media* abrangido; Descrição geral da atividade; Especificações; e Objetivos de aprendizagem. Tal como é possível conferir a partir do Quadro 2.

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivos Principais</b>
<b>1. Inquérito por questionário</b>	Aplicação de um questionário. O inquérito é preenchido no tempo letivo, de modo a que os estudantes confirmem se compreendem cada uma das questões	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer dados sociodemográficos;</li> <li>- Verificar gostos e interesses pelos <i>media</i>;</li> <li>- Que dispositivos mediáticos possuem;</li> <li>- Analisar práticas mediáticas.</li> </ul>
<b>2. Apresentação</b>	Os estudantes apresentam-se. Apesar da apresentação ser livre, recebem orientações sobre o que podem dizer (nome, idade, onde vivem, com quem vivem, o que mais gostam de fazer na escola, o que mais gostam de fazer fora da escola)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar as capacidades de expressão de ideias e sentimentos perante um público;</li> <li>- Perceber os hábitos e práticas mediáticas;</li> <li>- Conferir contextos em que vivem através de alguns dados sociodemográficos.</li> </ul>
<b>3. Práticas mediáticas</b>	Conversa coletiva sobre os usos que as crianças fazem dos <i>media</i> . De modo a incentivar o debate entre os estudantes, as professoras lançam perguntas sobre quais são os <i>media</i> mais utilizados no quotidiano das crianças e com que objetivos estas utilizam os diversos meios de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber os hábitos e práticas mediáticas dos alunos;</li> <li>- Verificar o que pensam sobre a importância dos <i>media</i> nas suas vidas;</li> <li>- Compreender as razões pelas quais escolhem determinados conteúdos mediáticos em detrimento de outros.</li> </ul>
<b>4. Jogo sobre preferências mediáticas</b>	Em sala de aula, as professoras propõem a realização de um jogo no qual são apresentadas imagens de diversos <i>media</i> /conteúdos mediáticos e os alunos dizem se os reconhecem, se costumam utilizá-los e se têm interesse nos mesmos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilhar situações comuns de usos dos <i>media</i>;</li> <li>- Perceber se as crianças conhecem e sabem identificar os diversos meios de comunicação social;</li> </ul>
<b>5. Análise de uma notícia</b>	Os estudantes são convidados a interpretar uma notícia retirada de um jornal <i>online</i> , escolhida pelas professoras, e a responder a algumas questões relacionadas com essa mesma notícia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar se as crianças reconhecem o meio de comunicação em que a notícia é publicada;</li> <li>- Compreender se conseguem identificar os diferentes elementos presentes numa notícia;</li> <li>- Perceber se são capazes de refletir criticamente sobre a importância da notícia para a sociedade;</li> <li>- Verificar se são capazes expressar-se sobre a notícia em questão.</li> </ul>
<b>6. Análise de um filme</b>	Os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um filme de animação e a responderem a algumas questões sobre o filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se são capazes de reconhecer e caracterizar as personagens do filme;</li> <li>- Averiguar se estão conscientes das influências que este género de programas de entretenimento podem ter na construção da sua identidade;</li> <li>- Verificar se estão conscientes para as questões da criação dos estereótipos pelos <i>media</i>;</li> <li>- Compreender se pensam criticamente sobre o argumento do filme.</li> </ul>
<b>7. Análise de um anúncio publicitário</b>	Os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um vídeo publicitário e a responderem questões sobre a publicidade a que assistiram	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar se as crianças reconhecem a publicidade;</li> <li>- Verificar se estão a par dos objetivos da publicidade;</li> <li>- Compreender se entendem que a publicidade pode ser uma fonte de influencia;</li> <li>- Analisar se compreendem a narrativa de um anúncio publicitário.</li> </ul>
<b>8. Usos da Internet</b>	As crianças são convidadas, pelas professoras, a pesquisar, em casa, sobre um determinado assunto na Internet e a trazerem para a aula as informações encontradas. Na sala de aula, as professoras propõem um conjunto de questões sobre o processo de pesquisa, seleção e partilha da informação recolhida, contemplando opiniões sobre as dificuldades encontradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as competências técnicas de uso da Internet;</li> <li>- Averiguar se conhecem os riscos e as potencialidades dos usos dos meios digitais;</li> <li>- Compreender se estão conscientes dos direitos e responsabilidades inerentes à liberdade de expressão.</li> </ul>

**Tabela 1:** Planeamento do Diagnóstico

#### 4.5.3.2 A ação:

O planeamento da ação decorreu, tal como na fase de diagnóstico, a partir das orientações teóricas presentes no quadro de análise e no Referencial de Educação para os *Media*. No entanto, foram também consideradas as reflexões e considerações efetuadas na fase do diagnóstico, e a avaliação feita após a realização de cada uma das atividades da própria ação. Além disso, a leitura de diversas propostas de atividades existentes na literatura constituiu-se como uma fonte de inspiração imprescindível. Alguns exemplos importantes são: o conjunto de volumes criados pela UNESCO com objetivo de promover o desenvolvimento das práticas de Literacia para a Informação e para os Media, a “25 + um, Agenda de atividades de Educação para os Media”, organizada por Pereira et al. em 2011, as brochuras criadas em 2009, 2010 e 2011 pelos Investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, a partir do prémio atribuído pela *Evens Foundation* e a Agenda de atividades realizada no âmbito do Projeto de Investigação “Escolinhas Criativas”.

De modo a sistematizar as atividades, optámos por criar cinco temáticas gerais a serem trabalhadas e produzir exercícios vocacionados para cumprir os objetivos de aprendizagem contemplados por essas mesmas temáticas. O quadro abaixo faz um retrato daquilo que foi estipulado para cada temática.

Tema	Descrição das Atividades	Objetivos Principais
<b>1. A compreensão do mundo através das notícias</b>	Os estudantes explicam aquilo que conhecem sobre as notícias; As professoras fazem uma breve apresentação e explicam alguns conceitos-chave relacionados com a criação de uma notícia; Trazem notícias que tenham lido/visto em casa; Criação de um Jornal da turma; Os alunos criam um artigo para o Jornal; Debatem sobre o mesmo acontecimento ser noticiado de formas diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar atento ao que se passa no mundo;</li> <li>- Ganhar curiosidade e interesse pelos acontecimentos da atualidade;</li> <li>- Aprender a expressar a sua opinião sobre os assuntos da atualidade;</li> <li>- Identificar os principais meios de conhecer os assuntos da atualidade;</li> <li>- Tomar consciência do papel dos <i>media</i> na informação sobre o mundo atual;</li> <li>- Participar/colaborar no jornal ou revista escolar;</li> <li>- Compreender o papel de alguns <i>media</i> profissionais;</li> <li>- Compreender o que entendem por Notícias;</li> <li>- Verificar o tipo de informação noticiosa que leem/veem;</li> <li>- Identificar os meios mais recorridos para a procura de notícias.</li> </ul>
<b>2. Direitos e responsabilidades no uso dos <i>media</i></b>	Os alunos conversam sobre o significado de plágio; As professoras ajudam na compreensão do conceito, através de uma apresentação, respondendo à dúvidas que possam surgir; Os alunos fazem uma pesquisa, selecionam informação e transcrevem, utilizando os conhecimentos sobre os modos de evitar o plágio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o conceito de liberdade de expressão;</li> <li>- Compreender que não se deve copiar o trabalho dos outros e usá-lo como se fosse seu;</li> <li>- Sentir-se livre para expressar as suas ideias e aprender a respeitar as dos outros</li> </ul>
<b>3. Os <i>media</i> como fontes representação e influencia na construção da identidade</b>	Os estudantes assistem a um episódio de um desenho animado/filme/série ou a um excerto de um filme; Verificam, entre si, se todos interpretam a mensagem da mesma forma; Respondem à perguntas de modo a que interpretem as escolhas feitas pelos produtores e a sua relação com os estereótipos da sociedade atual; Debatem sobre a influência das mensagens veiculadas pelos <i>media</i> ; Os alunos assistem a vídeos sobre os bastidores de filmes; Os alunos conversam sobre as técnicas de produção cinematográfica utilizadas; Fazem uma lista das profissões envolvidas na produção de um filme; Criam um guião e gravam um vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como os <i>media</i> são agentes de construção social e de influência;</li> <li>- Aprender os conceitos de verdade e de representação;</li> <li>- Perceber o conceito de construção social;</li> <li>- Analisar como é que os <i>media</i> constroem a realidade;</li> <li>- Compreender como e quando as personagens dos <i>media</i> correspondem a estereótipos;</li> <li>- Avaliar as várias interpretações que uma mensagem mediática pode gerar;</li> <li>- Estimular a abordagem crítica às produções cinematográficas;</li> <li>- Perceber se são capazes identificar as profissões envolvidas neste tipo de produções;</li> <li>- Verificar quais são os conhecimentos dos alunos sobre os efeitos visuais presentes nessas produções.</li> </ul>
<b>4. A publicidade enquanto promotora do consumo</b>	Os alunos debatem sobre o papel da publicidade na sociedade, sobre os seus objetivos, características principais e formas, tais como: <i>spots</i> publicitários, <i>outdoors</i> , patrocínios, <i>merchandising</i> , publicidade social, entre outros. Procuram por anúncios publicitários presentes em revistas, jornais e na internet; Escolher os três preferidos. Discutem sobre os motivos de serem considerados os três melhores; Criam uma publicidade social, definindo públicos-alvo, modos de persuasão, slogan; imagem a colocar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a presença de um anúncio publicitário;</li> <li>- Ser capaz de identificar num anúncio o que se gosta mais e referir os motivos;</li> <li>- Saber realizar uma análise elementar de um anúncio publicitário;</li> <li>- Conhecer os elementos que a integram: cor, mensagem, ritmo, música...;</li> <li>- Conhecer os objetivos da publicidade.</li> </ul>
<b>5. Internet: fonte de potencialidades e riscos</b>	Os alunos imaginam um mundo sem os <i>media</i> digitais; Fazem, em conjunto, uma lista de riscos e benefícios dos usos da Internet, videojogos e do telemóvel; Escrevem uma carta a contar uma situação (real ou imaginária) de perigo na Internet e indicam medidas que possam evitar este tipo de situações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a importância da inclusão digital;</li> <li>- Compreender a noção de 'tecnologias da informação e da comunicação';</li> <li>- Refletir sobre o tempo que gastam no uso das tecnologias e compreender a importância de fazer outras atividades;</li> <li>- Ter consciência de que os ecrãs podem gerar dependência no seu uso;</li> <li>- Identificar e compreender as oportunidades, riscos e potencialidades dos usos da Internet.</li> </ul>

**Tabela 2:** Planeamento da Ação

#### 4.5.3.3 A avaliação:

Como já referimos, de modo a perceber a eficácia das várias atividades, foram realizadas avaliações ao longo de toda a ação. Principalmente através da opinião dos próprios estudantes e também das professoras envolvidas, foi possível perceber as atividades que tiveram mais sucesso e eficácia no desenvolvimento das competências estipuladas e as que correram menos bem. Não obstante, no final da fase de *ação* e, sobretudo, para compreender a evolução das competências descritas pelo quadro de análise, procedemos a uma avaliação mais específica, de modo a explorar os diversos domínios propostos. Deste modo, os estudantes realizaram exercícios que diziam respeito às temáticas abordadas na ação (fichas de exercícios similares as que já haviam preenchido, de modo a perceber a evolução da compreensão dos diversos aspetos relacionados com o acesso, com o uso crítico, com a participação autónoma e produção criativa de *media*). Além disso, os estudantes responderam a um questionário sobre o mais gostaram de aprender, as dúvidas que continuavam a ter e aquilo que gostariam de ter feito e não fizeram. Ainda no âmbito da avaliação, houve um momento especial, dedicado à participação num concurso promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares, no âmbito da Iniciativa 7 Dias com os *Media*.

Atividade	Descrição	Objetivos Principais
<b>1. Análise de uma notícia</b>	Os estudantes são convidados a interpretar uma notícia retirada de um jornal <i>online</i> , escolhida pelas professoras, e a responder a algumas questões relacionadas com essa mesma notícia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar se as crianças reconhecem o meio de comunicação em que a notícia é publicada;</li> <li>- Compreender se conseguem identificar os diferentes elementos presentes numa notícia;</li> <li>- Perceber se são capazes de refletir criticamente sobre a importância da notícia para a sociedade;</li> <li>- Verificar se são capazes expressar-se sobre a notícia em questão.</li> </ul>
<b>2. Análise de um filme</b>	os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um filme de animação e a responderem a algumas questões sobre o filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber são capazes de reconhecer e caracterizar as personagens do filme;</li> <li>- Averiguar se estão conscientes das influências que este género de programas de entretenimento podem ter na construção da sua identidade;</li> <li>- Verificar se estão conscientes para as questões da criação dos estereótipos pelos <i>media</i>;</li> <li>- Compreender se pensam criticamente sobre o argumento do filme.</li> </ul>
<b>3. Análise de um anúncio publicitário</b>	Os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um vídeo publicitário e a responderem questões sobre a publicidade a que assistiram	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar se as crianças reconhecem a publicidade;</li> <li>- Verificar se estão a par dos objetivos da publicidade;</li> <li>- Compreender se entendem que a publicidade pode ser uma fonte de influencia;</li> <li>- Analisar se compreendem a narrativa de um anúncio publicitário.</li> </ul>
<b>4. Usos da Internet</b>	As crianças são convidadas, pelas professoras, a pesquisar, em casa, sobre um determinado assunto na Internet e a trazerem para a aula as informações encontradas. Na sala de aula, as professoras propõem um conjunto de questões sobre o processo de pesquisa, seleção e partilha da informação recolhida, contemplando opiniões sobre as dificuldades encontradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as competências técnicas de uso da Internet;</li> <li>- Averiguar se conhecem os riscos e as potencialidades dos usos dos meios digitais;</li> <li>- Compreender se estão conscientes dos direitos e responsabilidades inerentes à liberdade de expressão.</li> </ul>
<b>5. Verdadeiro ou Falso</b>	Preenchimento de uma ficha de exercícios que articula as várias temáticas abordadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se as crianças são capazes de articular os diversos conhecimentos adquiridos</li> </ul>
<b>6. Dicas de Educação para os <i>Media</i></b>	Os estudantes elaboram dicas sobre os usos dos <i>media</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber como as crianças são capazes de transpor para a esfera pública as competências adquiridas.</li> </ul>
<b>7. Autoavaliação</b>	As crianças respondem a um questionário que engloba questões sobre as suas opiniões acerca das atividades realizadas ao longo do ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber aquilo que as crianças consideraram mais relevante de se aprender, aquilo que mais gostaram de aprender, a atividade preferida e aquilo que ainda gostariam de aprender.</li> </ul>

**Tabela 3:** Planeamento da Avaliação

Considerando as atividades elaboradas para cada uma das fases supracitadas, constituímos um plano geral de aulas, como é possível ver através da Tabela 4:

	Sessão - DIA	Sumário
	<b>5º ano</b>	
1º período	Sessão 1 – 25/09	Apresentação / Inquérito
	Sessão 2 – 02/10	Práticas Mediáticas/Jogo sobre preferências mediáticas
	Sessão 3 – 09/10	Análise de Notícias
	Sessão 4 – 16/10	Análise de um Filme
	Sessão 5- 23/10	Análise de publicidade
	Sessão 6 – 30/10	Usos da Internet
	Sessão 7- 06/11	Debate sobre o conceito de notícia e as suas especificidades
	Sessão 8 – 13/11	Brainstorming para a criação do jornal da turma
	Sessão 9 – 20/11	Produção de artigo para o jornal da turma
	Sessão 10 – 27/11	Debate sobre a comparação de notícias
	Sessão 11- 04/12	Formas de evitar plágio e o respeito pelo direito do autor
	Sessão 12 -11/12	Formas de evitar plágio e o respeito pelo direito do autor
	De 18/12 a 01/01	Férias Natal
	2º Período	Sessão 13 – 08/01
Sessão 14 – 15/01		Guião para uma pequena sequela sobre a Educação para a Cidadania
Sessão 15 – 22/01		Debate sobre os <i>media</i> enquanto influência na construção de sentidos
Sessão 16 – 29/01		Jogo sobre receção de conteúdos
Sessão 17 – 05/02		Debate sobre o conceito de publicidade
Sessão 18 – 12/02		O caráter persuasivo da publicidade
19/02		Férias Carnaval
3º Período		Sessão 19 – 26/02
	Sessão 20 – 05/03	Reflexão crítica sobre os riscos e benefícios da Internet e debate sobre o Cyberbullying
	Sessão 21 – 12/03	Criação de uma carta sobre situação de perigo na Internet
	De 19/03 a 02/04	Férias Páscoa
	Sessão 22 – 09/04	Atividade de Avaliação 1- Análise de uma notícia
	Sessão 23 – 16/04	Atividade de Avaliação 2 – Análise de um filme
	Sessão 24 – 23/04	Atividade de Avaliação 3 – Análise de publicidade
	Sessão 25 – 30/04	Atividade de Avaliação 4– usos da Internet
	Sessão 26 – 07/05	Atividade de Avaliação 5 – jogo do verdadeiro e falso
	Sessão 27 – 14/05	Concurso Sete Dias Sete Dicas sobre os Media
Sessão 28 – 21/05	Autoavaliação – o olhar das crianças	
28/05	-	

	Sessão – DIA	Sumário	
	<b>6º ano</b>		
1º Período	Sessão 1 - 30/09	Apresentação / Inquérito	
	Sessão 2 – 07/10	Práticas Mediáticas/Jogo sobre preferências mediáticas	
	Sessão 3 - 14/10	Análise de Notícias	
	Sessão 4 - 21/10	Análise de um Filme	
	Sessão 5 - 28/10	Análise de publicidade	
	Sessão 6- - 04/11	Usos da Internet	
	Sessão 7- 11/11	Debate sobre o conceito de notícia e as suas especificidades	
	Sessão 8 - 18/11	Brainstorming para a criação do jornal da turma	
	Sessão 9 - 25/11	Produção de artigo para o jornal da turma	
	Sessão 10- 02/12	Debate sobre a comparação de notícias	
	Sessão 11- 09/12	Formas de evitar plágio e o respeito pelo direito do autor	
	De 16/12 a 30/12	Férias Natal	
	2º Período	Sessão 12- 06/01	Formas de evitar plágio e o respeito pelo direito do autor
		Sessão 13 - 13/01	Os bastidores da produção cinematográfica
Sessão 14 - 20/01		Guião para uma pequena sequela sobre a Educação para a Cidadania	
Sessão 15 - 27/01		Debate sobre os <i>media</i> enquanto influência na construção de sentidos	
Sessão 16 - 03/02		Jogo sobre receção de conteúdos	
Sessão 17 - 10/02		Debate sobre o conceito de publicidade	
17/02		Férias Carnaval	
Sessão 18 - 24/02		O caráter persuasivo da publicidade	
3º Período	Sessão 19 - 03/03	Produção de uma publicidade social	
	Sessão 20 - 10/03	Reflexão crítica sobre os riscos e benefícios da Internet e debate sobre o Cyberbullying	
	De 17/03 a 31/03	Férias Páscoa	
	Sessão 21 - 07/04	Criação de uma carta sobre situação de perigo na Internet	
	Sessão 22 - 14/04	Atividade de Avaliação 1- Análise de uma notícia	
	Sessão 23 - 21/04	Atividade de Avaliação 2 – Análise de um filme	
3º Período	Sessão 24 - 28/04	Atividade de Avaliação 3 – Análise de uma publicidade	
	Sessão 25 - 05/05	Atividade de Avaliação 4– usos da Internet	
	Sessão 26 - 12/05	Atividade de Avaliação 5 – jogo do verdadeiro e falso	
	Sessão 27 - 19/05	Concurso Sete Dias Sete Dicas sobre os Media	
	Sessão 28 - 26/05	Autoavaliação – o olhar das crianças	
	02/05	-	

**Tabela 4:** Planeamento anual das aulas



#### 4.6 PROCEDIMENTO DE INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Como referido anteriormente, a investigação-ação permite a combinação de diversas ferramentas no processo de interpretação dos dados recolhidos durante o estudo empírico. Durante a ação propriamente dita, esta metodologia prevê o registo dos acontecimentos através de métodos distintos, tais como: a observação, as atividades participativas e as entrevistas. Esses métodos pressupõem, por sua vez, o uso de ferramentas como as notas de campo, os diários, o registo por vídeo e fotografia e a recolha dos documentos produzidos pelas crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente às **notas de campo**, estas incluem um registo detalhado, descritivo e focalizado dos participantes, das suas ações e interações. O objetivo principal é “registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Além disso, pressupõem a criação de um texto que inclua os sentimentos, ideias e impressões do investigador no decorrer da observação.

Prevendo o recurso às notas de campo, os **diários** pressupõem uma abordagem mais abrangente, realizando uma coletânea de recursos descritivos sobre os acontecimentos. Apresenta-se como um documento que engloba observações estruturadas, sequências descritivas e reflexões críticas. Além disso, os diários também preveem o uso de comentários e notas pessoais do investigador, que podem ser de caráter teórico (tendências e discrepâncias), metodológico (falhas e possíveis ajustes), ou prático (novas ideias a por em prática), para além da descrição dos sentimentos e impressões (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Cochran-Smith e Lytle (2002), consideram que os diários funcionam como um modo dos leitores terem uma visão do que se passa em sala de aula, mesmo sem estarem presentes.

As fotografias e vídeos, por sua vez, funcionam como um suporte imagético dos trabalhos realizados pelos alunos. Podem ser também, eles próprios, recursos de aprendizagem e ferramentas de trabalho dos estudantes. Sobre o recurso à fotográfica, Máximo-Esteves (2008) refere que “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p. 91).

Por último, a recolha e análise dos trabalhos realizados pelas crianças é imprescindível numa investigação que tem como objetivo a aprendizagem dos alunos. Assim, o “*corpus* da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança e previamente arquivados nos denominados portfólios” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Sobre este assunto Burnaford (2001) afirma que esta é uma técnica a ser utilizada principalmente quando o investigador pretende entender os modos como as crianças respondem às questões complexas, resolvem problemas e tratam informação.

O presente estudo realizou o uso combinado dos diversos métodos mencionados durante o trabalho empírico. De modo a interpretar os dados recolhidos, procedeu-se à **condensação** das descrições das notas de campo e dos diários, de modo a encontrar tendências emergentes, mas sem descuidar do retrato fiel dos acontecimentos. Além disso, recorremos à **categorização**, que se constituiu na tentativa de encontrar unidades de sentido idêntico nos resultados obtidos, de atribuir nomes a essas unidades (codificar), identificar padrões e quebras de padrões, tendências e, por fim, de identificar elementos que possam responder às questões de partida e que vão de encontro com o quadro de análise concebido. Por último, também foi utilizada a técnica de análise denominada de **construção de significados *ad hoc***, que prevê o uso livre das diversas técnicas de modo a construir um panorama global dos dados obtidos (Máximo-Esteves, 2008, p. 105).

Em última instância, ressalta-se o intuito de captar a vida e a rotina das crianças que participaram no estudo, dentro do contexto escolar.

Nos capítulos seguintes, passaremos à descrição e à discussão dos principais resultados das diferentes fases do projeto. Ressaltamos que as atividades descritas representam um pouco do que foi a realidade vivida, na medida em que não seria possível retratar todas as experiências vividas cumprindo os limites da presente tese.

Os testemunhos apresentados ao longo dos próximos capítulos foram retirados das atividades escritas feitas pelos alunos, mas também das anotações realizadas no Diário de Bordo. Por este motivo, alguns testemunhos aparecem no discurso direto e outros no discurso indireto [todas as falas dos alunos são enunciadas na cor cinza e sem aspas].

**PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO**  
**EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 5. DIAGNÓSTICO**

### **AS CRIANÇAS, O CONSUMO DE *MEDIA* E AS COMPETÊNCIAS MEDIÁTICAS**



## 5.1 A ENTRADA NO TERRENO

Como já vimos, a presente investigação empírica enquadra-se num paradigma sócio-crítico, no qual se privilegia a compreensão de que cada ser humano possui uma forma única de perceber o mundo envolvente, e se promove o carácter emancipatório do processo de aquisição de conhecimentos, remetendo para construção de uma realidade múltipla e evolutiva (Coutinho, 2011). Neste sentido, pareceu-nos importante que a entrada no terreno empírico estivesse associada à compreensão do contexto vivido por cada uma das crianças que concordaram em fazer parte do estudo.

Procurámos perceber quem eram essas crianças, com quem viviam, quais eram as suas rotinas e, sobretudo, de que forma os *media* estavam presentes nos seus quotidianos. As atividades realizadas nos tempos livres e de lazer também revelaram grande interesse no processo de conhecimento desses estudantes. Pareceu-nos relevante compreender não só aquilo que os mais novos faziam no seu dia-a-dia, mas também as atividades que mais gostavam de fazer.

Assim, numa primeira fase, como já mencionado no capítulo metodológico, realizámos uma espécie de *diagnóstico* da forma como as crianças se relacionavam com a realidade que as envolvia, das suas atividades preferidas e dos modos como os *media* faziam parte das suas rotinas. Além disso, procurámos perceber as suas opiniões sobre os diversos meios de comunicação, sobre os conteúdos por eles veiculados, e sobre a importância que estes possuíam nas suas vidas.

Por outro lado, procurámos perceber as competências mediáticas das crianças que participaram no estudo. Note-se que a análise realizada na fase do *diagnóstico* foi regida pelos princípios orientadores abordados no capítulo anterior, assim como pelos objetivos anteriormente mencionados. Deste modo, tentámos compreender as condições de acesso das crianças aos meios de comunicação, o grau de compreensão crítica que os participantes tinham das mensagens veiculadas por esses meios e as suas capacidades de produção mediática.

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Numa primeira fase do diagnóstico, procuramos conhecer alguns dados sociodemográficos das crianças que fizeram parte do estudo empírico, assim como características particulares do seu agregado familiar. Nas próximas linhas, descreveremos, portanto, o sexo, a idade e a composição do seu agregado familiar, o nível de escolaridade dos pais e a respetiva situação profissional. Além disso, apresentaremos dados relativos ao número de dispositivos mediáticos por criança e por lar. Note-se que as informações que se seguem foram recolhidas através de um inquérito por questionário aplicado na fase do *diagnóstico*.

### 5.2.1 Dados sociodemográficos

Tal como referimos anteriormente, a investigação realizou-se em duas turmas do 2º ciclo do ensino básico, uma do 5º ano e outra do 6º ano, agrupando um total de 40 alunos. Em cada uma das turmas, por sua vez, havia 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Ressaltamos que a composição numérica do grupo foi uma mera coincidência, resultante de critérios da escola de pertença.

Quanto à média das idades, verificámos que os alunos tinham 10/11 anos. Na tabela seguinte, apresenta-se a distribuição da informação recolhida relativamente às idades, por turmas e no seu total, fornecida em números absolutos. Destacamos que as idades contempladas na Tabela 5, apresentamos abaixo são relativas aos dados recolhidos no início do ano letivo.

<b>IDADES (em anos)</b>	<b>Turma 5º ANO (nº alunos)</b>	<b>Turma 6º ANO (nº alunos)</b>	<b>TOTAL (nº alunos)</b>
<b>9</b>	2	-	2
<b>10</b>	<b>16</b>	6	22
<b>11</b>	2	<b>9</b>	11
<b>12</b>	-	3	3
<b>13</b>	-	1	1
<b>14</b>	-	1	1
<b>TOTAL (nº alunos)</b>	20	20	40

**Tabela 5:** Idades dos alunos



O agregado familiar das crianças, no geral, era constituído pela mãe (as 40 crianças), pelo pai (35) e pelos irmãos (30). Além disso, 13 crianças referiram viver, ainda, com outros parentes, tais como os avós (6), tios (4), primos (2) e/ou padrinhos (1).

Relativamente à profissão dos pais, importa ressaltar que os dados obtidos vão ao encontro dos dados revelados na caracterização do concelho de Guimarães e da própria escola, realizada no capítulo anterior. Dos dados obtidos sobre a profissão das mães, é de salientar a existência maioritária de profissões que requerem baixas habilitações académicas. Havia 15 costureiras, nove operárias de fábricas, três secretárias, três funcionárias de loja, duas empregadas domésticas, uma dona de casa, uma cabeleireira e uma desempregada. Todavia, verificámos a existência de quatro professoras e de uma enfermeira. Relativamente aos pais, observámos que profissões relacionadas com a construção civil revelaram maior incidência, englobando mais da metade dos pais (21), seguindo-se os operários de fábrica (7), jardineiros (2), pensionistas (2), designer multimédia (1), costureiro (1), pasteleiro (1), agricultor (1), taxista (1), vendedor (1), empresário (1) e um pai desempregado (1).

Efetivamente, em termos de habilitações académicas, como podemos ver através da Tabela 6, havia um maior número de pais que concluíram apenas o primeiro ciclo de estudos. Se considerarmos que o 1º, 2º e 3º ciclo constituem o Ensino Básico, podemos perceber que 64 dos 80 pais apenas concluíram esta etapa. Ressalta-se, também, o facto de nenhum pai dos alunos da turma do 6º ano ter completado o ensino superior e apenas 1 o ter feito entre os alunos do 5º. Outro dado importante de se evidenciar é o facto de 7 dos 8 licenciados serem as mães.

Habilitações académicas	PAIS ALUNOS 5º ANO		PAIS ALUNOS 6º ANO		Total
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
<b>1º ciclo</b>	<b>10</b>	5	<b>7</b>	<b>6</b>	28
<b>2º ciclo</b>	4	<b>6</b>	5	5	21
<b>3º ciclo</b>	2	4	6	4	16
<b>Ensino</b>	3	2	2	1	8

<b>Secundário</b>					
Ensino Superior	1	3	0	4	8
TOTAL	20	20	20	20	80

**Tabela 6:** Habilitações académicas pais (N=80)

Em resumo, estamos perante um grupo de crianças originárias maioritariamente de famílias com baixos níveis de instrução, particularmente acentuada na figura paterna.

### 5.2.2 Dados sobre acesso aos *media*

Embora os resultados obtidos através da análise de habilitações académicas e das profissões dos pais das crianças possam indiciar que as famílias possuíam baixos rendimentos, os dados referentes à posse de dispositivos de *media* conduzem-nos a conclusões diferentes. A questão “*Quais dos seguintes aparelhos eletrónicos tens em casa?*” mostra-nos que os lares habitados pelas crianças possuíam uma certa diversidade de meios, como podemos ver através da Tabela 7:

<b>Dispositivos de <i>media</i></b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Televisão</b>	20	20	40
<b>Computador</b>	20	20	40
<b>Tablet</b>	14	13	27
<b>Máquina Fotográfica</b>	17	14	31
<b>Telefone fixo</b>	11	10	21
<b>Rádio</b>	16	14	30

**Tabela 7:** Existência de Dispositivos de *media* nos lares (N=40)

Um dado que nos chamou especial atenção foi o facto de 27 lares possuírem, para além dos computadores, também *tablets*. E, por outro lado, o baixo número de lares com telefones fixos (apenas 21). Numa outra questão, inquirimos sobre a posse de telemóvel por criança. Os dados relativos aos alunos do 6º ano demonstram que 19 das 20 crianças possuíam telemóvel próprio. No que diz respeito aos dados relativos aos alunos do 5º ano, é possível constatar uma redução significativa nas respostas positivas, havendo apenas 12 alunos que responderam afirmativamente para a posse de telemóvel próprio. Ainda sim, estes representam mais da metade dos alunos da turma.

### 5.2.3 Usos dos *media*

Partindo do pressuposto, já abordado no enquadramento teórico, de que o quotidiano das crianças é envolvido pelos meios de comunicação, e ainda através do recurso ao inquérito por questionário, procurámos perceber, numa segunda fase, de que modo os *media* faziam parte das vidas das crianças que participaram no estudo. Tentámos encontrar respostas para perguntas como: *Que tipos de media essas crianças consomem? Com que frequência estão em contacto com os meios de comunicação e de informação? Em que contextos? Que usos fazem dos media? Terão algum controlo parental durante esse uso?*

Apesar de as crianças passarem grande parte do seu dia na escola, estas revelaram que o uso que faziam dos *media* nesse espaço era reduzido, pois, uma vez que as regras da escola não permitiam o uso de dispositivos mediáticos dentro da sala de aula, a sua utilização ficava restrita ao horário de intervalo. Não obstante, ficamos a saber, pelo tempo de convivência no contexto e pelo relato do próprio diretor, que a escola disponibilizava uma “sala do aluno” equipada com televisões e que havia computadores instalados na biblioteca. Porém, pelo que conseguimos averiguar, tanto a sala do aluno, como a biblioteca eram utilizadas por esses estudantes apenas quando o professor solicitava a realização de algum trabalho específico.

Deste modo, cingimo-nos às questões relacionadas com os usos que as crianças faziam dos *media* nos tempos de lazer e às suas atividades preferidas

Particularmente a **questão 7** do questionário “*O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?*”, que era de resposta aberta, deu-nos importantes pistas sobre as atividades preferidas das crianças em questão. Dos 40 respondentes, 13 afirmaram preferir atividades relacionadas com: brincar, cantar, dançar, pintar e passear; 10 responderam andar de bicicleta; nove disseram que o que mais gostavam de fazer nos tempos livres era ver televisão, quatro responderam que preferiam jogar futebol, dois admitiram preferir jogar videojogos, e, por último, dois responderam estudar.

Quando inquiridas de forma mais direcionada sobre “*o quanto gostas de fazer as seguintes atividades*”, as crianças apresentaram as seguintes respostas, contempladas em valores absolutos pela Tabela 8:

O quanto gostas de:	5º ano			6º ano		
	Gosto muito	Gosto mais ou menos	Não Gosto	Gosto muito	Gosto mais ou menos	Não Gosto
<b>Passear com a família</b>	18	2	0	1	<b>19</b>	0
<b>Brincar com os amigos</b>	18	2	0	<b>20</b>	0	0
<b>Praticar desporto</b>	18	2	0	15	2	3
<b>Estudar e fazer os TPC</b>	12	8	0	17	1	2
<b>Ler livros</b>	13	6	1	14	5	1
<b>Ler jornais e revistas</b>	3	<b>16</b>	1	3	<b>15</b>	2
<b>Usar o facebook</b>	10	5	<b>5</b>	9	4	<b>7</b>
<b>Tirar fotografias</b>	10	8	2	13	5	2
<b>Jogar videojogos</b>	13	6	1	13	5	2
<b>Usar a Internet</b>	<b>17</b>	3	0	<b>17</b>	3	0
<b>Ouvir música</b>	18	2	0	16	4	0
<b>Ouvir rádio</b>	12	6	2	10	7	3
<b>Usar o computador</b>	14	6	0	<b>17</b>	3	0
<b>Usar o telemóvel</b>	12	6	2	<b>17</b>	3	0
<b>Ver televisão</b>	<b>16</b>	4	0	<b>20</b>	0	0
<b>Ir ao cinema</b>	18	2	0	17	3	0
<b>Fazer vídeos</b>	10	8	2	10	4	6

**Tabela 8:** Grau de preferência de diversas atividades por turma (N=20)

Nesta última tabela, importou observar especificamente cada uma das turmas. As respostas revelam alguma tendência para os estudantes do 6º ano terem pouca preferência por realizar atividades com a família e mais preferência pelas atividades com os amigos. Esta afirmação pode ser corroborada pelo facto de apenas um aluno do 6º ano ter referido que “gosta muito” de passear com a família, enquanto que 18 alunos do 5º ano demonstraram essa predileção. “Usar o telemóvel” também se destacou na lista de “gosto muito” dos alunos do 6º ano, tendo tido 17 respostas para esta opção. Se considerarmos que os inquiridos do 6º ano afirmaram usar o telemóvel para mandar mensagens para os amigos (17 em 20 alunos), esta

pode ser mais uma pista sobre a preferência desse grupo. Das atividades preferidas, não relacionadas com os *media*, destacam-se, em ambas as turmas “brincar com os amigos” e “fazer desporto”.

Ler “jornais e revistas” foi classificada como atividade de que “gosto mais ou menos” por 31 dos 40 inquiridos. “Usar o *facebook*” também foi uma atividade que apenas metade dos alunos afirmaram “gostar muito”. Por outro lado, “usar a Internet”, ver “televisão” e “ir ao cinema”, constam no topo da lista de preferências das atividades relacionadas com os *media*.

Tendo em conta que os estudantes manifestaram, no geral, um grande apreço por “usar a Internet”, procuramos perceber, por um lado, aquilo que costumavam fazer durante esse uso e, por outro lado, se, em casa, existiam regras para o uso. A Tabela 9 demonstra a regularidade com que os inquiridos realizam determinadas atividades na Internet.

Quando usas a internet, com que regularidade fazes as seguintes atividades:	5º ano				6º ano			
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
<b>Conversar com os meus amigos/familiares</b>	3	10	3	4	7	8	2	3
<b>Estudar e fazer os trabalhos de casa</b>	<b>8</b>	10	1	1	3	<b>16</b>	0	1
<b>Fazer pesquisas para a escola</b>	3	<b>15</b>	0	3	5	<b>15</b>	0	0
<b>Descarregar vídeos, filmes e música</b>	3	7	2	8	3	7	6	4
<b>Ouvir música/ver vídeos</b>	4	13	2	1	6	10	4	0
<b>Usar as redes sociais</b>	2	8	4	6	3	8	6	3
<b>Jogar</b>	4	11	4	1	5	12	3	0
<b>Fazer pesquisas do meu interesse pessoal</b>	3	7	6	4	4	13	1	2
<b>Acompanhar o que se passa no mundo</b>	2	7	8	3	3	9	4	4
<b>Usar o email</b>	0	3	7	10	2	7	4	7
<b>Escrever no meu blog/site</b>	0	1	3	<b>16</b>	0	0	0	<b>20</b>
<b>Participar em grupos de discussão</b>	0	2	3	<b>15</b>	0	0	4	<b>16</b>
<b>Escrever/comentar em blogues e sites</b>	0	1	3	<b>16</b>	0	2	0	<b>18</b>

<b>Ler jornais online</b>	2	4	2	<b>12</b>	5	4	6	<b>5</b>
<b>Ouvir rádio</b>	2	4	4	<b>10</b>	4	8	3	<b>5</b>

**Tabela 9:** Frequência das atividades na Internet (N=20)

Pelos resultados apresentados na Tabela 9, é possível perceber que, no geral, os alunos utilizam a Internet para realizar atividades relacionadas com a escola. Mais de metade dos alunos de ambas as turmas afirmou utilizar a Internet com regularidade para fazer “Trabalhos de Casa”, e 30 dos 40 alunos referiram usar a Internet para “Fazer pesquisas para a escola”. Por outro lado, foi possível perceber que quase ninguém realizava atividades na Internet que envolvessem a participação na comunidade através dos *media*. Trinta e seis alunos referiram nunca terem escrito em blogues pessoais, 34 afirmaram não comentar em blogues e sites e 31 mencionaram não participar em grupos de discussão.

Relativamente às restrições ao uso da Internet, mais de metade das crianças (21) afirmou ter horários próprios para a sua utilização. Como justificação, referiam, especificamente, as seguintes frases: uso a Internet depois de fazer os trabalhos de casa e ao fim de semana; uso a Internet quando venho da escola e preciso fazer alguma pesquisa ou uso quando os meus pais deixam (respostas dadas por várias crianças) .

Considerando que a televisão foi destacada, ao longo do inquérito, como o meio de comunicação social preferencial das crianças do estudo, procurámos perceber, mais especificamente, a que programas estas gostavam de assistir. Os dados encontram-se na Tabela 10:

<b>A que é que gostas de assistir na televisão</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Desenhos animados</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	25
<b>Filmes</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	22
<b>Programas de desporto</b>	7	6	13
<b>Telenovela</b>	6	8	14
<b>Séries</b>	2	5	7
<b>Telejornais</b>	0	3	3

**Tabela 10:** Género de programas televisivos preferidos por turma (N=20)

Embora tenhamos notado que os alunos assinalaram mais do que uma opção para esta questão específica, é possível perceber que, em ambas as turmas, destaca-se o gosto pelos desenhos animados e filmes, representando um total de 25 e 22 respostas, respetivamente. No entanto, diferente do uso da Internet, apenas 11 das 40 crianças afirmaram ter restrições relativas ao uso da televisão, sendo que a frase mais referida pelos alunos foi: *vejo televisão sempre que quero* (resposta dada por várias crianças).

De modo a aprofundar alguns dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, realizámos um debate coletivo sobre o uso dos *media* e as práticas mediáticas, como veremos de seguida.

#### **5.2.4 Práticas mediáticas**

Como forma de investigar mais aprofundadamente alguns dos resultados do inquérito, promoveu-se um momento de debate em sala de aula sobre os usos que os mais novos faziam dos *media*, assim como estipulado na Tabela 1 do capítulo anterior. O debate, em primeiro lugar, permitiu confirmar que a televisão tinha uma presença forte no quotidiano das crianças em questão. Quando inquiridas sobre o que costumam fazer quando estão fora da escola, além do trabalho de casa e das atividades desportivas, a resposta mais recorrente foi ver televisão, tanto para os alunos do 5º ano quanto para os alunos do 6º ano. Andar de bicicleta e passear com o cão também foram atividades que apareceram com frequência, principalmente associadas à questão das preferências nos tempos de lazer. De ressaltar que a utilização da Internet e do telemóvel não foi referida espontaneamente, sendo mencionada apenas quando indagados. Isto leva-nos a crer que embora os *media* ocupem um grande espaço no quotidiano dessas crianças, isso não significa que estas sejam as atividades que mais gostam de fazer, se puderem escolher. Esta questão, contudo, merecerá a nossa atenção mais aprofundada no capítulo 8, no âmbito da discussão dos resultados.

