



LITERACIAS CÍVICAS E CRÍTICAS: REFLETIR E PRATICAR

Maria José Brites, Inês Amaral & Marisa Torres da Silva (Eds.)

A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:
www.cecs.uminho.pt

Título Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar

Editoras Maria José Brites, Inês Amaral & Marisa Torres da Silva

ISBN 978-989-8600-88-2

Capa Fotografia: Faizal Sugi | Composição: Pedro Portela

Formato eBook, 186 páginas

Data de Publicação 2019, novembro

Editora CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
Universidade do Minho
Braga . Portugal

Director Moisés de Lemos Martins

Director-Adjunto Manuel Pinto

**Formatação Gráfica
e Edição Digital** Marisa Mourão



© CECS 2019

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença,
visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Esta publicação é financiada no âmbito do Programa Estratégico do CECS
(UID/CCI/00736/2019) pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.



SUMÁRIO

Prefácio: conceitos e práticas	7
Manuel Pinto	

Literacias cívicas e críticas	11
Maria José Brites, Inês Amaral & Marisa Torres da Silva	

PARTE I 13

LITERACIAS CRÍTICAS 15

Autoaprendizagens sobre jornalismo, até quando?	17
Maria José Brites	

Literacia dos média e discurso de ódio	31
Marisa Torres da Silva	

<i>Transmedia storytelling</i> e literacia: histórias multimédia participativas	43
Inês Amaral	

CONCEITOS 59

Educação para os média como uma disciplina transversal	61
Christine W. Trültzsch-Wijnen	

Literacia para as notícias	69
Paul Mihailidis	

Literacia crítica dos média	73
Jeff Share	

Notícias falsas e desordens informativas	77
Divina Frau-Meigs	

Literacias cívico-mediáticas	81
Lynn Schofield Clark, Carlos Jimenez & Baylee Suskin	

Comunicação para a mudança social	87
Thomas Tufte	

Ambientes de aprendizagem pessoal	91
Graham Attwell	

Educação digital	95
Luís Pereira	
<hr/>	
Literacia digital e metodologias	97
Lídia Oliveira	
<hr/>	
Competências mediáticas	101
Paula Lopes	
<hr/>	
Literacia das imagens	103
Nelson Zagalo	
<hr/>	
Educação formal, não formal e informal	105
Maria Raquel Patrício	
<hr/>	
<i>Digital storytelling</i>	109
Paulo Nuno Vicente	
<hr/>	
PARTE II	111
FICHAS DE ATIVIDADES	113
A notícia do avesso: 5W+H ao serviço do jornalismo inclusivo	115
Rita Basílio de Simões	
<hr/>	
Notícia de jornal: uma abordagem ao texto jornalístico	119
Maria João Filipe	
<hr/>	
E por acaso criança lê jornal? Produção de notícias para a infância	121
Juliana Doretto	
<hr/>	
Jornalistas por um dia: pensar o mundo e construir notícias	123
Patrícia Silveira	
<hr/>	
Notícias e <i>blogs</i>	125
Estrela Serrano	
<hr/>	
Notícias e estudantes de jornalismo: manual colaborativo do ensino da reportagem a partir do modelo do REC	129
Pedro Coelho	
<hr/>	
“Quando temos um martelo na mão, tudo nos parece um prego”	133
Stéphane Laurent & Maria Inês Santos	
<hr/>	
Notícias e leituras: combater as alterações climáticas em sala de aula	135
Rita Zurrapa & Teresa Pombo	
<hr/>	

Olhar de outro género para as notícias	137
Carla Cerqueira	

Regulação e educação para os média: compreender criticamente a informação televisiva	139
Tânia de Morais Soares & Vanda Calado	

Explorando as minhas notícias pessoais e ambiente mediático	141
Graham Attwell	

Como produzir um <i>podcast</i>, explorando a ferramenta Audacity	145
Vítor Diegues	

Vamos fazer um <i>spot</i> de rádio	147
Paulo Martins	

COMO FAZER UM MEIO ESCOLAR/COMUNITÁRIO? 149

Como fazer um meio comunitário	151
Joana Alves dos Santos	

Como fazer uma publicação informativa escolar	155
Eduardo Jorge Madureira	

Criar média escolares comunitários: vantagens, obstáculos e percurso sustentável	159
Vítor Tomé	

Implementar um projeto de rádio numa escola: procedimentos a adotar	163
Vítor Diegues	

Rádio Impacto – uma rádio no coração da escola	167
Paulo Martins	

Como fazer um projeto de literacia para os média envolvendo os jornalistas	171
Sofia Branco	

BIBLIOGRAFIA E LINKS ÚTEIS 175

Bibliografia	177
Links úteis	181

MANUEL PINTO

mpinto@ics.uminho.pt

**CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL**

PREFÁCIO: CONCEITOS E PRÁTICAS

Sendo este um livro virado para as reflexões e práticas em literacia informativa e mediática, faz sentido dedicar alguma atenção aos conceitos que utilizamos. Na verdade, as nomenclaturas que nos têm servido são importantes na medida em que nos entendemos com elas. Mas as mudanças culturais, tecnológicas e civilizacionais que vivemos trazem questões novas que vale a pena considerar.

Neste terreno conceptual, há sempre que contar com fenómenos de moda, mas, talvez mais ainda, há que considerar os contextos que pressionam no sentido de encontrar respostas a novas questões. Assim, quando, nos anos 60 e 70, se começou a prestar alguma atenção aos média (aos *self* e aos *mass media*, como então se dizia), havia quem pusesse a tónica na tecnologia e no seu papel na educação (tecnologia educativa) e quem pusesse o papel no multidimensional campo mediático (educação para os média). Como se tratava de aprender novas linguagens (por exemplo, a linguagem da imagem ou do audiovisual), pegou em alguns meios a metáfora da alfabetização mediática. Mas já nessa altura, Halloran e Jones (1986) chamavam a atenção, num documento editado pela UNESCO, que toda a educação para os média só fazia sentido se proposta como uma “educação para a comunicação”.

À medida que se foi consolidando uma perspectiva de educação avaliada por parâmetros e indicadores de pendor quantitativo, foi-se consolidando o conceito de literacia sobre os média ou, simplesmente, mediática. Entendia-se e ainda se entende que há processos de aquisição de conhecimentos, competências e atitudes para compreender e usar criticamente os média e há resultados, naturalmente diferenciados, mas mensuráveis desses processos.

Já no século XXI, perante a explosão da sociedade da informação, cada vez mais digital, a UNESCO desencadeou uma ação à escala global, que tem vindo a ganhar forma. Apostou em iniciativas de largo espectro para fazer dialogar e convergir duas áreas em que a organização

teve sempre um papel relevante, mas que se tinham desenvolvido em grande medida separadamente: as bibliotecas, os arquivos e as bases de dados, por um lado, e os média mais clássicos e os novos média emergentes, por outro. Encontros em diferentes continentes, publicação de documentos de referência e criação de redes de atores no terreno foram dando os contornos de um conceito que te vindo a fazer o seu caminho: Literacia Informativa e Mediática (MIL, em inglês, de *Media and Information Literacy*). Na sua evolução, esta proposta tem-se vindo a concretizar em estreita articulação estratégica com uma das grandes “causas” da UNESCO: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹.

O papel da UNESCO deve ser sublinhado ainda por outra razão. O conceito de educação para a literacia mediática foi, historicamente, e em grande medida, um processo que se desenhou e desenvolveu no mundo ocidental. A ação da UNESCO à escala global fez com que nos debates tenham entrado progressivamente as perspetivas do mundo em desenvolvimento, em especial da Ásia e da América Latina, alargando e enriquecendo os quadros teóricos e as práticas educativas. Conceitos como o “direito à comunicação”, a “democratização da comunicação” e a relação dos média com a justiça social, o pluralismo cultural, a língua e a religião passaram a surgir como cada vez mais tematizados, inspirando projetos e iniciativas em diferentes partes do planeta².

Nos anos recentes, em virtude do acicatar dos nacionalismos, populismos e discursos polarizados, combinados com as lógicas inerentes às redes sociais, temos assistido ao reconhecimento generalizado da necessidade e até urgência da literacia relacionada com os média, acentuando a vertente noticiosa e jornalística. A *news literacy*, que era, até recentemente, uma área secundária da literacia mediática, foi catapultada de repente para a boca de cena, vista como quase panaceia para as *fake news* e a desinformação.

Neste quadro evolutivo e nesta convivência de tradições e visões diferentes da educação para uma cidadania esclarecida e interventiva no campo dos média e das redes sociais, poderá surgir a tentação de procurar estabelecer ou de simplesmente buscar a “linha justa” ou “correta”. Não existe. O que existe são múltiplos entendimentos e uma variedade

¹ Cf. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, disponível no endereço <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

² Ver, por exemplo, um nome de referência da educação para os média na Índia e na Ásia: Kumar (1992) (texto disponível no endereço https://dr.ntu.edu.sg/bitstream/handle/10220/1840/AMIC_1992_o8_18.pdf)

de práticas, dos quais podemos colher inspiração para o que achamos necessário fazer, no tempo, lugar e circunstâncias que são os nossos.

Se imaginarmos o campo das práticas de educação para a literacia mediática como uma cidade, devemos dizer que há sete portas para nela entrar (e dizemos sete como podíamos dizer outro número qualquer). Mas, uma vez dentro, não temos que fazer todos o mesmo ou do mesmo modo. Mas é um tesouro precioso quando podemos ver-nos num mapa amplo, no qual cada um compreendo o lugar específico que ocupa, na relação – e até colaboração – com outros lugares.

O que não pode desprezar-se é a capacidade de observação e de interrogação. Se nos interessa, por exemplo, trabalhar com a tecnologia, convém ter presente que ela – qualquer que seja – não caiu aqui vinda de outro planeta. Tem uma história, uma carga simbólica, um significado económico; é apropriada de modos desiguais e pauta práticas e comporta experiências e sentidos muito variados. Está longe de ser neutra, questionando a ingenuidade da velha crença: “tudo depende do uso”. Se preferimos centrar-nos nos conteúdos das redes sociais, importa ir além do que está diante dos nossos olhos, percebendo o nosso estatuto enquanto produtores de conteúdos – quem se aproveita deles e quem, com eles, faz de nós audiência e alvo. Se apostámos, enfim, no desenvolvimento de meios e plataformas de comunicação na nossa comunidade, associação ou escola, é de considerar sempre quem são e do que carecem os destinatários do que publicarmos; como valorizamos a liberdade de expressão ou os direitos dos outros à imagem e ao bom nome; como iremos promover uma melhor comunicação no meio em que habitamos.

E por falar em comunicação, talvez mereça a pena refletir se numa sociedade mediatizada, a nossa atenção vai para os média ou para aquilo que eles podem e devem promover: uma melhor comunicação entre as pessoas. É verdade que os média – os velhos e os novos – não são apenas ferramentas ou andaimes de uma construção. São órgãos e agentes fundamentais das nossas sociedades, relativamente aos quais nos cabem responsabilidades e direitos. Mas a vida das sociedades carece da comunicação para respirar. E esta requer um cuidado permanente, capacidade de escuta, reconhecimento do lugar do outro e da dignidade de todos. A educação para a literacia mediática não pode prescindir destes pilares, que assentam num outro que, nos tempos que

correm, é básico e essencial: aprender a não diabolizar o outro, o diferente de mim, e a procurar conhecê-lo melhor.

REFERÊNCIAS

Halloran, J. & Jones, M. (1986). *Mass Media Education: Education for Communication and Mass Communication Research*. Paris: UNESCO.

Kumar, K. J. (1992). *Media education in South Asia - the Indian experience*. Singapura: Asian Mass Communication Research & Information Centre. Retirado de https://dr.ntu.edu.sg/bitstream/handle/10220/1840/AMIC_1992_08_18.pdf

Citação:

Pinto, M. (2019). Conceitos e práticas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 7-10). Braga: CECS.

MARIA JOSÉ BRITES, INÊS AMARAL & MARISA TORRES DA SILVA
britesmariajose@gmail.com; ines.amaral@uc.pt; marisatorresilva@gmail.com
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO / CICANT, PORTUGAL |
FLUC / CECS, PORTUGAL | NOVA FCSH / ICNOVA, PORTUGAL

LITERACIAS CÍVICAS E CRÍTICAS

Este livro reflete preocupações científicas das três editoras da obra. Existe um traço comum, a ligação ao jornalismo e à democracia, e o seu cruzamento com as literacias críticas, impossíveis de considerar sem o crescente interesse científico e social em relação ao discurso do ódio, numa sociedade em que o *transmedia storytelling* aponta para o imperativo de saber reconhecer, usar e operar as multiplataformas. As literacias críticas vão, pois, além da definição clássica de educação para os média. A literacia crítica dos média, além de contemplar o acesso, análise e produção nos média, inclui igualmente olhares sobre relações de poder.

[O conceito de] literacia crítica mediática tem como objetivo ampliar a noção de literacia para incluir diferentes formas de cultura mediática, tecnologias da informação e comunicação e novos média, assim como aprofundar o potencial da literacia para analisar criticamente as relações entre média e público, informação e poder. Uma abordagem multiperspetiva que aborda questões de género, raça, classe e poder é utilizada para explorar as interligações entre literacia mediática, estudos culturais e pedagogia crítica (Kellner & Share, 2007, p. 59)

Como aponta o título do livro, procuramos trazer uma reflexão diversificada sobre contextos cívicos, incluindo as literacias cívicas e críticas, sem a intenção de exaustividade sobre estas temáticas, tentando trazer para pistas de trabalho futuro. Em paralelo, pretendemos apresentar propostas práticas que educadores de diferentes naturezas, técnicos que trabalham em associações, famílias, ou outros atores sociais possam usar para pensar a educação para os média.

A parte I é constituída por um conjunto de capítulos iniciais que procuram refletir sobre o foco principal do livro. O primeiro capítulo dá pistas para pensar o jornalismo e a forma como os cidadãos contactam

com ele, sobretudo de modo muito solitário, refletindo ainda sobre as possibilidades que a escola tem procurado trazer nos últimos anos neste contexto da educação para os média e para a cidadania. O capítulo seguinte centra-se na forma como a literacia para os média pode combater a normalização do discurso do ódio. O terceiro capítulo desta parte I aponta pistas para se aproveitar de forma positiva as possibilidades que os média dão para atuar em sociedade, muito em particular seguindo as velhas linhas de como contar boas histórias.

Além dos capítulos iniciais, esta primeira parte do livro é ainda complementada por um conjunto de conceitos fundamentais, propostos por autores que são especialistas em cada uma dessas áreas. Pretende-se com estes conceitos dar uma definição desse campo, com o intuito de ser útil para académicos e também facilitar a operacionalização desses mesmos conceitos, em especial para aqueles que atuam na sociedade civil mais vasta.

A parte II tem como intenção apresentar propostas e respostas para quem quer fazer atividades relacionadas com a educação para os média, o jornalismo e a democracia. Num primeiro momento, sugerimos fichas de atividades que podem ser usadas em contextos diversos. Por fim, trazemos uma seleção de projetos que já mostraram a sua relevância social em contextos educativos formais e não formais. Pedimos aos dinamizadores dos mesmos para apresentarem um descritivo dos projetos e sobretudo indicações e sugestões sobre como dinamizar propostas semelhantes. A intenção desta secção sobre como fazer é assim a de fornecer pistas concretas para implementar projetos de educação para os média.

REFERÊNCIAS

Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq*, 1(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>

Citação:

Brites, M. J. , Amaral, I. & Silva, M. T. (2019). Literacias cívicas e críticas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 11-12). Braga: CECS.

PARTE I

LITERACIAS CRÍTICAS

MARIA JOSÉ BRITES

britesmariajose@gmail.com

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO/CICANT, PORTUGAL

AUTOAPRENDIZAGENS SOBRE JORNALISMO, ATÉ QUANDO?

O estudo mais recente do “EU Kids Online” revela que “cerca de um quarto dos inquiridos usa a internet com muita frequência para ler notícias ou para fazer os trabalhos de casa. Atividades relacionadas com edição de conteúdos e com participação cívica são pouco referidas” (Ponte & Batista, 2019, p. 7). Sabe-se que os números de acesso a notícias são sempre contraditórios, oscilando entre a negação de seguir as notícias – muitas vezes identificadas como aborrecidas – e a evidência de que a agenda mediática continua a influenciar a nossa lista de assuntos sobre o mundo. Em todo o caso, quais são os contextos de entendimento sobre as notícias? Compreender o mundo mediático e as notícias não é um processo imediato, exige conhecimento e este nem sempre está disponível de forma estruturante e estruturada. As últimas décadas em Portugal caracterizaram-se por algum afastamento face às questões do jornalismo e da cidadania em contexto escolar, sendo que os últimos anos parecem estar a indicar uma evolução mais positiva, tendo em conta as estruturas e documentos criados. Estes aspetos são fundamentais quando estamos diariamente em contexto de uma sociedade abundante em informação e profundamente mediatizada (Couldry & Hepp, 2017).

Este capítulo tem como objetivo pensar sobre a forma como cidadãos (jovens e adultos) identificam problemas e causas do afastamento sobre o jornalismo, tendo como contexto educativo limitações estruturais neste campo de aprendizagem.