Relativamente aos conteúdos televisivos mais vistos, houve algumas diferenças entre as respostas dos alunos da mesma turma – de um modo geral interligada com a diferença entre sexos - e uma maior diferença entre os alunos do 5º e do 6º ano. Os alunos do 5º ano mostraram um maior apreço pelos desenhos animados e por filmes infantis. Já os alunos do 6º ano mostraram maior interesse em séries, documentários e em filmes infanto-juvenis,

embora tenham referido também os desenhos animados. Os rapazes, de um modo geral, referiram a preferência por filmes e séries de ação/aventura e as raparigas mostraram mais interesse por séries como a *Jessie* e a *Violetta*. De referir que os canais por cabo são os mais vistos, mesmo tendo em conta que as duas turmas têm, na sua maioria, alunos cujos pais apresentam, supostamente, baixos rendimentos, e, por isso, seria de se esperar que os lares não dispusessem desses canais. Dentre os canais mais referidos estão: o *Disney Chanel*; *MTV*; *Discovery Channel* e o *Nickelodeon*. Inclusive, é de se registar que os alunos do 6º ano não referiram, espontaneamente, nenhum programa dos canais generalistas.

Também os jogos de vídeo ganharam alguma relevância para os alunos dessas turmas. Principalmente os rapazes mencionaram o gosto por jogos eletrónicos, tais como: *PES (Pro Evolution Soccer)* e o *CS (Counter Strike)*. Esta pareceu ser uma atividade que realizam com os grupos de pares, como pudemos reparar através de afirmações como: eu gosto de jogar playstation com os meus primos, ao fim de semana (Marcos, 5º ano)<sup>46</sup>; ou então, eu gosto de jogar no computador, mas só jogos online, para poder jogar com os meus amigos (Hélder, 6º ano).

Embora tenham afirmado anteriormente que não têm interesse pela leitura de jornais, relativamente ao telejornal, todas as crianças afirmaram ver este tipo de conteúdo de informação. Contudo, relacionaram visionamento do telejornal ao momento do jantar em família, o que poderá indicar que veem o telejornal por não terem escolha. Neste caso, a opção recaí para os canais generalistas, nomeadamente, a SIC e a TVI, o que também sugere que são os pais a decidirem pelo consumo deste tipo de conteúdo. Até porque, como mencionamos acima, as crianças não referiram espontaneamente que assistem a canais generalista. No entanto, cerca de 17 alunos, no total das turmas, referiram acompanhar as notícias também através da Internet, havendo um único caso de uma aluna que disse que costumava ler o jornal, aos domingos, com o seu avô (Isabel, 5º ano).

Ainda sobre as notícias, quando questionados se prestavam atenção às notícias que viam durante o jantar, apesar da maioria responder positivamente, alguns alunos mencionaram que, às vezes, as notícias são uma seca (vários), e que o que mais gostavam de ver eram notícias sobre futebol, sobre grandes tragédias (apesar de mencionarem que estas notícias

---

<sup>46</sup>De modo a respeitar o direito ao anonimato, os nomes apresentados são fictícios. No entanto, o mesmo nome representa sempre a mesma criança.



podem gerar sentimentos de medo e de choque), mas também, e, principalmente as meninas, sobre acontecimentos que têm um final feliz (nomeadamente, factos relacionados com animais). No entanto, curiosamente, foram as questões políticas que geraram mais debates. Os estudantes mencionaram que o telejornal transmite muitas notícias sobre este assunto específico e demonstraram ter opiniões muito vincadas sobre, por exemplo, o Primeiro Ministro da altura, indicando que este seria: mentiroso, pois está sempre a baixar o salário mínimo (Ivo, 5º ano). No entanto, pelo tom do discurso e pela falta de capacidade de argumentação e articulação das ideias, algumas das formulações utilizadas pelos alunos pareciam uma “repetição” do discurso que ouvem em casa aquando do visionamento das notícias, e não propriamente, uma interpretação própria. Em alguns casos, inclusive, quando questionados sobre os motivos pelos quais tinha aquela opinião, os alunos diziam o meu pai está sempre a dizer (Afonso, 5º ano) ou toda gente sabe (Cláudia, 6º ano).

### **5.2.5 Considerações finais sobre a caracterização dos grupos**

Primeiramente, em termos de caracterização sociodemográfica, ficamos a saber que as crianças que faziam parte do estudo tinham entre 10 e 11 anos, que viviam, na sua maioria, com o pai e com a mãe, podendo viver também com os irmãos, avós, padrinhos e tios. Relativamente aos dados referentes às profissões e habilitações académicas dos pais das crianças, foi possível perceber que esses possuíam baixo nível de escolaridade e que, embora, no geral, estivessem empregados, eram trabalhos que exigiam mão-de-obra pouco qualificada. Este facto poderia dar indícios da existência de pouco poder aquisitivo por parte dessas famílias e, conseqüentemente, da pouca possibilidade de aquisição dos dispositivos mediáticos. No entanto, ao contrário do esperado, verificamos que os lares das crianças participantes no estudo estavam apetrechados pelos *media*, não só os tradicionais, como também os novos, tais como os *tablets*.

Especificamente sobre as práticas mediáticas, foi possível perceber que nos seus tempos de lazer as crianças costumavam, sobretudo, ver televisão. Os programas preferidos eram os do género de entretenimento, tal como filmes, séries e desenhos animados. No caso dos rapazes, a utilização dos videojogos também se destacou, principalmente enquanto atividade a realizar com os grupos de pares. Ademais, embora tenham referido o uso da Internet, verificou-se que

essa utilização tinha como objetivo principal efetuar trabalhos pedidos pelos professores. Ainda sobre a Internet, verificámos que o uso das redes sociais, nomeadamente do *Facebook*, tinha pouca representatividade no quotidiano das crianças. O telemóvel, por sua vez, apareceu como a principal ferramenta de comunicação com os amigos e familiares, sendo as restantes funções passadas para um plano secundário. Tanto a leitura de jornais e revistas como a participação em blogues não se revelaram como atividades preferenciais dos mais novos. Por outro lado, ir ao cinema e ouvir música são práticas de que as crianças demonstraram gostar muito.

Os dados resultantes da caracterização dos grupos serão relevantes para a planificação da ação, na medida em que irão contribuir para uma melhor adequação das atividades propostas ao contexto sociocultural e económico das crianças participantes no estudo.

### **5.3 PERCEÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS MEDIÁTICAS**

Além dos dados relativos aos usos dos *media*, pareceu-nos importante perceber as competências mediáticas das crianças que fizeram parte do estudo, como é possível verificar através da Tabela 1 do capítulo 4. Tendo em conta que não conseguimos abarcar todo o universo mediático, cruzamos os critérios construídos com os conteúdos mediáticos específicos que já faziam parte da rotina das crianças. Foram eles: as notícias, os programas de entretenimento e os anúncios publicitários. Além desses conteúdos, demos especial atenção à Internet que, sendo um espaço virtual no qual os mais novos podem aceder a uma panóplia de conteúdos, pode acarretar alguns riscos.

Importa ressaltar que sendo esta uma investigação de carácter qualitativo, procurámos observar tendências de comportamentos e opiniões das crianças sobre os conteúdos mediáticos. Foi também nosso objetivo perceber as competências que as crianças possuem e que lhes permitem relacionarem-se com esses meios de forma mais crítica e consciente.

Como será possível notar nas próximas linhas, procurámos resgatar as reações e respostas das crianças no processo de execução de atividades participativas. As atividades, por sua vez, tiveram como objetivo responder às seguintes questões gerais, estipuladas anteriormente no capítulo metodológico: 1) as crianças são capazes de reconhecer os diversos *media*? 3) que

entendimento técnico possuem dos *media*? 4) percebem a importância dos dispositivos de comunicação e de informação para a sociedade atual? 5) têm consciência de que os *media* podem ser fontes de influências? 6) entendem os riscos e potencialidades inerentes ao uso dos *media*, novos e tradicionais? 7) compreendem a vertente de “negócio” dos meios de comunicação? 8) sabem o que significa ter liberdade de expressão? 9) têm consciência de que as mensagens mediáticas podem ser construídas de acordo com os gostos e interesses de um determinado público-alvo? 10) participam na sua comunidade através da utilização dos *media*? 11) sabem criar conteúdos mediáticos?

Estas questões, foram, por sua vez, desdobradas em objetivos específicos para cada uma das atividades. Recordamos que tanto os objetivos de investigação como as atividades foram construídos com base no quadro de análise apresentado no capítulo anterior e, especificamente, com base nos pressupostos sugeridos pelo Referencial de Educação para os *Media* promovido pelo Ministério da Educação, através do *site* da DGE.

Tal como expusemos no capítulo metodológico, na fase do diagnóstico foram realizadas seis atividades. A primeira, mais generalista, teve por objetivos principais partilhar situações comuns de uso dos *media* e perceber se as crianças conseguiam identificar os diversos meios de comunicação e conteúdos mediáticos. Serviu, ainda, para percebermos se os mais novos estariam conscientes da importância dos *media* nas suas vidas, reconhecendo as suas potencialidades e riscos. As cinco atividades seguintes tiveram como objetivos analisar competências no âmbito: 1) do pensamento crítico, através da avaliação das capacidades interpretativas e reflexivas das crianças; 2) da autonomia na produção de conteúdos mediáticos; 3) e da consciência da importância da participação nos *media*, no sentido do exercício da cidadania. Essas últimas cinco atividades foram direcionadas para conteúdos mediáticos específicos.

De seguida, descreveremos cada uma das atividades, relatando o seu processo e resultados. De forma a sistematizar os dados recolhidos, optámos por criar um padrão de apresentação das atividades, que contemplam: 1) descrição da atividade; 2) objetivos; 4) resultados.

A Tabela 11 esquematiza as atividades que serão descritas e analisadas nas próximas linhas.

<b>DIAGNÓSTICO</b>	
<b>Atividade 1</b>	Jogo de reconhecimento e interesse pelos <i>media</i>
<b>Atividade 2</b>	Análise de uma notícias
<b>Atividade 3</b>	Análise de um filme
<b>Atividade 4</b>	Análise de uma publicidade
<b>Atividade 5</b>	Usos da internet

**Tabela 11:** Atividades do diagnóstico

### 5.3.1 Atividade 1: Jogo de reconhecimento e interesse pelos *media*

**Descrição:** em sala de aula, as professoras propõe a realização de um jogo no qual são apresentadas imagens de diversos *media*/conteúdos mediáticos, e os alunos dizem se os reconhecem, se costumam utilizá-los e se têm interesse nos mesmos.

**Objetivos:** perceber se as crianças conhecem e são capazes de identificar determinados meios de comunicação/conteúdos mediáticos; partilhar situações comuns de uso dos *media*; averiguar se estão conscientes da importância dos *media* na realidade em que vivem; perceber se conhecem os riscos e potencialidades associadas ao uso dos *media*.

Exemplos de imagens mostradas aos alunos.



**Figura 1:** Exemplos de imagens da atividade de reconhecimento dos *media*

**Resultados:** ao mostrarmos a imagem relativa ao *Jornal Público*, por exemplo, as crianças reconheceram de imediato de que se tratava, mas não demonstraram interesse pelo meio retratado. Isto sugere-nos que embora as crianças acompanhem as notícias e conheçam o jornal não seria uma das suas atividades preferidas.

Todavia, pudemos perceber que, dependendo do formato informativo, houve um aumento nos níveis de interesse demonstrado pelos mais novos. Aliás, destaca-se uma clara preferência pelo telejornal. Os motivos relatados pelos alunos para essa preferência são: é muito mais fixe ver as imagens do que estar a ler (Sara, 6º ano) ou então, as notícias parecem mais reais quando vemos pela televisão (João, 5º ano).

Reparámos que as imagens apresentadas que suscitaram mais interesse foram as relativas aos ídolos (por exemplo, da série *Viолleta*) ou então as associadas à publicidade (por exemplo, anúncio publicitário do *Um Bongo*). Especificamente sobre a publicidade, apesar das crianças reconhecerem o produto de imediato, houve alguma hesitação na caracterização da imagem. Alguns alunos referiram que a fotografia mostrada era a imagem do produto, sem identificar logo de imediato a imagem como uma publicidade. Mesmo quando inquiridos sobre os propósitos da publicidade, grande parte dos estudantes respondeu que seria informar sobre a existência de um produto. Este tipo de respostas pode sugerir que a publicidade se encontra de tal forma naturalizada na vida das crianças que estas não se questionam sobre os reais objetivos desse tipo de estratégia de vendas. Além disso, também nos dá pistas de que os mais novos não estarão conscientes para a vertente de negócio dos *media* e nem para a possível influência dos conteúdos mediáticos nas suas vidas.

Relativamente à imagem da série televisiva, questionámos os estudantes sobre os motivos pelos quais teriam interesse naquele tipo de conteúdos. De um modo geral, as respostas tenderam para as questões da admiração pelas personagens e pela vontade de fazer parte da narrativa. Por exemplo, a Lara do 5º ano respondeu que se pudesse fazia parte da série, pois gostava de ser igual à *Viолleta*, vestir as mesmas roupas e usar maquilhagem. Porém, quando indagados sobre a possibilidade dos *media* influenciarem as suas vidas, de um modo geral, as crianças responderam que não costumavam pensar neste tipo de assuntos, demonstrando, assim, mais uma vez, pouca propensão para a reflexão crítica sobre os *media* enquanto elementos importantes na construção da realidade social.

Ressalta-se, também, uma reação interessante por grande parte dos rapazes: quando mostramos a imagem da série *Viолleta*, diversos rapazes de ambas as turmas fecharam os olhos e fizeram caretas, de modo a demonstrar o seu desagrado. Quando indagados sobre o motivo pelo qual tiveram tal reação, responderam: A *Viолleta* é coisa de raparigas (Tiago, 5º ano), É uma seca! Só mesmos as meninas é que gostam disso (Zé Pedro, 5º ano), É a pior série de sempre (Hélder, 6º ano), evidenciando aqui uma clara distinção entre as preferências dos rapazes e das raparigas.

De seguida, apresentámos um símbolo representativo do *Facebook*. Neste caso, pudemos perceber que embora as crianças o reconhecessem, não demonstraram grande apreço pelo mesmo. Este resultado vem corroborar os resultados do inquérito por questionário, que demonstraram que as crianças do estudo não apresentam um interesse significativo pelas redes sociais. Não obstante, os estudantes afirmaram que a Internet é uma ferramenta de grande importância no mundo em que vivemos, demonstrando algum entendimento sobre as suas potencialidades. Algumas respostas que confirmaram isto foram:

- Sem a Internet eu não conseguiria ver a minha família de França tantas vezes (Afonso, 5º ano);
- Com a Internet eu consigo fazer pesquisas para a escola e isso é importante (Inês, 5º ano);
- Os adultos, nos seus trabalhos, precisam muito do computador e da Internet para poderem fazer aquilo que têm que fazer. Por isso, a Internet é mesmo importante (Mariana, 6º ano).

Os estudantes também demonstraram estar alertas para as questões da segurança na Internet ao relevarem algumas ações para evitar situações de risco:

- Não devemos falar com estranhos nunca, seja na rua ou na Internet (Ivo, 5º ano);
- Outro dia, a Lara deu o número do telemóvel dela para um gato que apareceu na Internet, num jogo, a pedir. Eu disse-lhe para não dar. A minha mãe diz que podem ser homens que nos querem fazer mal (Isabel, 5º ano);

- Não devemos escrever a nossa morada na Internet. Pode ser perigoso e podem assaltar-nos a casa (Nelson, 6º ano)

Esta atividade, de um modo geral, ajudou-nos a compreender que apesar de as crianças não apresentarem problemas no reconhecimento e identificação dos diversos conteúdos mediáticos que fazem parte do seu dia-a-dia, há uma tendência para não refletirem sobre os interesses e estratégias de negócios que estão por detrás desses mesmos conteúdos, como no caso do exercício sobre a publicidade. Ademais, pudemos observar que estas crianças apresentam conhecimentos básicos sobre os riscos que podem correr na utilização da Internet, e bem como das suas potencialidades.

### 5.3.2 Atividade 2: Análise de uma notícia

**Descrição:** os estudantes são convidados a interpretar uma notícia retirada de um jornal *online*, escolhida pelas professoras, e a responder a algumas questões relacionadas com essa mesma notícia. As perguntas feitas tiveram como base as questões levantadas no seguinte guião, sendo, naturalmente, adaptadas a uma linguagem compreensível para as faixas etárias das crianças participantes no estudo.

#### Guião Exercício Notícia

##### Bloco 1: Identificação

Identificam os elementos que dão forma às notícias? (título, lead, o quê, quem, quando, como, porquê?)

Identificam o meio em que a notícia é publicada?

Identificam as fontes noticiosas?

##### Bloco 2: Interpretação

Sabem selecionar a informação mais pertinente numa notícia?

Refletem sobre se compreendem a notícia?

Analizam criticamente a relevância do acontecimento noticiado para o contexto em que a notícia é publicada?

Relacionam o assunto tratado na notícia a outros assuntos da atualidade?

##### Bloco 3: Expressão crítica

São capazes de expressar a sua opinião sobre a notícia?

Conseguem reescrever a notícia por palavras próprias?

**Objetivos:** pretende-se perceber se as crianças reconhecem o meio de comunicação em que a notícia é publicada, se conseguem identificar os diferentes elementos presentes numa notícia e se são capazes de se expressar sobre a notícia em questão.

**Resultados:** ao analisar as respostas, pudemos constatar que os alunos reconheceram o meio em que a notícia foi publicada, revelando, mais uma vez, boas competências ao nível da identificação dos *media*. Além disso, no âmbito geral, os estudantes demonstraram boas capacidades de identificação dos elementos do texto que dão forma à notícia: indicar o título da notícia, “o que” a notícia pretende informar e quais são os sujeitos da notícia foram respostas dadas de forma correta por 36 dos 40 alunos. Não obstante, apenas 27 estudantes souberam responder o momento do acontecimento. O maior motivo da confusão relativamente ao “quando” esteve no facto de que 20 alunos responderam que o acontecimento decorreu no momento em que a notícia foi publicada. Os restantes três não deram qualquer resposta.

Relativamente à procura no texto do modo como o acontecimento sucedeu, 20 alunos dos 40 não souberam responder. Isto é, os estudantes deveriam explicar o facto relatado na notícia e tiveram dificuldades em fazer essa transposição. Além disso, 16 estudantes não foram capazes de encontrar os motivos pelos quais o facto relatado aconteceu. A fonte noticiosa também não foi entendida pela maioria dos alunos, uma vez que 22 alunos dos 40 não souberam identificá-la.

Não obstante, parece-nos que foi ao nível da interpretação crítica das notícias que se encontraram as maiores dificuldades. Apesar das crianças conseguirem identificar no texto os fatores que caracterizavam a notícia, quando questionados sobre a informação mais pertinente presente no texto 21 alunos dos 40 não conseguiram responder. Também sobre a relevância da notícia em questão para o contexto em que vivem, 23 alunos tiveram dificuldades em responder.

Outra questão que gerou alguma confusão foi a linguagem da notícia. Dos 40 alunos, 28 consideraram a linguagem difícil de entender. De notar, que das 28 crianças, 18 pertenciam ao 5º ano.



Quando pedimos para relacionarem o assunto com outro assunto semelhante, quase todos (32 respostas) se recordavam de casos parecidos, porém, de maior mediatismo. Por exemplo, uma das notícias referia-se ao desaparecimento de uma criança no norte do país e os alunos associaram ao caso da *Maddie McCann*<sup>47</sup>.

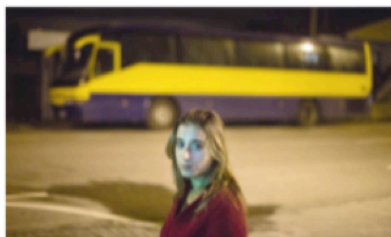
Expressar uma opinião sobre a notícia em questão não foi uma dificuldade para as crianças, no geral. Porém, aqueles que não foram capazes de opinar sobre a notícia (23) foram os mesmos que revelaram ter dificuldade em dizer a relevância da notícia para o contexto social.

### Exercício

Lê atentamente a seguinte notícia do Jornal de Notícias:

#### Menina de 3 anos esquecida quatro horas no autocarro

Uma menina de três anos, residente em Canedo, Santa Maria da Feira, ficou esquecida num autocarro de transporte escolar durante quatro horas. A mãe deu por falta da menina quando a foi buscar ao jardim de infância, à hora do almoço.



A mãe, Cátia Moreira

Foto: OLIVEIRA/AGLONAL/IMAGENS

Como acontece diariamente, a criança foi colocada no autocarro escolar cerca das 8.40 horas. Depois, seguiram-se cerca de 10 minutos de viagem até ao jardim de infância de Vilares, onde as crianças são entregues pelo motorista e um assistente da empresa que segue no mesmo transporte.

Mas na terça-feira, nem todas foram entregues. "Ao meio-dia, fui buscar a minha filha, mas disseram-me que ela não tinha vindo para o infantário. Não podia ser, porque eu tinha colocado a menina no autocarro", recordou a mãe, Cátia Moreira.

Responda às questões abaixo:

1) Qual é o título da notícia?

\_\_\_\_\_

2) Encontra, na notícia as respostas para as seguintes questões:

O quê? \_\_\_\_\_

Quem? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Na tua opinião, qual é a informação mais importante presente na notícia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Na tua opinião, por que é que este acontecimento é importante?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Na tua opinião, por que motivo esta notícia aparece no jornal?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 2:** Exemplo de ficha de exercícios notícia

<sup>47</sup>Menina inglesa desaparecida no Algarve, em Maio de 2007. O caso teve repercussões mundiais.

### 5.3.3 Atividade 3: Análise de um filme

**Descrição:** os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um filme de animação e a responderem a algumas questões sobre o filme. As perguntas foram elaboradas com base guião abaixo e adaptadas às faixas etárias das crianças.

#### 1) Visionamento do Filme *Frozen: O Reino de Gelo* (2013)



**Frozen: O Reino do Gelo**

**Título original:** Frozen  
**De:** [Chris Buck](#), [Jennifer Lee](#)  
**Com:** [Kristen Bell \(Voz\)](#), [Alan Tudyk \(Voz\)](#), [Idina Menzel \(Voz\)](#)  
**Gênero:** Animação, Comédia  
**Classificação:** M/6  
**Outros dados:** EUA, 2013, Cores, 108 min.  
**Links:** [Site Oficial](#)

Há algum tempo, um terrível incidente condenou o reino de Arendelle a um Inverno sem fim. Nesse reino triste e frio vive a princesa Anna que, apesar das circunstâncias, tem um carácter optimista que a faz acreditar que nem tudo está perdido. Assim, decidida a não se deixar abater seja pelo que for, embarca numa longa viagem para encontrar a sua irmã Elsa, a Rainha das Neves que, com os seus poderes sobre o gelo e a neve, foi a causadora de tudo e é a única que pode reverter a situação. Ao seu lado vai a sua amiga rena, um carismático boneco de neve e Kristoff, um jovem campónio cheio de boas intenções. Mas serão eles capazes de sobreviver à tempestade e regressar com Elsa a tempo de salvar o reino?

Com argumento e realização de Chris Buck e Jennifer Lee, um filme de animação computadorizada que nos chega dos estúdios Walt Disney Animation e que se inspira no célebre conto "A Rainha da Neve", escrito há mais de um século por Hans Christian Andersen. PÚBLICO

Ver Trailer

**Figura 3:** Ficha técnica do filme *Frozen: O Reino de Gelo*

[http://cincartaz.publico.pt/Filme/326710\\_frozen-o-reino-do-gelo](http://cincartaz.publico.pt/Filme/326710_frozen-o-reino-do-gelo)

#### 2) Guião de perguntas orientadoras para exercício de visionamento de um filme de animação:

##### Guião para exercício de visionamento de um filme de animação

- Refletem sobre o argumento do filme?
- Consegue identificar as personagens?
- Que visão têm das personagens?
- São capazes de distinguir a ficção da realidade?
- Pensam criticamente sobre as partes do filme que gostariam que fossem alteradas?

- Refletem sobre os motivos pelos quais assistem a filmes e séries?

**Objetivos:** pretende-se perceber se as crianças são capazes de reconhecer e caracterizar as personagens do filme, se estão conscientes das influências que este género de programas de entretenimento tem para as suas vidas e compreender se pensam criticamente sobre o argumento do filme.

**Resultados:** os 40 alunos referiram gostar do filme em questão. Os principais motivos para gostarem do filme foram os seguintes:

- Gostei do filme porque é muito bonita a amizade que sempre esteve presente na Anna e na Elsa, mesmo separadas (Carolina, 6º ano);
- Porque achei que havia de tudo, partes engraçadas (para rir) e outras partes mais tristes (para ficar emocionada) e o final foi feliz (Lara, 5º ano);

Metade dos 40 alunos conseguiram identificar diferenças entre o filme assistido e os restantes filmes que conheciam, como podemos confirmar através de respostas como:

- Porque tem mais imaginação (José Pedro, 5º ano);
- Porque fala de uma menina que tem poderes, mas que o esconde de toda gente até da sua irmã, a Anna (Carolina, 5º ano);
- Porque quando se procura um verdadeiro amor, deve-se procurar por um irmão (Cláudia, 6º ano).

De seguida, pedimos que identificassem as figuras de: herói/heroína, vilão/vilã, príncipe/princesa, bruxa/bruxo. Sabíamos que, à partida, esta não seria uma resposta óbvia, uma vez que, ao contrário da maioria dos filmes de animação, em que a figura do herói coincide com o príncipe e a do vilão coincide com o “bruxo” ou com aquele que tem poderes mágicos, no *Frozen*, isto não acontece. A personagem que “faz mal” é também a vítima e a princesa. O “príncipe” é, na verdade, o vilão, e a “princesa” é a heroína. Não há, nesta narrativa, o estereótipo de que a princesa é salva pelo príncipe encantando. Na verdade, o filme conta a estória do amor entre duas irmãs, em que o beijo que salva a princesa é o da

sua irmã. Tendo isto em consideração, podemos dizer que os alunos, de um modo geral, não tiveram muitas dificuldades em identificar as personagens. Note-se, também, que não houve diferenças notórias entre as respostas apresentadas pelos alunos do 6º e do 5º ano. Os 40 alunos identificaram corretamente o herói (que não coincide com a figura do príncipe), 34 estudantes identificaram o príncipe, sendo que os seis restantes confundiram o príncipe com o herói. 38 alunos admitiram que a heroína seria a Anna, irmã da Elsa e que a princesa seria a Elsa (para 30 crianças), ou então a Anna e a Elsa (para 10 crianças). A resposta que gerou mais confusão para os estudantes foi relativamente à vilã; 15 alunos não responderam, sete afirmaram ser a Elsa e apenas oito disseram que não há vilã no filme. Isto porque a Elsa, que é a princesa, possui poderes mágicos que não consegue controlar, congelando todo o seu reino.

De modo a perceber a visão que as crianças possuíam das personagens principais, perguntámos quais seriam as principais características de um herói. Pelas suas respostas, pudemos ver que caracterizam o herói no seu estereótipo de valente, bondoso e salvador, como podemos ver de seguida, através dos seus testemunhos:

- O herói salva vidas e ajuda os outros (Inês, 5º ano);
- O herói é esperto e forte (Carla, 5º ano);
- É quando alguém é bondoso e amigo. Ajuda sempre quem precisa de ajuda (Carolina, 5º ano);
- Salva o mundo (Pedro, 6º ano);
- Coragem, bondade, lealdade (Rita, 6º ano)
- São bons e estão sempre prontos para ajudar (Francisco, 6º ano);
- Honestidade, Inteligência e força (Cláudio, 6º ano).

Perguntamos se a estória contada no filme poderia acontecer na vida real. Os alunos, de forma unânime, responderam que isso não poderia acontecer, mostrando capacidades de reconhecimento de que o que acontece na ficção não é, necessariamente, o mesmo que

acontece na realidade. No entanto, muitos responderam que gostariam que a ficção pudesse ser transposta para a realidade. Obtivemos respostas como:

- Eu gostaria de ter poderes mágicos (Cláudio, 6º ano);
- Eu gostaria que nevasse na minha cidade como neva no filme (Vânia, 5º ano);
- Eu gostaria de vestir-me como as princesas (Sara, 6º ano);
- Quem me dera que os animais falassem connosco (Ivo, 5º ano );
- Eu gostaria de ter uma rena ou um pónei (Inês, 5º ano);
- Conhecer um príncipe e um princesa (Lara, 6º ano).

Nenhum aluno respondeu positivamente à questão sobre se gostariam de alterar alguma parte do filme. Talvez isto possa indicar uma atitude passiva por parte das crianças face aos conteúdos mediáticos que rececionam.

Através das respostas sobre os motivos pelos quais gostam de assistir a filmes e séries, pudemos observar que os *media* influenciam a maneira como as crianças veem o mundo envolvente:

- Porque alguns têm uma lição moral e porque são muitas delas engraçadas (Francisco, 6º ano);
- Porque as séries mostram problemas como os nossos e assim aprendemos a resolvê-los (Mariana, 6º ano);
- Porque aprendemos coisas novas e é divertido, e podemos fazer algo de real desse filme ou série (Pedro, 6º ano);
- Porque transmitem mensagens e quero guardá-las para utilizar no dia-a-dia (Lara, 5º ano);
- Porque ao mesmo tempo me entretenho e ganho criatividade (João, 5º ano);
- Porque podemos aprender com eles (Tiago, 5º ano).

#### 5.3.4 Atividade 4: Análise de uma publicidade

**Descrição:** os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um vídeo publicitário e a responderem questões sobre a publicidade a que assistiram. As perguntas foram elaboradas com base guião abaixo e adaptadas às faixas etárias das crianças.

1) Vídeo publicitário da marca coca-cola cujo título é *Unlock the 007 in you* - <https://www.youtube.com/watch?v=RDizOnzajNU>

2)

##### Guião Ficha de Exercícios

- Identificam a presença de um anúncio publicitário?
- Realizam uma análise elementar de um anúncio publicitário?
- Conhecem os elementos que a integram: cor, mensagem, ritmo, música...?
- Sabem que a publicidade pode ser dirigida a um grupo específico de pessoas?
- Conhecem os objetivos da publicidade?

**Objetivos:** pretende-se averiguar se as crianças reconhecem a publicidade, se estão a par dos objetivos da publicidade, se entendem que a publicidade pode ser uma fonte de influência e se compreendem a narrativa de um anúncio publicitário.

**Resultados:** a primeira questão procurou averiguar se as crianças conseguiriam reproduzir por palavras próprias a narrativa presente no vídeo que assistiram. Apesar de todos os alunos conseguirem explicar a narrativa principal do vídeo, apenas 15 dos 40 alunos utilizaram as palavras “publicidade”, “coca-cola” ou “marca” nesta primeira resposta. Em geral, as respostas giraram em torno dos exemplos que se seguem:

- O rapaz queria o bilhete para o filme e para isso tinha que conseguir chegar à plataforma em 70 segundos (Marcos, 5º ano);

- Este vídeo fala sobre um desafio para conseguir ter um bilhete para o cinema. O desafio era: durante os 70 segundos tinham que chegar à plataforma, mas muitos não tiveram sorte em algumas partes por que havia obstáculos (Tânia, 6º ano).

Não obstante, os que conseguiram aprofundar a reflexão sobre a narrativa, responderam o seguinte:

- Este vídeo é uma publicidade em que a coca-cola oferece um bilhete para o filme 007. Mas, para conseguirem os bilhetes, as pessoas têm que conseguir superar desafios e chegar à plataforma em 70 segundos (Carolina, 6º ano);
- Este vídeo que acabei de ver é sobre pessoas que ao comprarem a bebida coca-cola podem ganhar bilhetes para o filme 007. Para isso, têm que ultrapassar um desafio (Tiago, 5º ano).

A segunda questão recaía sobre o tipo de vídeo. Dando as seguintes hipóteses: 1) filme, 2) jogo, 3) série, 4) publicidade, era pedido que os alunos optassem por uma delas. O intuito era perceber se os alunos conseguiam identificar uma publicidade. Apesar de as crianças, maioritariamente, terem acertado na resposta, 8 alunos (considerando o total de 40 alunos das duas turmas) não conseguiram identificar o vídeo como uma publicidade, referindo que se tratava, sobretudo, de um filme ou de um jogo.

Quando questionados sobre os motivos pelos quais afirmavam ser uma publicidade, os alunos referiram:

- Porque aparece muitas vezes o símbolo da coca-cola (Pedro, 6º ano);
- Porque é a coca-cola que está a oferecer os bilhetes (Tiago, 5º ano);
- Porque, apesar de ser um jogo é coca-cola que fez o vídeo (Inês, 5º ano);
- É uma publicidade porque é sobre um produto (Tânia, 6º ano).

Os que não identificaram o vídeo como sendo uma publicidade, quando indagados dos motivos pelos quais não achavam que era uma publicidade disseram:

- Pois o que está a ser mostrado é um jogo em que as pessoas têm que ultrapassar obstáculos para conseguir os bilhetes (André, 6º ano);
- Eu respondi que é um filme porque vi que é sobre o 007-Skyfall (Vânia, 5º ano);
- Não sabia muito bem. Fiquei em dúvida, pois pensei que a máquina da coca-cola já estava na estação de comboios quando foram lá filmar. Pensei que fosse só uma coincidência. Achei que fosse um jogo (José Pedro, 5º ano).

Relativamente aos sentimentos que o vídeo despertou nos alunos, as respostas dadas foram todas de foro da adrenalina e diversão, como podemos ver através dos exemplos que se seguem:

- O sentimento que este vídeo despertou em mim foi a coragem e a força de vontade que as pessoas tiveram para ganhar o bilhete para o filme (Carolina, 6º ano);
- Este vídeo desperta um sentimento de emoção, adrenalina (Cláudia, 6º ano);
- Desperta sentimentos de alegria e diversão (Eduardo, 5º ano).

De seguida, tiveram que responder sobre os motivos pelos quais achavam que o vídeo despertava aqueles sentimentos. As respostas passaram, principalmente, por questões como a música, as cores e os efeitos visuais.

Depois de todos estarem esclarecidos sobre o carácter publicitário do vídeo, foram inquiridos verbalmente, então, sobre os objetivos do vídeo. Todos concordaram que o objetivo seria Informar sobre a existência do produto (vários). Embora alguns alunos tenham referido que a publicidade serve para promover a venda do produto, este foi um número pequeno, face à primeira reação. Com isso, temos, mais uma vez, pistas de que essas crianças não estão conscientes da vertente comercial da publicidade e dos *media*, no geral.

De seguida, perguntamos aos estudantes se se lembrariam do produto, caso não tivessem assistido ao vídeo naquele dia. As opiniões foram diversas: 22 alunos disseram que se lembrariam, sendo que os motivos apontados estavam relacionados com a preferência já



anterior pelo produto, ou pelo facto de consumirem o produto no seu dia-a-dia. Houve ainda um aluno que referiu que sim, de certeza que hoje ainda ia ver um publicidade da coca-cola e, por isso, ia me lembrar dela (Cláudio, 6º ano). Os restantes 18 afirmaram que não teriam se lembrado, principalmente porque não gostam do produto ou não costumam consumi-lo.

Perguntámos, ainda, aos alunos, se eles pensavam que a publicidade poderia influenciar o consumo de determinados produtos. Grande parte das crianças respondeu que sim, principalmente porque a publicidade os ajudava a conhecer melhor os produtos existentes no mercado. Além disso, afirmaram que, muitas vezes, depois de ver a publicidade de um produto, pediam este mesmo produto aos pais.

Todavia, quando indagados sobre se a publicidade seria, então, “boa” ou “má”, 28 alunos responderam que seria boa. Dentro dos motivos apontados estavam os seguintes exemplos:

- Assim sei as coisas que existem para comprar sem ter que sair de casa (Marcos, 5º ano)
- A publicidade ajuda-nos a ter informações sobre os produtos (Nelson, 6º ano)

Apesar de as respostas abordarem uma das vertentes da publicidade, que é, efetivamente, informar, as respostas dadas pelas crianças demonstram falta de reflexão para os outros objetivos da publicidade, tais como: incentivar o consumo, gerar credibilidade para a marca e criar uma memória simbólica para o produto. Parece-nos que a publicidade está de tal modo inserida no cenário diário dessas crianças, que estas naturalizam a sua existência, apresentando uma postura passiva e pouco reflexiva sobre a mesma.

### 5.3.5 Atividade 5: Usos da Internet

**Descrição:** as crianças são convidadas, pelas professoras, a pesquisar, em casa, sobre um determinado assunto na Internet e a trazerem para a aula as informações encontradas. Na sala de aula, as professoras propõem um conjunto de questões sobre o processo de pesquisa, seleção e partilha da informação recolhida, contemplando opiniões sobre as dificuldades encontradas. As perguntas foram elaboradas com base guião abaixo e adaptadas às faixas etárias das crianças.

### Guião de perguntas sobre a Internet

- Utilizam a Internet de forma autónoma?
- Tomam atitudes para evitar possíveis situações de risco na utilização da Internet?
- Compreendem os direitos de expressão nessas plataforma?
- Sabem partilhar informações respeitando os direitos de autor?

**Objetivos:** pretende-se perceber se os alunos conhecem os riscos e as potencialidades dos usos dos meios digitais e compreender se estão conscientes dos direitos e responsabilidades inerentes à liberdade de expressão.

**Resultados:** num primeiro momento, as crianças foram convidadas a mostrar à turma os trabalhos que tinham trazido de casa. A partilha dos trabalhos deu mote para o debate, que teve como primeira questão as possíveis dificuldades encontradas na realização da tarefa. Grande parte dos alunos referiu ter feito o trabalho sem ajuda dos pais (32), mas alguns mencionaram ter tido ajuda dos irmãos (6), dos primos (4) e, inclusive, de amigos (2). A temática abordada foi a Alimentação e as informações recolhidas foram sobre a importância dos diferentes alimentos para a saúde das pessoas. Embora as crianças tenham demonstrado boas capacidades de pesquisa, indicando conseguir aceder a diversos *sites*, manifestaram alguns problemas na seleção da informação mais relevante (alguns alunos trouxeram figuras alusivas aos alimentos e não informações sobre o alimento em si, por exemplo), e também na partilha da informação. 25 alunos dos 40 totais copiaram a informação presente na Internet e transformaram num texto próprio, mostrando não ter conhecimentos sobre as regras de utilização de textos escritos por outras pessoas. Note-se que esta situação ocorreu tanto nas turmas do 5º ano como na do 6º ano.

Além disso, quando indagadas sobre os cuidados que tinham na utilização da Internet, referiram, nomeadamente, que procuravam não falar com estranhos, pois os pais e professores já os tinham alertado para os perigos a esse nível. No entanto, pareceu-nos que a

abordagem feita pelos pais e professores apontava para a proibição de determinados comportamentos e não para a promoção do pensamento crítico sobre esses comportamentos.

#### **5.4 TENDÊNCIAS GERAIS APONTADAS PELO *DIAGNÓSTICO***

De modo geral, pudemos reparar que, embora as crianças estabeleçam uma relação com os *media*, esta é feita de forma passiva e pouco reflexiva. O caso das notícias é um bom exemplo disso. Apesar de as crianças terem referido que assistem ao telejornal quase diariamente, estas demonstraram poucas capacidades de reflexão sobre os contextos em que as notícias são publicadas, sobre a sua relevância para a sociedade, e sobre os fatores que podem influenciar a construção de uma notícia. Relativamente aos conteúdos de entretenimento, apesar de as crianças demonstrarem um grande apreço pelas séries e filmes, não demonstraram consciência crítica sobre o modo como esses conteúdos são construídos, nem para o potencial de influência desses mesmos conteúdos no processo construção das suas identidades. O mesmo acontece no que diz respeito aos anúncios publicitários. Percebemos que estes se encontram de tal forma integrados na “paisagem” mediática destas crianças, que há uma tendência para a naturalização da receção desse tipo de conteúdos. Por último, quanto ao uso da Internet, notámos que os estudantes o fazem de forma autónoma e que sabem proteger-se de alguns perigos, evitando determinadas situações.

A fase do diagnóstico foi de extrema importância para percebermos melhor o tipo de atividades que poderíamos realizar com os alunos na fase da *ação*, tendo em conta as sugestões lançadas pelo Referencial de Educação para os *Media*, de modo a estimular o desenvolvimento das competências mediáticas em que apresentam mais fragilidades. Percebemos, como previsto pelos estudos que configuraram o enquadramento teórico, que as fragilidades estavam patentes, sobretudo, ao nível de competências pessoais, como por exemplo, *pensamento crítico, a autonomia, a criatividade e a capacidade de interação e de participação*. Foi com base nestes aspetos que desenhamos e planeamos a *ação*.