As duas investigações que descrevemos, de forma breve, mais à frente, são fruto de um trabalho participativo no qual os intervenientes são eles mesmos ativos na investigação. O contexto teórico centra-se no valor das culturas participativas e no facto de que, para agir, é preciso um determinado grau de conhecimento (Dahlgren, 2009), além

da conceção de que a notícia é cada vez mais complexa de definir e de identificar, porque nem sempre o que se identifica como notícia é o que os compêndios e os códigos jornalísticos propõem (Brites, 2015).

Ambas as pesquisas centram-se no questionamento de pessoas comuns. “Há uma pergunta importante a ser questionada sobre as maneiras que os jovens ‘comuns’, aqueles que não são nem profundamente apáticos sobre a participação nem não convencionalmente engajados, podem estar a refletir e a agir sobre questões sociais e políticas” (Harris, Wyn & Younes, 2010, p. 10). Classes média-alta e alta já receberam mais atenção nos estudos dos média e parentalidade e por isso Clark (2014) procurou realizar a sua investigação (entrevistas e observações com famílias) com classe média, assumindo esta premência na investigação sobre média, e com classes mais baixas.

CONTEXTO PORTUGUÊS

O contexto nacional é também fortemente marcado pelo europeu e internacional, no qual se destacam, por exemplo, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030¹, designadamente na importância da alfabetização das diferentes gerações, incluindo profissionais e os educadores. Já explanámos atrás sobre a ligação do jornalismo à democracia, sobre a melhoria dos últimos anos da estrutura escolar que permite tratar destes assuntos e criar cidadãos mais críticos e interessados no jornalismo e na cidadania. Iremos agora brevemente pensar as ligações ou afastamentos entre o jornalismo e os cidadãos.

A oferta sobre média e educação para os média e para a cidadania nas últimas décadas é limitada (Brites, 2015; Tomé, 2016), porém, os últimos anos cifraram-se numa preocupação em ir criando condições para, em sede de percurso escolar obrigatório, ter documentos e estruturas mais ligadas à educação para os média e à cultura da cidadania.

DOCUMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA E PARA A CIDADANIA

DOCUMENTO

CONTEÚDOS

Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico (Conde, Mendinhos, Correia & Martins, 2012)
Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (2.ª edição, revista e aumentada) (Conde, Mendinhos & Correia, 2017)

Texto inaugural, que estabelece três literacias base que as bibliotecas escolares podem e devem trabalhar e nas quais se insere a literacia dos média e a literacia da informação, ambos os textos incluem atividades práticas (Conde et al., 2017; Conde et al., 2012).

Referencial de Educação para os Média para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014)

Publicação inaugural que estabelece orientações para conteúdos e práticas pedagógicas na educação para os média. “Propõe-se, assim, o tratamento progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário, de diversos temas: 1. Comunicar e informar; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de *Media*; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e indústria/ profissionais e empresas; 9. Os *Media* como construção social; 10. Audiências, públicos e consumos; 11. Liberdade e ética, direitos e deveres; 12. Nós e os *Media*. Cada um destes temas engloba subtemas e objetivos” (Pereira et al., 2014, p. 8).

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017)

Informação e comunicação estabelecidas como competências: “as competências associadas a informação e comunicação implicam que os alunos sejam capazes de:

- utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar,
- validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;
- transformar a informação em conhecimento;
- colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente” (Martins et al., 2017, p. 22).

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017)

“A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (Monteiro et al., 2017, p. 1). Os média estão inseridos no grupo 2, a ser aplicado pelo menos em dois ciclos do ensino básico, em Cidadania e Desenvolvimento, disciplina autónoma.

Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (Torres et al., 2016)

Compreender o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação para o desenvolvimento (Torres et al., 2016).

Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017)

“Artigo 10.º Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação 1 — As componentes do currículo Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) integram, em regra, as matrizes de todos os anos de escolaridade do ensino básico. 2 — As componentes referidas no número anterior constituem: a) No 1.º ciclo, área de natureza transdisciplinar, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo; b) Nos 2.º e 3.º ciclos, disciplinas que podem funcionar numa organização semestral, anual ou outra. 3 — Nos cursos de educação e formação de jovens de nível básico e no ensino secundário, a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação constantes nas matrizes curriculares-base (Despacho n.º 5908/2017, p. 13884)

Aprendizagens essenciais²

Exemplos de intervenção essencial na escolaridade obrigatória:

- Português 3º ano [“distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade)”];
- Português 5º ano [“analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): verbete de enciclopédia, entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal (em diversos suportes)”];
- Português 6º ano [“distinguir nos textos características da notícia, da entrevista, do anúncio publicitário e do roteiro (estruturação, finalidade)”];
- Português 7º ano [“competência da leitura centrada predominantemente em biografias, em textos de géneros jornalísticos de opinião (artigo de opinião, crítica) e em textos e discursos da esfera da publicidade”];
- Português 8º ano [“competência da leitura centrada predominantemente em textos de natureza autobiográfica ((auto)biografia, diário, memórias), em textos de natureza jornalística orientados para informar (entrevista, reportagem), para sustentar opinião (comentário e texto de opinião) e em textos de natureza transacional/utilitária (cartas de apresentação)”];
- História 9º ano (“identificar/aplicar os conceitos: Feminismo; Cultura de massas; *Mass Media*; Ciências Sociais; Futurismo; Abstracionismo; Modernismo”);
- Inglês 3º ano, 4º ano, 5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano (literacia tecnológica);
- Cidadania e Desenvolvimento (ver *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, Monteiro et al., 2017).

Tabela 1: Documentos fundamentais para considerar a educação para os média e para a cidadania, em articulação com a educação formal

Além dos avanços anteriores, os últimos anos também trouxeram um conjunto de formações na área da educação para os média, destinadas a professores. Tendo em conta que os professores se consideram por vezes menos capazes de tratar estes assuntos com os alunos, este incremento da formação de professores é fundamental (Brites, Amaral & Catarino, 2018; Pinto & Pereira, 2018). Esta tabela seguinte (Tabela 2) mostra-nos também um avanço neste sentido, com uma sistematização de formação nesta área, com incidências diversas, desde as literacias críticas, literacia para os média e para as notícias e utilização de jogos educativos.

² Ver <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o>

**FORMAÇÃO CERTIFICADA PELO CONSELHO CIENTÍFICO-
-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Compreender o Mundo Atual (Sara Pereira e Manuel Pinto)

Usos dos *media* e audiências no ambiente digital (Sara Pereira e Manuel Pinto)

A Educação para os Média e o Jornal Escolar na Promoção da Leitura e da Escrita (Vítor Tomé)

A Importância dos *Media* Sociais na Participação Democrática de Crianças e Jovens (Vítor Tomé)

Gamilearning – Média, educação e jogos digitais (Conceição Costa, José Rogado, Carlos Santos, José Carlos Neves)

Aprender com as Notícias: Kit para professores (Maria José Brites)

Vamos fazer jornalismo na escola (Maria José Brites)

Educação para os *media* e para a cidadania: Como potenciar o uso do digital na escola (Maria José Brites, Inês Amaral e Daniel Catalão)

Literacia dos *media* e jornalismo: práticas pedagógicas com os *media* e acerca dos *media* (Sindicato dos Jornalistas)

Tabela 2: Formação para professores na área da educação para os média, certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

A investigação sobre jovens e jornalismo tem tido três eixos centrais, a representação nas notícias, o consumo de notícias (incluindo as notícias dirigidas a crianças e jovens) e as crianças como audiências participativas (incluindo os projetos que facilitam espaços de produção para-jornalística por parte de crianças e jovens). Sobre a representação de crianças nas notícias, a investigação tem apontado para um investimento nos extremos, a criança em risco e a criança dotada (Ponte, 2005; Ponte & Afonso, 2009). Sobre a oferta de espaços noticiosos dirigidos a crianças e jovens, e depois de um trabalho de recolha e análise de ofertas, Pereira, Fillol e Silveira consideram: “Portugal não é um país em que se invista muito em meios, serviços ou programas sobre notícias da atualidade especificamente dirigidos ao público infantojuvenil” (2015, p. 373). As crianças como audiências de notícias, incluindo audiências participativas, têm-se constituído como um foco mais recente da investigação (Brites, 2015; Marôpo, 2014; Melro & Pereira, 2016; Silveira, 2015).

Pensando em particular nos projetos que facilitam a produção por parte de crianças e jovens, em Portugal, tem havido propostas diversas, algumas das quais aqui identificamos sumariamente. O mais antigo, longo e estruturante, apesar dos revés que sofreu nos últimos anos, é o projeto “Público na Escola” (1989-). Anotamos também o “Projeto de Educação para os Media” (2007-2011, em Castelo Branco), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo semanário regional *Reconquista*, que se focou no uso dos jornais escolares impressos. Além disso, e ainda no âmbito do jornalismo, o “MediaLab” (*Diário de Notícias* e *Jornal de Notícias*), que foi concebido para jovens e adultos; “Jornalismo na Escola”, do Setúbal na Rede, que promovia visitas às escolas do distrito e publicava algumas das notícias feitas por alunos num espaço do portal reservado para esse efeito; a RadioActive101, oriunda do projeto “RadioActive Europe” (2013-14), que assentou em bases de trabalho inspiradas no jornalismo; o SITESTAR.PT, promovido pela DECOjovem, ligada à DECO; e, por fim, a Rádio Miúdos.

CONTEXTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, recuperamos investigação feita nos últimos 10 anos, com jovens, seus familiares adultos e professores sobre questões de jornalismo, participação e literacias críticas. As duas investigações em causa tiveram como objetivos fundamentais trabalhar questões relacionadas com jovens, jornalismo e participação, numa primeira fase, e jovens, jornalismo e questões de literacias numa segunda fase. No primeiro caso (doutoramento, SFRH/BD/47530/2008) reportamo-nos a uma investigação longitudinal, com os mesmos jovens (35 entrevistas semiestruturadas em 2010, 30 entrevistas estruturadas em 2011). A segunda pesquisa (pós-doutoramento, SFRH/BPD/92204/2013) valeu-se dos dados que tinham sido encontrados na primeira e alargou os atores que interagem com os jovens e que foram identificados por eles mesmos como fundamentais na sua construção cívica, as famílias e os professores, e também atores sociais que eles consideraram ausentes, embora considerassem que deveriam estar próximos, os jornalistas. Esta pesquisa de investigação-ação participativa contemplou uma fase inicial com entrevistas a jornalistas e provedores que tivessem tido alguma ligação a projetos de educação para os média, bem como entrevistas a 25 jovens e a 15 seus pares familiares adultos.

Neste capítulo, o foco incide no modo como cidadãos (jovens e adultos) identificam e justificam problemas e causas do afastamento em relação ao jornalismo. Ao longo destas duas investigações quisemos saber o que pessoas comuns consideravam sobre o que as relacionava e/ou afastava do jornalismo.

OLHARES DE CIDADÃOS COMUNS

Os resultados destas investigações, que consideraram os discursos de cidadãos comuns, apontam para necessidades de criar estruturas (educativas e por parte dos jornalistas) que relacionem as pessoas com o jornalismo, a participação e que facilitem processos de aprendizagem e de questionamento (Hobbs, 2011) sobre estas duas áreas. Estes resultados ganham uma relevância ainda maior quando se tem em conta o quadro contextual que atrás apresentámos, de uma dinâmica histórica incipiente, que está a ser mais ativa apenas nos últimos anos.

No que respeita ao jornalismo, para se perceber o que querem os jovens relativamente às notícias, os dados apontam para o seguinte (Brites, 2015):

a) a importância de as notícias serem mais bem explicadas (o que valeria para jovens e adultos) e terem uma linguagem acessível. A ideia de que as notícias nem sempre são fáceis de compreender não significa exatamente que deveriam ser feitas outras diferentes para jovens, mas sim que deveriam ter uma linguagem mais acessível, serem mais bem explicadas. Este ponto foi declarado de forma mais ou menos transversal entre os diferentes jovens, como podemos ver nos excertos da Rute (18 anos) e do Salvador (21 anos).

Rute (R) – Sim, porque as notícias são seca.

Entrevistador (E) – As que são consideradas para adultos?

R – Sim, só falam de politiquice. Não gosto.

E – Então escolhias notícias diferentes ou escritas de forma diferente?

R – Escritas de forma diferente. Ou falar de forma diferente, um pouco para a brincadeira, mas também para a verdade. Ainda há pouco fui à net e um senhor estava a dar uma notícia, penso que era o da SIC ou na 4, e pronto...

E – Mas o que tu gostarias que houvesse era uma explicação melhor?

R – Sim. Têm umas palavras muito adultas, deveriam ser mais jovens.

E – Então onde deveriam estar essas notícias, falas em palavras?...

R – Na internet e nas revistas.

E – O que são as notícias de adultos?

Salvador (S) – As notícias sociais que interessam a todos. As notícias atuais.

E – Bem isso leva-me a pensar que até os adultos agradeciam que as notícias fossem mais decodificadas...

S – É o caso dos meus pais, eles perguntam-me.

Muitas notícias são para pessoas que têm mais estudos, os meus pais têm a 4.^a classe e não percebem muitas coisas, *metade das palavras*.

b) existência de formatos jornalísticos com jovens a falar ou como fontes;

c) o mercado já tem ofertas centradas em temas particulares e direcionados a diferentes sexos (desporto, moda, celebridades), mas mesmo assim poderia haver uma aposta em temas menos dominantes na agenda jornalística *mainstream* e mais direcionados aos gostos dos jovens;

d) a importância de apontar soluções, que sirvam de alerta, que indicassem temas de risco que afetam os jovens (como a droga);

e) ainda que residualmente, também foram indicadas soluções híbridas, que contemplassem secções para jovens em jornais de adultos.

Muito em particular na segunda pesquisa, consideramos mais em pormenor aspetos que emergiram na primeira, designadamente questões sobre a possibilidade de haver espaços de aprendizagem sobre jornalismo (Brites, 2015).

Tendo em conta o panorama traçado na secção de contextualização, não será completamente estranho olhar para as respostas (de sentido negativo) sobre os espaços de aprendizagem sobre os contextos jornalísticos. O interesse nas respostas reside no facto de serem matéria de relevo para cidadãos comuns e também de serem explicadas algumas perspetivas que estas dimensões indicam. Agregamos as respostas em dois grupos distintos, anotando que todos os participantes na pesquisa consideraram que o acesso à informação é um direito humano.

a) *Autoaprendizagem*: é a resposta mais carregada entre os participantes da pesquisa, comparando com a indicação de aprendizagem na

escola. Estas respostas evidenciam um percurso (de vida) no qual estas aprendizagens são feitas, por vezes, de forma errática, sem expressividade ou problematização suficientes. São saberes dependentes de forma aleatória. Trabalho, a ver televisão, com amigos jornalistas, em casa com familiares são alguns dos espaços de aprendizagem.

A própria investigação foi encarada como um espaço de aprendizagem, algo, aliás, que já tinha sido encontrado na primeira investigação (Brites, 2015).

Acho que... que esta entrevista é que me está a ajudar mais a refletir a este nível! Foi por mim que tentei ir sabendo das coisas, nunca tive este apoio na escola nem a outros níveis. Acho que seria muito importante como funciona este mundo, a informação é lavada entre aspas, composta para as pessoas. Seria positivo que se soubesse mais, as pessoas teriam mais interesse se tivessem mais conhecimento. (Carlos, 19 anos)

Noutros casos, as aprendizagens estão relacionadas com esferas de proximidade, como familiares ou amigos, ou são associadas ao que as pessoas veem na televisão, aquilo que tentam descortinar quando olham para um cenário televisivo ou quando tentam compreender os discursos dos jornalistas ou mesmo em situações em que aprendem através de processos profissionais colaterais ao jornalismo.

Eu tenho um amigo que é jornalista, cultural, e uma coisita que era um clube, era o clube do livro, e uma vez uma amiga trouxe um de jornalismo, os cuidados a ter com a informação, foi um dos momentos, na escola de serviço social levamos com alguma coisa para análise de conteúdo, a minha escola chegou a ser muito revolucionária, o boom do pós 25 de abril. Uma escola experimental. (Paulo, 61 anos)

E – Tens a noção de que as notícias que nós vemos passam por um longo processo de edição?
H – Sim, uma vez que vejo muitas reportagens... por exemplo, nas notícias, quando eles fazem reportagens da própria empresa... Ou quando apresentam o jornal agora têm uma ideia de colocar o fundo das pessoas a trabalhar na empresa. Eu acho que isso é importante e que mostra o empenho que as pessoas têm. Eu acho que, tal como o diretor do *Jornal de Notícias* disse, há um processo muito longo desde a verdadeira notícia até à notícia que vai sair. (Hugo, 14 anos)

E – Tinha esta noção de que as notícias que vemos passaram por um longo processo de edição desta natureza?

Antónia (A) – Sim, sim.

E – Como soube?