## **CAPÍTULO 6. AÇÃO**

### **O PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO**



## 6.1 ESTRATÉGIAS PARA A AÇÃO

Como referimos no capítulo 2, tanto a nível nacional como a nível internacional, várias iniciativas têm sido lançadas com objetivo de promover a Educação para os *Media* e apoiar a partilha de boas práticas no que diz respeito a esta área de saber. Sobretudo a nível Europeu, pudemos perceber que as Recomendações apontam para a definição da literacia mediática como a capacidade de utilização crítica e consciente dos *media*, sendo esta evidenciada como uma competência fundamental para o cidadão da sociedade atual (L. Pereira, 2011).

De modo a sustentar a aprendizagem das chamadas *competências mediáticas*, pareceu-nos necessário, primeiramente, apostar no desenvolvimento competências relacionadas com o pensamento crítico, com a autonomia, com a interação e com a criatividade. Acreditamos que ao dotar essas competências pessoais, os cidadãos serão capazes de utilizá-las nas situações de uso dos meios de comunicação e conseguirão compreender o seu funcionamento de forma mais aprofundada, consciente e crítica (Parola & Ranieri, 2010). Note-se que com a palavra *competência*, referir-mo-nos ao conjunto de ferramentas cognitivas e emocionais que nos levam a agir de forma eficaz perante uma determinada situação (Parola & Ranieri, 2010, p. 6).

No âmbito da Educação para os *Media*, é consensual que as competências acima mencionadas sejam desenvolvidas no âmbito de três dimensões principais: a dimensão do *acesso aos meios de comunicação*, que engloba o acesso físico aos dispositivos mediáticos, mas também o entendimento técnico do seu funcionamento; a *dimensão da compreensão/interpretação/avaliação dos conteúdos veiculados pelos media*, que remete para a compreensão dos códigos linguísticos utilizados pelos *media* e para a capacidade de transpor os seus significados para um determinado contexto; e, por fim, através da *dimensão de produção mediática*, que engloba a capacidade de criação e partilha de conteúdos com e através dos *media*.

Foi a partir da articulação desses princípios, contemplados no capítulo 4, que criamos a estratégia de ação a realizar em sala de aula, junto dos estudantes.

Com base, por um lado, nos pressupostos presentes no Referencial de Educação para os *Media* e, outro lado, nas pistas recolhidas através dos resultados do diagnóstico, dividimos as atividades da fase de ação por cinco temáticas gerais que pretendiam responder,

principalmente, a necessidade de promoção das dimensões da *compreensão* e da *produção* mediática. Os grandes temas que articularam a fase da ação foram os seguintes: 1) a compreensão do mundo através das notícias; 2) direitos e responsabilidades no uso dos *media*; 3) os *media* como fontes de representação e de influências na construção da identidade; 4) a publicidade enquanto promotora do consumo; 5) Internet: fonte de potencialidades e de riscos. Para cada grande tema foram contempladas uma série de atividades, que, no seu todo, funcionaram como alavanca para a aquisição das competências anteriormente mencionadas. Grosso modo, a experiência decorreu respeitando a lógica da potencialização do *acesso* aos meios de comunicação, pela *compreensão* dos conteúdos veiculados por esses meios e das variáveis que condicionam o funcionamento dos *media* e, por fim, pela aposta no desenvolvimento das capacidades de *produção* de conteúdos mediáticos, obedecendo aos códigos linguísticos dos diferentes meios de comunicação social.

As atividades foram inspiradas nos diversos materiais mencionados no enquadramento teórico, mas adaptadas às necessidades das crianças que constituíram o estudo. Tal como na fase de diagnóstico, a apresentação das atividades realizadas também foi sistematizada, respeitando os seguintes descritores: 1) descrição da atividade; 2) objetivos da atividade; 3) competências a promover; 4) dimensões da Educação para os *Media* a promover; 5) resultados da atividade.

No final de cada bloco de atividades por área temática procurámos realizar uma breve reflexão sobre os resultados obtidos, de modo a averiguar a necessidade de concretizar adaptações/melhorias nas temáticas seguintes.

A Tabela 12 esquematiza o conjunto de atividades desenvolvidas na fase da ação.



<b>AÇÃO</b>	
<b>A COMPREENSÃO DO MUNDO ATRAVÉS DAS NOTÍCIAS</b>	
<b>Atividade 1</b>	O que é a notícia?
<b>Atividade 2</b>	Vamos criar um jornal escolar?
<b>Atividade 3</b>	Artigo de jornal
<b>Atividade 4</b>	Um acontecimento, duas notícias
<b>DIREITOS E RESPONSABILIDADES NOS USOS DOS MEDIA</b>	
<b>Atividade 1</b>	Plágio e direitos de autor I
<b>Atividade 2</b>	Plágio e direitos de autor II
<b>OS MEDIA COMO FONTES DE REPRESENTAÇÃO E INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES</b>	
<b>Atividade 1</b>	Os bastidores da produção cinematográfica
<b>Atividade 2</b>	Construindo um guião
<b>Atividade 3</b>	Debate sobre os <i>media</i> enquanto influenciadores da construção das representações sociais
<b>Atividade 4</b>	Jogo de receção de conteúdos mediáticos
<b>A PUBLICIDADE ENQUANTO PROMOTORA DO CONSUMO</b>	
<b>Atividade 1</b>	Publicioquê?
<b>Atividade 2</b>	A publicidade influencia-me?
<b>Atividade 3</b>	Produção de um cartaz publicitário
<b>INTERNET: FONTE DE POTENCIALIDADES E DE RISCOS</b>	
<b>Atividade 1</b>	Os riscos e os benefícios dos meios digitais
<b>Atividade 2</b>	Descontruindo o <i>cyberbullying</i>
<b>Atividade 3</b>	De crianças, para criança

**Tabela 12:** Atividades da fase da ação

## 6.2 A COMPREENSÃO DO MUNDO ATRAVÉS DAS NOTÍCIAS

Este tema englobou a realização de quatro atividades que tiveram como objetivo promover o conhecimento dos meios de comunicação social, estimular o interesse por aquilo que se passa no mundo e dar mote à consciência do papel dos *media* na informação sobre o mundo atual. Além disso, procurou-se promover a expressão da opinião crítica sobre esses mesmos assuntos e a produção de conteúdos informacionais.

<b>Objetivos gerais de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>	<b>Resultados de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>
Estar atento ao que se passa no mundo	Os estudantes conhecem o que se passa no mundo e interessam-se pelos assuntos da atualidade. Conseguem construir um artigo e criar um Jornal da turma.
Ganhar curiosidade e interesse pelos acontecimentos da atualidade	
Aprender a expressar opiniões sobre os assuntos da atualidade;	
Identificar os principais meios de conhecer os assuntos da atualidade	
Tomar consciência do papel dos <i>media</i> na informação sobre o mundo atual	
Participar/colaborar no jornal ou revista escolar	
Compreender o papel de alguns <i>media</i> profissionais	

**Tabela 13:** Objetivos e resultados de aprendizagem I

### 6.2.1 Atividade 1: O que é a Notícia?

**Descrição:** a atividade é iniciada com a leitura de notícias trazidas de casa pelos alunos, conforme solicitado na aula anterior, em que foi pedido que escolhessem a notícia que mais tivesse chamado a atenção durante a semana. De seguida, a professora faz uma breve apresentação sobre o que é a notícia e sobre os aspetos mais formais da sua utilização. Explica alguns conceitos-chave relacionados com a criação de uma notícia: características (imparcial, verdadeira, linguagem clara e compreensível, objetiva, ética, fonte oficial); forma (título, subtítulo, *lead*, corpo de texto); diferença entre reportagem, entrevista, artigo de opinião; e profissões associadas (diretor, redator, editor, fotógrafo). Os estudantes são convidados a refletir sobre o significado do notícia, sobre a sua estrutura e sobre onde a podem encontrar. No final, debatem em conjunto o conceito de notícia e constroem, a partir do consenso geral, uma frase final que possa traduzi-lo.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos identifiquem os principais meios de conhecer os assuntos da atualidade, que aprendam a expressar as suas opiniões sobre os mesmos e que desenvolvam curiosidade e interesse sobre a realidade envolvente.

**Competências a promover:** 1) o pensamento crítico, através da reflexão sobre o conceito de notícia; 2) a interação entre as crianças, através do debate sobre o conceito de notícia; c) a expressão das suas opiniões através do debate sobre a frase final.

**Dimensões:** acesso aos meios de comunicação, compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** relativamente às notícias que os estudantes trouxeram de casa, através dos exemplos dados na figura 4, podemos dizer que:

- 1) a maior parte dos alunos trouxe apenas o título da notícia acerca do assunto escolhido;
- 2) alguns alunos optaram por trazer informações sobre um tema que lhes interessava em vez de notícias sobre a atualidade. Por exemplo, informações da *wikipédia* sobre o que é o vírus Ébola;
- 3) seis rapazes trouxeram o resultado de um jogo de futebol;

- 4) os poucos alunos que trouxeram informações factuais sobre a atualidade leram a notícia, mas tiveram dificuldades na interpretação das mesmas;
- 5) alguns alunos, em vez de trazerem uma notícia, apresentaram uma composição sobre um assunto de que gostassem.

De certa forma pode-se dizer que, embora os alunos tenham por hábito contactar com notícias na sua rotina diária, como percebido no diagnóstico, isto não significa que saibam distinguir entre a notícia e outros tipos de conteúdos informacionais. Além disso, notámos dificuldades, por parte das crianças, na perceção da importância das notícias para a compreensão do mundo em que vivem.

Ele notava que eu vou falar e sobre  
 empregados que estão fora do seu próprio  
 trabalho.  
 Então empregados que estão na ma-  
 rite a brilhar tratados por Santos  
 estão eu fora despedidos porque não dá dinheiro  
 para pagar o seu salário.  
 Eu sou contra isso porque os emprega-  
 dos estão eu fora, mais ou menos  
 três meses sem ter dinheiro, imaginação  
 que tem todos filhos eles tem que pagar  
 dívidas e está eu comer aos seus próprios  
 filhos e como mãe tem dinheiro não  
 podem fazer mais coisa.

### Ébola

"A doença por vírus Ébola, é uma doença que atinge seres humanos e outros mamíferos e que é provocada pelo ébola vírus. Os sintomas têm início duas a três semanas após contrair o vírus, manifestando-se inicialmente por febre, garganta inflamada, dores musculares e dores de cabeça. Estes sintomas são seguidos por vômitos, diarreia e cutâneo. Nesta fase, a pessoa infetada pode começar a ter hemorragias, tanto internas como externas. Em caso de morte, esta geralmente ocorre entre 6 a 16 dias após o início dos sintomas e na maior parte dos casos deve-se à diminuição da pressão arterial resultante da perda de sangue.

O vírus pode ser adquirido através de contacto com o sangue ou outros fluidos biológicos de um ser humano ou animal infetado. A transmissão por via aérea ainda não foi documentada em ambiente natural. Acredita-se que o reservatório natural seja o morcego-da-fruta, o qual é capaz de propagar o vírus sem ser afetado. Os humanos são infetados pelo contacto direto com os morcegos ou com animais que foram infetados pelos morcegos. Uma vez estabelecida a infeção humana, a doença pode-se também disseminar entre determinada população. Os sobreviventes do sexo masculino continuam a ser capazes de transmitir a doença através do sêmen durante cerca de dois meses. O controlo de um surto exige a coordenação entre vários serviços médicos, a par de um determinado nível de envolvimento da comunidade. Entre os serviços médicos necessários estão a rápida deteção e diagnóstico de pessoas de risco, rápido acesso a serviços de laboratório adequados, tratamento adequado dos infetados e gestão adequada dos mortos através de cremação ou enterro. A prevenção passa por diminuir o risco de propagação da doença entre animais infetados e seres humanos. Isto pode ser feito através do uso de vestuário de proteção ao manusear carcaças de animais suspeitas ou garantindo que toda a carne é plenamente cozinhada antes de ser consumida. Durante o contacto com pessoas com a doença, deve também ser usado vestuário de proteção adequado e as mãos devem ser frequentemente lavadas. As amostras de tecidos e fluidos corporais de pessoas infetadas devem ser manuseadas com especial precaução.

Não está ainda disponível qualquer tratamento específico para a doença. Os cuidados de apoio envolvem a (administração de água ligeiramente doce e salgada) ou terapia intravenosa, sendo capazes de melhorar o prognóstico da doença. A doença apresenta elevado risco de morte, matando entre 25% e 90% das pessoas infetadas, com média de 50%. Estão em curso medidas para desenvolver uma vacina, embora ainda não exista nenhuma para eliminar esse vírus.<sup>1</sup>

Notícias:  
 Um ator português faleceu em casa  
 Este ator faleceu em casa com 40 anos, mas  
 não se sabe porque  
 História de uma boa feiz  
 Esta boa foi abandonada, mas encontrou uma  
 família que a adotou e que a tratou como um  
 animal de estimação, deram-lhe o nome de  
 Carolina Masculina.  
 Na manhã seguinte eu adotei que esta família  
 fez bem em adotar a Carolina, ela estava cheia  
 de fome, quando a encontraram, por isso mes-  
 mo fizeram bem em adotá-la para poder di-  
 minuir a fome e cuidar dela.

**Figura 4:** Exemplos de notícias trazidas pelos alunos

De maneira a estimular o conhecimento sobre a informação noticiosa, pedimos aos estudantes para descreverem o que entendiam pela palavra notícia, quando associada aos jornais. Algumas das respostas mais recorrentes foram:

- O Ivo, do 5º ano, referiu que vemos nos jornais notícias de coisas que acontecem e que são chocantes;
- A Isabel, do 5º ano, disse que notícia é uma forma de estarmos atualizados sobre as coisas que nos interessam;
- A Rita, do 6º ano, mencionou que a notícia de um jornal é uma forma de informação imparcial sobre um facto.
- A Cláudia, do 6º ano, referiu que os jornais criam notícias para informar as pessoas de acontecimentos importantes.

Como podemos ver pelas citações acima mencionadas, os alunos do 6º ano demonstraram um maior conhecimento sobre o conceito de notícia. Ao indagar os motivos desta diferença, fomos informados de que esses alunos já tinham tido bases sobre a notícia e o jornalismo nas aulas de Português.

Contudo, percebemos que, no geral, as respostas foram muito vagas. De modo a promover a procura, seleção e partilha de informação, foi pedido às crianças que procurassem no dicionário o significado da palavra 'notícia'. Depois de um debate originado pela informação recolhida, os alunos criaram, em consenso, uma frase que sintetizava o conceito:

- 5º ano: a notícia é a informação sobre um assunto ou um acontecimento que tenha interesse para a sociedade e que é publicada pelos meios de comunicação social;
- 6º ano: a notícia é um conteúdo informativo de interesse público que narra um acontecimento decorrido na minha cidade, no meu país ou no mundo. O conteúdo pode ser um tema cultural, social, económico ou político.

Considerando os objetivos iniciais e refletindo sobre os resultados obtidos, podemos constatar que:

- Quando à capacidade de identificação dos principais meios de conhecer os assuntos da atualidade, verificamos que, embora os alunos tenham relatado que têm por hábito ver o telejornal, os conteúdos trazidos para a aula foram retirados da Internet e não da televisão. Este facto pode sugerir que apesar da televisão estar ligada no telejornal na hora do jantar isto não significa que as crianças prestem real atenção aos conteúdos veiculados. Por outro lado, o hábito de utilizar a Internet para fazer os TPC (constatado nos resultados apresentados no diagnóstico) parece ter tido influência na escolha do meio para recolha da notícia;

- No que se refere à expressão de opiniões sobre os assuntos da atualidade, percebemos que os alunos do 5º ano sentiam-se mais à vontade para dizer aquilo que pensavam, disputando, inclusive, a vez para falar. Os alunos do 6º ano, principalmente os rapazes, mostraram-se mais inibidos em expressar as suas ideias. Contudo, talvez em função da faixa etária e dos conhecimentos apreendidos noutras disciplinas, os últimos demonstraram uma maior capacidade em expressar-se de forma objetiva e consistente sobre o conceito de notícia;

- Relativamente ao desenvolvimento da curiosidade e interesse sobre a realidade envolvente, constatamos que as atividades realizadas não nos forneceram dados que demonstrassem que o objetivo foi alcançado durante a atividade proposta. Considerando a metodologia escolhida, este será um tópico que terá de ser repensado e replaneado nas atividades seguintes.

### **6.2.2 Atividade 2: Vamos criar um Jornal Escolar?**

**Descrição:** as crianças são convidadas pelas professoras a criar um Jornal da turma. Num primeiro momento, é proposto que pensem no nome do jornal. Indica-se a necessidade de recolherem diversas ideias que tenham e, de seguida, proceder à votação do nome preferido. Além disso, as crianças também são estimuladas a definir uma estrutura para jornal, através de um debate coletivo orientado pela professora, e com base nos conteúdos aprendidos na aula anterior. Posteriormente, os alunos são divididos em grupos para definirem os artigos que irão redigir para o jornal e selecionar os recursos necessários para tal.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos compreendam o papel dos profissionais dos *media*, que tomem consciência da importância dos meios de comunicação social como veículos de informação sobre a atualidade e que participem e colaborem na construção de um jornal escolar, numa lógica de trabalho em grupo.

**Competências a promover:** 1) a criatividade, através da escolha do nome e estrutura para o jornal; 2) a interação entre pares, pela realização do trabalho em equipa; 3) pensamento crítico, com base na criação dos artigos para o jornal.

**Dimensões:** compreensão do funcionamento dos *media*, produção de conteúdos mediáticos.

**Resultados:** ao procederem à votação para o nome do *jornal da turma*, alguns dos nomes propostos pelos estudantes da turma do 6º ano, foram:

- Jornal do 6º A;
- O Jornal dos 20;
- 6º A News;
- O Mini Arqueólogo.

O nome “Mini Arqueólogo” foi o escolhido, com 16 votos de um total de 20. Foi possível perceber que os alunos que tinham dado ideias de outros nomes para o jornal, votaram no nome de que mais gostaram e não no nome escolhido por eles.

Na turma do 5º ano, as sugestões foram: o jornal dos 5; diário da escola e o Jornal do AEAMC, tendo sido escolhido o último. Notamos que os alunos do 6º ano mostraram-se mais criativos para a escolha do nome do jornal do que os alunos do 5º ano.

Um outro resultado relevante de ser mencionado tem a ver com as capacidades de trabalho das crianças quando este é realizado em grupo. A própria tarefa de criar os grupos foi mais difícil do que o esperado. Numa primeira abordagem, pedíamos às crianças que escolhessem com quem gostariam de ficar. Contudo, isto originou discussão, principalmente na turma do 6º ano, e alguns alunos foram deixados de fora pelos colegas, sendo necessária a nossa intervenção para que os grupos ficassem formados de maneira a agradar a todos.



Mesmo depois de os grupos estarem formados, ainda na turma do 6º ano, um aluno não aceitou bem as divisões de tarefas, ficando aborrecido quando os restantes membros apresentavam novas sugestões. Houve necessidade de trocar este aluno de grupo.

Algumas propostas de artigos dados pelos alunos de ambas as turmas foram as seguintes: 1) artigo sobre a importância dos clubes e projetos da escola; 2) entrevista ao aluno do 6º ano que ultrapassou um cancro; 3) artigo sobre a adaptação dos alunos do 5º ano; 4) notícia sobre o vencedor do prémio de mérito da escola; 5) notícia sobre a ementa da cantina da escola. Ao refletir sobre as escolhas das crianças, podemos verificar que houve cuidado em escolherem não apenas assuntos de interesse delas, mas também que interessassem aos restantes alunos da escola. Principalmente os alunos do 6º ano mostraram um grande esforço em escolher temas relevantes e relacionados com a atualidade do contexto escolar.

A parte seguinte da tarefa, que implicava a tomada das seguintes decisões: 1) como iriam construir o artigo; 2) que dados e materiais iriam necessitar; 3) como iriam distribuir as tarefas entre os membros dos grupos; 4) que pesquisas teriam de fazer para aprender mais sobre a construção do artigo em questão (em livros, revistas, nos próprios jornais impressos ou então na Internet); e 5) que autorizações precisariam de pedir dentro da escola; revelou ser muito exigente, considerando as faixas etárias de ambas as turmas, sendo, por isso, necessária uma grande ajuda por parte das professoras. Inclusive, por uma questão de gestão de tempo, os guiões das entrevistas realizadas pelos alunos do 6º ano foram construídos fora do contexto de sala de aula, com o apoio da professora de português.

As próprias entrevistas também foram feitas fora do contexto de aula, pois os alunos tiveram que conciliar as suas agendas com as dos entrevistados, tendo sido este um dos grandes desafios da atividade.

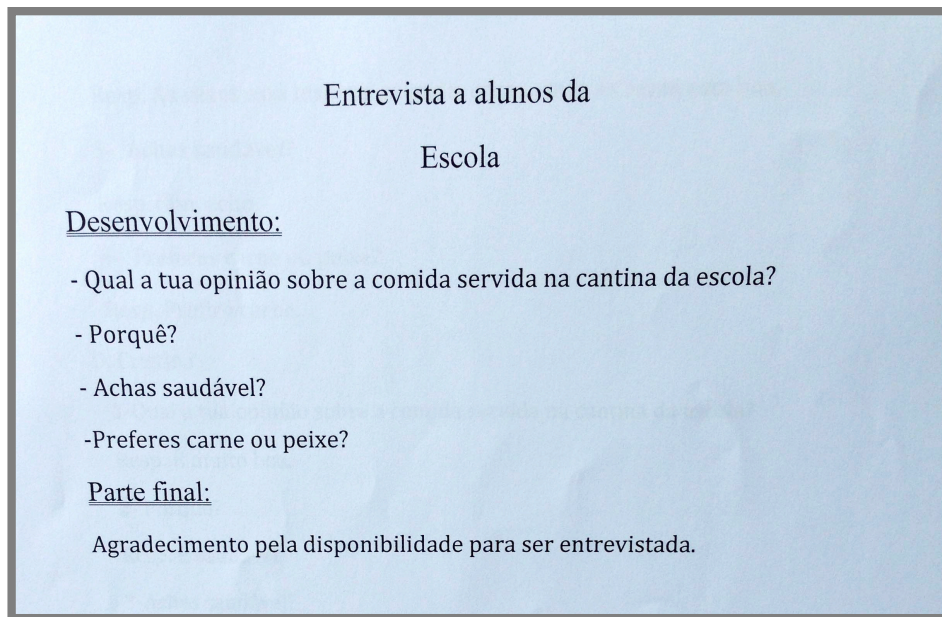
Ainda em aula, um aluno do 6º ano propôs a ideia de se imprimir os jornais, quando estes estivessem terminados. Esta proposta gerou um debate relevante, que não tinha sido previsto no planeamento inicial da sessão, sobre o papel dos *media* enquanto negócio (sendo este um dos objetivos indicados no quadro de análise do capítulo 4). As próprias crianças propuseram a angariação de patrocínios com o intuito de garantir a viabilidade do jornal em papel. Espontaneamente, sugeriram ideias, como por exemplo o Nelson, do 6º ano, que mencionou que a mãe tinha uma pastelaria e sugeriu pedir-lhe apoio financeiro em troca de publicidade

para a pastelaria. Este último exercício revelou que as crianças participantes na investigação têm boas capacidades de resolução de problemas, uma vez que, rapidamente, encontraram soluções para a questão colocada.

Tendo em conta os objetivos propostos e refletindo sobre os resultados obtidos, podemos traçar as seguintes considerações:

- Passar pela experiência de criar um jornal escolar pareceu ter tido efeito positivo na compreensão acerca dos profissionais envolvidos numa redação de um jornal, na medida em que as crianças tiveram a oportunidade de se colocar no papel dos mesmos e exercer, ainda que de modo lúdico, as suas funções;
- No que diz respeito à consciência sobre a importância dos meios de comunicação social enquanto veículos de informação, verificamos - através dos temas propostos pelos alunos para os artigos do jornal escolar - que estes conseguiram perceber que os jornais podem ser meios de transmissão de acontecimentos relevantes;
- Embora a atividade de criar o jornal escolar tenha sido realizada com sucesso em ambas as turmas, uma vez que todos os alunos tiveram oportunidade de contribuir com um artigo, percebemos que trabalhar em grupo gerou conflito entre os estudantes, consumindo tempo a mais para a realização da tarefa. Podemos considerar que a competência de interação entre pares precisa ser mais estimulada.

Abaixo, na figura 5, estão três exemplos de trabalhos realizados pelos grupos de alunos:



**Figura 5:** Guião da entrevista para a notícia sobre a ementa da cantina da escola, criado pelos alunos

## Entrevista a [REDACTED]



Boa tarde, vou fazer uma entrevista a [REDACTED] Silva um aluno do 6ºA da escola Arqueólogo Mário Cardoso, um rapaz corajoso.

1-Que idade tinhas quando o teu problema apareceu?

R:8 anos.

2-Que problema era esse?

R:Linfoma.

3-Onde foste tratado?

R:Fui tratado no IPO do Porto.

4-O que menos gostaste no tratamento?

R:A comida e os soros que faziam vomitar.

5-O que mais gostaste?

R:Gostei de jogar PS3, PS2, WII e PSP.

Obrigado, por me teres ouvido, foi um prazer.

[REDACTED], [REDACTED] J.,  
[REDACTED] F. [REDACTED] J.

Á conversa com...

Coordenadora dos clubes e projetos.

1-Quais são os clubes atualmente existentes na nossa escola?

Metereologia, Património, Música, Ciências, Exprementais. artes e ofícios, proteção civil e xadrez.

2-Acha que há recetividade por parte dos alunos?

Penso que sim, temos clubes com tantas inscrições, que serão precisas várias horas.

3-Qual a finalidade dos clubes escolares?

A finalidade dos clubes escolares prende-se com a necessidade de desenvolver outras aptidões dos alunos, bem como aumentar a cultura de cooperação e desenvolver os resultados escolares dos alunos.

Decidimos falar ,também, com a coordenadora de do clube do património.

1-Que turmas trabalham no clube?

Uma turma, o 5ºD

2-Qual o objetivo deste clube

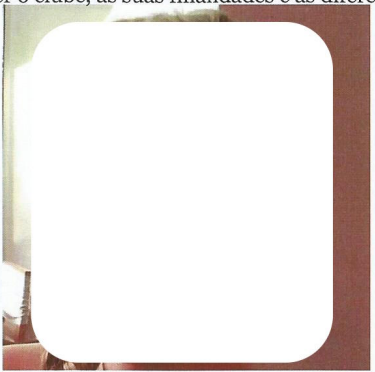

O objetivo deste clube é envolver os alunos com conhecimentos e valorização do património nacional, mas sobre tudo o local.

3-Como encara este cargo?

É um desafio muito motivador porque é a matemática e enquanto professora de história, gostava de alertar toda a comunidade educativa para a salva guarda e proteção do nosso património, porque são as normas do nosso passado.

4-De que fala o blog do club?

O blog serve para dar a conhecer o clube, as suas finalidades e as diferentes atividades para este clube.



Grupo -

- Atividade
- Atividade
- Atividade
- Atividade
- Atividade
- Atividade

**Figura 6:** Entrevista às coordenadores dos clubes e ao aluno que superou um cancro

### 6.2.3 Atividade 3: Artigo de Jornal

**Descrição:** os estudantes são convidados a assumir o papel de jornalistas e a cobrir um evento realizado no âmbito escolar. Note-se que esta atividade não estava planeada. Foi realizada de acordo com uma situação contextual evidenciada na altura.

Ao chegar à escola, percebemos que estava a decorrer uma exposição sobre o tema do Halloween. Sugerimos, então, aos alunos que fotografassem a exposição e que recolhessem, junto dos funcionários da escola, informações sobre o acontecimento. De seguida, os alunos foram convidados a escrever uma notícia sobre o Halloween na escola.

Esta atividade decorreu no horário de aula, com orientação das professoras, sendo replicada, na aula seguinte, com a outra turma.

Os estudantes tiveram a liberdade de circular pela exposição, tirar fotografias, anotar o que achassem mais relevante e, ainda, de pesquisarem, nos computadores da biblioteca, informações sobre a parte histórica associada ao dia do *Halloween*. O trabalho foi realizado pelos mesmos grupos da atividade anterior.

A notícia deveria seguir a estrutura formal de uma notícia verdadeira, tendo, no mínimo, 10 linhas. Além disso, foi estipulado que deveria ter uma imagem representativa do evento. Também foi explicada pelas professoras a forma de construção dos títulos para as notícias.

**Objetivos:** despertar o interesse para a construção autónoma de notícias sobre a atualidade escolar, colaborando na construção do jornal da escola.

**Competências a promover:** 1) a autonomia na utilização dos meios de comunicação; 2) a criatividade no âmbito da produção de conteúdos mediáticos; 3) a interação entre pares e participação ativa nos assuntos do contexto em que vivem.

**Dimensões:** produção de conteúdos mediáticos.

**Resultados:** esta atividade despertou um especial interesse nas crianças. Os alunos demonstraram grande curiosidade em aprender a construir a notícia em questão e vontade de partilhá-la com os outros colegas da escola. Verificamos, através dos comentários das crianças, que a possibilidade de relatar um acontecimento sucedido na escola gerou a

sensação de serem uma parte importante no seio da comunidade escolar. Como podemos ver, por exemplo, através da avaliação realizada pela Carla, do 5º ano, que disse que ao construir a notícia sobre o Halloween que estava a ajudar a escola e também pela Tânia do 6º ano, que mencionou que as notícias feitas pelos alunos foram importantes para o dia do Halloween.

No entanto, principalmente na turma do 5º ano, observamos uma grande dificuldade, por parte das crianças, em selecionar a informação a divulgar. Os alunos perceberam que tinham muita informação, mas que teriam que partilhar apenas a informação mais relevante. Neste sentido, tiveram apoio das professoras, que relembrou a estrutura que uma notícia de jornal deveria ter, apontando para a necessidade de se enquadrar respostas para o “Onde?”, “Como?”, “Quando” e “Porquê?”, por exemplo.

Outro desafio foi levar as crianças a perceber a importância de respeitar o conteúdo formal da notícia. Houve uma tendência, talvez explicada pelo nível de maturidade inerente às idades, para criarem histórias em vez de notícias. A figura 8 ilustra, principalmente através da imagem da direita, este facto. Chamamos a atenção para a dificuldade na criação do título, tendo havido orientação neste sentido, por parte das professoras. Também a palavra “FIM!!!” parece demonstrar a necessidade do uso lúdico das palavras.

Considerando os objetivos propostos e os resultados obtidos podemos dizer que a atividade proposta, em alguns aspetos, teve um grau de exigência acima do nível de maturidade das crianças, demonstrado por exemplo na dificuldade em respeitar a estrutura formal da notícia. Todavia, se considerarmos que os objetivos passavam por estimular o interesse pela construção de notícias sobre os acontecimentos da escola, não será despropositado dizer que a atividade foi eficaz. Afinal, como mencionado anteriormente, as crianças sentiram que o seu trabalho foi importante e que despertou interesse nos restantes colegas.

### Halloween na escola

No dia 27-10-14 iniciou-se a exposição de Halloween no hall de entrada da escola EB 2,3 Arqueólogo Mário Cardoso.

Os alunos construíram, coseram, moldaram... vários símbolos/objetos alusivos ao Halloween, o que tornou a festa mais realista. Isto foi realizado pelos alunos de 2º ciclo, na disciplina de Inglês.

Para além disto, também realizaram uma dança, o famoso thriller de Michael Jackson, o que surpreendeu todos com os seus trages de zombies, bruxas, vampiros...

Este Halloween finalizou-se com uma grande festa, á noite, realizada pelos alunos de 9º ano turma A.

**Rita Carvalho e Ana Filipa 9ºA**



### Halloween

Esta a decorrer na escola básica Arqueólogo Mário Cardoso, uma terrível seção de Halloween.

Este acontecimento decorre desde o dia 28 até 31 de outubro. São dias fantasmagóricos!

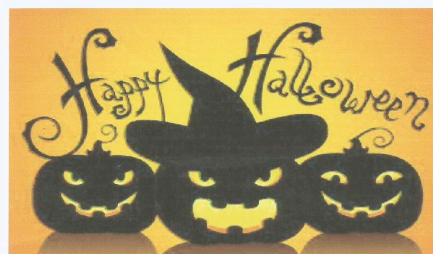
Em todos estes dias os alunos do 5º ano e do 6º ano, fazem todos uma exposição no átrio da nossa escola.

O Dia das Bruxas (Halloween é o nome original na língua inglesa) é um evento tradicional e cultural, que ocorre nos países anglo-saxônicos, com especial relevância nos Estados Unidos, Canadá, Irlanda e Reino Unido, tendo como base e origem as celebrações dos antigos povos, sendo que não existe ao certo referências precisas de onde surgiram essas celebrações.

A palavra **Halloween** tem origem na Igreja católica.

Vem de uma tradição contraída do dia *1 de novembro*, o *Dia de Todos os Santos*, é um dia católico de observância em honra de santos.

Fim!!!



**Figura 7 :** Exemplos de notícias sobre o *Halloween* na escola



#### 6.2.4 Atividade 4: Um acontecimento, duas notícias

**Descrição:** depois de escreverem a notícia sobre o *Halloween*, em sala de aula, os estudantes foram estimulados pelas professoras a ler as notícias em voz alta para os restantes colegas da turma, de modo a partilharem e a debaterem os diversos conteúdos informativos criados.

**Objetivos:** pretende-se que as crianças percebam que o mesmo acontecimento pode dar origem a notícias com conteúdos distintos e que ganhem interesse pelos assuntos da atualidade.

**Competências a promover:** a interação entre pares e o pensamento crítico, através do debate e da reflexão conjunta.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação social.

**Resultados:** ao lerem as notícias e compararem os conteúdos das diversas notícias criadas, os estudantes perceberam que as notícias não estavam todas iguais, embora o acontecimento tivesse sido o mesmo. Quando indagados sobre os motivos pelos quais havia diferenças, os alunos apontaram as seguintes razões:

- A Lara, do 5º ano, referiu que os interesses pessoais do jornalista poderiam influenciar o formato da notícia, mesmo que ele tentasse ser imparcial;
- O Ricardo, do 5º ano, mencionou que tempo que os jornalistas dedicam à construção da notícia poderia influenciar a profundidade da mesma;
- O Cláudio, do 6º ano, comparando os alunos que foram procurar informações na Internet com os que não foram, referiu que os diferentes meios a que os jornalistas recorrem poderiam tornar a notícia mais ou menos interessante.

Esta experiência foi particularmente significativa para a presente investigação pois mostrou-nos que, ao participarem da produção de notícias, as crianças adquiriram uma perspetiva mais crítica sobre os conteúdos noticiosos.

Quanto aos objetivos propostos, podemos dizer que as crianças de ambas as turmas conseguiram constatar que há vários aspetos que podem influenciar a construção das notícias, tais como: os contextos vividos pelos jornalistas, o tempo que estes dedicam à sua criação e os diferentes meios a que recorrem para saber mais sobre assunto. Sendo que estes aspetos estão intimamente ligados ao facto de o mesmo acontecimento gerar notícias com conteúdos distintos.

Por outro lado, ainda não conseguimos afirmar que os alunos tenham ganho um maior interesse pelos assuntos da atualidade.

### **6.2.5 Avaliação das principais aprendizagens da área temática**

Como já referimos, pelas das atividades realizadas no âmbito da *compreensão do mundo através das notícias*, pretendeu-se estimular a curiosidade dos alunos face aos assuntos da atualidade e promover a produção de conteúdos mediáticos de forma autónoma e participativa.

Num exercício de autoavaliação realizado no final deste bloco de atividades, os alunos referiram que as atividades preferidas foram a segunda (Vamos criar um Jornal escolar?) e a terceira (Artigo de Jornal), principalmente pela sua componente prática. Os estudantes mencionaram, ainda, que com as atividades realizadas ficaram a perceber melhor o funcionamento da redação de um jornal e para que servem as notícias e a sua importância para a sociedade.

- A Vânia, do 5º ano, mencionou que com as atividades realizadas ficou a perceber o que é uma notícia e qual é a sua estrutura;

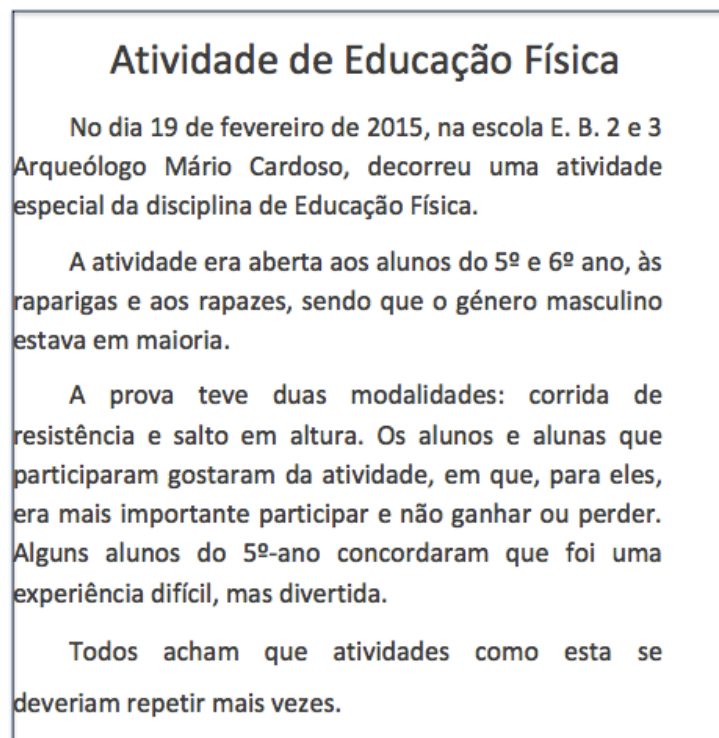
- A Ana, do 5º ano, referiu que as notícias ajudam a saber o que se passa não só no país, mas também no mundo;

- A Mariana, do 6º ano, mencionou que com as atividades aprenderam a criar um jornal;

- O Chico, do 6º ano, declarou que aprendeu a criar uma notícia, sabendo qual a estrutura a seguir e quais tarefas a realizar.

Com base nos testemunhos dos alunos, podemos dizer que o bloco de atividades proposto mostrou ter especial eficácia na concretização dos objetivos relacionados com a identificação dos principais meios para o conhecimento dos assuntos da atualidade e com expressão da opinião sobre os mesmos. Além disso, verificamos que os alunos ficaram com algumas noções do papel realizado pelos profissionais da redação de um jornal e aprenderam os passos básicos de construção de uma notícia. No entanto, não foi possível, num primeiro momento, perceber se depois das atividades realizadas os alunos passaram a estar mais atentos aos assuntos da atualidade. Porém, ao longo do ano, fomos recebendo notícias criadas pelos alunos, de forma espontânea, sobre assuntos relacionados com a escola.

Mesmo considerando a pouca idade dos alunos e o caráter introdutório das atividades realizadas (não se esperando que ficassem a saber escrever notícias na perfeição), podemos verificar, através da figura 8, que os exercícios estimularam, pelo menos em alguns casos, uma atenção diferente, por parte das crianças, face ao mundo que as envolve.



**Figura 8:** Notícia escrita de forma espontânea por aluna do 5º ano

### 6.3 DIREITOS E RESPONSABILIDADES NO USO DOS *MEDIA*

Tendo como objetivos promover a compreensão dos aspetos que envolvem o conceito de liberdade de expressão, tais como o respeito pelos direitos do autor e o conhecimento das regras de citação de outros trabalhos, e estimular a partilha de ideias e opiniões sobre assuntos do interesse público, propôs-se a realização de duas atividades que se concretizaram num debate coletivo e na execução um exercício prático que envolveu pesquisa, recolha e partilha de informação.

<b>Objetivos gerais de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>	<b>Resultados de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>
Compreender os direitos inerentes à liberdade de expressão	Os alunos compreendem a importância da comunicação e distinguem diferentes formas de comunicar. Sabem pesquisar e divulgar informação sem incorrer em plágio.
Aprender as responsabilidades inerentes à liberdade de expressão	
Entender o que são os direitos do autor	
Saber pesquisar, recolher e divulgar informações sem incorrer em plágio	

**Tabela 14:** Objetivos e resultados de aprendizagem II

#### 6.3.1 Atividade 1: Plágio e Direitos de Autor I

**Descrição:** tendo em conta que na fase de diagnóstico os estudantes demonstraram não ter conhecimentos sobre o significado do plágio e sobre a importância de se respeitar os direitos de autor, a primeira parte da aula foi dedicada à explicação desses conceitos, pela professora. Para isso, recorreu-se a uma apresentação em *power point*. De seguida, os alunos tiveram a oportunidade de identificar, em excerto de textos, aqueles que eram plágio, justificando as respostas.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos compreendam o que são os direitos do autor, que saibam identificar e evitar situações de plágio e que conheçam as responsabilidades inerentes à liberdade de expressão.

**Competências a promover:** o pensamento crítico em relação aos direitos e deveres inerentes à liberdade de expressão.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** em resposta ao exercício de identificação de plágio em excerto de textos, pudemos verificar o seguinte:

- O Hélder, do 6º ano, referiu que a frase era um plágio, pois não tinha aspas;

- A Mariana, do 6º ano mencionou que a frase não respeitava as regras de citação que acabaram de aprender, pois aparecia o nome do autor, mas falta o nome do livro.

Pelas respostas obtidas, pareceu-nos que a atividade foi parcialmente eficaz nos seus propósitos. Por um lado, a maior parte dos alunos do 6º ano conseguiu identificar as situações de plágio e as normas relacionadas com os direitos de autor. Por outro lado, na turma do 5º ano, os alunos demonstraram dificuldades na compreensão da relevância de não se cometer plágio. Percebemos isto, pois inquiriram sobre os motivos pelos quais tinham que aprender sobre o tema, mostrando também pouco interesse. Além disso, apresentaram dúvidas na forma de citação de autores em textos da Internet. Estes aspetos nos levam à supor que a maioria das crianças, nomeadamente as do 5º ano, não conseguiram compreender verdadeiramente e criticamente os direitos e deveres inerentes à liberdade de expressão, sendo este um aspeto que ficou por aprofundar.

### 6.3.2 Atividade 2: Plágio e Direitos de Autor II

**Descrição:** as professoras propõem aos estudantes que façam, em grupo, uma pesquisa *online* sobre um assunto de seu interesse e escrevam uma composição sobre este mesmo assunto, respeitando as regras aprendidas na atividade anterior. Os alunos são convidados a

dividir-se em grupos de 4 e a trabalhar nos computadores da biblioteca, seguindo as orientações dadas pelas professoras. A atividade decorre nos computadores da biblioteca, durante o horário da aula.

**Objetivos:** promover a capacidade de pesquisar, recolher e divulgar informações sem incorrer em plágio.

**Competências a promover:** 1) o pensamento crítico no âmbito da recolha de informação mais relevante e da sua divulgação; 2) autonomia, no uso da Internet para pesquisas.

**Dimensões:** compreensão dos meios de comunicação; produção de conteúdos mediáticos.

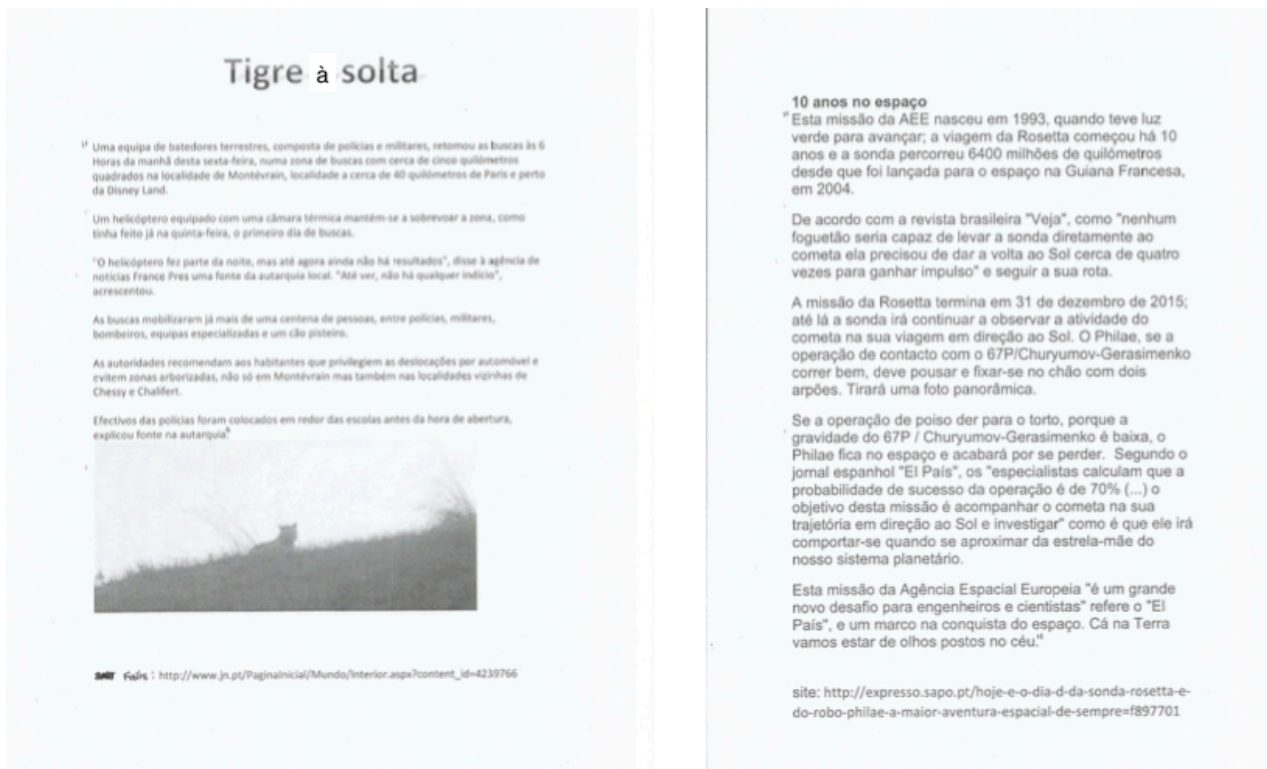
**Resultados:** as crianças mostraram autonomia no uso do computador e da Internet e não tiveram problemas em identificar os sítios da Internet nos quais foram buscar a informação. O facto de o trabalho ter sido realizado em grupo, desta vez, ajudou a que a tarefa decorresse de forma mais eficaz. Apesar de percebermos alguma dispersão por parte dos alunos, as crianças demonstraram espírito de partilha e entreajuda, como vimos através do caso do Nelson, do 6º ano, que apresentou dificuldades em perceber o propósito da atividade e foi ajudado por duas colegas.

Percebemos, ainda, que a realização da atividade 6.3.1 contribuiu positivamente para o sucesso da atividade 6.3.2. Considerando o pouco tempo que tiveram para pôr em prática os conteúdos assimilados, os alunos demonstraram boas capacidades de partilhar informação, sem incorrer em plágio. Na figura 9 é possível observar exemplos de trabalhos nos quais se verifica a correta citação do sítio da Internet onde foram buscar a informação e, ainda, a presença das aspas, respeitando os direitos de autor.

Surpreendentemente, os alunos do 5º ano, conseguiram, neste caso, realizar a tarefa sem grandes dificuldades, ao contrário da atividade anterior, em que realizaram o exercício sozinhos. Talvez, o facto de o trabalho ter sido feito em grupo tenha levado à potenciação das capacidades individuais, no sentido de contribuir para um melhor resultado.

Deste modo, concluímos que embora não fosse objetivo principal da atividade estimular a interação entre os pares, através do trabalho de grupo, neste caso, ao contrário do que aconteceu em atividades anteriores, verificamos que a realização da tarefa em conjunto se

revelou uma mais-valia para as crianças, influenciando positivamente no desempenho das mesmas.



**Figura 9:** Exercício de pesquisa realizado pelos alunos

### 6.3.3 Avaliação das principais aprendizagens da área temática

Neste bloco de atividades, como já foi referido, pretendeu-se promover o conhecimento dos direitos e responsabilidades inerentes à liberdade de expressão.

No exercício de autoavaliação realizado no final da execução do bloco temático, alguns estudantes indicaram o seguinte:

- O João, do 5º ano, mencionou que com as atividades realizadas ficou a saber que plágio é crime e demonstrou vontade de aplicar o que aprendeu nas aulas, noutras disciplinas.;

- A Isabel, do 5º ano, disse que as pessoas têm muito trabalho a escrever os textos e que depois alguém os copia. Considerou este comportamento um erro e referiu que ia tentar lembrar-se de não copiar textos sem citar o autor;
- A Sara, do 6º ano, referiu que com a atividade aprendeu que, ao pesquisar um assunto na Internet, deve sempre dizer a fonte na qual vai buscar a informação. Mesmo que seja da *wikipédia*;
- A Carolina, do 6º ano, afirmou compreender que a liberdade de expressão é muito importante e que nem sempre existiu. Além disso, referiu que aprendeu a importância de ter responsabilidades sobre aquilo que escreve, seja da própria autoria ou cópia de textos de outros autores.

A citação da Carolina é especialmente relevante, pois que manifesta consciência crítica sobre o verdadeiro significado da liberdade de expressão, nomeadamente, quando refere que esta nem sempre existiu. Os restantes alunos, embora tenham demonstrado compreender as regras associadas aos direitos de autor, não manifestaram atitudes que nos levem a crer que alcançaram o sentido mais amplo da abordagem temática.

Em todo caso, é de se valorizar o facto de os estudantes terem ficado com noções importantes sobre os assuntos propostos e de demonstrarem que estão a desenvolver competências no âmbito do pensamento crítico [como, por exemplo, a Isabel que disse que as pessoas têm muito trabalho a escrever os textos e que depois alguém os copia].

#### **6.4 OS *MEDIA* COMO FONTES DE REPRESENTAÇÃO E INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

A execução de exercícios relacionados com esta terceira temática teve como objetivos principais incentivar a perspetiva crítica dos alunos para os *media* enquanto agentes influentes no processo de construção social, tendo em conta os conceitos de representação *versus* realidade, e de estereótipos. Além disso, procurou-se traçar uma abordagem crítica às produções cinematográficas, incluindo a reflexão sobre os efeitos visuais e as profissões envolvidas neste tipo de produções. As atividades foram divididas em dois subtemas: 1) os



bastidores da produção cinematográfica; 2) os *media* e as representações sociais. Para cada um dos subtemas, foram executados dois exercícios específicos.

<b>Objetivos gerais de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>	<b>Resultados de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>
Aprender o processo de produção: planejar no papel pequenas seqüências de uma estória e produzi-las em vídeo;	Os alunos compreendem a importância do entretenimento e do espetáculo na vida das pessoas e exploram o seu lugar nos diferentes <i>media</i> . Tomam consciência da indústria que envolve o entretenimento e exploram alguns dos seus produtos. Compreendem o que os <i>media</i> são produzidos em determinados contextos sociais, culturais e económicos. Exploram representações, presenças e silêncios nos <i>media</i> . São capazes de identificar estereótipos veiculados pelos <i>media</i> . Identificam preconceitos e estratégias de manipulação. Compreendem que o processo de edição dá ao texto/mensagem um determinado significado.
Ser capaz de identificar palavras da linguagem filmica; usar palavras-chave para descrever o trabalho de produção (por exemplo, câmara de filmar, filmar, cortar, efeitos especiais, filme)	
Compreender como os <i>media</i> são agentes de construção social e de influência	
Perceber os conceitos de verdade e de representação	
Perceber como e quando as personagens dos <i>media</i> correspondem a estereótipos	
Avaliar as várias interpretações que uma mensagem mediática pode gerar	

**Tabela 15:** Objetivos e Resultados de aprendizagem III

#### 6.4.1 Atividade 1: Os bastidores da produção cinematográfica

**Descrição:** a professora inicia a aula com a apresentação de vídeos que explicam o que acontece nos bastidores de filmes e séries televisivas. De seguida, propõe aos alunos o debate sobre as etapas e tarefas envolvidas numa produção cinematográfica. Posteriormente, a professora solicita aos alunos que listem o número de profissionais envolvidos num exemplo de vídeo específico e que pesquisem *online*, através dos computadores da biblioteca, sobre o trabalho de cada um deles. Ainda com a orientação das professoras, pesquisam, também, sobre as tecnologias que ajudam na criação dos efeitos visuais. Por último, a professora explica as funções dos vários ângulos das filmagens, a importância de uma boa iluminação, da direção fotográfica, dos cenários e dos figurinos, e mostra algumas técnicas, como a do *Chroma Key*.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos conheçam as profissões ligadas aos bastidores dos filmes e séries, que sejam capazes de compreender, mesmo que de forma básica, a linguagem da produção cinematográfica e que saibam usar palavras-chave para descrever o trabalho de produção (por exemplo, câmara de filmar, filmar, cortar, efeitos especiais, filme).

**Competências a promover:** pensamento crítico sobre a indústria do entretenimento.

**Dimensões:** acesso aos meios de comunicação, compreensão do conteúdos mediáticos.

**Resultados:** ao verem os vídeos sobre os bastidores dos filmes e das séries, a reação das crianças, de um modo geral, foi de surpresa, ao perceberem todas as etapas e tarefas envolvidas na produção cinematográfica. A maioria dos alunos de ambas as turmas tinha poucas noções sobre a verdade por detrás das câmaras e ficaram impressionados com a magnitude das criações.

Quanto ao debate sobre a logística de produção e à pesquisa sobre o trabalho dos profissionais deste meio, os alunos demonstraram vários níveis de interesse e curiosidade, de acordo com os gostos e preferências de cada um. Por exemplo, algumas raparigas do 6º ano mostraram-se bastante motivadas para aprender mais sobre os detalhes de produção, como a criação de cenários e figurinos, das suas séries favoritas e das telenovelas. Por outro lado, os rapazes atentaram mais para os aspetos relacionados com o uso das tecnologias para a

criação dos efeitos especiais nos filmes. Podemos dizer que foi um exercício que, de modo geral, despertou nas crianças a vontade de saber mais sobre o assunto.

Algumas das profissões a pesquisar foram reconhecidas logo de imediato pelas crianças, tais como os atores, os autores e os operadores de câmaras. Porém, foi necessária a nossa orientação para que os estudantes refletissem sobre o papel de outros profissionais como os produtores, os técnicos de luz, os editores, figurinistas, entre outros.

A pesquisa realizada foi, também, importante para que os alunos pudessem por em prática aquilo que já tinham aprendido sobre a seleção e partilha de informação na Internet, respeitando os direitos do autor.

Os alunos aprenderam, ainda, que muitas das cenas que parecem ser ao ar livre, na realidade, são gravadas dentro de estúdio. Além disso, revelaram, em debate, que iriam passar a assistir aos seus programas favoritos, observando os detalhes que aprenderam em aula.

Considerando os objetivos propostos e os resultados obtidos, pudemos verificar, então, que a atividade funcionou como um importante ponto de partida para despertar nas crianças o interesse pelas profissões ligadas ao mundo do entretenimento e a compreensão da linguagem utilizada na produção cinematográfica. Acreditamos que a atividade colaborou, ainda, para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao facto de que o universo do entretenimento fornecer uma construção da realidade, que envolve uma série de métodos e técnicas antes desconhecidas.

#### **6.4.2 Atividade 2: Construindo um Guião**

**Descrição:** a aula inicia com a divisão dos alunos por grupos. De seguida, a professora propõe às crianças que escolham um dos temas relacionados com a Educação para a Cidadania (como por exemplo a educação rodoviária, a educação financeira, a educação intercultural e a educação ambiental) e que conversem entre si sobre o tema escolhido, de modo a pensarem em como podem divulgar o assunto através de uma estória retratada num

vídeo. Posteriormente, com apoio da professoras, as crianças são convidadas a criar um guião para o vídeo.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos aprendam a planear pequenas sequências de uma estória e a produzi-las em vídeo.

**Competências a promover:** 1) a interação entre pares através do trabalho em grupo; 2) a criatividade através da criação de uma estória em torno de um assunto escolhido; 4) o pensamento crítico através do planeamento envolvido na criação de vídeos.

**Dimensões:** acesso aos meios de comunicação, compreensão dos conteúdos mediáticos, e produção mediática.

**Resultados:** os temas escolhidos pelos cinco grupos dos alunos do 5º ano foram os seguintes:

- 1) Educação ambiental
- 2) Educação financeira
- 3) Educação rodoviária
- 4) Educação alimentar (embora não constasse nos temas da Educação para a Cidadania, pareceu-nos relevante principalmente por terem realizado trabalhos para a semana da alimentação na escola)
- 5) Educação ambiental

Os alunos do 6º ano, por sua vez, escolheram: a educação rodoviária, a educação financeira, a educação intercultural e a ambiental (havendo uma tentativa propositada, da parte dos alunos, para não repetirem os temas entre grupos).

Com a orientação das professoras, os grupos discutiram os motivos pelos quais seria importante que os cidadãos aprendessem um pouco mais sobre os assuntos em questão. Chamou-nos a atenção as afirmações do grupo do 5º ano que escolheu o tema da alimentação. Os alunos referiram a importância das crianças ingerirem todos os alimentos presentes na roda da alimentação, incluindo legumes e verduras, para ficarem mais saudáveis e evitarem a obesidade (palavras das Laras, do Eduardo e do Afonso). Assim, sugerimos que

imaginassem uma estória em torno do que pensavam. Escreveram umas linhas sobre “super laranja”, um herói que ajudava crianças doentes. Todavia, tal como aconteceu noutros grupos da mesma turma, preferiram desenhar a estória à escrevê-la.

Apesar de terem demonstrado criatividade na criação da estória, as crianças, de um modo geral, tiveram dificuldades em criar o guião. Os alunos do 6º ano, idealizavam grandes produções, sem considerar as limitações de recursos e meios que tinham. No sentido de facilitar a tarefa, sugerimos uma possível estrutura para o vídeo, com título, três cenas e com indicações, entre parêntesis, sobre o que a câmara deveria filmar. Mesmo assim, foi necessária muita ajuda por parte das professoras para que os guiões pudessem refletir-se em cenas possíveis de serem filmadas. A maior parte dos alunos levou a tarefa para concluir em casa, não dando tempo de fazer as filmagens propriamente ditas.

A imagem (Figura 10) que se segue é o exemplo de um dos guiões criados por duas alunas do 5º ano, com grande orientação das professoras. Note-se que a palavra *take* foi sugerida pelas professoras, que tiveram de explicar o seu significado.

**GUIÃO**  
**COMO MANTER O PLANETA SAUDÁVEL**

**Take 1**  
Estão duas meninas no recreio a passear na parte externa da escola e veem um rapaz a deitar uma lata de refrigerante para o chão.  
(a câmara aproxima-se de uma delas)

**A Lara diz ao rapaz:** "sabias que se deixarmos o lixo no chão estamos a poluir o nosso planeta?"  
(a câmara volta-se para o rapaz)

**O rapaz responde:** "não quero saber de nada disso que estás a dizer. Só dizes asneiras"

Para não arranjar confusões, a Lara apanha a lata do chão e vai embora com a sua amiga Ana.  
(e vemos um ângulo geral da escola)

**Take 2**  
(a câmara está a filmar as duas meninas perto das escadas)

**Ana pergunta à Lara:** "não contar para a diretora de turma o que aconteceu"

**A Lara responde:** "Vou, mas agora estou à procura da reciclagem"

Camínham juntas à procura dos caixotes de lixo reciclável

**Take 3:**  
(a câmara está a filmar as duas meninas nos contentores de lixo)

**Ana pergunta à Lara:** "Como sabes em qual dos contentores deves colocar a lata?"

**A Lara responde:** "Vejo no fundo da lata e já sei". "Agora vamos para a sala contar o que aconteceu para a diretora"

As meninas deitam a lata de refrigerante ao lixo e vão para a sala de aula felizes.

A imagem fica mais distante e ouvimos uma voz que diz: "Moral da história: **DEVEMOS EVITAR A VIOLÊNCIA E PROTEGER O NOSSO PLANETA**"

**Figura 10: Guião de vídeo criado por alunas do 5º ano**

Refletindo sobre os objetivos da atividade, podemos supor que esta contribuiu para o desenvolvimento da criatividade das crianças, principalmente pelo facto de terem tido de criar uma estória para o tema escolhido. Mesmo não tendo conseguido terminar o guião foi muito importante para as crianças, ao nosso ver, poderem, mais uma vez, trabalhar em grupo, desenvolvendo o espírito de entreaajuda e de partilha. Acreditamos, ainda, que o contacto, mesmo que breve, com a construção de um guião, poderá ter despertado nas crianças uma consciência sobre a complexidade em torno da produção cinematográfica. Afinal, puderam experienciar as dificuldades de pensar de forma abstrata nas diversas variáveis a conter no vídeo e os desafios inerentes em adaptar o vídeo às condições do contexto em que estão inseridas.

#### **6.4.3 Atividade 3: Debate sobre os *media* enquanto influenciadores da construção das representações sociais**

**Descrição:** a aula inicia com questões lançadas pela professora, para serem respondidas pelos alunos, verbalmente. As questões giram em torno das mensagens que os meios de comunicação transmitem através das tramas, personagens, cenários e figurinos dos programas de entretenimento. No final, é feita uma reflexão em grupo, orientada pela professora, acerca dos modos como os conteúdos mediáticos podem influenciar na criação da imagem que as crianças constroem delas próprias e do mundo envolvente.

Guião com questões orientadoras para o debate (note-se que a linguagem foi adaptada à faixa etária das crianças, no momento da atividade).

##### Guião para Debate

- 1 – Os filmes e séries trazem-nos uma visão da realidade que nem sempre corresponde àquilo que vivemos? Justifiquem a resposta.
- 2 – Os atores desempenham papéis que representam um certo tipo de pessoas. Dê-nos exemplos.
- 3 – Será que as novelas podem promover novas realidades? Por exemplo, novas tendências de moda? Novas rotinas?

4 – E relativamente à imagem, acham que os atores e atrizes e as suas imagens influenciam a forma como nos vemos e nos sentimos?

**Objetivos:** pretende-se que as crianças compreendam como os *media* são agentes de influencia no processo construção das suas identidades e que aprendam a distinguir o que é ficção e o que é a realidade.

**Competências a promover:** o pensamento crítico sobre os meios de comunicação como agentes influenciadores na construção das representações sociais.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** relativamente à primeira questão do guião, pudemos perceber que as respostas vieram ao encontro daquilo que os alunos responderam no exercício que fez parte do diagnóstico (5.3.3 Atividade 3: Interpretação de um filme). Ou seja, admitiram que os filmes , séries e novelas, não correspondem, necessariamente, à realidade, mas demonstraram o desejo de que alguns aspetos fossem reais. As respostas sugerem que os alunos foram capazes de manifestar um pensamento crítico sobre a ficção e a realidade. Seguem alguns exemplos:

- A Ana, do 5º ano, referiu saber que as fadas madrinhas não existem, mas admitiu que seria bom se existisse. Disse, ainda, que gostaria de poder pedir qualquer desejo e que este fosse realizado;

- O Ricardo, do 5º ano, relatou que mesmo sabendo que não existem *transformers* como nos filmes, gostaria que eles existissem;

- O Eduardo, do 5º ano, referiu que gostaria que os animais falassem como nos filmes;

- A Sara, do 6º ano, referiu saber que muitas das coisas que vê nos filmes e nas séries não acontecem de verdade. Contudo, disse que gostaria que acontecessem;



- O Hélder, do 6º ano, mencionou que nos desenhos animados termina sempre tudo bem, mas que na vida real nem sempre é assim.

No que se refere à questão dois, quando pedimos exemplos de papéis representados pelos atores, percebemos que as crianças, embora compreendessem que os filmes não correspondem à realidade, em muitas situações tinham dificuldade de separar o ator da personagem. Por exemplo, quando perguntámos sobre o papel desempenhado pela atriz principal da série *Viолleta*, alguns alunos tiveram dificuldades em identificar a atriz que a representa, principalmente por haver semelhanças entre ambas. Isto é, na série *Viолleta* a personagem principal é uma adolescente com talento para a música, assim como a atriz que a representa, Martina Stoessel, que é cantora e compositora na vida real. Tivemos que ajudá-las a fazer esta distinção, através da promoção do pensamento crítico sobre as características da atriz e da personagem.

Quando questionados sobre a influencia das telenovelas na criação de tendências de moda e hábitos sociais, os alunos reconheceram que estas poderiam ter um papel importante neste âmbito:

- A Isabel, do 5º ano, por exemplo, referiu que costuma vestir-se como as suas personagens favoritas;
- Também a Tânia, do 6º ano, disse que, às vezes, imitava algumas atrizes para ficar igual a elas;
- O Pedro, do 6º ano, concordou que muitas modas são lançadas pelas telenovelas;
- O Afonso, do 5º ano, disse que pediu ao pai para ter o cabelo igual ao do Cristiano Ronaldo.

Na última questão, quando inqueridos sobre o facto de a realidade criada pelos meios de comunicação influenciar o modo como nos vemos e nos sentimos, as crianças referiram o seguinte:

- A Carolina, do 6º ano, disse que as personagens principais dos filmes e das novelas são sempre bonitas e magras, mas que na realidade nem toda gente é assim;

- A Carla, do 5º ano, referiu que sentia-se mal por não poder usar as roupas que via nas raparigas, em programas de televisão;

- A Marcela, do 6º ano, mencionou que queria poder escolher a roupa que eu quisesse, como fazem as atrizes;

- O Marco, do 5º ano, disse, em tom de brincadeira, que queria ser rico como muitas personagens das telenovelas.

Com base nas respostas dadas pelos alunos, podemos supor que há realmente uma influencia das mensagens recebidas através dos *media* no modo como olham para si próprios e como constroem as suas identidades. Chamamos a atenção para a resposta da Carla que referiu sentir-se mal por não ser igual as atrizes que admirava.

Tendo em conta os resultados obtidos, pode-se dizer que embora as crianças já tivessem algumas competências no âmbito da distinção entre a ficção e a realidade nos programas de entretenimento - o que facilitou o alcance dos objetivos propostos - em alguns momentos, mostraram-se confusas, como no caso da distinção entre ator e a personagem. Isto nos leva a crer que apesar de saberem que o que veem não é verdade, quando se dá o fenómeno da sobreposição de imagens (ator-personagem), gera-se alguma confusão na perceção do que é o real e o imaginário.

Relativamente ao desenvolvimento da compreensão dos *media* como agentes de influencia no processo construção das identidades, podemos perceber que é relativamente fácil para as crianças dar exemplos de comportamentos seus que imitam as atitudes dos seus ídolos. Todavia, verificamos que é mais difícil perceberem que estão a ser efetivamente influenciadas pelos conteúdos que recebem através dos programas a que assistem. Por um lado, acreditamos que isto pode acontecer por não serem estimuladas pelos agentes de socialização no sentido de pensarem criticamente em como os *media* as influenciam. Por outro lado, não podemos deixar de notar que este é um assunto complexo e que é exigido um

grau de maturidade que crianças destas faixas etárias talvez ainda não tenham conseguido atingir.

#### **6.4.4 Atividade 4: Jogo de receção de conteúdos mediáticos**

**Descrição:** os alunos são convidados a ver uma série de imagens relativas à filmes e séries e escrevem num papel que tipo de emoções estas imagens lhes desperta. A primeira imagem é retirada de um filme de terror e representa a clássica imagem assassino a surpreender a vítima na banheira; a segunda imagem retrata uma cena retirada de uma série televisiva em que o herói salva a vítima e que termina com um beijo apaixonado; a terceira imagem mostra uma cena de um filme de animação em que uma criança e um idoso viviam momentos de aventura; e a quarta imagem retrata um excerto de um documentário sobre a vida animal. De seguida, debatem e refletem, com a orientação da professora, sobre os motivos pelos quais as imagens podem despertar sentimentos diversos.

**Objetivos:** pretende-se promover a capacidade de avaliação sobre as várias interpretações/emoções que os conteúdos mediáticos podem gerar.

**Competências a promover:** pensamento crítico sobre os sentimentos que os conteúdos mediáticos podem despertar.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** embora tenham sido apresentadas 4 imagens de filmes e séries diferentes, foram as duas primeiras que geraram as reações mais diversas. Neste sentido, optamos por focar os resultados na descrição e reflexão sobre essas duas.

Relativamente à primeira imagem, apesar de 23 alunos terem referido que a imagem despertava sentimentos de *terror, medo, suspense, choque*, as restantes 17 crianças mencionaram sentir *adrenalina, curiosidade, entusiasmo*.

No momento do debate, quando os estudantes partilharam as emoções sentidas, foram convidados a justificar as suas respostas. Pelas respostas dadas, podemos perceber que os alunos que mencionaram emoções relacionadas a *adrenalina, a curiosidade, e o entusiasmo*, eram os que preferiam filmes de terror e de suspense, como podemos perceber através dos seus testemunhos:

- A Carolina, do 5º ano, mencionou que a imagem despertou adrenalina porque ficou com vontade de ver o que iria acontecer de seguida;
- A Mariana, do 6º ano, respondeu que adorava filmes de terror e que ficou curiosa para saber como este terminava;
- O Pedro, do 6º ano, disse que sente entusiasmo porque os filmes de terror são os seus preferidos;

Os alunos que mencionaram sentir emoções como *terror, medo, suspense e choque*, justificaram as suas respostas da seguinte forma.

- A Lara, do 5º ano, disse que ficou com muito medo do que poderia acontecer com a atriz do filme;
- O Eduardo, do 5º ano, disse que escreveu a palavra *suspense*, pois não sabia o que iria acontecer de seguida, e referiu não gostar deste tipo de filmes;
- A Sara, do 6º ano, referiu que odiava filmes de terror.

De seguida, pedimos aos alunos para refletirem sobre os motivos pelos quais a mesma imagem poderia gerar sentimentos tão diversos, e eles próprios reconheceram que este facto poderia estar relacionado com as suas preferências por determinados conteúdos mediáticos.

- A Cláudia, do 6º ano, afirmou que já sabia o Pedro ia dizer bem, pois disse que ele é viciado em filmes de terror. Porém, acrescentou que isto não significa que todos tenham de gostar do mesmo. Disse que podemos gostar de coisas diferentes, pois somos pessoas diferentes.

A segunda imagem também gerou opiniões diversas. As respostas variaram de romantismo, amor, paixão, felicidade, até *seca, lamechas*. Neste caso, percebemos que houve alguma distinção nas opiniões de acordo com o sexo de cada criança. Esta questão deu mote para o debate sobre os motivos pelos quais os rapazes, geralmente, não gostam das cenas românticas, como é possível ver através dos seguintes testemunhos:

- O Hélder, do 6º ano, referiu que as raparigas eram sentimentais e ficavam a sonhar com os príncipes.

- O Ivo, do 5º ano, disse que não tinha paciência para os filmes românticos, pois acabam todos da mesma maneira.

A partir destas respostas, pedimos para que as crianças refletissem sobre os estereótipos criados pelos *media*. Houve um exemplo que nos interessou especificamente. A propósito da frase *as meninas é que choram ao ver essas coisas* referida pelo Tiago do 5º ano, mas também da frase *chorar é coisa de rapariga*, dita pelo Adão do 6º ano, gerou-se um debate em torno dos motivos pelos quais os rapazes não choravam quando lhes apetecesse. Diversos alunos reconheceram que para além de ser uma aprendizagem transmitida pelos agentes de socialização, também os *media* têm um grande contributo, ao mostrar a figura da mulher como mais sensível e a do homem como forte e valente:

- A Carolina, do 6º ano, disse que nos filmes e nas novelas quase nunca vemos os homens a chorar. Só as mulheres.

- O Carlos, do 6º ano, mencionou que viu uma série em que quando os rapazes chorou, foi gozado.

A partir dos resultados obtidos, consideramos que a atividade atingiu o objetivo propostos. Os alunos mostraram-se capazes de refletir criticamente sobre as várias emoções que um mesmo conteúdo pode gerar nas pessoas e sobre os modos como estas emoções estão relacionadas com as características pessoais de cada um. Além disso, reparamos que esta atividade os despertou para a compreensão da influencia que os conteúdos mediáticos podem exercer nos diversos públicos.

#### **6.4.5 Avaliação das principais aprendizagens da área temática**

Como vimos, as atividades relacionadas com a temática *os media como fontes de representação e influência na construção da identidade* pretenderam, de um modo geral, incentivar a perspetiva crítica dos alunos para os *media* enquanto agentes influentes no processo de construção do imaginário social, tendo em conta os conceitos de representação *versus* realidade. Além disso, era esperado que os alunos ficassem a conhecer as profissões ligadas aos bastidores dos filmes e séries, que fossem capazes de compreender, mesmo que de forma básica, a linguagem da produção cinematográfica e que aprendessem a planear pequenas sequências de uma estória e a produzi-las em vídeo.

No exercício de autoavaliação realizado no final da execução do bloco temático, alguns estudantes indicaram o seguinte:

- Aprendi que, quando vejo um filme, tenho que estar atento porque muitas cenas não são o que parecem (Pedro, 6º ano);
- Com os exercícios, aprendi que aquilo que vejo na televisão pode influenciar aquilo que penso sobre mim, o que pode ser muito perigoso (Cláudia, 6º ano);
- Aprendi que algumas coisas que aparecem na TV não são tão reais como eu pensava (Ricardo, 5º ano);
- Aprendi que, às vezes, os filmes e as telenovelas podem transmitir uma mensagem errada sobre as mulheres e os homens (Inês, 5º ano).

Os testemunhos dos alunos fazem-nos supor que os mesmos desenvolveram alguma consciência crítica sobre a importância dos *media* enquanto agentes de influência na construção da realidade social e na maneira como veem a si próprios e aos outros, como podemos ver através do testemunho da Inês e da Cláudia. Além disso, deixam-nos pistas, como no caso do Ricardo, de que ficaram com uma noção de como é feita a produção cinematográfica.

Embora os resultados da autoavaliação não revelem que os alunos ficaram a conhecer os profissionais ligados à indústria do espetáculo e a compreender a linguagem da produção cinematográfica, os resultados da atividade 6.4.1 indicam que estes também se mostraram curiosos e interessados pela temática, embora para assuntos distintos. As raparigas mostraram curiosidade em aprender mais sobre como eram feitos os figurinos e cenários das suas séries favoritas e os rapazes, de um modo geral, mostram-se interessados nos efeitos especiais dos filmes. Os alunos, de um modo geral, já conheciam algumas profissões relacionadas com a indústria, tais como os atores e operadores de câmara.

Apesar de terem elaborado o guião, não foi possível realizar a produção do pequeno vídeo. Alguns estudantes mencionaram a vontade de terminar a tarefa.

- A atividade que mais gostei de fazer foi a do guião. Mas, queria ter gravado o vídeo com a máquina que levei para a escola” (Ana, 5º ano).

- A minha atividade favorita foi a da história, mas gostava de ter filmado com a câmara da Ana (Beatriz, 5 °ano).
- Foi fixe fazer o guião, mas teria sido muito mais fixe gravar o vídeo (Pedro, 6° ano).

O facto de não terem produzido o vídeo faz-nos refletir sobre a possibilidade de as competências criativas relacionadas com a produção mediática não terem sido desenvolvidas por completo, apresentando uma limitação para o estudo empírico. Considerando o que é defendido por outros estudos académicos, a dimensão da produção mediática é a que mais estimula as crianças para o desenvolvimento da literacia. Neste sentido, numa das atividades de avaliação, procuraremos alcançar também esta meta.

### 6.5 A PUBLICIDADE ENQUANTO PROMOTORA DO CONSUMO

Esta temática foi constituída por três exercícios específicos que pretenderam ajudar os estudantes a identificar os diversos tipos de anúncios publicitários, a refletir sobre os motivos pelos quais determinada publicidade se destaca em relação a outras (e sobre a importância de cada elemento que a integra), a realizar uma análise crítica à publicidade e, por fim, promover a produção de um anúncio publicitário.

<b>Objetivos gerais de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>	<b>Resultados de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>
Conhecer os elementos presentes numa imagem publicitária	Os alunos compreendem os objetivos e as funções da publicidade e são capazes de
Saber distinguir a publicidade da informação	
Reconhecer o papel da publicidade na mobilização de causas sociais	
Identificar alguns elementos que constituem uma	

mensagem publicitária	identificar e de analisar criticamente a diversidade de técnicas usadas. Conseguem criar uma publicidade.
Identificar a intenção persuasiva das mensagens publicitárias	
Conhecer os objetivos e as funções da publicidade na sociedade atual	
Tomar consciência dos valores e dos modelos que se projetam na publicidade	
Ser se capaz de criar uma publicidade	

**Tabela 16:** Objetivos e Resultados de aprendizagem IV

### 6.5.1 Atividade 1: PubliciOquê?

**Descrição:** em sala de aula, as professoras mostram diversas imagens de anúncios publicitários para as crianças. Os estudantes são convidados a dizer a sua opinião sobre os anúncios, indicando os motivos pelos quais pensam que os anúncios teriam se popularizado. De seguida, promove-se o debate sobre o papel da publicidade na sociedade, sobre os seus objetivos, características principais e formas, tais como: *spots* publicitários, *outdoors*, patrocínios, *merchandising*, publicidade social, entre outros.

**Objetivos:** pretende-se promover, junto das crianças, o conhecimento de alguns elementos que constituem uma mensagem publicitária, dos seus objetivos e funções. Além disso, espera-se estimular a atenção dos alunos para a intenção persuasiva das mensagens publicitárias.

**Competências a promover:** o pensamento crítico através do debate sobre o que é a publicidade.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** foram mostradas imagens de anúncios publicitários de marcas como: coca-cola; rádio popular, McDonald's, zippy, entre outras. De um modo geral, podemos dizer que os



alunos apontaram como mais populares os anúncios publicitários das suas marcas favoritas e não, necessariamente, os que teriam mais elementos de persuasão. Na turma do 5º ano, por exemplo, o anúncio do McDonald's foi escolhido como o melhor. Porém, os motivos apresentados foram: tem o melhor hambúrguer do mundo (Beatriz), é o sitio que mais gosto de ir (Lara), adoro as batatas do Mc (João). O que pode demonstrar uma certa confusão entre o que é o produto e o que é a publicidade ao produto e sobre o que é a publicidade e o que é a informação.

A partir desta reflexão, promoveu-se o debate sobre a presença da publicidade no quotidiano dos cidadãos, sobre os seus propósitos e sobre as suas funções. As crianças confessaram que nunca tinham reparado se havia ou não anúncios publicitários no percurso que faziam de casa para a escola. Neste sentido, as professoras pediram que, como trabalho de casa, fizessem essa observação.

Além disso, as professoras deram indicações sobre alguns elementos que estão presentes em todas as formas de publicidade, como o logótipo e o *slogan*, por exemplo.

Tal como no exercício sobre o conceito de notícias, foi pedido aos alunos de ambas as turmas que chegassem a um consenso sobre o que seria a publicidade. Várias respostas foram dadas e apontadas no quadro e, de seguida, com apoio das professoras, construiu-se uma frase-resumo das várias ideias. Os alunos do 5º ano concordaram que:

- A publicidade é uma forma de convencerem as pessoas a comprar um produto.

Por outro lado, os alunos do 6º ano, responderam, de forma mais elaborada que:

- A publicidade é uma forma de informar as pessoas sobre um produto, sendo que o objetivo final é a venda desse produto.

Com as respostas dadas, podemos supor que as crianças ficaram a perceber que a publicidade é uma fonte de informação sobre um determinado produto, mas que tem como propósito a venda deste produto. Referiram, ainda, a palavra *convencer*, o que aponta para a consciência de que a publicidade pretende persuadir o consumidor a comprar.

### 6.5.2 Atividade 2: A publicidade influencia-me?

**Descrição:** foi proposto aos estudantes que, fora do ambiente escolar, observassem as diversas formas de publicidade, que escolhessem um *slogan* favorito e que o trouxessem para a aula. Em aula, os alunos são convidados, pelas professoras, a apresentar os *slogans* escolhidos e a refletir sobre os motivos da escolha.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos consigam identificar a intenção persuasiva das mensagens publicitárias e que tomem consciência dos valores e dos modelos que se projetam na publicidade.

**Competências a promover:** pensamento crítico sobre a intensão persuasiva da publicidade.

**Dimensões abordadas:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** dos vários *slogans* escolhidos pelos alunos de ambas as turmas, destacámos um exemplo específico de uma aluna que escolheu o seguinte: *Mimosa é parte de nós e sempre será*. A aluna explicou que escolheu este *slogan* porque gostava muito dos produtos da mimosa e sempre que via o anúncio na televisão ficava vontade de consumir os produtos da marca (anúncio visto na sic):

- Eu gosto muito de laticínios. Então quando mostram os iogurtes, os sabores e assim, dá-me vontade de comer aquele iogurte naquela hora (Marcela, 6º ano).

Outro acontecimento importante de ser mencionado, foi o facto de a maioria dos alunos terem escolhido *slogans* relacionados com refrigerantes e com cadeias de *fast food*. Os mesmos alegaram que a escolha estava relacionada, tal como na atividade anterior, com a preferência por esses alimentos. Sendo o Adão, do 6º ano, o único aluno a referir que escolheu o *slogan* da Fanta Laranja por ser uma publicidade que chama a atenção é uma publicidade muito chamativa por causa da canção (Adão, 6º ano).

Estes resultados, que apontam para a falta de capacidade de diferenciar a informação do produto da publicidade ao produto, deram mote à explicação, por parte da professora, das diferenças entre os conceitos.

Assim, a segunda parte da aula foi dedicada a explicação mais aprofundada sobre o conceito de publicidade, sobre o conceito de produto/serviço, sobre o conceito de slogan/logótipo, consumo, criação de necessidades, valor simbólico, patrocínios, entre outros aspectos. Com ajuda de uma apresentação em *power point*, as professoras conversaram, ainda, com os alunos sobre o que faz com que a publicidade tenha sucesso. Falou-se sobre o meio de divulgação, a escolha do público-alvo, sobre a construção do *slogan* e sobre a importância da escolha dos elementos visuais para o propósito persuasivo da publicidade.