A – Trabalhei na área da publicidade e acabei por perceber. Se calhar foram notícias específicas porque eu trabalhava num gabinete de publicidade. Mas tínhamos de perceber o que os jornalistas faziam e trabalhávamos muito com *storyboards*, anúncios e marcação de entrevistas para a televisão. (Antónia, 59 anos)

b) *Aprendizagem na escola*: respostas que indicam uma aprendizagem primária e não crítica, relacionada com abordagens das aulas de Português e de História e visitas esporádicas a jornais. São encontradas num quarto das respostas da pesquisa, identificam-se lembranças vagas da escola, tanto no grupo de jovens como no de pares familiares adultos.

Na escola, sim, lembro-me não em que disciplina, mas principalmente no secundário. (João, 45 anos)

Em Português, quando damos a parte do jornalismo, a professora fala-nos dos princípios básicos para escrevermos um texto. Por exemplo, criar uma ideia divertida. Temos de analisar alguma notícia num teste, ou mesmo escrever alguma, mas fica só por aí. (Daniel, 14 anos)

Como é que é feita uma notícia? Já foi falado em Português, no ensino... no básico. Agora, sobre o jornalismo, como é que é feito, não, nunca falei. (Vitor, 17 anos)

Televisão? Uma vez, relacionado com a escola, foi na primária, a SIC foi fazer uma reportagem acho que sobre a relação que deveriam ter com o aluno e também uma vez que tive uma visita ao atelier do Júlio Resende e na altura ele desenhava as minhas feições de forma rápida e depois isso foi publicado na escola. (Joana, 17 anos)

REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo, não havia a intenção de uma análise exaustiva sobre os diferentes temas, mas sobretudo de refletir de uma forma ampla sobre dimensões que intercalam questões de consumo de jornalismo, articulação com a cidadania e contextos de tomada de consciência sobre estes temas, que têm passado muito por aprendizagens informais, mas o que procuramos questionar é se isso deveria acontecer desta forma.

Assim, anotamos a existência de um quadro formal educativo que tem vindo a evoluir nos últimos anos e a aproximar-se das necessidades que encontramos nos discursos dos participantes das duas pesquisas que aqui identificamos. Em todo o caso, questionamos se a transversalidade que evidenciam estas propostas é suficiente ou se seria necessário um quadro de existência de um espaço formal de uma disciplina de educação para os média, que agregasse as necessidades identificadas.

REFERÊNCIAS

- Brites, M. J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: LabCom Books.
- Brites, M. J., Amaral, I. & Catarino, F. (2018). A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. *Journal of Digital Media & Interaction*, 1(1), 85-98. Retirado de <https://proa.ua.pt/index.php/jdmi/article/view/928>
- Clark, L. S. (2014). *The parent app: understanding families in the digital age*. Oxford, Nova Iorque: Oxford University Press.
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2ª ed.). Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Retirado de https://www.rbe.mec.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. & Martins, R. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Retirado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge, USA: Polity Press.

Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement: citizens, communication, and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho, República Portuguesa

Harris, A., Wyn, J. & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Youth*, 18(1), 9-32. <https://doi.org/10.1177/110330880901800103>

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: connecting culture and classroom*. California: Corwin.

Marôpo, L. (2014). Identidade e estigmatização: as notícias na percepção de crianças e jovens de um bairro de realojamento. *Análise Social*, 210(XLIX (1.º)), 104-127. Retirado de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_210_do2.pdf

Martins, G. d. O. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Melro, A. I. & Pereira, S. (2016). Os jovens e o acompanhamento da informação sobre a atualidade: análise de estudos e o impacto de novas práticas mediáticas. (*OBS**) *Observatorio*, 10(3), 80-97. <https://doi.org/10.15847/obsOBS1032016998>

Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Pereira, S., Fillol, J. & Silveira, P. (2015). Explicar o mundo às crianças: análise de espaços noticiosos dirigidos ao público infantojuvenil. In A. Barbalho & L. Marôpo (Eds.), *Infância, juventude e media: Olhares luso-brasileiros* (pp. 365-394). Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Pinto, M. & Pereira, S. (2018). Experiências, percepções e expectativas da formação de professores em Educação para os Media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 83-103. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441414>

Ponte, C. (2005). *Crianças em notícia*. Lisboa: ICS.

- Ponte, C. & Afonso, B. (2009). Crianças e jovens em notícia - análise da cobertura jornalística em 2005. In C. Ponte (Ed.), *Crianças e jovens em notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. (s. l.): EU Kids Online e NOVA FCSH. Retirado de <http://fabricadesites.fcsb.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>
- Silveira, P. (2015). *Crianças e notícias: construindo sentidos sobre a atualidade e o mundo*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/42445>
- Tomé, V. (2016). Media Education in portuguese curricula. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 42-49. Retirado de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/9095>
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

Citação:

Brites, M. J. (2019). Autoaprendizagens sobre jornalismo, até quando?. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 17-30). Braga: CECS.

MARISA TORRES DA SILVA
marisatorresilva@gmail.com
NOVA FCSH / ICNOVA, PORTUGAL

LITERACIA DOS MÉDIA E DISCURSO DE ÓDIO

Este capítulo pretende refletir sobre a forma como a literacia dos média e da informação pode constituir uma ferramenta essencial no combate ao discurso de ódio e na promoção dos direitos humanos, prestando particular atenção a campanhas, projetos e recursos direcionados para este fim. A temática enquadra-se pois nos objetivos 4 (Educação de qualidade – nomeadamente, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para os direitos humanos, promoção de uma cultura de paz e da não violência e valorização da diversidade cultural), 10 (Reduzir as desigualdades – inclusive através da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito) e 16 (Paz, justiça e instituições eficazes – em particular, na proteção das liberdades fundamentais) dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030¹.

Não há consenso nem uma definição universal para o discurso de ódio (SELMA, 2019). Há quem advogue que consegue reconhecê-lo quando o vê, mas os critérios para o fazer são muitas vezes esquivos e/ou contraditórios (Article 19, 2015).

A Recomendação de Política Geral nº 15 da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI – European Commission against Racism and Intolerance), um organismo do Conselho da Europa que monitoriza aspetos relacionados com discriminação, racismo, intolerância, xenofobia e antisemitismo em 47 países da Europa (entre os quais Portugal), adota a seguinte definição de discurso de ódio:

O uso de um ou mais modos particulares de expressão
– nomeadamente, a defesa, a promoção ou a incitação
à discriminação, ódio ou desrespeito a uma pessoa

¹ Ver <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

ou grupo de pessoas, assim como qualquer forma de assédio, insulto, estereótipo negativo, estigmatização ou ameaça a essa pessoa ou grupo de pessoas, bem como qualquer forma de justificação de todos estes modos de expressão – que sejam baseados numa lista não exaustiva de características pessoais ou estatutos que incluem “raça”, cor, língua, religião ou crença, nacionalidade ou origem étnica ou nacional, bem como ascendência, idade, deficiência, sexo, género, identidade de género e orientação sexual. (ECRI, 2016, p. 16)

Desdobrando a expressão “discurso de ódio” nos seus dois elementos – discurso e ódio – podemos atribuir-lhe significados muito específicos. Por exemplo, “ódio”, aqui, reflete muito mais do que o mero desagrado ou enviesamento (*bias*); é a indicação de um estado emocional ou de uma opinião que comporta uma animosidade intensa e abusiva, sempre discriminatória, em relação a um indivíduo ou grupo, considerado como tendo determinadas características (Article 19, 2015; SELMA, 2019). Já “discurso” inclui qualquer forma de expressão que veicule ideias ou opiniões (escrita, verbal, sonora, visual ou artística, etc.), podendo ser disseminada por qualquer meio, incluindo a internet, rádio, televisão ou imprensa (Article 19, 2015; SELMA, 2019).

O discurso de ódio é considerado como tendo um carácter performativo uma vez que efetua determinadas ações: silenciar, humilhar, intimidar, discriminar, perseguir, ameaçar, incitar à violência, atacar, diminuir, desumanizar, degradar, amedrontar (Gagliardone, Gal, Alves & Martinez, 2015; Richardson-Self, 2018; Fortuna, 2017; Zollo & Loos, 2017).

Não obstante as muito diversas tentativas de fixação, de conceptualização e de sistematização do que caberá no âmbito do discurso de ódio (e dos seus efeitos e/ou funções), a verdade é que se trata de uma noção profundamente complexa e controversa, equacionada de formas muito distintas consoante as tradições jurídicas e os contextos nacionais (Article 19, 2015; Titley, Keen & Földi, 2014). Por outro lado, as várias definições de discurso de ódio foram formuladas em resposta a fenómenos sociais ou incidentes visivelmente discriminatórios e têm vindo a ser adaptadas por forma a acomodar novas situações, mudanças na linguagem e no entendimento da igualdade, ou desenvolvimentos tecnológicos (Article 19, 2015). Finalmente, o significado e o alcance do discurso de ódio é contestado quando existe desacordo em relação aos

seguintes elementos: 1) a característica que identifica um indivíduo ou grupo como alvo de discurso de ódio; 2) o grau de importância que se dá ao conteúdo e ao tom da expressão; 3) o grau de importância conferido ao dano causado – se a expressão é considerada como causando dano em si mesma (pela sua performatividade ou força ilocutória) ou se só se considera danosa se, por exemplo, incita à violência (Article 19, 2015).

Nos Estados Unidos, a Primeira Emenda da Constituição estabelece a tradição do discurso livre (*free speech*) e, por isso, a proteção da liberdade de expressão vai muito além do tipo de discurso que é tolerado no contexto europeu (Gagliardone, Gal, Alves & Martinez, 2015): a noção de um “mercado livre de ideias”, em que o melhor discurso e o melhor argumento devem sobressair naturalmente, é vista como o mais eficaz antídoto para o discurso de ódio (Tittle, Keen & Földi, 2014). Nesta visão democrática liberal e individualizada, o discurso não é visto como uma ação, sendo que qualquer ação que seja empreendida por outro indivíduo ou grupo de indivíduos com base no discurso é da sua responsabilidade, e não da responsabilidade de quem profere ou dissemina discurso de ódio (Tittle, Keen & Földi, 2014). Só no caso de identificação de um perigo iminente ou presente (por exemplo, uma incitação clara à violência) é que certos discursos e expressões são banidos ou alvo de proibição (Gagliardone, Gal, Alves & Martinez, 2015).

Já no quadro da União Europeia, o discurso de ódio constitui um limite ao direito de liberdade de expressão, limite esse que surge da necessidade de proteger valores democráticos e direitos humanos (Keen & Georgescu, 2016), como a dignidade da pessoa humana, a não discriminação e igualdade, a participação na vida pública (incluindo o discurso público) ou ainda a liberdade religiosa, de associação, entre outros (McGonagle, 2013). Por outro lado, considera-se ainda a prevenção de danos passíveis de ser causados às potenciais vítimas, como sejam danos psicológicos, perda de auto-estima, medo, depressão ou ansiedade (McGonagle, 2013; Zollo & Loos, 2017).

A Convenção Europeia dos Direitos do Homem, tratado adotado pelo Conselho da Europa em 1950, estabelece, no seu artigo 14º (Proibição de discriminação), que o gozo dos direitos e liberdades reconhecidos no diploma (como a liberdade de expressão, consignada no artigo 10º) deve ser assegurado sem quaisquer distinções, tais como as fundadas no sexo, raça, cor, língua, religião, opiniões políticas ou

outras, a origem nacional ou social, a pertença a uma minoria nacional, a riqueza, o nascimento ou qualquer outra situação.

No caso português, de acordo com as recentes alterações ao Código Penal (Lei nº. 94/2017), o artigo 240º (Discriminação e incitação ao ódio e à violência), prevê, no nº. 1, pena de prisão de um a oito anos para quem a) fundar ou constituir organização ou desenvolver atividades de propaganda que incitem à discriminação, ao ódio ou à violência contra pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional, ascendência, religião, sexo, orientação sexual, identidade de género ou deficiência física ou psíquica ou b) participar na organização ou nas atividades referidas na alínea anterior ou lhes prestar assistência, incluindo o seu financiamento. No nº 2, prevê também pena de prisão (de seis meses a cinco anos) para quem, publicamente, por qualquer meio destinado a divulgação – nomeadamente através da apologia, negação ou banalização grosseira de crimes de genocídio, guerra ou contra a paz e a humanidade – provocar atos de violência, difamar ou injuriar, ameaçar ou incitar à violência ou ao ódio contra pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional, ascendência, religião, sexo, orientação sexual, identidade de género ou deficiência física ou psíquica. Adicionalmente, os crimes de homicídio, ofensas à integridade física ou de ameaça passam a qualificados caso sejam “susceptíveis de revelar a especial censurabilidade ou perversidade” do agente, nomeadamente se este for “determinado por ódio racial, religioso, político ou gerado pela cor, origem étnica ou nacional, pelo sexo, pela orientação sexual ou pela identidade de género da vítima” (artigo 132º do Código Penal). No entanto, nenhum artigo do Código Penal criminaliza, de forma explícita, a expressão pública de uma ideologia racista; por outro lado, o nº. 1 do artigo 240º restringe o incitamento à violência, ódio ou discriminação ao âmbito das atividades de propaganda organizada (ECRI, 2018).

Alguns países têm promulgado legislação específica para combater e punir o discurso de ódio: em 2018, a Alemanha aprovou uma lei (*Network Enforcement Act*) contra o discurso de ódio na internet que prevê multas até 50 milhões de euros para *websites* ou redes sociais que não removam, num prazo de 24 horas, conteúdos nesse âmbito. Em França, foi aprovado em 2019 um projeto de lei que pressiona as empresas de tecnologia a remover discurso de ódio até 24 horas depois da sua

publicação. A internet é, aliás, cada vez mais utilizada para disseminar ódio das mais diversas formas e nos mais variados contextos, como por exemplo, através de propaganda, teorias da conspiração e outros tipos de desinformação, troca de ideias via redes sociais e grupos de discussão, técnicas de otimização para motores de pesquisa, *trolling* e outras formas de expressão disruptivas, entre muitas outras práticas e cenários (McGonagle, 2013). Com efeito, a arquitetura descentralizada, globalizada e virtual do ambiente *online* complexifica, em muito, não apenas a delimitação do já de si controverso conceito de discurso de ódio (e a sua inserção em contextos sociais, culturais, políticos mais vastos), como também a sua propagação, durabilidade, impacto e graus de responsabilidade dos agentes envolvidos (McGonagle, 2013).

LITERACIA E MÉDIA

No contexto da União Europeia, o Eurobarómetro Especial 452 sobre “Pluralismo dos Média e Democracia”, publicado em 2016, concluía que 75% dos inquiridos (N=14.992) que seguem ou participam em debates nos média sociais já assistiram a ou ouviram falar de casos de discurso de ódio, ameaças e abuso dirigidos a pessoas que têm aí atividade (incluindo jornalistas e *bloggers*) (Directorate-General for Justice and Consumers – European Commission & TNS Opinion & Social, 2016).

Tendo em conta que a ignorância e a insuficiente literacia mediática podem ser exploradas para o uso do discurso de ódio e, ao mesmo tempo, sublinhando a importância da educação na desconstrução dos estereótipos, preconceitos e desinformações que estão na sua base, a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância enfatiza, nas sugestões constantes da sua Recomendação de Política Geral nº 15, a necessidade de educação e de formação no que respeita, em particular, às funções chave da literacia mediática, propondo a sua integração nos *curricula* escolares em todas as fases de ensino, com um foco especial no ambiente *online*. A literacia dos média é vista, pois, como essencial no fornecimento de ferramentas e recursos adequados para desenvolver pensamento crítico por forma a questionar o rigor e o impacto da informação que consta dos média noticiosos (ECRI, 2016). Na mesma linha, um relatório recente da Entidade Reguladora para a Comunicação

Social (ERC) considera a literacia dos média e da informação como uma importante linha de ação no combate à desinformação, levando a uma maior resiliência social e funcionando como “resposta preventiva, em vez de reativa, que apura a capacidade de reflexão dos indivíduos, tão necessária num ambiente cada vez mais digital” (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2019, p. 45).

Em anos mais recentes, diversos preconizadores da literacia mediática têm sublinhado o significado social do uso das tecnologias, as suas implicações éticas e as responsabilidades que advêm da sua utilização – por isso, hoje, a literacia dos média e da informação não pode ignorar temas como a liberdade de expressão e a privacidade, pelo que se torna premente pensar em literacias múltiplas e complementares (Gagliardone, Gal, Alves & Martinez, 2015). Neste âmbito, o conceito de cidadania digital inclui não apenas competências para identificar discursos de ódio, mas também o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e críticos para a sua prevenção (Gagliardone, Gal, Alves & Martinez, 2015).

Os média noticiosos têm aqui uma função muito importante a desempenhar – embora haja alguma relutância em aceitar um papel mais ativo na promoção da literacia dos média e não obstante a distância entre o jornalismo e o seu público (Brites & Silva, 2017), as organizações jornalísticas podem atuar como facilitadores de ambientes de aprendizagem a vários níveis (mostrando os processos de produção da notícia, os valores pelos quais se rege jornalismo, as condições em que se exercem a profissão, exemplos concretos da prática profissional, etc.), sobretudo numa era em que assumem responsabilidades acrescidas na seleção e filtragem de uma grande abundância de informação. Em Portugal, está a ser dado um primeiro passo na associação dos jornalistas ao papel de promotor da literacia dos média e das notícias, no projeto de literacia para os média desenvolvido pelo Sindicato dos Jornalistas em parceria com o Ministério da Educação e que envolve os jornalistas na formação de professores do 3º ciclo e do ensino secundário sobre os desafios que hoje se colocam ao jornalismo e aos jornalistas (ver parte II deste livro “Como fazer um projeto de literacia para os média envolvendo os jornalistas”).