Acreditamos que a explicação dada pelas professoras ajudou os alunos a compreenderem, ainda que de forma superficial, a diferença entre a publicidade de um produto e a imagem do produto em si. Supomos que as crianças também ficaram a perceber melhor a intenção persuasiva das mensagens publicitárias e dos valores e dos modelos que se projetam na publicidade, pois quando inquiridos sobre o que aprenderam naquela aula, os diversos alunos mencionaram que aprenderam que a publicidade pretende convencer as pessoas a comprarem produtos e que, às vezes, mostra imagens falsas desses produtos para que pareçam reais e mais chamativos.

### **6.5.3 Atividade 3: Produção de um cartaz publicitário**

**Descrição:** numa primeira parte da aula, a professora explica aos alunos o que é uma publicidade social. De seguida, os estudantes são convidados a criar uma publicidade social para uma associação que recolhe animais abandonados. É mostrada uma imagem de um cão abandonado e os alunos têm que criar um *slogan* que motive a adopção de animais e que desmotive o abandono. As professoras sugerem que os alunos pensem nos objetivos da publicidade, no público-alvo e no meio de divulgação. A atividade é realizada em grupos.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos sejam capazes de criar uma publicidade.

**Competências a promover:** 1) o pensamento crítico através do planeamento inerente à criação de publicidade, 2) a autonomia e a criatividade na produção de conteúdos mediáticos.

**Dimensões:** produção de conteúdos mediáticos.

**Resultados:** os alunos dividiram-se nos grupos habituais e iniciaram o processo de criação uma publicidade social. Colocaram-se no lugar de uma empresa de publicidade que estaria a trabalhar para uma associação que acolhe animais abandonados e, então, criaram uma publicidade para reduzir o número de abandonos e promover a adopção de animais. Era essencial que escolhessem o público-alvo e que a publicidade tivesse uma imagem e um *slogan*.

Através dos exemplo da figura 11, podemos perceber que os alunos foram criativos na conceção dos *slogans* (exemplo, se és um amigo leal, não abandones o teu animal), que pensaram criticamente na escolha da imagem para a publicidade (escolheram imagens de cães com expressões que refletiam tristeza e necessidade de carinho e cuidados) e em palavras que apelassem para o sentimento compaixão das pessoas (não abandone se também não gostava de ser abandonado). Ao refletirem sobre os trabalhos realizados pelos colegas, os próprios alunos consideraram que os anúncios estavam persuasivos e que correspondiam ao objetivo proposto. A Mariana, do 6º ano, referiu que ia fazer cópias da publicidade que fez e distribuir aos colegas e familiares, mostrando-se ativa para a resolução do problema colocado.

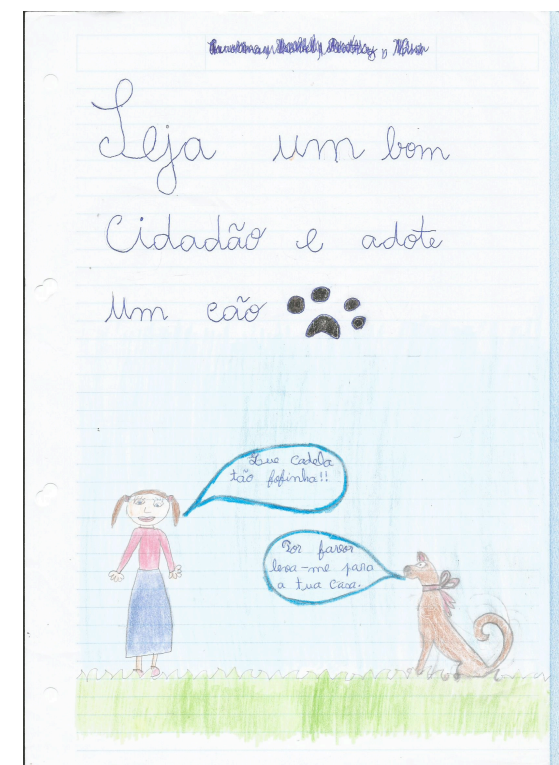


Figura 11: Exemplos de publicidade criadas pelos alunos

#### 6.5.4 Avaliação das principais aprendizagens da área temática

Este bloco temático pretendeu promover, junto das crianças, o conhecimento de alguns elementos que constituem uma mensagem publicitária, dos seus objetivos e funções. Procurou-se estimular a atenção dos alunos para a intenção persuasiva das mensagens publicitárias e dos valores modelos que se projetam nas mesmas. Por último, promoveu-se a criação de uma publicidade.

De acordo com a avaliação realizada no final das atividades inerentes ao bloco temático, os alunos demonstraram preferência pela 2ª (A publicidade influencia-me?) e pela 3ª (Produção de um cartaz publicitário) atividade. Acreditamos que esta preferência possa estar relacionada com o facto de terem sido atividades de carácter mais prático, pois, como mencionou, por exemplo, a Tânia, do 6º ano, as atividades em que temos que fazer alguma coisa são as minhas preferidas. Esta poderá ser uma pista de que os alunos, efetivamente, se motivam mais com as atividades relacionadas com a dimensão da produção.

Outro resultado importante de se realçar, não estando previsto nos objetivos iniciais, foi que os depoimentos dos alunos sobre a criação da publicidade social revelam uma maior capacidade de reflexão sobre a importância e a influência dos meios de comunicação nas questões da atualidade:

- As crianças do grupo 2, do 5º ano, disseram que se mostrassem a publicidade que fizeram na escola, as outras crianças poderiam entender que não se deve abandonar os animais;
- Os alunos do grupo 4, do 6º ano, mencionaram que através da publicidade que fizeram esperavam convencer as pessoas a não abandonarem mais os animais. E, para isso, disseram que seria importante que os cartazes fossem espalhados por toda a escola (grupo 4, 6º ano).

Neste caso, podemos inferir que, tal como retratado pela literatura, a experiência de produzir conteúdos mediáticos leva a uma compreensão mais crítica dos *media* e das suas mensagens.

Contudo, percebemos que os alunos, na sua maioria, tiveram dificuldades em dissociar a publicidade do produto em si. Mesmo tendo realizado um exercício em que tinham que descrever o conceito de publicidade, e no qual referiram que a publicidade é uma fonte de informação sobre um determinado produto, mas que tem como propósito a venda deste produto, usando palavras como *convencer* (o que aponta para a consciência de que a publicidade pretendem persuadir o consumidor a comprar), os alunos, ao serem estimulados a pensar sobre os elementos publicidade criados de propósito para persuadir a compra, mostraram dificuldades em olhar para a publicidade como um meio de comunicação, fixando-se nas suas preferências sobre o produto. Damos o exemplo da Marcela, que escolheu o *slogan* da Mimososa, não por ter achado que este seria particularmente interessante, mas sim por gostar dos produtos da marca.

Ao refletir sobre esta última questão, podemos considerar que este assunto poderia ter sido mais debatido e estimulado em contexto de sala de aula, dedicando maior atenção às faixas etárias. No entanto, o tempo planeado para este bloco temático não foi suficiente, revelando-se como uma limitação ao objetivo proposto.

## 6.6 INTERNET: FONTE DE POTENCIALIDADES E DE RISCOS

Esta temática teve como objetivos principais estimular os alunos a pensarem criticamente sobre os riscos e perigos associados ao uso da Internet e dos *smartphones*. Além disso, procurou-se estimular a reflexão sobre o *cyberbullying* e sobre outros abusos que podem ocorrer através da utilização dos meios digitais.

<b>Objetivos gerais de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>	<b>Resultados de aprendizagem baseados no Referencial de Educação para os <i>Media</i></b>
Refletir sobre os usos da Internet, dos telemóveis e dos videojogos	Os alunos compreendem os diferentes usos das TIC em contextos distintos e para diferentes propósitos. São capazes de explorar o potencial das TIC para pesquisar e aprender. Identificam
Refletir sobre o modo como as TIC e os ecrãs mudaram a forma de relação com os outros, com	

o tempo e com o espaço;	diferentes redes sociais e tomam consciência dos seus diferentes usos e do seu impacto na vida e no relacionamento das pessoas.
- Entender quais são as suas vantagens e os seus inconvenientes;	
- Debater o fenómeno do <i>cyberbullying</i> e identificar formas de o combater	
- Ser capaz de pedir a ajuda de um adulto sempre que, através de uma rede social, de SMS ou de e-mail, for alvo de pressões psicológicas para fazer algo que não se quer.	

**Tabela 17:** Objetivos e Resultados de aprendizagem V

### 6.6.1 Atividade 1: Os riscos e os benefícios dos meios digitais

**Descrição:** foi promovido, pelas professoras, o debate sobre os usos que as crianças fazem da Internet, dos *smartphones* e dos videojogos. As crianças são convidadas a partilhar com os colegas as suas atividades favoritas quando usam a Internet e, também, a contar situações de riscos experienciadas. Com base nesse debate, numa fase seguinte, em cada uma das turmas, dois alunos foram convidados a apontar no quadro os riscos e benefícios da utilização da Internet, do *smartphones*, dos videojogos, referidos pelas restantes crianças.

**Objetivos:** pretende-se que as crianças reflitam sobre os usos da Internet e que entendam as suas vantagens e os seus inconvenientes.

**Competências a promover:** pensamento crítico sobre os conteúdos existentes na Internet e sobre as suas potencialidades.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** em ambas as turmas os principais riscos apontados foram: Perigo de falar com estranhos; *cyberbullying*; pirataria; burlas; vício do jogo. Já os principais benefícios apontados



foram: pesquisar sobre assuntos de interesse; melhorar o pensamento estratégico através dos videogames; poder falar com pessoas que estão distantes; poder contactar rapidamente os familiares em caso de emergência, principalmente através do uso dos *smartphones*. Além disso, principalmente no âmbito dos riscos, os diversos estudantes puderam debater as consequências dos perigos apontados. Por exemplo, o Carlos do 5º ano relatou que o vício do jogo poderia ser um risco, pois referiu que se alguém ficar viciado no jogo não vai querer comer nem dormir e pode ficar doente. Já a Marcela, do 6º ano, referiu que falar pela Internet com alguém que não conhecemos pessoalmente pode ser perigoso, pois essa pessoa pode estar a mentir e até pode ser um pedófilo. Estes relatos demonstram que os alunos não apenas sabem que há riscos na utilização da Internet, como também sabem que riscos são.

Estas respostas corroboram as pistas sugeridas pelo diagnóstico de que essas crianças sabem como evitar os riscos associados aos uso da Internet. Esta questão vai ao encontro da perspectiva encontrada na literatura de que tem havido uma promoção significativa do uso seguro da Internet. Porém, os alunos demonstraram alguma fragilidade nas questões relacionadas com as formas de reagir caso passassem por algum perigo na Internet. Pareceu-nos que sabiam o que “não podem” fazer quando estão na Internet, mas que não sabiam o que “podem” fazer caso passassem por alguma situação menos boa. Daí termos pensado na realização das atividades seguintes.

### 6.6.2 Atividade 2: Desconstruindo o *Cyberbullying*

**Descrição:** os alunos são convidados a expressar a sua opinião, através de um debate coletivo, sobre as questões relacionadas com o *cyberbullying*. As professoras perguntam aos alunos o que entendem por *cyberbullying*, ajudando-os a construir o conceito. De seguida, são debatidas questões relacionadas com o que se deve saber quando se assiste a ou se passa por situações de *cyberbullying*.

**Objetivos:** pretende-se que os alunos saibam identificar situações de *cyberbullying* e que sejam capazes de pedir a ajuda de um adulto sempre que, através de uma rede social, de SMS ou de e-mail, for alvo de pressões psicológicas para fazer algo que não se quer.

**Competências a promover:** pensamento crítico sobre a utilização da Internet e das redes sociais e a autonomia no uso dos *media*.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** esta atividade ganhou especial relevância à data da sua realização, uma vez que, nessa altura, descobriu-se que uma aluna do 6º ano havia cometido *cyberbullying* através da criação de um perfil falso do *facebook* de uma colega, no qual publicava conteúdos impróprios em nome dessa mesma colega (embora, em momento algum, tenhamos identificado o caso, de modo a respeitar a privacidade da aluna, que já tinha sofrido as devidas punições pelo comportamento).

Em ambas as turmas, numa primeira fase da atividade, pediu-se aos alunos que definissem o conceito de *cyberbullying*:

- 5º ano: É quando uma pessoa é humilhada pela Internet;

- 6º ano: O *cyberbullying* acontece quando uma pessoa pretende prejudicar outra pessoa, expondo a sua vida pessoal na Internet e, muitas vezes, a partilhar informações que não são verdadeiras.

Numa segunda fase, foi-lhes proposto que dessem a sua opinião sobre os sentimentos que o ato de *cyberbullying* pode gerar na pessoa que sofre. Algumas das emoções mais relatadas foram: *vergonha, medo, tristeza, depressão*. Por último, foi pedido aos estudantes que procurassem por notícias na Internet sobre a forma como o *cyberbullying* pode afetar as vidas de quem é vítima desse tipo de abusos. Este último exercício gerou grande choque entre os alunos, de um modo geral, pois deram-se conta de que o *cyberbullying*, no limite, poderia levar a situações de suicídio e que não havia, na Internet, quem regulasse este tipo de situações.

De seguida, foi proposto que os alunos procurassem por soluções para combater este tipo de abusos e que, por outro lado, tentassem perceber como e a quem poderiam pedir ajuda no caso de se encontrarem numa situação de perigo. Algumas soluções apontadas foram: dizer a um adulto, contar ao irmão mais velho, dizer à professora e dizer à polícia. Estes testemunhos revelam alguma consciência, por parte dos alunos, de como se defenderem nestas situações.

No entanto, olhando para trás, percebemos que os alunos não se pronunciaram sobre os seus sentimentos por quem pratica *cyberbullying*. Na turma do 6º ano, acreditamos que os alunos podem ter ficados inibidos de dar a sua opinião, pela situação de *cyberbullying* ocorrida.

Numa análise feita aos resultados da atividades, pudemos perceber que as crianças demonstram consciência crítica sobre alguns dos inconvenientes da Internet, tal como as situações de *cyberbullying* e que sabiam, ainda que superficialmente, sobre os modos de proteção face a situações de perigo e de manipulação.

### 6.6.3 Atividade 2: De: criança, para: criança

**Descrição:** os alunos são convidados, pelas professoras, a escrever, em sala de aula, uma carta a contar situações de perigo que tenham vivido na Internet (reais ou imaginárias), e a indicar medidas que possam evitar os perigos.

**Objetivos:** pretendem-se que os alunos reflitam sobre os riscos da Internet.

**Competências a promover:** pensamento crítico sobre os usos da Internet.

**Dimensões:** compreensão dos conteúdos mediáticos.

**Resultados:** ao contrário do que se poderia supor, os alunos mostram-se animados para a realização da tarefa. Mesmo sendo uma atividade que implicava a escrita de uma composição, o que, pela nossa observação, não agrada tanto aos alunos, a possibilidade de poderem se colocar em papéis distintos de si próprios provocou reações positivas nos alunos. Tal como o Chico, do 6º ano, que disse que era fixe poder fingir que era outra pessoa.

As cartas mostraram que as crianças possuem grande sensibilidade para o problema e, ainda, que aprenderam algumas noções sobre como reagir no caso de passarem por uma experiência semelhante. Podemos ver o exemplo da carta redigida pela Cláudia, do 6º ano (figura 12), que demonstra que os alunos estão a par da ocorrência de perigos diversos, até mesmo de situações que, *a priori*, pensávamos que não fossem debatidas por crianças nessas idades, como os abusos sexuais. A aluna mostrou-se capaz de se colocar no papel do outro e de fazer juízos de valor sobre a estória contada (acho que não tinha coragem de fazer isso,

tanto da parte do rapaz, como da rapariga.. sentia-me burra (...) se fosse o rapaz sentia-me muito mal por ter feito aquilo). A Internet foi vista como perigosa e como um meio a se ter cuidado.



E. E.

23/02/2015

Querido diário!

Hoje contaram-me uma história horrível. Uma rapariga na escola, tirou fotografias sem roupa, completamente nua, e mandou-as ao namorado e ele mandou-as para os amigos e postou no facebook, que mal.

Isto é a prova de que a internet é perigosa. Acho que não tinha coragem para fazer isto, tanto da parte do rapaz como da rapariga. Acho que me sentia uma burra, além disso tinha sido o meu namorado, por parte da rapariga. Se fosse o rapaz sentia-me muito mal por ter feito aquilo.

Além desta história a Alexandra contou-me que a sua prima foi vítima de abuso sexual. Foi assim, ela estava no twitter a falar com uma amiga quando recebeu uma mensagem a dizer "Clara, queres vir comigo ao cinema?". Mas ela não conhecia, era um rapaz loiro de olhos azuis, pela fotografia. Ela aceitou, como na fotografia era lindo devia ser simpático. Depois ele escreveu "Então, encontramo-nos sábado, às 15:00h, no Espaço Guimarães!". Quando ela foi para o Espaço encontrou um homem de 43 anos, que a raptou e pediu um resgate, enquanto que não a salvaram ele abusou-a todos os dias.

Deve ter tido tanto medo, coitada. Só de pensar fico arrepiada. E é por isso que a internet é perigosa.

Figura 12 : Carta escrita por aluna do 6º ano

#### 6.6.4 Avaliação das principais aprendizagens da área temática

As atividades realizadas no âmbito do presente bloco temático tiveram como propósito principal que as crianças refletissem sobre os usos da Internet, compreendendo as suas vantagens e os seus inconvenientes. Promoveu-se atividades no sentido de ajudar as crianças a identificar situações de perigo e a saber reagir perante as mesmas. Além disso, promoveu-se o debate sobre as potencialidades dos meios digitais e sobre as oportunidades (pessoais, sociais e profissionais) que estes mesmos meios acarretam.

Em ambas as turmas, os alunos mostraram-se capazes de enunciar os riscos da Internet (perigo de falar com estranhos; *cyberbullying*; pirataria; burlas; vício do jogo). Contudo, foi preciso uma maior orientação da nossa parte para que os alunos compreendessem como reagir face a estas situações. As crianças foram estimuladas a pensar criticamente em soluções para situações de perigo (falar com adultos, com os irmãos e com as professoras). Pareceu-nos que as crianças tinham sido orientadas, *a priori*, numa perspetiva protetora, para a proibição de certos comportamentos de modo a evitarem perigos, em vez de serem orientadas para a reflexão crítica sobre esses mesmos riscos e sobre os modos de superá-los. Pensamos que as atividades contribuíram para a promoção das competências no âmbito do pensamento crítico. Como se pode ver no exemplo da figura 13, os alunos, mesmo com a pouca idade, mostraram-se conscientes para os riscos relacionados com a partilha de mensagens de foro sexual e da pedofilia (usando palavras como “abuso sexual” e “nudez”, o que demonstra um claro conhecimento do vocabulário). Por outro lado, mostraram-se capazes de fazer juízos de valor e de se colocar nos diferentes papéis da estória.

A atividade preferida das crianças, segundo a autoavaliação realizada no final do bloco temático, foi, efetivamente, a 6.4.3 (escrita de uma carta). Acreditamos que esta escolha poderá estar relacionada com o facto de as crianças gostarem de brincar com o imaginário de poderem passar por outra pessoa (estimulando a criatividade) e dar as suas opiniões e perspetiva através de um outro alguém que não elas próprias.

Quanto aos benefícios da Internet, os estudantes mostram saber que a Internet é um meio que abrange um conjunto de potencialidade (pesquisar sobre assuntos de interesse; melhorar o pensamento estratégico através dos videojogos; poder falar com pessoas que estão distantes; poder contactar rapidamente os familiares em caso de emergência, principalmente através do uso dos *smartphones* ). No entanto, as atividades realizadas não nos permitem

concluir se as crianças estão a tirar proveito das oportunidades dos meios digitais. Consideramos que, se tivéssemos tido mais tempo, poderíamos ter realizado atividades no âmbito da promoção da participação nos meios de comunicação. Procuramos criar este estímulo numa das atividades contempladas na avaliação.

## **6.7 TENDÊNCIAS GERAIS APONTADAS PELA FASE DE AÇÃO**

Pode dizer-se que as atividades realizadas na fase da ação pretenderam contribuir para o desenvolvimento das competências relacionadas com o pensamento crítico, com a interação, com a autonomia e com a criatividade, nomeadamente no âmbito das dimensões da compreensão e da produção mediática. Pretendeu-se que os estudantes ficassem a conhecer melhor o que se passa no mundo, e que passassem a estar mais atentos aos assuntos da atualidade. Além disso, promoveu-se a produção de artigos para o jornal da turma e a divulgação de informações, respeitando as responsabilidades inerentes à liberdade de expressão. Ademais, procurou-se estimular as crianças para a compreensão do como a indústria do espetáculo pode influenciar determinados contextos sociais e a própria construção da identidade, atentando para as principais técnicas usadas na produção cinematográfica e as profissões relacionadas com a indústria. As atividades realizadas tiveram, ainda, como objetivos orientar as crianças para a identificação de anúncios publicitários, para o conhecimento dos seus objetivos, e para a produção de uma publicidade. Por último procurou-se promover a compreensão dos principais benefícios e potenciais perigos inerentes ao uso da Internet, e o conhecimento de soluções para os possíveis problemas derivados de diversas situações de utilização.

Considerando os objetivos propostos, ao analisar aos resultados obtidos, numa primeira abordagem, podemos inferir que os alunos, de um modo geral, tiveram mais facilidade em apreender os conteúdos ao fazerem exercícios no âmbito da dimensão da produção. Ou seja, as experiências ligadas à criação do jornal, do guião para o filme, da publicidade e da carta sobre os riscos da Internet, pareceram ser mais eficazes no sentido de alcançarem os objetivos propostos (como é possível ver através das reflexões realizadas nos resultados das respectivas atividades), sendo também as apontadas como preferidas dos alunos (como é

possível verificar pelos exercícios de autoavaliação realizados no final de cada bloco temático e mencionados nas respectivas avaliações feitas nos tópicos anteriores).

Notámos, por outro lado, que algumas das atividades realizadas revelaram-se demasiado exigentes para as crianças participantes na investigação, considerando o tempo planeado para as mesmas. Um exemplo disso, foi a dificuldade em conseguir fazer as entrevistas para os artigos dos jornais das turmas. Outro exemplo, mas do âmbito da compreensão crítica, teve a ver com a dificuldade da compreensão do conceito de liberdade de expressão, conceito este, que após reflexão, consideramos que pode ser demasiado complexo para crianças tão novas.

Outro aspecto comum em ambas as turmas foi a dificuldade inicial na interação entre pares nos trabalhos de grupo. Principalmente no 6º ano, os trabalhos de grupo revelaram muitos problemas, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais. No entanto, reparámos que trabalhar em conjunto potenciava as competências individuais de cada criança, ajudando na conceção das tarefas de forma mais eficaz (como no exemplo da atividade 6.3.2)

Em relação às diferenças notadas entre as turmas, pudemos verificar, através da observação feita ao longo do ano letivo, que os alunos do 5º ano, inicialmente, mostraram-se mais desinibidos para opinarem para os diversos assuntos, mas, por outro lado, mais sossegados. Os alunos do 6º ano, embora se mostrassem mais faladores entre eles, inicialmente, tiveram mais vergonha de interagir com as professoras. No entanto, ao longo do ano, pela confiança estabelecida, este comportamento alterou-se e os alunos mostraram-se capazes de expressar opiniões mais elaboradas e aprofundadas do que as crianças do 5º ano (muito possivelmente pela diferença etária), e também mostram-se mais criativos. Isto é um exemplo dentre os vários que fomos mencionando ao longo das reflexões realizadas através dos resultados de cada uma das atividades (acima referidos).

Além das diferenças entre turmas, notamos que alguns alunos foram mais participativos e interativos do que outros, como é o caso da Sara, da Rita, da Carolina, da Marcela, do Cláudio e do Pedro, do 6º ano. E do Ivo, do Eduardo, do Carlos, da Lara, da Carolina, da Isabel, do 5º ano. É, inclusive, possível perceber isso pelos próprios testemunhos dos alunos. Alunos como a Vânia e o Zé, do 5º ano, e a Andreia do 6º ano nem sequer aparecem mencionados no



estudo. O que revela que estes, efetivamente, eram menos participativos e interessados nos diversos assuntos.

Sobre a escolha dos temas e o planeamento do tempo para as atividades de cada um dos blocos temáticos, numa primeira reflexão feita à fase da ação, podemos dizer que sentimos que alguns tópicos deveriam ter sido abordados com mais profundidade, como o caso das oportunidades da Internet, só para dar um exemplo, pois não conseguimos perceber se as crianças tiram verdadeiro partido desse meios. Outro exemplo, foi também o facto de não termos conseguido gravar o vídeo, na atividade 6.4.2.

Sobre o papel das professoras, pudemos reparar que tivemos de assumir um papel mais ativo na condução das atividades do que aquilo que estava previsto inicialmente. Isto aconteceu, sobretudo por que percebemos que o tempo não seria suficiente para a execução das várias atividades propostas. Fazendo uma reflexão mais distanciada, podemos dizer que talvez tivesse sido mais interessante realizar menos atividades, dedicando mais tempo a cada uma delas.

O capítulo seguinte dá conta de uma avaliação mais sistemática sobre a evolução das competências dos alunos, assim como dos resultados decorrentes de todo o processo investigativo.



## **CAPÍTULO 7. AVALIAÇÃO**

### **UM ANO DE EDUCOMUNICAÇÃO – QUE RESULTADOS?**



## 7.1 ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

Como já referido no capítulo metodológico, a investigação-ação pressupõe a realização de um processo avaliativo. Este decorre, por um lado, de modo contínuo, no suceder das diversas atividades, com o objetivo de perceber os pequenos desenvolvimentos ocorridos e alterar partes do plano inicial, se necessário. E, por outro lado, ocorre através de uma avaliação final, que engloba os principais resultados de todo o procedimento investigativo (Cardoso, 2014).

Em termos gerais, a avaliação final procura recriar as atividades realizadas no diagnóstico para perceber os desenvolvimentos ocorridos nas respostas dos participantes, relativamente ao período inicial. Podem ser também concretizados exercícios que interligam os diferentes conteúdos trabalhados com objetivo de analisar a capacidade dos participantes de relacionar os diversos assuntos (Cardoso, 2014).

De modo a perceber a evolução das competências delineadas no diagnóstico e que desenvolvermos junto dos alunos na fase da ação, reproduzimos algumas das atividades realizadas no diagnóstico, nomeadamente as atividades dos pontos 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4, 5.3.5. Além destas atividades, realizámos duas atividades que pretenderam articular os cinco grandes temas abordados na fase da ação. Foram elas: 1) exercício global “Verdadeiro e Falso”; e 2) atividade participativa no âmbito de um concurso proposto pela Rede de Bibliotecas Escolares. A avaliação contemplou, por último, uma atividade de autoavaliação das aprendizagens realizadas durante todo ano letivo.

A Tabela 18 esquematiza o conjunto de atividades desenvolvidas na fase da Avaliação:

<b>AVALIAÇÃO</b>	
<b>Atividade 1</b>	Análise de uma notícia
<b>Atividade 2</b>	Análise de um filme
<b>Atividade 3</b>	Análise de uma publicidade
<b>Atividade 4</b>	Usos da internet
<b>Atividade 5</b>	Jogo verdadeiro ou falso
<b>Atividade 6</b>	Dicas de educação para os <i>media</i>

<b>Atividade 7</b>	Autoavaliação: o olhar das crianças
--------------------	-------------------------------------

**Tabela 18:** Atividades da fase da avaliação

### 7.1.1 Atividade de avaliação 1: Análise de uma notícia

**Descrição:** os estudantes são convidados a interpretar uma notícia retirada de um jornal *online*, escolhida pelas professoras, e a responder, por escrito, a algumas questões relacionadas com essa mesma notícia. As perguntas feitas tiveram como base as questões levantadas no seguinte guião e adaptadas às faixas etárias das crianças.

#### Guião Exercício Notícia

##### Bloco 1: Identificação

Identificam os elementos que dão forma às notícias? (título, lead, o quê, quem, quando, como, porquê?)

Identificam o meio em que a notícia é publicada?

Identificam as fontes noticiosas?

##### Bloco 2: Interpretação

Sabem selecionar a informação mais pertinente numa notícia?

Refletem sobre se compreendem a notícia?

Analizam criticamente a relevância do acontecimento noticiado para o contexto em que a notícia é publicada?

Relacionam o assunto tratado na notícia a outros assuntos da atualidade?

##### Bloco 3: Expressão crítica

São capazes de expressar a sua opinião sobre a notícia?

Conseguem reescrever a notícia por palavras próprias?

Apesar de termos aplicado os mesmos critérios elaborados para o guião do diagnóstico, optámos por alterar a notícia, de modo a evitar que as crianças pudessem responder de forma automatizada, de acordo com aquilo que ainda se pudessem lembrar.

**Objetivos:** pretende-se perceber se as crianças reconhecem o meio de comunicação em que a notícia é publicada, se conseguem identificar os diferentes elementos presentes numa notícia e se são capazes de se expressar sobre a notícia em questão.

**Resultados:** Para efeitos de compreensão dos resultados, referimos que notícia escolhida foi retirada do JN *online*, no dia 15 de abril de 2015, e que dizia o seguinte:

#### Michelle Obama mostra que sabe dançar

A Casa Branca encheu-se de gente e foi palco de várias atividades num evento de celebração da Páscoa. Obama jogou ténis com Caroline Wozniacki. Michelle arrasou a dançar em palco.

Na segunda-feira, a Casa Branca foi palco do "Easter Egg Roll", um evento tradicional de Páscoa celebrado pela presidência americana.

Este ano, o presidente Barack Obama e a mulher Michelle convidaram cerca de 35 mil crianças e progenitores de todo o país e a primeira-dama associou ao evento a celebração dos cinco anos da campanha que lançou contra a obesidade infantil "Let's Move" (em português, Toca a Mexer).

Obama e Michelle participaram ativamente nas diversas atividades previstas, como a leitura de contos infantis, corridas de sacos e jogos de basquetebol.

Tal como na fase do diagnóstico, os estudantes não demonstraram dificuldades no reconhecimento do meio de comunicação social em que a notícia foi publicada, assim como na identificação dos elementos do texto que compõem a notícia. Todos os alunos foram capazes de identificar o título, assim como o momento do acontecimento. Este último dado demonstra uma evolução positiva relativamente ao momento do diagnóstico, em que apenas 27 dos 40 estudantes responderam corretamente ao “quando”. A identificação da fonte noticiosa [no caso, o Jornal de Notícias] também aconteceu de forma mais positiva, sendo acertada por 34 alunos, enquanto que no diagnóstico apenas 18 alunos foram capazes de responder a esta questão.

Outro desenvolvimento nas respostas corretas esteve na justificação dada pelos estudantes sobre o modo como o acontecimento noticiado ocorreu, considerando o que é esperado para

crianças das faixas etárias dos alunos participantes na investigação. No diagnóstico, 20 alunos não responderam corretamente a esta questão, enquanto que na avaliação, este número reduziu para cinco alunos. Note-se que estes cinco faziam parte do grupo dos 20 alunos iniciais. Alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos são:

- Cláudia, do 6º ano, escreveu: Michelle Obama e Barack Obama participaram num evento de celebração da Páscoa e fizeram várias atividades.
- A Sara, do 6º ano, escreveu: Barack Obama e sua mulher Michelle organizaram muitas atividades na Casa Branca num evento de celebração da Páscoa.
- A Mariana, do 6º ano, escreveu: Michelle Obama mostra que sabe dançar, dançando a música “UpTown Funk” de Mark Ronson.

Ao nível da interpretação crítica do assunto noticiado, o índice de respostas corretas aumentou de 21 para 32, dos 40 alunos. Sobre a importância da notícia para a sociedade, houve uma evolução para 11 respostas positivas, em relação as do diagnóstico. Alguns exemplos de respostas são:

- O Ivo, do 5º ano, escreveu: Na minha opinião, este acontecimento é importante, porque é uma campanha contra a obesidade infantil.
- A Inês, do 5º ano, respondeu: O assunto é importante para prevenir a obesidade infantil e para poder combater esse problema.

Sobre a dificuldade em compreender as notícias, as crianças continuaram a considerar a linguagem das notícias difícil de entender, porém, neste caso, diferente do caso do diagnóstico, houve alguns alunos que responderam de modo espontâneo, que isto ocorria pois, como referiu o Francisco, do 6º ano, a notícia não é escrita para crianças. Mesmo assim, 19 crianças evidenciaram que a forma como as notícias é escritas são de difícil entendimento, mantendo a percentagem maior dos alunos do 5º ano (13 alunos).

Ao pedirmos para relacionarem o assunto presente na notícia a outro semelhante, pudemos notar que as crianças, no geral, passaram a estar mais atentas às notícias do seu quotidiano. No momento do diagnóstico houve uma tendência para a associação a acontecimentos mais



mediáticos e mais distantes da sua realidade, porém, no momento da avaliação, houve mais respostas que demonstraram associação da notícia em questão à notícias ocorridas dias antes, como o exemplo dado pela Carolina, do 6º ano, que referiu que tinha visto na televisão, na semana anterior, uma reportagem sobre os problemas da obesidade e que achava parecida com a notícia em análise porque esta também é a celebração dos cinco anos campanha contra a obesidade infantil nos Estados Unidos da América.

Numa fase seguinte, apresentamos uma outra notícia sobre o mesmo assunto da primeira. Era pedido aos alunos que indicassem, justificando, se a notícia mostrada era sobre o mesmo assunto da primeira, e que indicassem também a opinião deles sobre os motivos pelos quais as notícias não eram exatamente iguais. Esta foi uma questão com respostas bastante positivas. Os alunos mostraram lembrar-se do debate sobre o facto do mesmo acontecimento poder ser noticiado de forma distinta e os 40 alunos responderam validamente ao pedido. Referiram, sobretudo, que a notícia era sobre o mesmo acontecimento, mas que teria sido escrita por meios de comunicação social diferentes, e, conseqüentemente, por jornalistas diferentes, e, por isso, não seriam exatamente iguais. Esta resposta dá-nos pistas importantes sobre a relevância da experiência de produção de notícia e posterior debate e comparação do produto criado pelos diversos estudantes.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA  
*Educação para os Mídia*


Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Leia atentamente a seguinte notícia:**

**JN Mundo Michelle Obama mostra que sabe dançar**

**Michelle Obama mostra que sabe dançar**  
07/04/2015

A Casa Branca encheu-se de gente e foi palco de várias atividades num evento de celebração da Páscoa. Obama jogou tênis com Caroline Wozniacki. Michelle arrasou a dançar em palco.



Na segunda-feira, a Casa Branca foi palco do "Easter Egg-Soli", um evento tradicional de Páscoa celebrado pela presidência americana. Este ano, o presidente Barack Obama e a mulher Michelle convidaram cerca de 35 mil crianças e progenitores de todo o país e a primeira-dama associou ao evento a celebração dos cinco anos da campanha que lançou contra a obesidade infantil "Let's Move!" (em português, Toca a Mexer). Obama e Michelle participaram ativamente nas diversas atividades previstas, como a leitura de contos infantis, corridas de sacos e jogos de basquetebol. Obama jogou uma partida de tênis com a dinamarquesa Caroline Wozniacki, atual número do 5 do mundo. Michelle subiu ao palco e protagonizou, sem engravatas, a coreografia do tema "Lollipop", de Mark Ronson.

**Responda às questões abaixo:**

1) Esta notícia foi publicada em que Jornal?

\_\_\_\_\_

Informações retiradas de:  
<http://www.jn.pt/Portugal/07/04/2015/interior.aspx?topicos=1104446221>, acessado a 7 Abril de 2015  
<http://www.tvi24.pt/pt/pt/interior/internacional/07-04-2015/michelle-obama-danca-contra-a-obesidade-de-infantis>, acessado a 7 Abril de 2015

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA  
*Educação para os Mídia*

2) Qual é o título da notícia?  
\_\_\_\_\_

3) Encontra, na notícia as respostas para as seguintes questões:

O quê? \_\_\_\_\_  
Quem? \_\_\_\_\_  
Quando? \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_  
Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Na tua opinião, qual é a informação mais importante presente na notícia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Na tua opinião, por que é que este acontecimento é importante?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Na tua opinião, por que motivo esta notícia apareceu no jornal?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Informações retiradas de:  
<http://www.jn.pt/Portugal/07/04/2015/interior.aspx?topicos=1104446221>, acessado a 7 Abril de 2015  
<http://www.tvi24.pt/pt/pt/interior/internacional/07-04-2015/michelle-obama-danca-contra-a-obesidade-de-infantis>, acessado a 7 Abril de 2015


EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA  
*Educação para os Mídia*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Leia atentamente a seguinte notícia do site da TVI24 e compare com a notícia anterior:**

**INTERNACIONAL**  
**Michelle Obama dança contra a obesidade infantil**

Primeira dama norte-americana assinalou o quinto aniversário do programa «Let's Move!»  
Por: Redação / AM | 7 de Abril às 18:45



Michelle Obama voltou a surpreender nesta Páscoa. A primeira-dama norte-americana subiu ao palco das comemorações pascoais na Casa Branca e mostrou os seus dotes de dançar ao som de «Lollipop», o novo single de Bruno Mars.

Michelle Obama celebrou o quinto aniversário do programa «Let's Move!», um projeto governamental que tem como objetivo combater a obesidade infantil a dançar - ao lado de bailarinos do programa «Achas Que Sabe Dançar» americano - perante 35 mil pessoas nos jardins da Casa Branca.

No entanto, esta não é a primeira vez que a mulher de Barack Obama dança em público. Em março, Michelle juntou-se a Ellen DeGeneres, e dançou a mesma música no programa da apresentadora. Já a semana passada, foi a vez da primeira-dama norte-americana dançar no programa «Late Show with Jimmy Fallon».

7) As duas notícias mostradas são sobre o mesmo assunto? Justifica a tua resposta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8) Diga os possíveis motivos pelos quais os textos escritos não são exatamente iguais.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Informações retiradas de:  
<http://www.jn.pt/Portugal/07/04/2015/interior.aspx?topicos=1104446221>, acessado a 7 Abril de 2015  
<http://www.tvi24.pt/pt/pt/interior/internacional/07-04-2015/michelle-obama-danca-contra-a-obesidade-de-infantis>, acessado a 7 Abril de 2015

Figura 13: Questões feitas aos alunos

### 7.1.2 Atividade de avaliação 2: Análise de um filme

**Descrição:** os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um filme de animação e a responderem a algumas questões sobre o filme. As perguntas foram elaboradas com base guião abaixo adaptadas às faixas etárias das crianças.

1) Filme “*Brave - Indomável*” (2012) – Ficha técnica:



**Ver Trailer**

## Brave - Indomável

**Título original:** Brave

**De:** [Mark Andrews](#), [Brenda Chapman](#), [Steve Purcell](#)

**Com:** [Kelly Macdonald \(Voz\)](#), [Billy Connolly \(Voz\)](#), [Emma Thompson \(Voz\)](#)

**Género:** Animação, Aventura

**Classificação:** M/4

**Outros dados:** EUA, 2012, Cores, 100 min.

A princesa Merida (voz de Kelly Macdonald) é a herdeira do rei Fergus e da rainha Elinor (Billy Connolly e Emma Thompson), os governantes das belas e misteriosas Terras Altas da Escócia. Desde que recebeu um arco e uma flecha como presente de aniversário, dedica-se a treinar, transformando-se numa perita nas artes da caça. Porém, numa terra de tradições seculares, qualquer rapariga da sua idade deve ser graciosa e delicada, algo que vai contra a sua natureza temerária. Assim, determinada a criar o seu próprio destino e conquistar o seu lugar num mundo predominantemente masculino, Merida vai desafiar alguns dos mais arreigados costumes escoceses. E é nesse percurso difícil que vai descobrir o verdadeiro significado de coragem.

Um filme de animação totalmente computadorizado, produzido pelos estúdios da Pixar, com argumento e realização de Mark Andrews, Brenda Chapman e Steve Purcell. PÚBLICO

**Figura 14:** Ficha técnica do Filme Brave

[http://cinecartaz.publico.pt/Filme/307527\\_brave-indomavel](http://cinecartaz.publico.pt/Filme/307527_brave-indomavel)

2)

**Guião para exercício de visionamento de um filme de animação**

- Refletem sobre o argumento do filme?
- Consegue identificar as personagens?
- Que visão têm das personagens?
- São capazes de distinguir a ficção da realidade?
- Pensam criticamente sobre as partes do filme que gostariam que fossem alteradas?
- Refletem sobre os motivos pelos quais assistem a filmes e séries?

**Objetivos:** pretende-se perceber se as crianças são capazes de reconhecer e caracterizar as personagens do filme, se estão conscientes das influências que este género de programas de entretenimento tem para as suas vidas e compreender se pensam criticamente sobre o argumento do filme.

**Resultados:** mais uma vez, os alunos, de modo geral, não apresentaram problemas em identificar as figuras das diversas personagens da narrativa retratada pelo filme, revelando um alto índice de respostas corretas (em média, 36 dos 40 alunos).

Não obstante, as crianças mostraram-se mais reflexivas e expressivas relativamente à construção das personagens propriamente ditas. Resgatámos a resposta da Cláudia do 6º ano sobre os motivos pelos quais o filme seria diferente dos restantes. A aluna mencionou que este desenho animado é diferentes dos outros, pois o herói é uma menina e diz que a atriz principal é bondosa, valente e salva a família. Gosto deste filme por isso. O herói não tem que ser sempre um rapaz. Pode ser uma rapariga. Na vida real há homens e mulheres bons. Não só homens.