No que concerne ao papel específico no combate ao discurso de ódio, os média possuem uma relevância crucial nesta matéria, devido à sua responsabilidade moral e social na promoção da igualdade,

diversidade e não discriminação (Article 19, 2015). Esse combate faz-se, nomeadamente, através da contextualização rigorosa da informação, da visibilidade conferida a atos de discriminação, da consciência dos perigos da estereotipização negativa e das referências desnecessárias a características que possam promover a intolerância, da voz e visibilidade dadas a grupos e a comunidades marginalizadas e/ou minoritárias ou da formação dada aos profissionais de consciencialização do papel dos média neste sentido (Article 19, 2015) e na forma como podem evitar e prevenir as condições de emergência e disseminação do discurso de ódio (ECRI, 2016), como, por exemplo, não exagerar a importância, nem amplificar nem reproduzir acriticamente os discursos de quem advoga a intolerância (George, 2017).

CAMPANHAS, PROJETOS E RECURSOS QUE MOBILIZAM A LITERACIA MEDIÁTICA NO COMBATE AO DISCURSO DE ÓDIO

O “Movimento contra o Discurso de Ódio”, lançado em 2013 pelo Conselho da Europa, foi a maior iniciativa que, a nível internacional, abordou o discurso de ódio, tendo estado presente em 45 países. Em Portugal, a campanha envolveu várias entidades e associações, reunidas num Comité Nacional coordenado pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ). A iniciativa, especialmente centrada nos jovens (entre os 13 e os 30 anos) e no seu papel ativo no combate ao discurso de ódio *online*, foi concebida no sentido de lhes fornecer as ferramentas necessárias para reconhecer e agir face aos abusos contra os direitos humanos (Zollo & Loos, 2017), apresentando também uma componente de literacia dos média e da informação.

Em 2017, ano de término da campanha, o Movimento lançou o manual [*Alternativas – Agir contra o discurso de ódio através de contranarrativas*](#), traduzido para Português, com o objetivo de constituir um suporte educativo para a promoção da literacia digital e mediática, do pensamento crítico e da capacidade de denunciar e agir contra o discurso de ódio, propondo nesse sentido ferramentas práticas para pôr em causa narrativas que apoiam e legitimam a intolerância e a discriminação. Igualmente nascido do “Movimento contra o Discurso de Ódio”, publicado pela primeira vez em 2014 (tendo sido alvo de sucessivas atualizações) e também traduzido para Português, o livro [*Referências – Manual para o combate contra o discurso de ódio online através da Educação para os Direitos Humanos*](#), perspetivando o discurso de ódio como uma questão

de direitos humanos, contém 24 atividades direcionadas para jovens entre os 13 e os 18 anos que se baseiam nos princípios e nos padrões dos direitos humanos.

A nível internacional, em anos recentes, o programa de financiamento *Rights, Equality and Citizenship* (REC) da Comissão Europeia tem impulsionado várias *calls* de projetos centrados no combate e prevenção do discurso de ódio, sendo que, entre os últimos vencedores, podemos encontrar várias iniciativas que compreendem a literacia dos média e da informação como um eixo fundamental dos seus objetivos. Aqui deixamos alguns exemplos:

- [“Silence Hate”](#) (2018-2019). Liderado pela organização sem fins lucrativos COSPE (Itália) e tendo como parceiros a Federação Europeia dos Jornalistas ou o Media Diversity Institute (MDI), tem como propósito prevenir e combater o discurso de ódio *online* contra migrantes e refugiados através do desenvolvimento de narrativas criativas e contra-narrativas, da educação e do debate. A partilha das melhores práticas entre jornalistas, ativistas e *bloggers* ou a formação de professores, educadores, ativistas e estudantes de jornalismo estão entre as linhas de ação fundamentais deste projeto.
- [“SELMA”](#) (Social and Emotional Learning for Mutual Awareness) (2018-2019). O objetivo deste projeto, liderado pela European Schoolnet (Bélgica), consiste em promover a consciencialização, a tolerância e o respeito mútuos no combate ao discurso de ódio *online*, tendo como principal público-alvo jovens entre os 11 e os 16 anos. Uma das suas vertentes principais assenta na co-criação do “SELMA Toolkit”, que contém mais de 100 recursos que podem ser usados por professores ou outros profissionais que trabalhem com crianças e jovens, tendo como principais vertentes a aprendizagem social e emocional, a literacia mediática e a educação para a cidadania.
- [“REACT. Respect and Equality: Acting and Communicating Together”](#) (2017-2019). Este projeto pretende combater os crimes de ódio, o discurso de ódio e outras formas de intolerância através da melhoria da literacia mediática junto de educadores (professores, monitores, animadores) e jovens e, também, do desenvolvimento e disseminação de contra-narrativas. É liderado pela Associazione Arci (Itália), uma organização não

governamental de intervenção social e defesa dos direitos de grupos vulneráveis e recorrentemente marginalizados.

- [“Media Against Hate”](#) (2016-2018). Este projeto liderado pela Federação Europeia dos Jornalistas visou combater o discurso de ódio e a discriminação nos média (*online* e *offline*), perspetivando os jornalistas como atores cruciais na formação da opinião pública. A campanha centrou-se na produção de recursos e de formação dirigida a profissionais dos média e organizações da sociedade civil, incluindo *workshops* de literacia mediática.
- [“Coalition of Positive Messengers to Counter Online Hate Speech”](#) (2016-2018). Tratou-se de um projeto coordenado pela Sofia Development Association (Bulgária) e advogava a necessidade de uma resposta mais robusta da sociedade civil ao discurso de ódio *online* através do desenvolvimento de contra-narrativas que denunciem as representações negativas de migrantes e refugiados e, também, da disseminação de mensagens positivas através da literacia dos média e de campanhas de consciencialização em sete países (além da Bulgária, Itália, Reino Unido, Croácia, República Checa, Roménia e Grécia).
- [“BRICKS - Building Respect on the Internet by Combating Hate Speech”](#) (2014-2016). Coordenado pela organização COSPE, apresentou como objetivo prevenir a disseminação do discurso de ódio contra migrantes e minorias através da literacia mediática e envolvimento ativo dos utilizadores da internet e de produtores de conteúdo *online*. O projeto desenhou e implementou módulos de educação para os média em escolas e centros juvenis na Itália, Bélgica, Alemanha e República Checa.

Em Portugal, apesar da já referida presença no “Movimento Contra o Discurso de Ódio” e também da participação de organizações não-governamentais e outras entidades nacionais em importantes projetos relacionados com o combate aos crimes de ódio e/ou o discurso de ódio (quer como parceiras quer como instituições líderes de consórcios internacionais)², não existe ainda um projeto ou uma iniciativa colabo-

² Por exemplo, a ILGA Portugal – Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo – coordenou o projeto UNI-FORM – financiado pelo programa REC da Comissão Europeia e que envolveu a criação de uma plataforma *online* para a denúncia de crimes de ódio e/ou discurso de ódio *online* para pessoas LGBTI – e foi um dos 12 parceiros do projeto eMore, que visou desenvolver um sistema conjunto de monitorização e denúncia de crimes de ódio (*offline*) e do discurso de ódio (*online*). Já a Associação de Apoio à Vítima (APAV) liderou o projeto Hate no More / Ódio Nunca

rativa consistente que mobilize a literacia dos média como componente fundamental para a prevenção do discurso de ódio.

Destacamos, porém, como nota final, a integração de atividades relacionadas com a prevenção do discurso de ódio em livros nacionais de relevo na área da literacia mediática, editados pela coleção do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. No livro *Levar os média para a escola. Agenda de atividades de transliteracia* (editado por Sara Pereira, Joana Fillol e Pedro Moura) – que, tal como o nome indica, contém diversas atividades e recursos para levar os média para a escola, enquadrando-os no processo de ensino-aprendizagem – a atividade “Cortar o ódio pela raiz” tem como objetivos

refletir sobre o impacto dos conteúdos transmitidos através da internet; compreender a internet como um espaço público, onde os princípios da sociedade democrática devem ser aplicados; debater fenómenos como o discurso de ódio ou o cyberbullying e identificar formas de o combater. (Pereira, Fillol & Moura, 2018, p. 17)

Também no livro *Os média e a crise dos refugiados* (organizado por Manuel Pinto, Sara Pereira e Maria José Brites), que reúne 29 atividades relacionadas com a problemática e a situação dos refugiados no mundo, recorrendo aos média como objeto de análise mas igualmente como recurso de aprendizagem, a atividade “Responder ao discurso de ódio” pretende “analisar criticamente mensagens dos *media*; desenvolver capacidades para lidar com o discurso do ódio *online* e *offline*; desenvolver capacidades de trabalho em equipa” (Tomé, 2015, p. 38).