Também a Isabel, do 5º ano, refletiu sobre a construção da personagem principal. A aluna referiu que o desenho animado é diferente dos restantes porque a heroína é uma rapariga. E

afirmou pensar que o que se quer mostrar é que as mulheres também podem ser fortes e conquistadoras.

Outro resultado que nos chamou especial atenção relativamente aos resultados desta mesma atividade realizada no âmbito do diagnóstico foi o facto de cerca de 22 crianças no total das 40 se proporem a dar opiniões sobre as alterações que fariam ao filme, enquanto que no diagnóstico nenhuma demonstrou essa necessidade. Esta respostas dá-nos pistas de que as crianças passaram assumir uma atitude mais ativa nas atividades em sala de aula e perante os conteúdos que consomem, e também uma postura mais crítica sobre os mesmos.

- Se eu fosse a autora da história, teria mudado a parte em que o pai da Mérida não acredita que a mãe foi transformada em urso e tenta matá-la. Os pais devem acreditar nos seus filhos (Lara, 5º ano);
- Eu mudava a parte em que o outro urso morre. Assim como a mãe da Mérida, ele era um Rei e não era mau. Em vez de morrer, devia ter sido transformado, outra vez, em Rei (Eduardo, 5º ano);
- Eu queria que tivessem mostrado como foi a vida da Mérida depois da mãe ter voltado a ser humana (Mariana, 6º ano);
- Se eu pudesse mudar alguma parte, não deixava que a Mérida transformasse a mãe em urso. Tentava fazer com que a mãe mudasse de opinião sobre o seu casamento de outra maneira (Francisco, 6º ano).

Além disso, também demonstraram estar mais atentos para o facto de os programas de entretenimento, e as narrativas por eles construídas, influenciarem a construção que fazem de si próprios e do mundo envolvente. Particularmente, quando inquiridas sobre os motivos pelos quais gostavam de assistir a determinados programas televisivos, as respostas pareceram estar dirigidas para o que aprendem com os conteúdos veiculados pelos *media*.

- Porque ajudam a perceber melhor o mundo em que vivo (Hélder, 6º ano);
- Apesar de saber que nem tudo o que aparece na televisão é verdade, ao ver os programas posso inspirar-me nas pessoas boas e ser uma pessoa melhor (Sara, 6ºano);

- Agora já sei que nem tudo o que vejo é verdade, mas, mesmo assim, continuo a gostar de ver as séries e acho que elas nos mostram vários exemplos de como a vida poderia ser (Inês, 5º ano).

### 7.1.3 Atividade de avaliação 3: Análise de um anúncio publicitário

**Descrição:** os alunos são convidados, pelas professoras, a assistir a um vídeo publicitário e a responderem questões sobre a publicidade a que assistiram. As perguntas foram elaboradas com base guião abaixo e adaptadas às faixas etárias das crianças. .

- 1) Vídeo publicitário da marca Edp título é “Viva a sua energia”  
<https://www.youtube.com/watch?v=AcQfxCIAZ8U>
- 2)

#### Guião Ficha de Exercícios

- Identificam a presença de um anúncio publicitário?
- Realizam uma análise elementar de um anúncio publicitário?
- Conhecem os elementos que a integram: cor, mensagem, ritmo, música...?
- Sabem que a publicidade pode ser dirigida a um grupo específico de pessoas?
- Conhecem os objetivos da publicidade?

**Objetivos:** pretende-se averiguar se as crianças reconhecem a publicidade, perceber se estão a par dos objetivos da publicidade, compreender se entendem que a publicidade pode ser uma fonte de influência e analisar se compreendem a narrativa de um anúncio publicitário

**Resultados:** Sobre a primeira questão, que procurou perceber se as crianças conseguiriam reproduzir por palavras próprias a narrativa presente no vídeo que assistiram, diferente do diagnóstico, todos os alunos, além de terem demonstrado capacidades para explicar a narrativa, mencionaram que se tratava de uma publicidade, identificando, inclusive, a marca do produto publicitado, como podemos ver através dos exemplos que se seguem:

- A Inês, do 5º ano, referiu que a publicidade da Edp mostra que a energia do ser humano é a mais forte e que o símbolo da Edp só aparece no final para parecer que não é uma publicidade.

- O Tiago, do 5º ano, mencionou que vídeo é o dia de um rapaz que acorda cedo, vai para as ondas, depois vai para a escola, depois vai trabalhar e no final vai para um concerto. O aluno disse que o vídeo é uma publicidade da Edp porque mostra que ele consegue fazer tudo com a ajuda da edp: ele teve de levar o sofá pelas escadas porque não havia elevador e quem faz o elevador funcionar é a Edp.

- O Hélder, do 6º ano, disse que o vídeo é uma publicidade da Edp de um rapaz com energia e sobre a energia Edp para lavar a cara, cozinhar estudar e ir a concertos;

- A Sara, do 6º ano, mencionou que o vídeo é uma publicidade, mas que só se percebe que é da Edp no final.

As respostas acima descritas demonstram que houve uma evolução nas capacidades de reconhecimento de anúncios publicitários por parte dos alunos. Inclusive, a questão seguinte, sobre que tipo de vídeo se tratava, foi respondida corretamente pelos 40 alunos.

Quando inquiridos sobre o objetivos do vídeo, os alunos também demonstraram uma visão mais crítica do mesmo. Relataram, de um modo geral, que o vídeo pretendia vender um determinado produto, para um determinado público-alvo e, por isso, que eram escolhidos atores e músicas que agradassem a essas pessoas. Como podemos ver através do exemplo:

- O João, do 5º ano, mencionou que a Edp quer que toda gente saiba que precisam dela para fazerem as tarefas do dia, principalmente os jovens, por causa de ter mostrado coisas que eles gostam de fazer.

- A Carolina, do 5º ano, referiu que público-alvo são os jovens porque só aparecem jovens no vídeo.

- A Sara, do 6º ano, disse que publicidade é para pessoas que estão na universidade e que é para saberem que a Edp é a empresa de luz. A aluno

mencionou que é possível para ver isso pela música, pelos atores e pelas coisas que mostram.

Por outro lado, quando inquiridos sobre o poder de influência do anúncio publicitário na vida dos próprios, os estudantes responderam que já não se sentiam tão influenciados pela publicidade, pois passaram a perceber os reais objetivos da mesma. No entanto, continuam a reconhecer que é através da publicidade que conhecem os produtos de que gostam. Como podemos ver através dos seguintes exemplos:

- A Beatriz, do 5º ano, referiu que aprendeu que a publicidade quer fazer-nos comprar produtos de que não precisamos e que, por isso, quando vê uma publicidade, já não tem tanta vontade de pedir o produto aos seus pais.

- O Marco, do 5º ano, disse que sabe que a publicidade quer vender alguma coisa e que, por isso, temos que ter cuidado.

- A Tânia, do 6º ano, referiu que mesmo a saber que o que a publicidade quer é vender os produtos, continua a gostar de ver os reclames porque são divertidos e também porque fica a conhecer as coisas que existem.

#### **7.1.4 Atividade de avaliação 4: Usos da Internet**

**Descrição:** as crianças são convidadas, pelas professoras, a pesquisar, em casa, sobre um determinado assunto na Internet e a trazerem para a aula as informações encontradas. Na sala de aula, as professoras propõem um conjunto de questões sobre o processo de pesquisa, seleção e partilha da informação recolhida, contemplando opiniões sobre as dificuldades encontradas. As perguntas foram elaboradas com base guião abaixo e adaptadas às faixas etárias das crianças.

#### **Recursos:**



### Guião de perguntas sobre a Internet

- Utilizam a Internet de forma autónoma?
- Tomam atitudes para evitar possíveis situações de risco na utilização da Internet?
- Compreendem os direitos de expressão nessas plataforma?
- Sabem partilhar informações respeitando os direitos de autor?

**Objetivos:** pretende-se perceber se os alunos conhecem os riscos e as potencialidades dos usos dos meios digitais e compreender se estão conscientes dos direitos e responsabilidades inerentes à liberdade de expressão.

**Resultados:** por iniciativa própria, os alunos do 6º ano optaram por realizar a tarefa nos computadores cedidos pela biblioteca. Apesar de ter sido pedido que o trabalho fosse individual, os alunos realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas de turma, num espírito de partilha e entajuda. Isto revela o desenvolvimento de competências como a interação, a proatividade e a autonomia por parte desses alunos. Os alunos do 5º ano realizaram a tarefa em casa. Desta vez, foi possível perceber que as crianças alargaram a lista de sítios na Internet a pesquisar, utilizando referências variadas, incluindo dos jornais *online* que conheceram durante o processo da ação. Conseguimos ter essa noção, pois os alunos, de um modo geral (31), respeitaram as regras de citação, citando a fonte de informação utilizada. Notámos, ainda, que houve uma maior preocupação em selecionar a informação de mais interesse não só para eles próprios.

Quanto aos objetivos propostos, podemos dizer que os alunos demonstraram consciência sobre os riscos da Internet ao mencionarem não costumam falar com estranhos quando estão a utilizar as redes sociais e que não escrevem o número de telemóvel nas janelas de publicidade que aparecem quando estão em site de jogos *online*, por exemplo. Por outro lado,

mencionaram que a Internet é importante, pois permite-lhes falar com familiares que estão noutros países e ter acesso à informação de forma mais rápida e fácil.

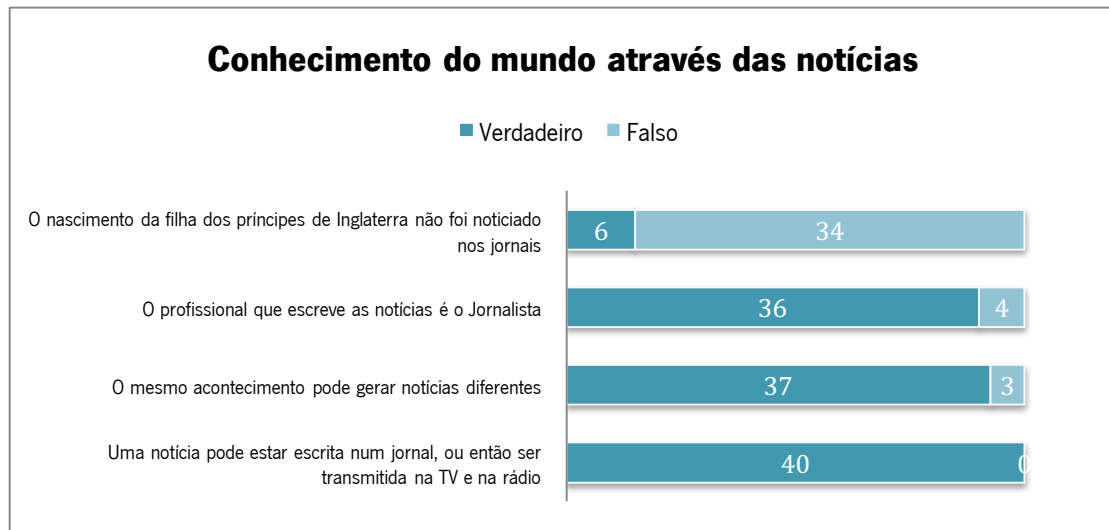
Relativamente à consciência dos direitos e responsabilidades inerentes à liberdade de expressão, mais uma vez, percebemos que as crianças embora saibam respeitar as regras associadas aos direitos de autor, no geral, não possuem verdadeira consciência sobre a importância da liberdade de expressão. Como mencionamos no capítulo anterior, isto pode estar relacionado com a falta de maturidade inerente à faixa etária dos estudantes. Além disso, precisamos reconhecer que este é um conceito complexo e talvez demasiado exigente para crianças tão novas.

#### **7.1.5 Atividade de avaliação 5: Jogo Falso ou Verdadeiro**

**Descrição:** as crianças são convidadas, pelas professoras, a ler determinadas frases relacionadas com os cinco temas abordados durante a fase da ação e a responder se estas são verdadeiras ou falsas.

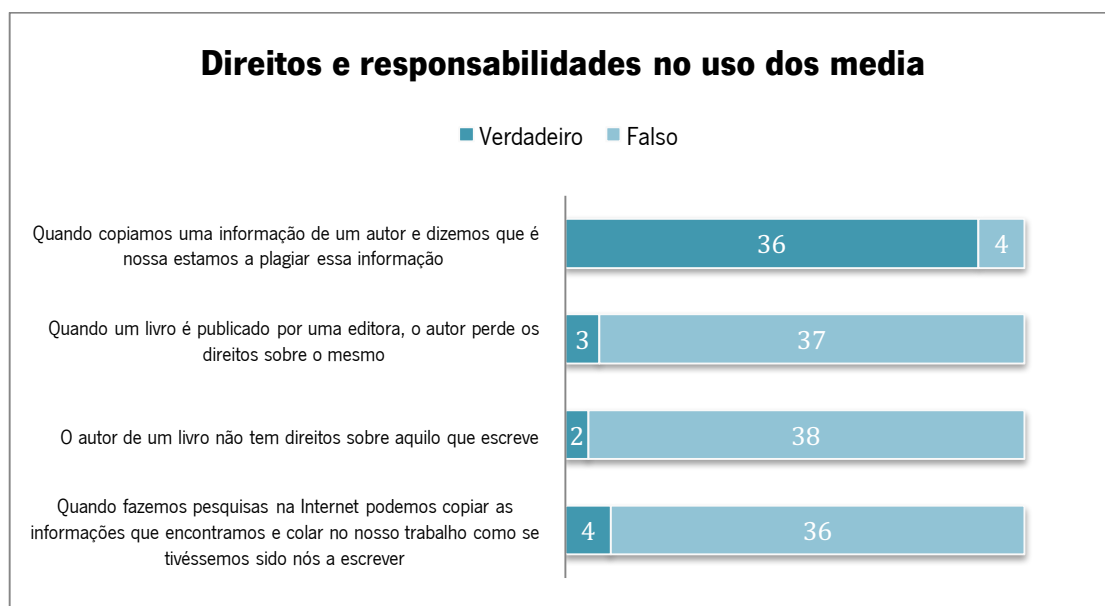
**Objetivos:** pretende-se perceber se as crianças são capazes de articular os diversos conhecimentos adquiridos.

**Resultados:** dentro da temática *Conhecimento do mundo através das notícias*, procurámos perceber se, por um lado, as crianças passaram a acompanhar as notícias de forma mais interessada e, por outro lado, se passaram a estar mais conscientes das circunstâncias em que as notícias são produzidas. Como podemos ver através do Gráfico 1 - que representa os resultados obtidos, em números, do conjunto de questões (V/F) feitas por escrito às crianças - os estudantes mostraram um reconhecimento absoluto dos meios em que uma notícia pode ser publicada, uma vez que os 40 alunos concordaram com a afirmação “Uma notícia pode estar escrita, por exemplo, num jornal, ou então ser transmitida na TV ou na rádio”. Além disso, chamamos a atenção para o facto de 34 dos 40 alunos demonstrarem que acompanham as notícias da atualidade.



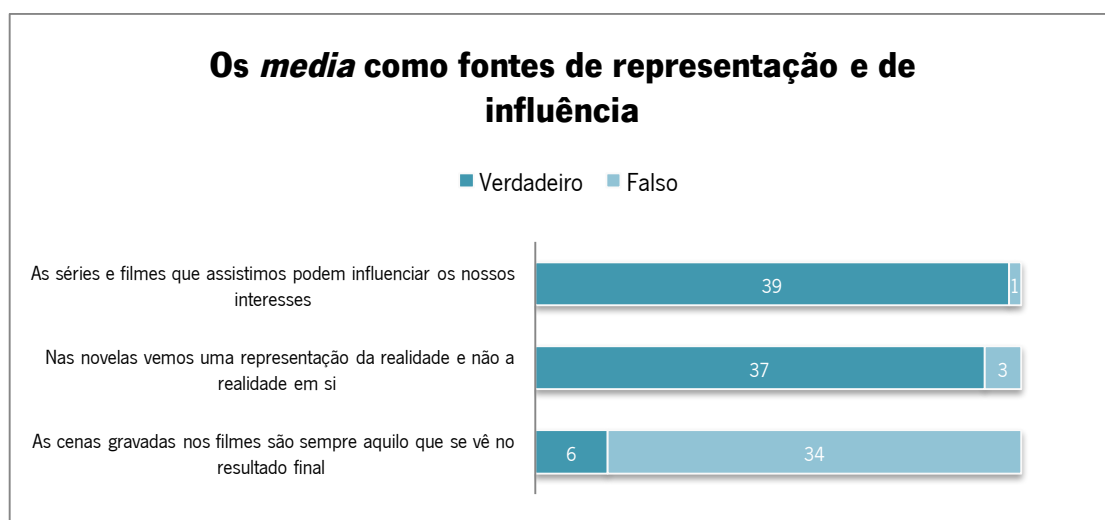
**Gráfico 1:** Respostas às perguntas sobre o conhecimento do mundo através das notícias. N=40

Relativamente aos *Direitos e responsabilidades no uso dos media*, pareceu-nos importante averiguar se as crianças passaram a estar mais conscientes para as responsabilidades inerentes ao direito de liberdade de expressão, tais como o respeito pelos direitos do autor e a pesquisa, recolha e divulgação de informação sem incorrer em plágio. Como podemos ver através do Gráfico 2, houve uma taxa quase absoluta de respostas corretas para as questões colocadas às crianças. Destacámos principalmente a última questão, “Quando fazemos pesquisas na Internet, podemos copiar as informações que encontramos e colar no nosso trabalho como se tivéssemos sido nós a escrever”, em 36 dos 40 alunos responderam que a afirmação era falsa.



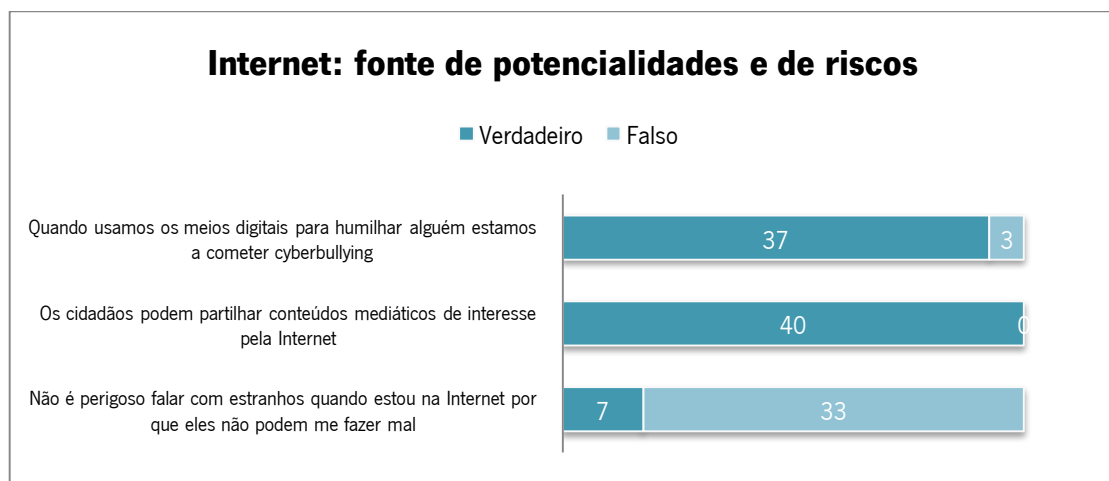
**Gráfico 2:** Respostas às perguntas sobre o direitos e responsabilidades no uso dos *media* (N=40)

Sobre *Os media como fontes de representação e de influência na construção das identidades*, procurámos perceber a perspetiva das crianças sobre o potencial de influência dos programas de entretenimento e sobre os conceitos de realidade e de representação. O resultado que nos chamou mais atenção foi o facto de as crianças terem admitido que os *media* podem ser uma fonte de influência relativamente aos seus interesses, sendo que 39 das 40 crianças responderam positivamente a este assunto, como podemos ver no Gráfico 3.



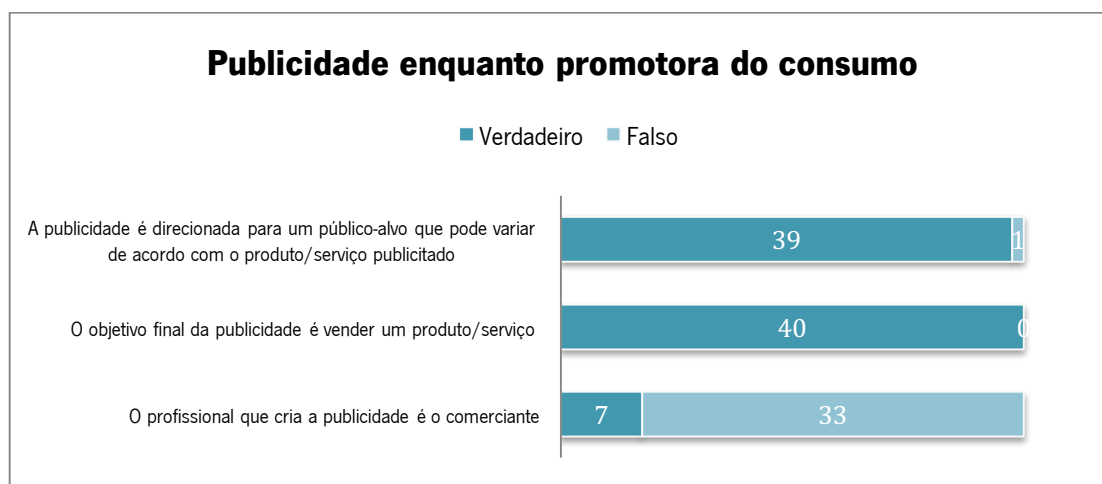
**Gráfico 3:** Respostas às perguntas sobre os media como fontes de representação e de influência (N=40)

No que diz respeito a temática *Internet: fonte de potencialidades e de riscos*, analisámos se as crianças passaram a estar mais conscientes para as vantagens e riscos inerentes aos usos da Internet, e se compreenderam, sobretudo, o significado de *cyberbullying*. Embora nas fases do diagnóstico e da ação as crianças tenham demonstrado uma maior tendência para atentar para os perigos na utilização da Internet, através do gráfico 4, podemos perceber que são também capazes de dar a sua opinião sobre as potencialidades da Internet, quando estas lhes são apresentadas.



**Gráfico 4:** Respostas à perguntas sobre a Internet como fonte de potencialidades e de riscos (N=40)

Por fim, no que concerne à temática *Publicidade enquanto promotora do consumo*, foi nos possível perceber, como mostra o Gráfico 4, que as crianças reconhecem que a publicidade pode ser direcionada para vários públicos, que tem como objetivo a venda de um produto ou serviço, e mostram algum conhecimento sobre os profissionais da publicidade.



**Gráfico 5:** Respostas às perguntas sobre a Publicidade enquanto promotora do consumo (N=40)

### 7.1.6 Dicas de Educação para os *Media*

**Descrição:** com o objetivo de promover a participação das crianças nos *media*, inscrevemos ambas as turmas no concurso criado pela RBE em parceria com a DGE, no âmbito da Semana 7 Dias com os *Media*. O concurso, de nome *7 Dias, 7 dicas sobre os media*, propunha que os alunos criassem 7 dicas de utilização segura dos meios de comunicação e que os divulgassem através de um vídeo ou de fotografias em formato digital. As crianças foram encorajadas a produzir conteúdos mediáticos, num processo de planeamento, execução e avaliação do produto criado. Foram também convidadas a relacionar diferentes meios de comunicação e a produzir mensagens que enquadrassem diversas perspetivas, utilizando, assim, os *media* como plataformas de expressão e de exercício da cidadania.

Numa primeira fase, cada um dos alunos foi estimulado a pensar em 3 dicas sobre a utilização dos meios de comunicação no âmbito escolar. De seguida, foram lidas todas as sugestões e escolhidas, por cada uma das turmas, as 7 dicas a sugerir no âmbito do concurso.

Numa segunda fase, os estudantes escolheram o modo como gostariam de divulgar as 7 dicas. A turma do 5º ano escolheu a realização de cartazes e posterior registo fotográfico dos mesmos e a turma do 6º ano optou pela realização de um filme. Nas duas turmas foi pedido aos alunos que construíssem um guião, de acordo com o que já haviam aprendido, de modo a estruturarem os diversos passos envolvidos no processo de execução da tarefa. Além disso, as

professoras propuseram que as crianças fizessem uma lista dos materiais de que iriam necessitar para realizar o trabalho, e que encontrassem soluções para obter esses mesmos materiais.

A terceira fase passou pela produção do produto mediático em si, e a consequente edição. Nesta última fase, houve algum apoio por parte das professoras, apesar da responsabilidade principal ter ficado a cargo dos alunos. As crianças dividiram-se pelos diversos papéis a desempenhar, de acordo com os seus gostos e interesses.

O produto final, além de ter sido enviado para concurso, foi também divulgado aos restantes alunos e professores da escola, numa exposição realizada na biblioteca.

**Objetivos:** pretende-se avaliar de que modo as crianças transpõe para fora do ambiente escolar as competências adquiridas durante todo o processo de aprendizagem.

**Processo/Resultados:** perante as dicas escolhidas pelos alunos, pudemos perceber um desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico e partilha de informação. Vimos, ainda, que conseguiram articular os diversos conteúdos trabalhados no ano letivo e transformá-los em sugestões consistentes e claras sobre os usos dos *media*.

As dicas escolhidas pelos alunos do 5º ano foram as seguintes:

- 1) Liga a tv na sala do aluno para ver as notícias. Depois, conversa com os teus amigos sobre o que viste;
- 2) Traz para a escola jornais e revistas e partilha com os teus amigos;
- 3) Só podes utilizar o telemóvel nos intervalos e para fazer trabalhos;
- 4) Pede à tua professora para colocar música de fundo enquanto fazes os exercícios em aula;
- 5) Usa a internet da escola para fazer pesquisas de assuntos do teu interesse;
- 6) Usa os computadores da biblioteca como ajuda nas pesquisas para os trabalhos de casa;

7) E que tal criares uma rádio escolar?

Já as dicas escolhidas pelos alunos do 6º ano foram:

- 1) Professor, converse com os alunos sobre o poder de persuasão da publicidade durante as aulas;
- 2) Usa os computadores da biblioteca para fazer pesquisas do teu interesse, mas não fales com estranhos;
- 3) Aproveita o intervalo e conversa sobre as notícias do dia com os teus colegas;
- 4) Dá uma função social para a tua máquina fotográfica. Regista os acontecimentos importantes da escola e cria um jornal escolar;
- 5) Professor, utilize a música como um apoio às aulas;
- 6) O uso do telemóvel na sala de aula pode causar distração, por isso, é proibido;
- 7) Durante o intervalo, deixa de lado os teus aparelhos electrónicos e conversa com os teus amigos.

Relativamente às competências no âmbito da dimensão do acesso aos meios de comunicação, podemos inferir que esta atividade revelou ser uma boa oportunidade para os alunos contactarem com ferramentas como as câmaras de filmar, as máquinas fotográficas, os programas de edição, entre outras; estimulando o uso desses meios.

Através da realização do planeamento da atividade, foi possível reparar que os alunos se mostraram mais críticos e sensíveis para as questões relacionadas com a educação para os *media*. Esta perceção é-nos dada pelas dicas criadas pelos próprios, que, de certo modo, fazem-nos supor que refletem as suas preocupações e opiniões. Além disso, ter de planear a atividade ajudou-os a estimular a criatividade, na medida em que tiveram que criar conteúdos que fossem apelativos e que correspondessem às regras do concurso.

No que diz respeito às competências ligadas à dimensão de produção de conteúdos mediáticos, reparamos que os estudantes se mostraram relativamente autónomos na produção de *media*. No caso do 6º ano, foram os próprios alunos que gravaram todas as



cenar do vídeo, porém participaram muito pouco no processo de edição. Acreditamos, todavia, que a dificuldade na edição é normal, considerando a faixa etária das crianças. Seria muito exigente desejar que, no pouco tempo das atividades, estes aprendessem técnicas de edição complexas até para adultos. No entanto, isto não invalida a riqueza do processo. Os alunos do 5º ano, por sua vez, tiraram todas as fotografias com uma máquina instantânea e colaram as mesmas nos cartazes, onde escreveram também as dicas. Neste caso, os alunos tiveram pouco apoio das professoras na realização da tarefa.

O facto do trabalho ter sido realizado em grupo e de os alunos terem de se dividir pelas várias funções, negociando as diversas preferências, contribuiu para a consolidação das competências de interação entre pares.

O guião criado pelos alunos do 6º ano (Figura 10) para a realização de um vídeo é um bom exemplo da evolução das crianças:

GUIÃO 7 DIAS, 7 DICAS SOBRE OS MEDIA – 6º ano

TAKE 1:

Os alunos estão sentados na sala de aula. No quadro estão anúncios publicitários a serem apresentados pela professora. A câmara filma do fundo da sala, apanhando os alunos de costas e focando no quadro. De repente, um aluno levanta o braço, a câmara foca e aproxima-se, apanhando o seu rosto pela lateral. O aluno (Beatriz) questiona a professora:

“Para uma publicidade não nos influenciar, devemos observar e saber criticar, não acha, Professora?”

DICA 1: “Professor, converse com os alunos sobre o poder de persuasão da publicidade durante as aulas”.

TAKE 2:

Os alunos estão sentados nos computadores da biblioteca e uma aluna (Cláudia) conta para a outra a (Sara) seguinte situação:

“A Alexandra contou-me que a sua prima foi vítima de tentativa de pedofilia. Ela estava a conversar com uma amiga numa rede social quando recebeu uma mensagem a dizer “Clara, queres vir comigo ao cinema?”. Ela não conhecia a pessoa, mas, pela fotografia, era um rapaz loiro dos olhos azuis. Ela aceitou. Como na fotografia era lindo, achou que devia ser simpático também. Marcaram encontro no shopping e, quando se encontraram, reparou que o rapaz afinal era um homem de 43 anos. A sorte é que ela conseguiu fugir a tempo.

A outra responde:

“Pois, agora conseguimos entender o motivo pelo qual não podemos usar as redes sociais na escola e porque os nossos pais também não nos deixam usar em casa quando estamos sem eles, há muitos perigos”

DICA 2: “Usa os computadores da biblioteca para fazer pesquisas do teu interesse, mas não fales com estranhos”

TAKE 3:

Os alunos estão na sala do Aluno a ler os Jornais do dia e a comentar como um mesmo acontecimento pode ser contado de diversas formas:

Por exemplo: “Neste jornal dizem “isso”. Nesse já acrescentam “aquilo”. (Cláudio, Carolina, Hélder)

DICA 3: “Aproveita o intervalo e conversa sobre as notícias do dia com os teus colegas”

TAKE 4:

No intervalo, um aluno (Pedro F) tira uma fotografia de uma aluna que está a passar cá fora.

Ela (Marcela) diz:

“Não tires fotos minhas, respeita a minha privacidade”

Ele fica triste e se pergunta: “Então para quê posso usar a minha máquina fotográfica na escola??”

DICA 4: “Dá uma função social para a tua máquina fotográfica. Regista os acontecimentos importantes da escola e cria um jornal escolar”

TAKE 5:

Os alunos estão na sala de aula a fazer um trabalho com uma música de fundo. Uma aluna (Mariana) diz para a outra (Lara):

“Nunca pensei que conseguisse ficar mais concentrado a estudar a ouvir música”

DICA 5: “Professor, utilize a música como um apoio às aulas”

TAKE 6:

Um aluno conversa com o outro no corredor (Luís, Tânia):

Aluno 1: Não percebi nada da matéria de português, acho que o teste não vai correr bem.

Aluno 2: Pois claro, estás sempre a mexer no telemóvel em vez de estar atento nas aulas.

DICA 6: “O uso do telemóvel na sala de aula pode causa distração, por isso, é proibido.”

TAKE 7:

Os alunos (TODOS) são filmados do cimo das escadas para baixo. Estão todos em roda, a mexer no telemóvel, em vez de conversarem entre si.

De repente, largam os telemóveis, olham uns para os outros e começam a falar (abraçam-se, reparam uns nos outros, dançam).

DICA 7: “Durante o intervalo, deixa de lado os teus aparelhos electrónicos e conversa com os teus amigos”.

Voz Off: Rita, Cláudia, Cláudio, Sara, Marcela, Beatriz, Hélder

Filmagens: Chico, Pedro, Adão

### 7.1.7 Autoavaliação: o olhar das crianças

Considerámos importante realizar uma atividade final de autoavaliação, por parte das crianças. Procurámos saber aquilo que as crianças consideraram mais relevante de aprender, aquilo que mais gostaram de aprender, a atividade preferida e aquilo que ainda gostariam de aprender. Por último, pedimos para que as crianças transformassem a Educação para os *Media* num adjetivo, de modo a perceber se gostaram do trabalho realizado no âmbito do projeto.

Quando inquiridos sobre o que consideram que aprenderam de mais importante durante o ano letivo, as crianças que participaram no projeto responderam, em geral, assuntos relacionados com a dimensão da compreensão crítica dos *media*. Assuntos relacionadas com a segurança na Internet, com os riscos e benefícios do uso dos *media*, com o carácter persuasivo da publicidade, com a verdade por detrás das câmaras, foram os mais respondidos. Também nos chamou a atenção algumas respostas relacionadas com a compreensão de que os *media* podem ser importantes agentes no que diz respeito ao conhecimento do mundo envolvente, como podemos ver nas respostas abaixo:

- Aprendi a ter mais cuidado com Internet e, às vezes, ter cuidado com a publicidade (Afonso, 5º ano);
- Nas aulas de Educação para os Media eu aprendi que os meios de comunicação social são uma forma de informar as pessoas sobre tudo o que se passa no mundo. Através das revistas, do jornais, das televisões, da rádio podemos manter-nos no que se passa no nosso planeta (Beatriz, 6º ano);
- Acho que aprendi como fazer uma notícia, como os filmes são feitos na realidade, a publicidade e os meios de comunicação social (Isabel, 5º ano);
- Aprendi alguns cuidados que se deve ter com os meios de comunicação social. O cenário quando não é real num filme ou série. Como se constrói uma notícia (Carolina, 5º ano);
- Eu aprendi que os jornais, revistas, a rádio, a televisão são meios de comunicação social que nos dão possibilidade de saber o que se passa com o

nosso país e que nos dão mais curiosidade para saber coisas que vão além do nosso país (Cláudio, 6ºano);

- Aprendi que a publicidade pode ter muita influência para um certo público alvo. Também aprendi que há vários tipos de meios de comunicação, nomeadamente publicidades e jornais (Pedro, 6º ano);

- Na minha opinião, na aula sobre Educação para os Media, eu acho que aprendi a controlar as minhas influências pelos media, aprendi que nem tudo é o que parece e aprendi o que realmente acontece nos filmes (Rita, 6ºano).

Quando inquiridos sobre o que mais gostaram de aprender, as respostas relacionaram-se com a dimensão e produção de conteúdos mediáticos e de participação nos *media*, como é possível ver pelos exemplos que se seguem:

- Eu gostei mais de aprender a notícia (Carlos, 5º ano);

- Eu gostei de aprender foi o *slogan* (Ivo, 5º ano);

- O que gostei mais de aprender foi como fazer uma notícia e pô-la em prática (Isabel, 5º ano);

- Eu adorei trabalhar a publicidade, pois eu sou uma pessoa que é afetada muito pelas publicidades e assim fiquei a perceber que a publicidade é apenas uma forma de chamar a atenção sobre algo (Beatriz, 6º ano);

- O que mais gostei de aprender foram as filmagens, pois gosto de filmes e porque assim já sei como funcionam os efeitos especiais (Francisco, 6º ano);

- Eu gostei de aprender os perigos das redes sociais (Nelson, 6º ano).

Quando inquiridos sobre a atividade preferida de todo o ano letivo, **todas** as crianças responderam que foi a participação no concurso 7 dias, 7 dicas sobre os *Media*, que, no fundo, envolveu as dimensões de compreensão e produção mediática e avaliou as competências de consciência crítica, participação, criatividade e autonomia. Podemos supor que esta atividade foi considerada como a preferida, nomeadamente, por causa da componente de produção mediática. Esta suposição baseia-se no facto de que as crianças

foram afirmando ao longo do ano letivo que as atividades de que mais gostavam estavam relacionadas com essa dimensão.

Relativamente à atividade que não realizaram e que gostariam de ter realizado, as respostas tenderam para a utilização do *smartphone*, do *youtube*, para a realização de uma peça de teatro, para o uso da rádio e para a visita a uma estação televisiva.

- Eu gostaria de ir visitar um verdadeiro estúdio de gravação e um programa televisivo (Beatriz, 6ºano)

Além disso, as crianças afirmaram querer aprofundar os conhecimentos relativamente à publicidade e ao uso das redes sociais sem correr riscos.

- Gostava de aprender mais sobre a publicidade (Ivo, 5º ano).

Estas respostas vão ao encontro das preferências manifestadas em relação ao uso dos telemóveis apresentadas no capítulo de diagnóstico.

Por último, pedimos às crianças para associar um adjetivo à Educação para os *Media*. Divertida, Interessante e Inteligente foram os mais mencionados por 14, 10 e por 7 alunos, respetivamente. Além disso, 4 estudantes mencionaram Importante, 3 referiram Educativa e 2 referiram Dinâmica. De modo a justificar a escolha do adjetivo, a Lara, do 5º ano referiu escolhi divertido, pois nas aulas de Educação para os Media fazíamos sempre coisas de que gostávamos. Já o Hélder, do 6º ano, mencionou a Educação para os media é interessante, pois mostra-nos o que acontece até recebermos toda a informação. De acordo com o João, do 5º ano, a Educação para os *Media* é Inteligente pois, aprendemos muito com ela. A Rita, do 6º ano, justificou a escolha do adjetivo Importante pois, agora podemos ensinar as pessoas a usarem os media com segurança.

Com base nas respostas acima apresentadas, podemos dizer que as atividades de Educação para os *Media* realizadas em sala de aula, durante o ano letivo, foram bem recebidas pelas crianças, de um modo geral. Pelos testemunhos dos alunos, percebe-se que sentiram que aprenderam novas competências e que se consideram capazes de transmitir os conteúdos a outros. Além disso, verificamos que as crianças entendem a Educação para os *Media* como algo importante. Estas opiniões expressadas pelos alunos poderão ajudar a fundamentar a

relevância da inclusão de uma educação para os meios de comunicação nos contextos formais de aprendizagem.

## 7.2 TENDÊNCIAS GERAIS APONTADAS PELA FASE DE AVALIAÇÃO

A avaliação das atividades realizadas no âmbito da ação foi importante na medida em que nos permitiu analisar a evolução ocorrida no desenvolvimento das competências das crianças, quando comparadas com os dados resultantes do diagnóstico. Além disso, a avaliação também nos ajudou a verificar quais atividades foram as mais eficazes, em termos metodológicos, e as que despertaram maior ou menor interesse nos alunos.

Genericamente, constatamos os seguintes resultados de aprendizagem: a) desenvolvimento da expressão oral e da comunicação em público; b) despertar da consciência sobre o papel dos *media* no conhecimento que temos sobre o mundo; c) compreensão crítica sobre o que são as notícias, como estas se constroem, quem está por detrás das mesmas, e como um mesmo acontecimento pode gerar diferentes notícias; d) desenvolvimento das capacidades de pesquisa, análise, seleção e divulgação de informações sem incorrer ao plágio; e) conhecimentos, ainda que superficiais, sobre o processo de produção de pequenos vídeos; f) desenvolvimento de um olhar crítico para a vertente de influência/representação inerente aos *media*; g) desenvolvimento de capacidades de reconhecimento da publicidade e da sua natureza persuasiva; h) desenvolvimento de noções básicas de como se constroem os anúncios publicitários; i) desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre os riscos e benefícios da Internet; j) desenvolvimento de competências básicas no âmbito da participação nos *media*.

Sobre os cinco temas inicialmente propostos para desenvolver junto das crianças - 1) a compreensão do mundo através das notícias; 2) direitos e responsabilidades no uso dos *media*; 3) os *media* como fontes de representação e de influências na construção da identidade; 4) a publicidade enquanto promotora do consumo; 5) Internet: fonte de potencialidades e de riscos -, podemos dizer que, no cômputo geral, estes fizeram sentido no âmbito da metodologia escolhida. Ressaltamos, contudo, que a compreensão do tema relacionado com a liberdade de expressão (direitos e responsabilidades no uso dos *media*) revelou-se exigente para a faixa etária dos participantes do estudo. Isto nos leva a crer que

numa possível replicação do modelo temático escolhido, este tópico teria de ser repensado e reanalisado.

Sobre as atividades específicas de cada temática, podemos dizer que as de carácter mais participativo e dinâmico foram as preferidas dos alunos, como no caso da produção de notícias para o jornal da turma e no caso da criação do anúncio publicitário, por exemplo. Por outro lado, ainda que algumas atividades mais teóricas pudessem não despertar o interesse das crianças, como por exemplo as explicações dadas pelas professoras sobre os conceitos relacionados com a notícia, publicidade, direitos de autor, entre outras, estas mostraram-se de grande relevância para a assimilação dos conteúdos necessários para a realização das atividades práticas.

Também algumas atividades revelaram-se demasiado exigentes para os participantes, como por exemplo as atividades 6.2.2, 6.3.1 e 6.4.2. Outras atividades, por outro lado, mereceriam um maior aprofundamento, nomeadamente, as atividades relacionadas com as oportunidades da Internet.

Quanto ao método de avaliação em si, consideramos que foi útil e importante utilizar as mesmas ferramentas do diagnóstico para fazer uma análise comparativa. Só assim foi-nos possível compreender de uma forma sistemática e objetiva a real evolução dos alunos no âmbito das competências que pretendíamos promover.

Uma outra questão importante de se refletir remete para as limitações e constrangimentos com os quais nos deparamos no decorrer do trabalho empírico. Acreditamos, por exemplo, que a duração das aulas e a organização do espaço da sala de aula foram fatores limitadores do trabalho realizado. Algumas atividades poderiam ter tido mais êxito se tivessem sido realizadas com mais tempo. Além disso, algumas das regras gerais de utilização dos dispositivos mediáticos no contexto escolar também dificultaram, por vezes, o trabalho com alunos. Não era permitido o uso de dispositivos como *smartphones*, *tablets* e câmaras fotográficas no interior da escola, e o processo burocrático que envolveu o pedido de autorização para a utilização dos mesmos constituiu-se como um desafio.

Outra situação limitativa foi a do ruído. Grande parte das atividades pressupunha o debate e a troca de ideias entre as crianças das turmas. No entanto, a sala de aula não estava preparada para o ruído gerado por este tipo de atividades, havendo, várias vezes, a necessidade de nos deslocarmos para outros locais, de modo a não incomodar as restantes turmas.



Um último desafio teve a ver com o pedido de tarefas para realizar em casa. Nas primeiras atividades, a par das atividades realizadas em aula, eram pedidas algumas tarefas para os alunos realizarem com a família, em casa. No entanto, percebemos que este método de trabalho não estava a resultar, uma vez que poucos alunos traziam a tarefa feita. Os motivos apontados pelas crianças passavam pela falta de tempo, porque tinham que fazer outros trabalhos, para outras disciplinas e, ainda, por esquecimento.

Além disso, não podemos deixar de admitir que tínhamos uma maior expectativa em relação à participação das professoras responsáveis pela turma. Nos primeiros tempos conseguimos manter as reuniões para discutir o que seria dado em aula, contudo, com o passar do ano, as professoras foram delegando as tarefas à investigadora, chegando a ausentarem-se da sala de aula em alguns momentos, para tratar de assuntos burocráticos da escola.

Numa última nota, podemos evidenciar alguns aspectos que distinguem as 40 crianças participantes no estudo. Embora a nível sociodemográfico as crianças do estudo tenham se apresentado com um grupo homogéneo (principalmente no que diz respeito às idades e aos contextos familiares e económicos), verificamos, naturalmente, uma diversidade de interesses, gostos e necessidades.

Quanto aos alunos do 5º ano, podemos dizer que, principalmente no início do ano letivo, foi necessário dedicar uma maior atenção a estas crianças, que ainda estavam em fase de adaptação ao novo contexto escolar (tinham vindo de outras escolas) e às exigências características da nova etapa que estavam a viver (a passagem da primária para o ensino básico). Por outro lado, os alunos do 6º ano, que se encontravam mais confortáveis nos seus papéis, apresentaram-se logo mais participativos e interessados.

Também a nível de gostos e interesses, pudemos notar algumas dissemelhanças entre os alunos dos estudos. Estas, por sua vez, mais relacionadas com as diferenças entre géneros, do que propriamente, com as faixas etárias e anos letivos. Como vimos no capítulo 5, relativamente aos conteúdos televisivos preferidos das crianças, só para dar um exemplo, notamos que os alunos do 5º ano tinham uma maior preferência pelos desenhos animados e por filmes infantis e que, por outro lado, os alunos do 6º ano gostavam mais de filmes infanto-juvenis (embora tenham referido também os desenhos animados). Os rapazes, de um modo geral, referiram preferir filmes e séries de ação/aventura e as raparigas mostraram mais interesse por séries como a *Jessie* e a *Violetta*. Além disso, os rapazes mostraram-se mais

predispostos a assistir a filmes de terror e as raparigas mais interessadas nos filmes de romance (muito embora não se possa generalizar). Todavia, foi comum a todos os alunos a preferência pelos canais como o *Disney Chanel*; *MTV*; *Discovery Channel* e o *Nickelodeon*.

Também ao longo das atividades realizadas, quando lhes era dada oportunidades de escolha de temas de trabalho, notamos diferenças sobretudo no que diz respeito à distinção de géneros. Os rapazes, de um modo geral, preferiam falar sobre temas como futebol, videojogos e tecnologias, e as raparigas mostraram uma maior predileção sobre temas como a moda, as telenovelas e o animais. Além disso, nas divisões de tarefas, notamos que as meninas ficavam, na maior parte das vezes, com responsabilidades na produção escrita de conteúdos e os rapazes assumiam as tarefas mais técnicas. Todavia, ao escolher os grupos, em ambas as turmas, não reparamos na propensão para a divisão entre rapazes e raparigas.

Também no que diz respeito ao interesse geral pelos assuntos abordados e pelas atividades realizadas, alguns alunos mostraram-se menos participativos do que outros, mas reparamos que nada tinha a ver com questões de género, nem com aspectos sociodemográficos. Pareceu-nos mais uma questão de personalidades e da importância que estes davam ao contexto escolar. Tínhamos o caso de uma aluna pouco interessada que vivia num contexto familiar difícil, mas, por outro lado, tínhamos um aluno, no 5º ano, filho de pais com boas habilitações literárias, que também demonstrou pouca apetência e empenho para a realização das atividades.

Por fim, não podemos deixar de referir o quão gratificante foi trabalhar com crianças tão empenhadas e participativas. Embora alguns alunos fossem mais interessados do que outros, de um modo geral, podemos dizer que o grupo de alunos mostrou-se homogéneo no que se refere à motivação e ao empenho na execução das atividades propostas e no apoio ao estudo empírico. Pela análise da atividade de autoavaliação, ficamos com a ideia de que as crianças gostaram da metodologia lúdico-pedagógica proposta por nós, principalmente pelo facto de poderem “aprender brincando”.

### **7.3 NOTAS FINAIS SOBRE O ESTUDO EMPÍRICO**

Importa realizar, ainda, uma avaliação global do projeto, articulando as três etapas que o caracterizaram - o diagnóstico, a ação e a avaliação -, com os princípios orientadores descritos

no capítulo metodológico e, também, com os estudos apresentados no enquadramento teórico.

No capítulo 4, definimos, com base no Referencial de Educação para os *media*, quatro grandes tópicos orientadores do trabalho empírico que se relacionam as vertentes da literacia mediática. Foram eles:

- 1) A compreensão de que os *media* são, no fundo, um negócio, que, por sua vez, pode ser influenciado por fatores económicos, sociais e políticos;
- 2) A consciência de que os meios de comunicação são construtores de uma realidade própria, e que influenciam os modos como compreendemos o mundo;
- 3) O conhecimento dos direitos relacionados com a informação, liberdade de expressão e participação do cidadão na sociedade, assim como das responsabilidades inerentes;
- 4) O conhecimento dos modos como podemos tirar partido das potencialidades dos *media*, considerando os possíveis riscos associados.

De seguida, iremos apresentar uma análise crítica sobre os resultados obtidos, à luz dos princípios orientadores mencionados, considerando tanto os conceitos apresentados no quadro de análise do capítulo 4, como também as reflexões apresentadas nos capítulos do enquadramento teórico.

### **1) A compreensão de que os *media* são, no fundo, um negócio, que, por sua vez, pode ser influenciado por fatores económicos, sociais e políticos**

Resgatando as vertentes concebidas por Cary Bazalgette, em 1989, destacamos a importância de que se conheça as instituições mediáticas e se perceba quem comunica e porquê. Acredita-se que o conhecimento dos contextos socioeconómicos e da natureza das empresas mediáticas pode ser de grande relevância quando se pretende formar uma opinião crítica sobre os *media*. Considera-se que os papéis que estas empresas desempenham no processo de produção e partilha das mensagens mediáticas pode ter muito a ver com influências políticas, económicas e sociais (Bazalgette, 1989). Justifica-se que um cidadão literato para os *media* estará mais consciente dos fatores que levam a publicação de certos conteúdos, em momentos específicos (Fantin, 2012).

Trazendo estes argumentos para a análise dos resultados obtidos através do estudo empírico, é possível encontrar uma relação positiva entre o conhecimento das empresas mediáticas, das tipologias de *media*, das suas características e modos de ação, e o despertar de uma consciência mais crítica para as mensagens mediáticas rececionadas diariamente.

No diagnóstico, notámos - através da **atividade 1: jogo de reconhecimento e interesse pelos *media*** - que as crianças apresentaram dificuldades em reconhecer os diferentes tipos de meios de comunicação (como no caso da publicidade do “Um Bongo”, em que a caracterizaram como uma imagem do produto). Além disso, percebemos que os mais novos não demonstraram conhecimento, nem interesse sobre as diversas empresas mediáticas e pelas suas características (muito embora tenham reconhecido a preferência pelo meio televisivo, em vez do impresso, no caso da produção noticiosa, justificado pelo poder da imagem).

Ainda no caso da publicidade do “Um Bongo”, ressalta-se que as crianças demonstraram pouco conhecimento sobre intuito de se promover o produto, apontando, em geral, para uma interpretação mais simplificada e ligada à informação. O mesmo aconteceu na **atividade 4: análise de uma publicidade**, em que apesar de reconhecerem que o vídeo apresentado se tratava de uma publicidade, a maioria dos alunos de ambas as turmas afirmou que o propósito da mesma seria mostrar que o produto existe, não mencionando a questão da promoção do consumo e da venda, nem a vertente do negócio inerente à publicidade.

Também na **atividade 2: análise de uma notícia** as crianças demonstraram dificuldades ao nível da interpretação daquilo que é o acontecimento e o que é notícia, apresentando uma certa confusão em avaliar a realidade em si e a realidade contada pelos *media*. Dado este que vem corroborar Cristina Ponte (2012), que explica que a preocupação com os conteúdos mediáticos transmitidos às crianças está relacionada com a vulnerabilidade que os mais novos apresentam, principalmente no que diz respeito à falta de maturidade para distinguir o real do imaginário.

Paralelamente a esta questão, constatamos, ainda na fase do diagnóstico, que as crianças apresentavam poucas competências reflexivas face aos conteúdos mediáticos. Nomeadamente na **atividade 3: análise de um filme** quando confrontadas com a possibilidade alterar qualquer parte da narrativa do filme, não souberam como fazer.

Também na **atividade 2: análise de uma notícia**, 23 crianças não conseguiram expressar a sua opinião sobre o acontecimento inerente à notícia analisada. As mesmas crianças também não souberam explicar a relevância da notícia em questão para o contexto social em que foi publicada.

Considerando os resultados do diagnóstico acima exemplificados, procurámos, na fase da ação, desenvolver exercícios que apelassem para o conhecimento do funcionamento dos *media* enquanto empresas, pondo as crianças na pele dos “profissionais da Comunicação”, com o objetivo de perceber se conseguiríamos despertar a visão para o negócio dos *media*.

Foi interessante perceber que na **atividade 2: Vamos criar um jornal?**, ao serem confrontadas com a viabilidade de impressão dos jornais, as crianças, embora tenham ficado surpreendidas por saberem os gastos relacionados, tiveram uma boa capacidade de resolução do problema, propondo, inclusive, a angariação de patrocínios através dos negócios geridos pelos seus pais. Nesse momento, aproveitou-se para promover a reflexão acerca dos Jornais se confrontarem com as questões financeiras. Reparamos que houve uma grande identificação das crianças com o caso apresentado, em virtude delas próprias estarem a debater-se sobre como poderiam dar vida ao jornal escolar.

Além disso, as dificuldades encontradas na produção dos artigos em si, tal como os desafios relacionados com a marcação das entrevistas, serviram de exemplo de como os fatores externos podem influenciar a construção noticiosa. Um outro exemplo digno de destaque relativamente ao assunto é a **atividade 4** dentro da mesma temática (**um acontecimento, duas notícias**). No decorrer desta atividade, que visava o debate sobre como o mesmo acontecimento pode gerar notícias distintas, os alunos puderam refletir sobre os fatores internos e externos que influenciam a construção noticiosa.

Deste modo, ficou evidente que o facto de as crianças terem vivenciado todo o processo de construção de um jornal, levou-as a um entendimento mais aprofundado sobre as questões vividas pelos profissionais dos *media* e sobre o lado empresarial relacionado com estes mesmos meios.

Também o exercício de verdadeiro e falso da avaliação (**atividade 5: jogo Falso ou Verdadeiro**) - em que vemos uma substancial quantidade de respostas corretas sobre as

profissões relacionadas com os meios de comunicação - é um bom exemplo do conhecimento adquirido pelas crianças sobre as instituições mediáticas e os seus objetivos.

Por consequência, tal como ressaltado na análise bibliográfica, notou-se um aumento na consciência crítica das crianças face as mensagens mediáticas, como é possível ver através da fase da avaliação, na **atividade 3: [avaliação] análise de uma publicidade**. Em que a Beatriz, do 5º ano, por exemplo, explica que a publicidade tem como objetivo persuadir a compra de produtos.

Os resultados apresentados na fase da avaliação também demonstraram uma questão relevante, que corrobora o tópico levantado. Ao realizarem a **atividade 2: [avaliação] análise de um filme**, os alunos mostraram-se mais participativos na idealização e construção mediática, principalmente, quando inquiridos sobre outros possíveis finais para o filme que assistiriam.

Além do relato dos próprios alunos, notou-se uma particular mudança no comportamento dos mesmos que pode indicar que estes passaram a estar mais atentos para os assuntos da atualidade: ao longo do ano, como vimos no ponto 6.2.5, os alunos foram trazendo para as aulas pequenas notícias de sua própria autoria.

## **2) A consciência de que os meios de comunicação são construtores de uma realidade própria, e que influenciam os modos como compreendemos o mundo**

Na análise das investigações sobre a relação entre as crianças e os *media*, verificou-se a necessidade dos estudiosos refletirem sobre *media* como fontes de influencia na construção que os mais novos fazem da sua identidade, da visão que têm do outro e do mundo envolvente (Thompson, 1998; Lincoln, 2013; Hasenbrink & Hasenbrink, 2013). Julga-se que a televisão, por exemplo, através dos conteúdos mediáticos que transmite e das representações que cria, é um meio que contribui para a construção do imaginário social (Thompson, 1998).

Há estudiosos que se preocupam com os efeitos que esta relação pode ter na vida das crianças e outros que ressaltam as oportunidades inerentes a esta realidade (eg., Postman, 1994; Tappscott, 1998). Na presente tese, procuramos guiar-nos pela perspectiva de que se as crianças desenvolverem uma consciência crítica sobre a maneira como os meios de

comunicação contribuem para a formação das suas opiniões e valores sociais, está-se a cooperar para o desenvolvimento da literacia mediática, e, conseqüentemente, para um uso mais inteligente e seguro dos *media* (Pereira, 2000; Jenkins et al., 2006).

Na análise dos resultados da fase de diagnóstico foi possível verificar, nomeadamente através da **atividade 3 – análise de um filme**, que as crianças criam expectativas para as suas próprias vidas baseadas nos filmes e noutros programas de entretenimento, gerando todo um universo simbólico fundamentado pelas narrativas dos mesmos.

Verificou-se também que a construção dos vários papéis sociais é influenciada pelos arquétipos e estereótipos concebidos pelos *media*. A figura do herói, por exemplo, é caracterizada pelas crianças como alguém que transcende as capacidades humanas.

A importância dos conteúdos mediáticos, principalmente, dos filmes e séries, no processo construção das identidades foi um aspeto que também se ressaltou na fase do diagnóstico. Assim como a falta de consciência crítica para a existência dessa influencia. Quando indagados sobre os motivos pelos quais gostavam de assistir a determinados programas de entretenimento, as respostas dos alunos apontaram para fatores relacionados com lições de moral que depois poderiam aplicar no seu quotidiano.

Considerando os aspetos acima mencionados, na fase da ação procuramos criar atividades que promovessem o despertar de uma consciência crítica acerca dos *media* enquanto fontes de influencia, considerando os conceitos de representação, arquétipos e estereótipos. Focou-se o processo de produção de programas de entretenimento, tais como, a linguagem filmica, as profissões que estão por detrás da produção cinematográfica, as técnicas de ilusão e da representação. Promoveu-se, também, a produção de guiões de pequenos vídeos e o debate sobre os próprios conteúdos de filmes e séries.

Como principais resultados, notamos nas crianças o despertar para uma consciência crítica sobre os modos como os *media* constroem as personagens e estereótipos: Nas novelas as personagens principais são sempre bonitas e magras, mas na realidade nem toda gente é assim (Carolina, 6º ano); Sim, nas novelas e nos filmes quase nunca vemos os homens a chorar. São sempre as mulheres (Carolina, 6º ano); Eu vejo uma série em que quando um dos rapazes chorou, foi gozado (Carlos, 6º ano). E o reconhecimento de que as mensagens mediáticas podem influenciar os hábitos sociais: Tentamos vestir-nos como as personagens de

que mais gostamos (Isabel, 5º ano); Muitas modas são lançadas pelos atores das novelas e assim (Pedro, 6º ano); Por exemplo, eu já pedi ao meu pai para ter o cabelo igual ao do Cristiano Ronaldo (Afonso, 5º ano).

Além disso, reparámos que as crianças passaram a estar mais atentas (criticamente) para os conteúdos que consomem: Aprendi que, quando vejo um filme, tenho que estar atento porque muitas cenas não são o que parecem (Pedro, 6º ano); Aprendi que algumas coisas que aparecem na TV não são tão reais como eu pensava (Ricardo, 5º ano); Aprendi que, às vezes, os filmes e as telenovelas podem transmitir uma mensagem errada sobre as mulheres e os homens (Inês, 5º ano).

Também no âmbito das atividades realizadas em torno da publicidade, pudemos perceber, nomeadamente na **atividade 2: a publicidade influencia-me?** e na **atividade 3: construção de uma publicidade**, uma maior capacidade de reflexão sobre a importância dos *media* como fontes de influência na vida dos cidadãos: com a publicidade que fizemos queremos convencer as pessoas a não abandonarem mais os animais. Por isso, achamos importante que os cartazes estejam espalhados por toda a escola (grupo 4, 6º ano).

A avaliação também demonstrou que as crianças passaram a refletir mais sobre a construção das personagens: Este desenho animado é diferentes dos outros, pois o herói é uma menina. Ela é bondosa, valente e salva a família. Gosto deste filme por isso. O herói não tem que ser sempre um rapaz. Pode ser uma rapariga. Na vida real há homens e mulheres bons. Não só homens (vários) e que tornaram-se um pouco mais participativas no debate sobre as narrativas mediáticas poderem influenciar a construção que as pessoas fazem de si e do outro: mesmo a saber que o que a publicidade quer é vender os produtos, continuo a gostar de ver os reclames porque são divertidos e também porque fico a conhecer as coisas que existem (Tânia, 6º ano).

Estes resultados vêm então reforçar a necessidade e a importância da promoção da consciência de que os *media* são fontes de influência na construção da identidade e da realidade envolvente, de modo a que as crianças possam compreender melhor o mundo em que vivem e o papel dos *media* nessa realidade.



### **3) O conhecimento dos direitos relacionados com a informação, liberdade de expressão e participação do cidadão na sociedade, assim como das responsabilidades inerentes;**

A importância dos mais novos conhecerem os direitos relacionados com a informação, liberdade de expressão e participação do cidadão na sociedade, assim como das responsabilidades inerentes é algo que tem sido evidenciado tanto pelos académicos (eg. Soares, 2011), como também nas diversas Recomendações governamentais e não-governamentais (como por exemplo a Declaração de Grunwald, em 1982) e pela própria Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 (nos artigos 13 e 17).

Contudo, na fase do diagnóstico, nomeadamente, durante a **atividade 5 – usos da Internet**, percebemos que as crianças tiveram algumas dificuldades em selecionar a informação mais pertinente sobre determinados assuntos pesquisados na Internet, como também no processo de partilha dessa informação. Mais da metade dos alunos copiou a informação encontrada nos diversos sítios da Internet, sem apontar as fontes de informação.

Também na **atividade 1: o que é a Notícia**, realizada no âmbito da fase da ação, em que os alunos foram convidados a trazer de casa um exemplo de notícia, verificou-se, sobretudo, que as crianças não tinham conhecimento de que tinham que apresentar as fontes onde foram buscar a informação, apropriando-se, na maioria dos casos, dos conteúdos retirados de sítios de Internet como se fossem seus.

De modo a promover a compreensão dos conceitos de liberdade de expressão, das regras básicas de citação de trabalhos feitos por outros autores, e de se estimular a produção e partilha ética de ideias e opiniões sobre assuntos de interesse público, realizámos duas atividades no âmbito dos Direitos e Responsabilidades nos usos dos *media*: **formas de evitar plágio e direitos de autor I e II**.

Pelos resultados de ambas atividades reparamos que embora os alunos tenham demonstrado compreender as regras associadas aos direitos nos usos das informações escritas por outros, tiveram dificuldades em compreender o conceito de liberdade de expressão. Como já

referirmos em tópicos anteriores, reparamos que os conceitos revelaram-se demasiado complexos para crianças tão novas. A sua compreensão exigiria a implicação de mais horas de trabalho sobre o assunto, o que não foi de todo possível, devido as restrições que tínhamos de tempo para cada aula.

#### **4) O conhecimento dos modos como podemos tirar partido das potencialidades dos *media*, considerando os possíveis riscos associados.**

Considerando a importância cada vez maior do acesso aos meios digitais, principalmente no que diz respeito às questões da inclusão social (eg. Castells, 2001; Livingstone, 2002; Buckingham, 2007;2008; Tappscott, 2008; Lopes, 2011;2013; Hobbs & Moore, 2013, Livingstone et al., 2014; Livingstone & Sefton-Green, 2016), procuramos compreender se os mais novos estariam informados sobre os riscos e potencialidades inerentes aos seus usos.

No diagnóstico (**atividade 5 – usos da Internet**), percebemos que as crianças dispunham de boas competências ao nível dos usos da Internet, uma vez que foram capazes de realizar pesquisas na Internet de forma autónoma e eficaz. Além disso, foi possível verificar que os alunos estavam cientes dos perigos associados ao uso da Internet, mesmo que numa lógica de proibição de comportamentos, em vez da promoção de atitudes críticas.

Contudo, reparamos que os alunos tinham dificuldades em tirar partido das potencialidades da Internet, uma vez que não demonstraram interesse pelos fóruns *online* e reconheceram usar as redes sociais numa lógica pouco participativa. Tal como mencionado anteriormente, estes resultados vão ao encontro dos estudos que defendem que, apesar das crianças terem acesso aos *media* isto não significa que estejam a usá-los de forma a criar oportunidades positivas para si mesmos (Buckingham, 2009; Pereira, 2014).

Considerando a necessidade de se promover o uso crítico dos meios digitais, procuramos estimular o entendimento de que a Internet pode ser uma fonte de potencialidades e criar atividades que promovessem a reflexão sobre como as TIC e os ecrãs mudaram a forma de relação com os outros, com o tempo e com o espaço.

Na **atividade 1: Riscos e Benefícios da Internet** da fase da ação, em que se promoveu o debate sobre as diversas experiências com as TIC, verificou-se, tal como no diagnóstico, que os alunos estavam sensíveis para os riscos que poderiam correr.

Percebemos, ainda, que a **atividade 2: de criança para criança** foi de extrema importância para as crianças, pois a escrita da carta a contar uma situação hipotética de perigo vivido por consequência do uso da internet, contribuiu não apenas para a consciência dos reais perigos dos meios digitais, como também para um maior conhecimento sobre como tomar atitudes seguras.

Sobre as oportunidades derivadas do uso inteligente das TIC, notamos que com as atividades realizadas houve um despertar, ainda que muito superficial, para o seu entendimento. Na atividade de avaliação, as crianças mencionaram que a Internet é uma mais valia para: pesquisar sobre assuntos de interesse; melhorar o pensamento estratégico através dos videojogos; poder falar com pessoas que estão distantes; poder contactar rapidamente os familiares em caso de emergência, principalmente através do uso dos *smartphones* (vários). Todavia, consideramos que este é um tópico que poderia ter sido mais aprofundado e trabalhado junto das crianças, principalmente se considerarmos que saber usar as potencialidades da Internet é, hoje, uma mais-valia para a (sobre)vivência na realidade multimidiática em que vivemos.

Por fim, podemos referir que ficou evidente que a atividade mais marcante e que mais contribui para a promoção da participação inteligente e segura das crianças na sociedade através dos meios digitais foi a participação no concurso 7 Dias, 7 Dicas sobre os Media. Através do relato das crianças, percebemos que esta foi considerada, de forma unânime, a atividade de que as crianças mais gostaram de realizar. Reparamos que os alunos mostraram-se empenhados na construção do plano de ação, e que este foi criado de forma crítica, motivada e também criativa.



## **CAPÍTULO 8.**

# **DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE OS RESULTADOS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO**



Além dos resultados relacionados com os objetivos expressos para o trabalho empírico - enunciados e discutidos nos capítulos 5, 6 e 7 - , da investigação-ação fervilharam outras questões relevantes que se coadunam com os objetivos gerais da presente tese e com a questão de partida. Nas próximas linhas, expressaremos e discutiremos, à luz do enquadramento teórico realizado na Parte I, um conjunto de aspetos que pudemos observar sobre a relação das crianças com os *media* (contextos, usos, preferências, entre outros), sobre a relevância da integração da Educação para os *Media* nas salas de aulas e sobre os desafios relacionados com a inclusão desta área de saber nos contextos formais de aprendizagem.

Um primeiro dado interessante de se ressaltar na presente discussão é o facto de, mesmo pertencendo a famílias com poucas possibilidades económicas, a maior parte das crianças tinham acesso a *tablets* e *smartphones*, além de televisões, computadores portáteis e máquinas fotográficas. Isto sugere-nos que a apropriação dos dispositivos de comunicação e informação, não apenas os tradicionais, como também os novos (e os “de bolso”), passam a ser uma prioridade para estas famílias, remetendo-nos para as reflexões de Lipovetsky (2007) sobre o incitamento para a multiplicação das necessidades básicas, como consequência do sistema capitalista.

Outro aspeto possivelmente associado a esta realidade poderá ser o facto de os pais tenderem a compensar o pouco tempo que têm disponível para estar com os seus filhos com a compra desses bens materiais (Buckingham 2000). A migração das famílias para os grandes centros urbanos, derivada do desenvolvimento industrial (Ponte, 2012) e o aumento das jornadas de trabalho (Cardoso et al., 2008) são alguns dos motivos que levaram as crianças a estarem mais confinadas à escola e em atividades extracurriculares (Sarmiento, 2003, 2005, 2008). Acredita-se que este novo panorama contribui para a redução do tempo de convívio entre a família (Buckingham, 2003). Concordamos com Silveira (2015: 375) quando afirma que esta circunstância constitui-se como um paradoxo, na medida em que “ao invés de investirem nesse tempo diminuto que estão com elas – promovendo atividades em conjunto que possam enriquecer e estimular o seu desenvolvimento e fortalecer os laços familiares -, adquirem produtos (para as estimular e compensar) de que os mais pequenos vão usufruir sozinhos”.

O facto de os lares estarem cada vez mais apetrechados de dispositivos mediáticos leva-nos a refletir sobre os modos como estes meios podem influenciar na criação das culturas infantis. Ao visitar os estudos académicos que compõem o capítulo 1 do presente trabalho, é

possível constatar que as crianças estão a utilizar cada vez mais os meios de comunicação na sua rotina diária, principalmente se considerarmos os usos da televisão, da Internet, dos *smartphones*, dos videojogos e etc. (Pereira et al., 2013). Havendo, inclusive, uma corrente de investigações que sugere que as crianças têm uma maior propensão para desenvolver aquilo a que chamam de *cultura de quarto* (Lincoln, 2013). Estudiosos como Lincoln (2013) afirmam que os mais novos passam um número de horas considerável nos seus quartos em contacto com os meios de comunicação e dispositivos tecnológicos, e que estes contribuem diretamente para o processo de desenvolvimento da suas próprias identidades. Sendo o quarto um espaço privado e pouco regulamentado onde despendem tempo de lazer (Hasebrink & Paus-Hasenbrink, 2013; Silveira, 2015) e de convívio virtual com os grupos de pares (Buckingham, 2007). Mas será que podemos afirmar que as crianças estão a criar novas culturas? Ou será que estão a utilizar os *media* apenas como veículos para potenciar comportamentos que já tinham, tal como na relação com os pares, que antes só era possível através do contacto com físico e que agora se estende ao espaço virtual?

Ademais, isto não significa necessariamente que as crianças privilegiem os *media* relativamente a outras atividades de lazer. Os resultados do presente estudo indicam que “brincar com os amigos” e “praticar desporto” são as duas atividades favoritas entre os mais novos. Mesmo quando indicam atividades associadas aos usos dos meios de comunicação, tais como o *smartphone* e a Internet, percebemos que a escolha está relacionada com o facto de serem veículos que permitem a interação com os seus pares.

No caso dos usos que fazem da Internet, evidenciamos ainda que as crianças realizam atividades propostas pelos professores, ouvem música e jogam videojogos. Por outro lado, tal como no estudo de Lopes et al (2015), também nós reparamos que as atividades que implicam uma maior proatividade (fazer vídeos e criar blogues, por exemplo) e maior participação nas redes sociais digitais (como o *facebook*) são as que menos despertam interesse.

Estes dados vêm reforçar também os resultados do estudo de Sara Pereira (2014) que indicam que as crianças utilizam os *media* digitais de forma pouco profunda e participativa, e que sugere a importância de haver a promoção de iniciativas que contribuam para o desenvolvimento de comportamentos mais críticos e participativos nos usos que os mais novos fazem dos mesmos. Remete-se, assim, para um assunto de base da presente tese que



aponta para a questão de as oportunidades de acesso aos *media* não significarem forçosamente a existência de competências mediáticas (Buckingham, 2007). Estes argumentos justificam, por sua vez, a importância dos nossos objetivos de estudo, nomeadamente da promoção da utilização dos *media* nos espaços educativos, contribuindo para a aquisição de competências comunicativas de análise e compreensão crítica dos meios de comunicação; de pesquisa, avaliação e seleção de informação; de participação e de produção mediática criativa;

Ainda no que diz respeito às preferências das crianças, notou-se uma predileção pelo uso da televisão. Estes resultados corroboram os estudos recentes que indicam que a TV continua a ser uma presença marcante no quotidiano das crianças (Froufe & Neira, 2014; Pereira, 2014; Silveira, 2015). Contudo, percebemos que a sua utilização é feita, muitas vezes, em simultâneo com o uso de outros ecrãs (Hobbs e Moore, 2013), em *multitasking* (Hasebrink & Paus-Hasenbrink, 2013), possibilitada pela *convergência dos meios* (Takeuchi, 2012).

Consideramos que esta não é necessariamente uma realidade muito diferente da que se assistia há 15 ou 20 anos, quando as pessoas partilhavam espaços comuns para ver e comentar um determinado programa de entretenimento. Os conteúdos continuam a ser vistos, partilhados e comentados, o que muda é o espaço e a abrangência da ação. Ou seja, passamos a estar em simultâneo numa realidade física e virtual: ao mesmo tempo em que estamos a assistir a conteúdos televisivos, estamos também nas redes sociais a comentá-los e a partilhá-los com uma rede de infindável de amigos, algo que seria inimaginável sem a Internet. Estas afirmações vêm corroborar a ideia de Buckingham (2007) que afirma que a Internet representa um novo contexto que promove novas e diferentes formas de comunicar, aumentando as possibilidades de veiculação da informação, das interações e de uma cultura diversificada.

Um outro resultado relevante para a presente discussão é o facto de os conteúdos mediáticos terem-se apresentado como importantes agentes no âmbito da interpretação que as crianças participantes do estudo fazem do mundo envolvente, e do modo como veem a si próprias e constroem as suas identidades. Estes dados reforçam as correntes que afirmam que as crianças se apropriam de forma ativa dos conteúdos que recebem através dos meios de comunicação, realizando as suas próprias interpretações acerca das representações transmitidas e construindo, a partir das mesmas, o seu imaginário social (Thompson, 1998).

Na esteira dos argumentos de Nicole Martins (2013), também reconhecemos a influencia que os conteúdos mediáticos provocam nos sentimentos e emoções das crianças. Numa das atividades reparamos que as formas como as crianças interpretam as mensagens que lhes chegam tem muito a ver com os contextos vividos, estilos de vida, preferências pessoais e, principalmente, com o tipo de orientação [crítica] que recebem quando estão em contacto com estes meios.

Percebemos, através do discurso das próprias crianças, que os conteúdos das suas séries e filmes favoritos representam um modelo a seguir. Neste sentido, chamamos a atenção para a importância e a necessidade – também evidenciada na revisão da literatura – da mediação pelos agentes de socialização, nomeadamente, pela família e pela escola (ainda muito pouco frequente no contexto estudado). A este propósito, e pela participação ativa que tivemos no quotidiano das crianças envolvidas no estudo, podemos ainda referir que embora não concordemos com as perspetivas protecionistas que tendem a apontar os efeitos dos conteúdos mediáticos nas crianças - também muito criticadas por investigadores como Kirsten Drotner (2013) – entendemos que os mais novos necessitam de auxílio e orientação no uso que fazem desses meios, não apenas no sentido de se evidenciar os riscos envolvidos na sua utilização, mas, sobretudo, no incentivo à utilização crítica e inteligente das potencialidades desses mesmos meios, sendo então a Educação para os *Media* uma ferramenta fundamental para este processo. Todavia, para se atingir estes objetivos, acreditamos ser necessária uma maior intervenção no sentido da formação também dos educadores e dos pais, no âmbito da literacia mediática. Julgamos ser relevante a realização de cada vez mais investigações e ações que incentivem, no seio da comunidade escolar, aquilo a que Pinto et al. (2011) chamaram de uma *cultura de comunicação* e o que Soares (2011) denominou de *ecossistema educacional*.

Ademais, com os resultados do presente estudo tornou-se evidente a perspetiva de Jenkins et al (2006) sobre as crianças conseguirem tirar um melhor partido dos conteúdos disponibilizados pelos meios de comunicação ao desenvolverem um conjunto de competências que vão além do mero acesso às tecnologias e que incluem a capacidade de aprender a aprender, de colaborar com os outros, de pesquisar, analisar, criar e partilhar informações nos múltiplos ambientes mediáticos, construindo aquilo a que os autores

chamam de *cultura participativa* (na qual podem exprimir os seus pensamentos e opiniões, mesmo que realizando produções meramente amadoras).

A evolução verificada nas competências mediáticas das crianças no final do ano letivo, levamos a crer que as pedagogias exploradas juntos dos mais novos têm potencial para serem ainda mais esmiuçadas e trabalhadas em investigações futuras. A proposta de desenvolver competências pessoais – tais como, o pensamento crítico, a interação/participação, a autonomia e a criatividade – (Parola & Raniere, 2010), em conjunto com as dimensões do acesso, compreensão e produção, colocando a criança no centro da ação educativa, parece-nos imprescindível quando se trata da Educação para os *Media*. Todavia, consideramos que as aprendizagens poderiam ter ficado mais consolidadas se houvesse uma aposta maior em trabalhar os assuntos ligados à literacia mediática não apenas no âmbito da Educação para a Cidadania, mas também nas outras disciplinas, numa perspetiva transversal, como propõe Soares (2011) e como acontece noutros países da Europa e da América.

As vertentes de Bazalgette (1989) conjugadas com os pressupostos do Referencial de Educação para os *Media*, numa lógica mais atual e dinâmica dos conceitos implicados, ofereceram ao trabalho empírico um caráter inovador e até pioneiro, uma vez que não conhecemos investigações de caráter académico, ao nível da nossa, que tenham utilizado, nomeadamente, os pressupostos dos Referencial de Educação para os *Media* como farol orientador. Também a metodologia utilizada – a investigação-ação – constitui-se como uma metodologia inovadora no âmbito das investigações realizadas nas Ciências da Comunicação. Ao nosso ver, quando se trata de estudos que impliquem as crianças, sobretudo no que se refere às perceções que estas têm do mundo envolvente e de si próprias, e dos modos como recebem e interpretam os conteúdos que lhes chegam através dos meios de comunicação, torna-se relevante o uso de metodologias qualitativas. No caso deste estudo em específico, que possuía um caráter interventivo, no sentido da contribuição para a criação de novas realidades, podemos dizer que a investigação-ação revelou-se, efetivamente, a metodologia mais adequada. Consideramos que unir a ação e a investigação, num processo cíclico de alternância entre a mudança e a reflexão (Coutinho, 2011) é fundamental quando se trata de estudos que envolvam a Educação para os *Media*. Os processos de diagnóstico, ação e avaliação foram igualmente essenciais para a prossecução da investigação desenvolvida. Só

assim, se tornou possível sistematizar a evolução das competências adquiridas pelas crianças ao longo do estudo.

Os dados resultantes do processo inerente ao trabalho empírico evidenciaram, por outro lado, algumas dificuldades em conseguir colocar a criança sempre envolvida no processo de construção da investigação. Isto ocorreu, por um lado, pelo facto de o tempo se ter revelado pouco para se conseguir traçar o planeamento conjunto das atividades que viriam a seguir. E, por outro lado, pelo facto de as crianças não estarem habituadas a serem elementos fundamentais para ação. Concordamos com as críticas realizadas ao sistema escolar que indicam que a construção dos programas é feita de forma centralizada, por um grupo reduzido de “iluminados”, colocando os alunos como meros executores (Formosinho, 2007).

A própria proposta de se incluir a Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem pareceu ambiciosa e extremamente desafiante, principalmente se considerarmos as críticas feitas ao sistema escolar. Enquadrar novas formas de ensino-aprendizagem num ambiente tão rígido e estruturado, configurou-se como um grande desafio. Percebemos, tal como indica Santos (2014), que o sistema escolar ainda está muito centrado nos conteúdos programáticos e na avaliação dos mesmos – de modo a que a criança passe para o patamar seguinte – do que nos processos e nas aprendizagens pessoais e sociais. A própria estrutura da sala de aula é a mesma há 40 ou 50 anos e não está preparada para permitir momentos de debate e de atividades que contribuam para o desenvolvimento da expressão oral e da comunicação (Buckingham, 2003). No que aos *media* diz respeito, pela experiência que tivemos, pudemos perceber que o sistema escolar encara estes meios a partir de uma perspetiva protecionista e de proibição de usos, em vez de estimular a utilização crítica.

Notamos que, efetivamente, a biblioteca estava apetrechada de computadores, mas percebemos também que estes tinham pouca ou quase nenhuma utilização. Recordamos, assim, as críticas realizadas ao Plano Tecnológico da Educação, por ter-se ficado pela possibilidade de acesso às TIC, ignorando a importância de se compreender as mensagens veiculadas por esses meios (Pereira, 2011; Sampaio & Coutinho, 2015). Ainda na esteira do PTE, reparamos que três anos depois do fim da iniciativa *e-escolinha* - que pressupunha a distribuição do computador ‘Magalhães’ aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, e que sugeria que este iria ser um marco revolucionário na educação em Portugal, vindo alterar por completo os

processos de ensino aprendizagem -, podemos afirmar que na escola onde o estudo foi feito, não vimos indícios da utilização deste computador, nem dentro da sala de aula, nem fora dela. Nem nas turmas que fizeram parte do estudo, como também noutras turmas (percebemos isso através das conversas que tivemos com os diversos professores). Neste sentido, corroboramos Pereira et al. (2015) quando referem que o 'Magalhães' não teve significado consistente no quotidiano escolar e, principalmente, na sala de aula, constituindo-se como uma oportunidade perdida no âmbito da promoção da literacia mediática.

Por último, voltamos a reforçar que o 'Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário' ofereceu-nos importantes alicerces para o planeamento, implementação e avaliação da presente investigação. Acreditamos que este é, atualmente, o principal instrumento de carácter teórico-prático a ser consultado quando se trata da promoção de literacia mediática nas escolas portuguesas e a principal indicação de que é possível que o sistema escolar venha a abrir horizontes para a Educação para os *Media*.

Acreditamos que os aspetos enunciados e debatidos neste último capítulo traduzem-se em conclusões importantes e em reflexões que poderão dar mote a investigações futuras. Como já referimos, o presente estudo deu origem a um grande universo de dados, pelo que, procuramos ressaltar aqueles que mais se relacionavam com os objetivos desta investigação.



## **CONCLUSÃO**





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos estudos dos *media* e da infância, a presente investigação pretendeu explorar as relações entre as crianças e os meios de comunicação, numa lógica em que se considera a infância como uma idade própria e a criança como um ser capaz de interagir com o mundo envolvente (considerando os diversos contextos políticos, económicos e sociodemográficos), e de se apropriar dos estímulos recebidos (no caso, dos *media*, mas também dos restantes agentes de socialização), para construir a sua própria interpretação da realidade vivida. Estas reflexões justificam, por sua vez, a importância e a necessidade da existência de uma atenção crítica para os conteúdos difundidos pelos meios de comunicação, no sentido de se aproveitar as oportunidades geradas pela realidade multimediática em que vivemos e, ainda, de se proteger de possíveis riscos inerentes a este mesmo contexto. O presente estudo propôs-se, assim, a dar um contributo no sentido do incentivo ao desenvolvimento de literacia mediática, juntos das crianças.

A escola, pelas responsabilidades que possui ao nível de uma educação para a vida, foi o contexto escolhido para se desenvolver atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das competências mediáticas das crianças. Os contextos formais de aprendizagem apresentavam um conjunto de dificuldades neste âmbito, e foi, por este motivo, que se decidiu perceber de que modo a integração de atividades de Educação para os *Media* em sala de aula poderia contribuir para o desenvolvimento da literacia mediática, junto dos mais novos. A metodologia escolhida foi a investigação-ação, pela possibilidade que esta nos apresenta de utilizar uma série de métodos e técnicas com o intuito de explorar uma determinada realidade social. Além disso, esta metodologia permitiu colocar a criança no centro da ação educativa, tornando indispensável que estas expressassem as suas opiniões e sentimentos sobre os diversos assuntos tratados.

Ainda que não seja possível generalizar os resultados do estudo empírico ao universo das crianças portuguesas, estes apresentam-se como dados fundamentais no âmbito da prossecução de um caminho investigativo de interesse e importância não apenas nacional, mas também mundial, uma vez que oferecem pistas - no âmbito de um conjunto de recomendações académicas, governamentais e não-governamentais, portuguesas e

internacionais -, sobre a pertinência da literacia mediática e a necessidade da Educação para os *Media* em contexto escolar.

Ao analisar o desenvolvimento das competências como o pensamento crítico, a autonomia, a interação/participação e a criatividade, no âmbito das dimensões da Educação para os *Media* (acesso, compreensão, produção), podemos dizer que os resultados do estudo apontam para uma evolução positiva, ainda que exploratória. Concordamos com Parola e Ranieri (2010), que acreditam que o desenvolvimento de um conjunto de ferramentas emocionais e cognitivas para reagir de forma eficaz face a uma determinada situação, as chamadas competências pessoais, contribuem para um melhor entendimento dos usos dos *media* e, conseqüentemente, geram um aumento da literacia mediática.

Além disso, constatamos que o aumento das oportunidades de acesso aos *media*, conjugado com uma orientação para a compreensão crítica das mensagens mediáticas e para a possibilidade de produção de conteúdos, foram fundamentais para uma apreensão mais profunda e consciente dos assuntos abordados.

O facto de as crianças terem podido manifestar as suas opiniões e sentimentos ao longo de todo o trabalho empírico ofereceu um grande contributo para a riqueza dos dados obtidos. Neste sentido, concordamos com as abordagens que veem a investigação científica com crianças como um trabalho no qual as suas vozes, opiniões e sentimentos, são indispensáveis (Soares, 2006).

Não menos importante está o facto de que as aprendizagens foram feitas num ambiente lúdico e livre de julgamentos. Percebemos, através do depoimento das próprias crianças que as “aulas” de Educação para os *Media* foram “divertidas”, por possibilitar os alunos fazerem atividades de que gostavam, “importantes”, por terem aprendido muito com as aulas e por poderem ensinar a outras pessoas o que aprenderam e “interessantes”, por mostrar todos os aspetos relacionados com a receção dos conteúdos mediáticos.

A própria escolha metodológica contribuiu para a eficácia do trabalho realizado. A possibilidade de planeamento da investigação por diferentes fases e a oportunidade de se refletir criticamente sobre os diversos passos dados, seguindo a lógica de *espiral de*

*autorreflexão* (Grundy et al., 1982; Kemmis, 2007, p.168), permitiu a realização dos ajustes pedagógicos necessários, de modo a toda a ação pudesse acontecer sempre pelo seu melhor.

Por tudo o que foi acima mencionado, podemos dizer que o desenvolvimento de atividades de Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem contribuiu para a literacia mediática, na medida em que: 1) as crianças mostram-se mais críticas face aos conteúdos de *media* consumidos no seu dia-a-dia; 2) foi possível perceber um aumento da autonomia no uso, principalmente, dos meios digitais; 3) verificámos uma maior propensão para a produção criativa de mensagens mediáticas e para a partilha das mesmas.

Julgamos que o facto de as atividades terem sido realizadas durante todo o ano letivo, num dia e horário fixos, foi fundamental para a eficácia dos resultados. De contrário, não teríamos conseguido dar continuidade ao trabalho realizado, nem englobado todas as crianças da turma.

Consideramos, ainda, que a experiência com os alunos, mesmo se configurando quase como um estudo exploratório – sobretudo pela duração da intervenção e pela dimensão do grupo estudado – contribuiu para despertar nos mais novos a consciência do papel dos *media* na sociedade e para os modos como estas podem se relacionar de forma mais crítica e participativa com os mesmos.

Importa, ainda, ressaltar que os resultados do estudo vêm oferecer um olhar inovador para os modos de integração da Educação para *Media* nas escolas portuguesas, nomeadamente, no ensino básico. Num momento em que o Ministério da Educação comunica a pretensão de criar um projeto piloto de “flexibilização curricular”, no qual se propõe a redistribuição de disciplinas, cargas horárias e períodos letivos, podemos dizer que facto de o estudo ter sido realizado dentro das salas de aula, sob um olhar interventivo, humanista e socioconstrutivista, possibilitando às crianças terem vozes ativas no processo de aprendizagem, se constitui como o grande contributo para a o desenvolvimento da área científica estudada.

## LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Quando chegamos ao fim de um longo percurso investigativo e, finalmente, conseguimos ter uma visão mais distanciada do trabalho realizado, é inevitável não nos confrontarmos com o pensamento de que poderíamos ter considerado determinados aspetos de forma diferente. Ainda que o estudo tenha sido realizado de forma rigorosa, alicerçado por pressupostos sólidos e justificados, este não está livre de limitações e constrangimentos.

- A realização do enquadramento teórico constituiu um dos maiores desafios do presente trabalho. A conjugação de diversas áreas de estudo, revelou-se um trabalho exigente e exaustivo;
- A própria criação de uma estrutura da tese apresentou alguns constrangimentos, pois sentimos dificuldades em organizar os capítulos de forma a que ficassem completamente coerentes. Apesar de estarmos convictos de que a disposição feita é a que parece fazer mais sentido, ainda assim subsistem pequenas insatisfações em determinados aspetos relacionados com a ordem dos capítulos;
- No âmbito do estudo empírico, muito embora reconheçamos a exigência de trabalhar durante um ano letivo com duas turmas, consideramos como um constrangimento para a investigação o facto de não termos conseguido realizar o trabalho com mais turmas e noutras escolas.
- A estrutura do sistema escolar conferiu-nos limitações tanto no processo de construção das atividades a realizar com as crianças, como na própria conceção das mesmas.
- Se por um lado a proximidade do investigador ao contexto estudado possibilitou a visão aprofundada das diversas experiências, por outro lado, dificultou a elaboração da análise, na medida em que foi difícil criar um distanciamento da realidade, depois de tudo o que foi vivido. Foi difícil encontrar um equilíbrio entre o interesse de se expor as vivências derivadas das experiências quotidiano e a necessidade de demonstrar os dados puramente científicos;

- A própria apresentação dos resultados suscitou dificuldades, diante da quantidade de dados recolhidos e da riqueza dos mesmos. Procurámos cingir-nos na matéria que possuía mais relevância para os propósitos do estudo, contudo reconhecemos que a diversidade dos dados encontrados poderia dar origem a caminhos igualmente relevantes;
- A subjetividade dos dados recolhidos também constituiu um desafio para a reflexão, uma vez que reconhecemos que por mais rigorosos e científicos que pretendamos ser, não estamos livres de, com o devido distanciamento, encontrar novas e melhores formas de ler os resultados. Explorar dados provenientes de uma investigação-ação requer do investigador um largo conhecimento teórico e níveis de reflexão crítica acima da média, além de uma grande capacidade analítica, de modo a tornar os resultados interessantes e significativos.

### **PISTAS PARA A AÇÃO**

Consideramos que os resultados obtidos são suficientemente relevantes para motivar o interesse público e académico, no sentido de se produzirem iniciativas e investigações que permitam a prossecução do trabalho realizado. Com base nesta perspetiva, nas próximas linhas oferecemos algumas sugestões de questões que poderão ser exploradas futuramente:

- Com base na análise da eficácia das atividades realizadas, sugerimos a criação de materiais pedagógicos, com o envolvimento do Ministério da Educação, que sejam de fácil acesso e entendimento dos professores para o uso quotidiano em sala de aula. Estes materiais podem estar disponíveis *online*, no *site* da DGE, junto dos documentos de Educação para os *Media*, no âmbito da Educação para a Cidadania. Mas, também, no âmbito das várias disciplinas;
- Replicar o trabalho empírico noutras escolas, envolvendo de modo mais aprofundado e dinâmico os professores e restantes agentes do contexto escolar;
- Envolver também a família, fundamentais agentes de socialização, que, durante o estudo, demonstraram estar à margem das experiências vividas pelas crianças no

âmbito das iniciativas promotoras da literacia mediática. Este envolvimento poderia ser feito através da realização de atividades conjuntas no espaço doméstico, mas também através da criação de pequenos *workshops* realizados em contexto escolar;

- A participação das próprias empresas mediáticas no âmbito da promoção da literacia mediática nas escolas, através da criação de iniciativas que levem as crianças aos seus espaços (tal como acontece no caso do Diário de Notícias e do Jornal de Notícias, através do *MediaLab*), mas que também entrem na escola e levem um pouco do que se faz “na vida real” para dentro dos seus muros;
- O desenvolvimento de outras investigações e iniciativas ligadas à implementação dos pressupostos estabelecidos pelo Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário”.

Como propósito mais ambicioso, vemos como fundamental a aprovação de políticas públicas que ofereçam a todas as escolas do país as ferramentas necessárias para um desenvolvimento mais integrado da Educação para os *Media*.

## **BIBLIOGRAFIA**





## **A**

Almeida, A.N., Delicado, A., & Alves, N. A. (2008). *As crianças e a internet: relatório de um inquérito*. Lisboa: ICS e Gulbenkian. [eBook]. Acedido em: [http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat\\_cr\\_int.pdf](http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf).

Almeida, A. N. D., Alves, N. D. A., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. *Sociologia, problemas e práticas*, 65, 9-30.

Alonso, M. L. (1991). Novas perspectivas curriculares para a qualidade da educação básica. *Cadernos da Escola Cultural*, 26, 1-18.

Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Alonso, L., Magalhães, M., & Silva, M. (1996). *Educação para todos. Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projeto "PROCUR"*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alves, M., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. Alves & JM. Ketele (Eds.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (59-70). Porto: Porto Editora.

## **B**

Baccega, M. (2011). Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In. A. Citelli & O. Costa (Eds.), *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.

Barbosa, A. (2007). *A Gestão Flexível do Currículo e a Organização Escolar: Abordagem sociológica da implementação desta medida educativa numa escola básica*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: a Curriculum Statement*. Londres: British Film Institute.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In *ASEE National Conference Proceedings* (pp. 23-26). Atlanta: GA.

Borsa, J. (2007, 18 de julho). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Portal da Psicologia*. Acedido em: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).

Bovill, M. & Livingstone, S. (2001). Bedroom culture and the privatization of media use. In: S. Livingstone; & M. Bovill (eds.) *Children and Their Changing Media Environment: a European Comparative Study* (pp. 179-200). Londres: Research Online. [Ebook]. Acedido em: <http://eprints.lse.ac.uk/672/>.

Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2001, Março). Media Education: A Global Strategy for Development. *UNESCO*. Acedido em: [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=5681&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Buckingham, D (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Londres: Polity Press in association with Blackwell Publishing.

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*. Londres: Centre for the Study of Children.

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.

Buckingham, D. (Ed). (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Buckingham, D. (2009). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2011). *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture*. Cambridge: Policy Press.

Burnaford, G. (2001). School and university teacher action research: Maintaining the personal in the public context. *Teachers doing research: The power of action through inquiry*, 2, 193-219.

## **C**

Cardoso, C.; Espanha, R.; & Lapa, T. (2008). *Dinâmica familiar e interação em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e controlo paternal sobre os media em Portugal*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia: Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

Cardoso, A. P. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Castells, M. (2001). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Dover, NH: Croom Helm.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fora: Enseñantes que Investigam*. Madrid: AKAL.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Costa, C., Jorge, A., & Pereira, L. (2014, maio). *Media and Information Literacy Policies in Portugal*. Comunicação apresentada no Primeiro Congresso Europeu de Literacia Mediática e Informacional. Paris, UNESCO.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-379;

Cunningham, H. (1991). *The children of the poor: representations of Childhood since Seventeenth Century*. Oxford: Blackwell.

## D

Davies, M. (2010). *Children, Media and Culture*. Bershire: Open University Press.

Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa*, 35(125), 161-179.

Doll, R. (1991). Currículo centrado na experiência. In F. Machado & M. Gonçalves (Eds), *Currículo: Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Domaille, K., & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001*. (Final Report).

Drotner, K. (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 167-184). Cambridge: The MIT Press.

Drotner, K. (2013). The Co-Construction of Media and Childhood. In D. Lemish (Ed), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 15-23). Londres: Routledge.

Duncan, B. (1989). *Media literacy resource guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 26.

## E

EAVI, European Association for Viewers Interest (Ed.) (2009). *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*. Acedido em: [http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf).

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Reino Unido: McGraw-Hill Education.

## F

Fantin, M. (2007, julho). *Alfabetização Midiática na Escola*. Comunicação apresentada no VII Seminário Mídia, Educação e Leitura do 16º COLE, Campinas.

Fantin, M. (2012). Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*, 57-92.

Faria, P. (2009). Integração Curricular das TIC no ensino da Língua Portuguesa: relato de uma experiência com recurso ao blogue. In P., Dias; A., Osório & A., Ramos (Eds), *O Digital e o Currículo*. Braga: Universidade do Minho.

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il?. *Recherches en Communication – Les compétences médiatiques des ges ordinaires*, 33 (I), 35-52.

Ferreira, M. (2002). *A Gente aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos – As Crianças como Actores Sociais e a (Re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>;

Filho, S. (2004). *Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Formosinho, J. (1991). Currículo e cultura escolar. In F. Machado & M. Gonçalves (Eds), *Currículo: Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Pedago.

Froufe, N., & Neira, A. (2014). Active Audiences: Social Audience Participation in Television. *Comunicar*, 43(5), 83-90.

## **G**

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University.

Giddens, A. (2003). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fortes.

Gomes, M. J., Valente, L., & Dias, P. (2008). *Seguranet – Um levantamento exploratório das práticas de risco dos jovens portugueses no uso da Internet*. Comunicação apresentada no IX

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação – Educação para sucesso: políticas e actores (pp.849-858). Funchal, Madeira Tecnopolo.

Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media, As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.

Grundy, S., & Kemmis, S. (1988). Education action research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis, & R., McTaggart (Eds.), *The action research planner* (pp. 321-336). Victoria: Deakin University Press.

Grundy, S., Kemmis, S., Kemmis, S., & McTAGGART, R. (1982). *The Action research reader*. Australia: Deakin University.

Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.

## H

Huerta, R. (2009). Teaching Media in Catalan (Teaching Media in Spain). In A., Hart & D. Suss (Eds.), *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools* (pp. 123-126). Suíça: E-Collection of the Swiss Federal Institute of Technology. Acedido em: <http://real.mtak.hu/14074/1/1314930.pdf#page=123>.

Hasebrink, U. & Paus-Hasebrink, I. (2013). Trends in Children 's Consumptions of Media. In D., Lemish (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 31-39). Londres: Routledge.

Hobbs (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48, 42-57.

Hobbs, H. (2008). Debates and Challenges Facing New Literacies in The 21s Century. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 431-448). Londres: Sage.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington D. C.: The Aspen Institute.

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: connecting culture and classroom*. California: Corwin.

Hobbs, H., Moore, D. (2013). *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. California: Corwin.

## I

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M. (2010). *Hanging out, messing around, geeking out: Living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press.

## J

James, A., & Prout, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Chicago: MacArthur.

Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.

Johnson, M. (1991). Uma visão dualista – o currículo como sistematização. In F. Machado & M. Gonçalves (Eds.) *Currículo: Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

## K

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M, Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.

Kerckhove, D. (1997). *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio D'Água.

Kirwan, T., Learmonth, J., Sayer, M, Williams, R. (2003). *Mapping Media Literacy: Media Education 11-16 Years In The United Kingdom*. Londres: British Film Institute.

## L

Lacave, T. (2013). La mediación familiar en la recepción televisiva infantil: análisis de los indicadores de mediación preferente y efectiva. *Nueva época*, 20, 135-159.

Lim, S. (2013). Media and Peer Culture: Young people sharing norms and collective identities with and through media. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 322-329). Londres: Routledge;

Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

Lincoln, S. (2013). Media and Bedroom Culture, In D. Lemish (Ed), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 315-322). Londres: Routledge.

Lipovetsky, G. (2007). *A Felicidade Paradoxal*. Lisboa: Edições 70.

Livingstone (2001). Children and Their Changing Media Environment. In S. Livingstone & Bovill *Children and Their Changing Media Environment* (pp. 307-335). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates LEA.

Livingstone, S. (2002). *Young people and New Media: Childhood and the changing media environment*. London: SAGE Publications.

Livingstone, S. (2003). The Changing Nature and Uses of Media Literacy. *Media@lse*, 4, 1-31.

Livingstone, S. (2004). What is Media Literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.

Livingstone, S., Haddon, L., (2009). *Eu Kids Online: Final Report*. Londres: LSE.

Livingstone, S., Couvering, V. E. & Thumim, N., (2008). Covering Traditions of Research on Media and Information Literacies – Disciplinary, Critical, and Methodological Issues. In J. Coiro; M. Knobel, C. Lankshear & D.J. Leu (Ed.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103-132). Nova Iorque: Routledge.



Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. Londres: LSE.

Livingstone, S., & Bovill, M. (Eds.). (2013). *Children and their changing media environment: A European comparative study*. Londres: Routledge.

Livingstone, S. et al. (2014). *EU Kids Online: Findings, methods, recommendations*. Londres: LSE.

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. Nova Iorque: NYU Press.

Lopes, E. (2009). *Imagens da Imagem: O lado humano da publicidade no espelho da pós-modernidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Lopes, P. (2011). *Literacia Mediática e Cidadania. Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa: Enquadramento teórico - conceptual, questões metodológicas e operacionais*. In Pereira, S. (Ed.), *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 449-462) Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Lopes, P. (2013). *Literacia mediática e cidadania - Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Acedido em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8666>.

Lopes, P., Quintas, C., Amaral, I., Reis, B. (2015). *Jovens, Novos Media e Tecnologia: Resultados do Estudo Direitos Digitais: Uma Password para o Futuro*. In S. Pereira & M. Toscano (Eds.), *Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania* (pp. 399-407). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

## **M**

Machado, F. & Gonçalves, M. (Eds.) (1991). *Currículo: Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Martins, M (2003). O Poder das Imagens e as Imagens do Poder. *Cadernos do Ista*, 15, 127-134.

Martins, N (2013). Media and Emotional Development. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp201-209). Londres: Routledge.

Matos, P.M (2008). Ver TV em Família, *Comunicar*, XVI(31), 121-127.

Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Melro, A. (2011). *A cobertura jornalística do computador 'Magalhães': um estudo dos semanários portugueses*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Acedido em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18086/1/Relat%C3%B3rio\\_%20Mestrado%20Ana%20Melro\\_2011.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18086/1/Relat%C3%B3rio_%20Mestrado%20Ana%20Melro_2011.pdf).

Muller, F. (2006) Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educ. Soc. Campinas*, 27(95), 553-573.

## **N**

Nathanson, A. (2013). Media and the family context. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 299-307). Londres: Routledge.

Neves, M. (2009). Acessos online e aprendizagens digitais: vantagens de uma literacia precoce. In *Livro de atas conferência nacional: Portugal na Pesquisa Europeia sobre Crianças e Internet: oportunidades e Riscos* (pp. 1-156). Lisboa: FCSH.

## **O**

Ofcom, The Office of Communications (2008). *Media Literacy Audit: Report on UK Children 's media literacy*. Acedido em [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/ml\\_childrens08.pdf](http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/ml_childrens08.pdf).

Olson, D. & Rampaul, G. (2013). Representations of Childhood in the Media. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 23-30). London: Routledge.

Opertti, R. (2009). Curricular Contribution to Media Education: a Work in Progress. *Comunicar*, 16(32), 31-40.

## **P**

Pacheco, J. (2016). Currículo e Inclusão Escolar: (In)variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 17(46), 110-124. doi: 10.12957/teias.2016.25648.

Parola, A. & Ranieri, M. (Eds.) (2010). Guidelines for Assessment and Evaluation of Media Education Paths. *A Report of the European Media Education Project*.

Palacios, J., Coll, C., Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pereira, A. C. (2011). O cinema a serviço da educação: a experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve. *Comunicação & Educação*, 16(1), 115-122.

Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Pereira, L., Pereira, S., & Pinto, M. (2009). Perspectivas de pais e filhos sobre os videojogos-da investigação aos processos de mediação parental. In *Conferência Nacional-Portugal na Pesquisa Europeia sobre Crianças e Internet (EU KIDS ONLINE Portugal)* (pp. 51-61). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Pereira, S. (1998). *A Televisão na Família. Processos de Mediação com Crianças em Idade Pré-Escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Pereira, S. (2000). A Educação para os media hoje: Alguns Princípios Fundamentais, *Cadernos do Noroeste. Série de Comunicação*, 14, 669-674.

Pereira, S. (2007). *A minha TV é um mundo. Programação para crianças na era do ecrã global*. Braga: Campo das Letras.

- Pereira, S., Pessoa, C., & Costa, P. (2013). 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;
- Pereira, S. (2013). More Technology, Better Childhoods? The Case of the Portuguese 'One Laptop per Child' Programme. *Communication Management Quarterly*, 29, 171-198.
- 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., Pereira, L., & Melro, A. (2015b). The Portuguese programme one laptop per child: Political, educational and social impact. 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., Pinto, M., & Moura, P. (2015a). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Perrenoud, P. (trad) (2005). *Escola e Cidadania: O Papel da Escola na Formação para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez-Tornero, J. (2000). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.
- Petrella, S., Silveira, P., Pessoa, C., Carvalho, A., & Pinto, D. (2013). Entre a escola e a família: Um estudo em torno de práticas de educação para os media em Portugal. *Revista Comunicando*, 2(2), 189-202.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a Comunicação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Pinto, M. (1997). A Infância como Construção Social. In M. Pinto & M. Sarmento (Eds.), *As Crianças: Contextos e Identidades* (pp. 31-74). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Pinto, M. (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Pinto, M. (2003) Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em Tempos de Mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 119-143.

Pinto, M, Pereira, S, Pereira, L, Ferreira, T (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. Lisboa: ERC.

Ponte, C. (2012). *Crianças & Media: Pesquisa Internacional e Contexto Português do Século XIX à Actualidade*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.

Pratt, D. (1991). Mudanças curriculares – ênfase na difusão e implementação. In Machado, F. & Gonçalves, M. (Eds.) *Currículo: Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1°. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Prinsloo, J. (2013). Media and Learning About The Social World. In D. Lemish. (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 247-255). London: Routledge.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Oxon: Routledge.

Prout, A. (2008). Culture-Nature and the Construction of Childhood. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 21-35). London: Sage.

## **R**

Ramos, J., Espadeiro, R., & Carvalho, J. (2011). *A Participação de Escolas Portuguesas no Projeto SeguraNet. Um Estudos Múltiplo de Casos*. Lisboa: DGIDC.

Richmond, W. (1991). O desenvolvimento curricular como instrumento de mudança. In F. Machado & M. Gonçalves (Eds.) *Currículo: Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Roosen, T. (Ed.) (2013). *Les competences en education aux media*. Bruxelas: Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias.

## **S**

Sampaio, P. & Coutinho, C. (2015). O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 20, (62). Acedido em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000300635&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300635&lng=pt&nrm=iso&tlng=en).

Santos, M. (2014). *Que Escola? Para que cidadania? Em que escola?*. Lisboa: Alfarroba.

Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.

Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento & B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto, Edições ASA.

Sarmiento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23(1). Acedido em <http://www.ced.ufsc.br/nup/perspectiva.html>.

Sarmiento, M. & Marchi, R. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, 4, 91-113. Acedido em: <http://configuracoes.revues.org/498>.

Sarmiento, M. (2011) A Reinvenção do Ofício de Criança de Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602.

Silva, M. (2008). Criança, Escola e TV: Parcerias na Leitura do Mundo. *Comunicar*, XVI(31), 325-330.

Silveira, A. P. (2015). *Crianças e Notícias: construindo sentidos sobre a atualidade e o mundo*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Siqueira, A. & Cerigatto, M. (2012). Mídia-Educação no Ensino Médio: por que e como fazer. *Educar em Revista*, 44, 235-254.

Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 25-40.

Soares, I. D. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.

Sousa, V. (2011). *A Educação para os Media na Formação Inicial de Professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Steele, J. & Brown, J. (1995). Adolescent Room Culture: Studying Media in the Context of Everyday Life. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 551-576.

## **T**

Takeuchi, J. (2012). Kids Closer Up: Playing, Learning, and Growing with Digital Media. *International Journal of Learning and Media*, 3(2), 37-59. Acedido em <http://www.mitpressjournals.org/toc/ijlm/3/2>.

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital*. Cambridge: Harvard Business Press.

Tapscott, D. (2008). *Grown up Digital: How Net Generation is changing your world*. Nova Iorque: McGraw Hill.

Thomas, M (2011). *Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies*. Routledge: Nova Iorque.

Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum*. São Paulo: Editora Companhia das Letras.

Tomé, V. (2011). Educação para os Media: É Urgente Formar Professores. In S. Pereira (Ed.), *Atas do Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp.59-70). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Tomé, V. & Menezes, H. (Eds.) (2011). *Educação e Media: da teoria ao terreno*. Castelo Branco: RVJ-Editores, Lda.

Tyner, K. (2010) Introduction: New Agendas for Media Literacy. In Tyner, K. (ed.), *New Agendas in Communication*. Nova York: Routledge.

## **V**

Varis, T., Tornero, J (2012). *Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.

## **W**

Ward-Barnes (2010). *Media Literacy in the Unites States: A Close Look at Texas*. Tese de Mestrado, Georgia State University, Georgia.

Wilson, C. & Ducan, B. (2009). Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experiencia. In D. Frau-Meigs & J. Torrent (Ed.), *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges* (pp. 127-140). Nova Iorque: The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar.



## **OUTROS DOCUMENTOS**

- Conclusões do Conselho Europeu, 26 de novembro de 2012, sobre a Estratégia Europeia para uma Internet Melhor para as Crianças <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0011:0014:PT:PDF>;
- Conclusões do Conselho, de 27 de Novembro de 2009, sobre a literacia mediática no ambiente digital (2009/C 301/09) [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:301:0012:0012:PT:PDF>];
- Conselho da Europa (2000), Educação para os Media (Recommendation 1466).
- Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990;
- Declaração de Braga sobre a Literacia dos Media, originada no âmbito das conclusões do 1º Congresso de Literacia, Media e cidadania, organizado pela UNESCO, pelo Conselho Nacional de Educação, pela Entidade Reguladora da Comunicação, pelo Gabinete para os Meios de Comunicação Social, pelo Ministério da Educação, pela UMIC e pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, no dia 25 e 26 de Março de 2011, na cidade de Braga (<http://literaciamediatica.pt/congresso/declaracao-de-braga>, acedido em Março de 2012);
- Declaração de dydwald sobre Educação para os Media, aprovada unanimemente pelos representantes de 19 nações durante o Simpósio Internacional sobre Educação para os Media, organizado pela UNESCO, na cidade de Grundwald, na então República Federal da Alemanha, em 1982;
- Decreto-Lei nº 43 de 22 de Fevereiro de 2007. Diário da República nº 38 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa. [Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>, acedido em 26 de Novembro de 2014];

- Recomendação da Comissão Europeia *sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*, 20 de agosto de 2009 (2009/625/CE);
- Recomendação do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e da Ciência para a literacia mediática, Diário da República, 2.<sup>a</sup> série — N.º 250 — 30 de Dezembro de 2011;
- Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho *sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, 18 de Dezembro de 2006 (2006/962/CE);
- UNESCO (2007), Paris Agenda – Twelve Recommendations for Media Education, Paris.
- UNESCO (2011) *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO

## **SITES CONSULTADOS**

[http://apps.uc.pt/courses/PT/unit/79665/15241/20142015?common\\_core=true&type=ram&id=1555](http://apps.uc.pt/courses/PT/unit/79665/15241/20142015?common_core=true&type=ram&id=1555)

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

[\*\*http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=2\*\*](http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=2)

<http://j.mp/goC2sv>

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/nasondas.aspx>

<http://www.abpeducom.org.br/>

[http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222)

<http://www.cca.eca.usp.br/educom>

<http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=0&tabid=4&pageid=3&lang=pt-PT>

<http://www.clemi.org/fr/portugais/>

[http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao\\_continua](http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao_continua)

<http://www.dge.mec.pt/>

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94753](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753)

<http://www.fcsh.unl.pt/media/noticias/criancas-e-meios-digitais-moveis-em-portugal>

[http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?\\_pageid=406,1076448&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1076448&_dad=portal&_schema=PORTAL)

[L](#),

<http://www.literaciamediatca.pt/congresso/>

<http://www.mecd.gob.es/educacionmecd/areaseducacion/sistemaeducativo/enseanzas/educacion-primaria.html>

<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/lei.aspx>

<http://www.presidencia.pt/archive/doc/PlanoTecnologico.pdf>

<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=31>

<https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/FinLitGr4to8.pdf>

<https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/FinLitGr4to8.pdf>

[www.rbe.mec.pt](http://www.rbe.mec.pt)

## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### Análise ao currículo português (2º ciclo do ensino básico)

A matriz curricular do 2º ciclo do ensino básico estipula que as escolas têm autonomia para organizar os tempos letivos desde que respeitem a carga horária definida pela DGE. A maior parte da carga horária é concedida para as áreas de Línguas e Estudos Sociais (que inclui as disciplinas de Português, Inglês, e História e Geografia de Portugal) e de Matemática e Ciências (que, como o próprio nome indica, engloba as disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais). A área disciplinar de Educação Artística e Tecnologia possui uma carga semanal mínima de 12 horas, que deve ser dividida pelas disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e/ou Educação Tecnológica. Pode, ainda, haver uma oferta complementar designada pela escola, com carga horária também definida pela escola, e é aí que, em geral, se englobam a Educação para a Saúde, Educação artística e Educação para a Cidadania<sup>48</sup>.

De modo a perceber a forma como o sistema escolar português tem incluído os *media* nos seus currículos, analisamos os conteúdos dos programas de todas as disciplinas do 2º ciclo do ensino básico. A partir da análise, foi-nos possível traçar as seguintes considerações, tendo em conta cada disciplina:

**1) Português<sup>49</sup>:** O Programa e Metas curriculares para o ensino de Português no ensino básico divide-se em quatro grandes domínios: a) Oralidade; b) Leitura e Escrita; c) Educação Literária; d) Gramática. Dentro dos grandes domínios há ainda uma série de subdomínios que englobam os conteúdos programáticos.

Os *media* são mencionados dentro do domínio de **Leitura e Escrita**, no âmbito dos conteúdos de *compreensão de textos*. Mais propriamente, é mencionada a compreensão do “texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista e texto publicitário, notícia, carta, roteiro”;

Já no que diz respeito aos Objetivos e Descritores de Desempenho, o recurso aos *media* no desenvolvimento da comunicação aparece numa perspetiva mais técnica, dentro do domínio da **Oralidade**, no âmbito da *produção de textos orais*, nomeadamente, através da criação de uma apresentação oral sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.

---

<sup>48</sup> Informações consultadas em: <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-2o-ciclo>

<sup>49</sup> Informações consultadas em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

**2) Inglês<sup>50</sup>:** Como Domínios de referência, a disciplina de Inglês possui: Compreensão Oral, Leitura, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural, Léxico e Gramática. Nesta disciplina é muito frequente o recurso aos *media* para o ensino da língua, por exemplo, através da visualização de um filme em inglês com legendas em português, ou então através da audição de músicas em inglês, no âmbito do domínio da **Compreensão Oral**. No entanto, não há referências relativamente ao uso dos *media* numa abordagem crítica dos seus conteúdos, ou então, por exemplo, uma comparação dos hábitos mediáticos das diferentes culturas.

**3) História e Geografia de Portugal<sup>51</sup>:** esta disciplina, nomeadamente no 6º ano, no Domínio do **“Mundo mais perto de nós”**, atenta especificamente para o *conhecimento e para a compreensão da importância das telecomunicações na sociedade atual*, e propõe, numa abordagem centrada na tecnologia, os seguintes objetivos:

- 1) Definir rede de telecomunicação.
- 2) Referir as vantagens de utilização dos serviços de telecomunicação.
- 3) Associar o desenvolvimento dos serviços de telecomunicação com o processo de globalização e aparecimento do conceito de “aldeia global”.
- 4) Discutir a importância do desenvolvimento das telecomunicações nas atividades humanas e qualidade de vida.

Não havendo mais qualquer referência à importância dos *media*, por exemplo, no conhecimento do mundo e na construção da atualidade.

**5) Educação Visual<sup>52</sup>:** possui como um dos objetivos gerais, para o 5º ano, **Distinguir códigos e suportes utilizados pela comunicação**, no qual contempla o conhecimento dos meios de comunicação e da sua evolução, em função da evolução técnica e social (sonora – telefone, rádio, *podcast*; escrita – jornal, revista, cartaz, BD; audiovisual - televisão e cinema; multimédia, hipermédia – CD, TV digital, internet).

---

<sup>50</sup> Informações consultadas em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_de\\_ingles\\_homologadas\\_13\\_de\\_maio\\_2013.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_de_ingles_homologadas_13_de_maio_2013.pdf)

<sup>51</sup> Informações consultadas em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_hgp\\_metas\\_curriculares\\_2\\_ciclo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf)

<sup>52</sup> Informações consultadas em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_ev\\_metas\\_curriculares\\_2\\_e\\_3\\_ciclo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf)



**6) Educação Tecnológica**<sup>53</sup>: Organiza-se através dos seguintes domínios: Técnica, Representação, Discurso e Projeto. Dos vários objetivos propostos, chamamos a atenção para subdomínios presentes nos domínios da **Representação e do Discurso**:

a) *Reconhecer o papel da tecnologia*: identificar a influência da tecnologia no ambiente natural, humano e construído.

b) *Aplicar princípios da comunicação tecnológica*: identificar vocabulário específico da área tecnológica, utilizando-o para comunicar ideias e opiniões.

- Nas **Ciências Naturais**<sup>54</sup> e na **Matemática**<sup>55</sup>, assim como na **Educação para a Moral Religiosa**, na **Educação Física**, na **Educação Musical** e na **Educação para a Saúde**, não há qualquer referência aos *media*

Com a análise realizada, nota-se que os objetivos programáticos, no que diz respeito ao assunto, são voltados para o uso técnico, principalmente, dos computadores e de outras máquinas ligadas à indústria, 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.

Podemos, deste modo, constatar que as referências aos *media*, são, de um modo geral escassas, e, a atenção é dada, sobretudo, à educação com os *media* e através dos *media*, e não a uma educação que privilegie uma análise crítica aos *media*.

---

<sup>53</sup> Informações consultadas em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_et\\_metas\\_curriculares\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_et_metas_curriculares_2012.pdf)

<sup>54</sup> Informações consultadas em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cn\\_metas\\_curriculares\\_5\\_6\\_7\\_8\\_ano\\_0.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_metas_curriculares_5_6_7_8_ano_0.pdf)

<sup>55</sup> Informações consultadas em::

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf)

## **ANEXO II**

### **Explicação do projeto entregue à direção do agrupamento de escolas e aos respetivos professores**

Projeto

#### **EduComunicAção!**

*Educação para os media no ensino básico português*

#### **Do que Se Trata?**

O **EduComunicAção** apresenta-se como um projeto que pretende envolver alunos do ensino básico de escolas do concelho de Braga. Dinamizado por Clárisse Pessôa, doutoranda em Ciências da Comunicação, este projeto concretiza-se a partir da planificação de um conjunto de atividades que se pretende realizar no âmbito das Atividades Extra-Curriculares, de um Clube, da disciplina de Educação para a Cidadania, ou de outra modalidade que se considere mais pertinente. Pretende-se que as sessões do projeto tenham uma frequência semanal, com 45 minutos de duração, durante o próximo ano letivo.

Os alunos são o grande foco do projeto, sendo eles os principais atores no processo de construção das atividades. Não obstante, procuraremos o envolvimento dos professores e da família no apoio às atividades e nos eventos decorrentes das mesmas.

#### **Quais são os objetivos?**

O projeto nasce com o objetivo de ligar a Educação à Comunicação através de atividades educativas que levem à interpretação dos *media*, garantindo um uso inteligente dos meios de comunicação ao nível escolar e social, e o desenvolvimento de uma perspetiva crítica perante os mesmos, evitando situações de risco e de manipulação.

Tendo por base uma metodologia de intervenção e ação, as atividades do **EduComunicAção** buscam a promoção da literacia mediática através de atividades que apelem para a expressão, a interação, a participação, a criatividade e a produção de conteúdos mediáticos, numa perspetiva inclusiva, cidadã e atenta para os riscos e benefícios dos usos dos *media*.

## **Como Se Concretiza?**

Através de atividades criativas e dinâmicas que impliquem as crianças, colocando-as no centro do processo de aprendizagem. Prevê-se, por exemplo, sessões dedicadas ao debate sobre a construção das notícias, sobre as representações sociais em filmes e programas de televisão, sobre as ferramentas de persuasão da publicidade, sobre possíveis perigos das redes sociais, sobre o *cyberbullying*, entre outros. Serão também propostas sessões vocacionadas para a criação de vídeos sobre temas relevantes na atualidade (tais como a preservação do meio ambiente, a segurança e a saúde), a elaboração de um jornal/rádio para a divulgação das atividades da escola, e a participação em iniciativas públicas tais como a iniciativa nacional 7 Dias com os *Media*, que é promovida por um conjunto de entidades como a Direção Geral de Educação, o Conselho Nacional de Educação, a Rede de Bibliotecas Escolares a Comissão Nacional da UNESCO, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, a RTP, entre outras (<http://www.literaciamediatca.pt/7diascomosmedia/apresentacao>).

## **Que mais-valias?**

Este projeto pretende oferecer novos olhares perante os meios de comunicação, tendo em conta, sobretudo, a presença significativa dos *media* no quotidiano infantil e a sua importância no processo de socialização da criança.

O tempo que os pais mais novos dedicam aos meios de comunicação gera constantemente debate e preocupação na comunidade escolar. Tendo em conta que os *media* são também uma fonte de aprendizagens e de contacto com o mundo, faz todo o sentido que a escola incorpore os modos como as crianças utilizam os *media* e se envolva na mediação de uma utilização crítica e consciente dos mesmos, contribuindo para o desenvolvimento de competências que potencializem uma integração plena na sociedade mediatizada em que vivemos.

## **Quem dinamiza?**

O **EduComunicAção** surge a partir de um projeto de doutoramento em Ciências da Comunicação, realizado na Universidade do Minho e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Parte dos pressupostos presentes no Referencial de Educação para os Media<sup>56</sup>, elaborado em parceria com a Universidade do Minho e aprovado no passado mês de abril pelo Ministério da Educação.

Este é um projeto piloto que pretende auxiliar a comunidade escolar no desenvolvimento de atividades com vista à educação para os media, podendo consagrar-se num modelo a ser utilizado a nível nacional.



Universidade do Minho



---

<sup>56</sup> Referencial de Educação para os *Media*: [http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/educacao\\_media/referencial\\_de\\_educacao\\_para\\_os\\_media\\_aprovado.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/educacao_media/referencial_de_educacao_para_os_media_aprovado.pdf)

## ANEXO III

### **Explicação do projeto entregue às crianças participantes no estudo e aos encarregados de educação das crianças, e respetivo pedido de autorização**

Projeto **EduComunicAção!**

*Educação para os media no ensino básico português*

O **EduComunicAção** tem como objetivo garantir um uso crítico e inteligente dos meios de comunicação, evitando situações de risco e de manipulação para as crianças. Vem ao encontro das linhas orientadoras criadas pela Direção Geral de Educação para a disciplina de Educação para a Cidadania, mais propriamente, a partir do “Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário” aprovado a 29 de abril de 2014 pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário (Ref.a 96/13-133).

Será dinamizado com o apoio do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, na figura da Dra. Clarisse Pessôa, durante todo o ano letivo.

Tendo por base uma metodologia de intervenção e ação, as atividades do EduComunicAção buscam a promoção da literacia mediática através de atividades que apelem para a expressão, a interação, a participação, a criatividade e a produção de conteúdos mediáticos, numa perspectiva inclusiva, cidadã e atenta para os riscos e benefícios dos usos dos media.

Se aceita participar voluntariamente no projeto, por favor assine aqui:

O interessado em participar no estudo:

---

O seu respetivo encarregado de educação:

---



Universidade do Minho