REFERÊNCIAS

Article 19 (2015). *'Hate speech' explained. A toolkit*. Londres: Article 2019.

Brites, M. J. & Silva, M. T. (2017). The Portuguese news industry's perspectives and roles on the making of active citizens: readers' skills to comment on the news. *Estudos em Comunicação*, 1(25), 137-152. <https://doi.org/10.20287/ec.n25.v1.a08>

Mais, igualmente financiado pelo programa REC, que visou criar ferramentas úteis à sensibilização e formação no combate aos crimes de ódio e discurso de ódio na perspetiva das vítimas.

- Directorate-General for Justice and Consumers – European Commission & TNS Opinion & Social (2016). *Media pluralism and democracy*. Retirado de https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2016-47/sp452-summary_en_19666.pdf
- ECRI (2016). *ECRI General Policy Recommendation nº15 on combating hate speech*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- ECRI (2018). *Relatório da ECRI sobre Portugal (quinto ciclo de controlo)*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) (2019). *A Desinformação — Contexto Europeu e Nacional (Contributo da ERC para o debate na Assembleia)*. (s. l.): ERC.
- Fortuna, P. (2017). *Automatic detection of hate speech in text: an overview of the topic and dataset annotation with hierarchical classes*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Informática e Computação, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/106028>
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T. & Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech*. Paris: UNESCO.
- George, C. (2017). Hate speech. A dilemma for journalists the world over. In A. White, *Ethics in the news* (pp. 29-32) Londres: Ethical Journalism Network.
- Keen, E. & Georgescu, M. (2016). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. Estrasburgo: Youth Department of the Council of Europe.
- McGonagle, T. (2013, novembro). *The Council of Europe against online hate speech: conundrums and challenges*. Comunicação apresentada no congresso Freedom of expression and democracy in the digital age. Opportunities, rights, responsibilities, Belgrado.
- Pereira, S., Fillol, S. & Moura, P. (2018). *Levar os media para a escola - Agenda de atividades de transliteracia*. Braga: Universidade do Minho/CECS/MILOBS. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/238
- Richardson-Self, L. (2018). Woman-hating: on misogyny, sexism, and hate speech. *Hypatia*. Pré-publicação online. <https://doi.org/10.1111/hypa.12398>
- SELMA (2019). *Hacking Online Hate: Building an Evidence Base for Educators*. Retirado de: <https://hackinghate.eu/assets/documents/hacking-online-hate-research-report-1.pdf>

Titley, G., Keen, E. & Földi, L. (2014). *Starting points for combating hate speech online*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Tomé, V. (2015). Responder ao discurso de ódio. In S. Pereira, M. Pinto & M. J. Brites (Eds.), *Os media e a crise dos refugiados. Agenda de atividades* (p. 38). Braga: CECS. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/184

Zollo, S. A. & Loos, E. (2017). No Hate Speech Movement: evolving genres and discourses in the European online campaign to fight discrimination and racism. *Observatorio (OBS*)*, 11(2), 91-107. <https://doi.org/10.15847/obsOBS11220171022>

Citação:

Silva, M. T. (2019). Literacia dos média e discurso de ódio. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp.31-42). Braga: CECS.

INÊS AMARAL
ines.amaral@uc.pt
FLUC / CECS, PORTUGAL

TRANSMEDIA STORYTELLING E LITERACIA: HISTÓRIAS MULTIMÉDIA PARTICIPATIVAS

A teoria de McLuhan a propósito dos novos meios centrava-se na ideia de que estes expandiriam os cinco sentidos humanos, permitindo novas perceções através de novos modos de comunicar (Subtil, 2006). O comportamento das diferentes gerações está a ser progressivamente alterado com a introdução das tecnologias da comunicação e informação (TIC) no contexto escolar e quotidiano. Neste sentido, o digital tem vindo a transformar os ambientes socioculturais numa lógica intergeracional. Esta mudança social ancora num processo em que a tecnologia é um instrumento cultural, económico e político (Castells & Catterall, 2011). Na base desta transformação social está a cultura de convergência, definida por Jenkins (2006) como um processo cultural e não tecnológico. Partindo deste pressuposto, este capítulo procura refletir sobre as narrativas transmédia enquanto instrumentos ao serviço da promoção da literacia para os média, apresentando projetos de *transmedia storytelling* na educação.

Considerando que o consumo se tornou um processo coletivo, Jenkins (2006) argumenta que a convergência se traduz em fluxos de conteúdos em diferentes suportes mediáticos, cooperação dos mercados mediáticos e comportamento migratório das audiências à procura de novas experiências. Este processo fluído decorre numa lógica transmédia, cuja definição resume a ideia de convergência nos sistemas de média contemporâneos (Scolari, 2009), influenciando diretamente o público e a indústria. No entanto, a convergência não está relacionada apenas com a hibridização mediática e as inovações tecnológicas constantes, como também influencia diretamente a esfera social. São, assim, questões centrais a mediação em termos de transmissão e a apropriação de média e tecnologias (Jansson, 2013). Esta perspetiva baseia-se na ideia de uma distribuição transmédia (Evans, 2011) que vai além do determinismo tecnológico.

TRANSMEDIA STORYTELLING

Nesta paisagem mediática híbrida, a cultura da convergência promove novas formas de contar histórias, abandonando as abordagens lineares tradicionais e promovendo uma participação ativa do recetor na construção da narrativa (Jenkins, 2009; Scolari, 2013; Fidalgo, Ambrosio, Paz & Amaral, 2018). A possibilidade de contar histórias de forma disruptiva e inovadora enquadra-se na ampliação do tradicional *storytelling* à era digital.

Storytelling traduz-se por narração. Segundo a Digital Storytelling Association, define-se como o uso da linguagem, da comunicação, da emoção, da vocalização, da psicologia do movimento e da construção abstrata de elementos e imagens de uma história em particular para um público específico (Yuksel, Robin & McNeil, 2011). Contar histórias digitais é o processo criativo de usar a tecnologia digital como um meio ou como uma ferramenta de expressão, através da combinação de recursos multimédia (Robin & Pierson, 2005). A este processo dá-se o nome de digital *storytelling*.

O novo ecossistema mediático é híbrido e suportado por infraestruturas tecnológicas onde coabitam públicos e média (Brites, Amaral & Catarino, 2018). É neste contexto, e ampliando o conceito de digital *storytelling* a uma lógica de apropriação das *affordances* de diferentes meios e plataformas, que surge o *transmedia storytelling*¹. O conceito foi cunhado por Henry Jenkins (2003) e, em 2010, a Associação de Produtores da América definiu transmídia da seguinte forma:

Um projeto ou franchise de “Narrativa *Transmedia*” deve ser constituído por três (ou mais) *storylines* narrativas, existindo dentro do mesmo universo ficcional em qualquer das seguintes plataformas: Cinema, Televisão, Curta-Metragem, Banda Larga, Edição, Banda Desenhada, Animação, Móvel, Plataformas Especiais, DVD/Blu-ray/CD-ROM, Lançamentos Narrativos de cariz comercial e de marketing, e outras tecnologias que possam ou não existir. Estas extensões narrativas não equivalem ao reaproveitamento do material de uma plataforma no sentido da sua reedição ou reaproveitamento para plataformas diferentes).

A produção digitalmente mediada está a transformar o ecossistema mediático, atendendo a que potencia novos mecanismos de

¹ Neste capítulo, *transmedia storytelling* é sinónimo de narrativas multimédia.

participação socialmente interventivos numa lógica fluida onde cada meio ou plataforma contribui para a construção de uma mesma narrativa (Scolari, 2013). *Transmedia storytelling* pode ser definido como um processo em que elementos narrativos são dispersos por múltiplos meios ou plataformas (canais de distribuição) para criarem uma experiência única e coordenada (Jenkins, 2009; Scolari, 2013). Neste sentido, *transmedia storytelling* refere-se a experiências mediáticas propagadas por múltiplas plataformas de forma única. Adams e Jansson (2012) abordam o conceito de “transição textural” referindo-se às mudanças nos regimes de mediação, teorizando uma mudança do modelo de comunicação de massa para “texturas transmídia”. A palavra “textura” ganha particular relevância porque vai além do uso e consumo, incluindo infraestruturas tecnológicas, mídia e audiências.

O conceito de transmídia incorpora definições amplas e focadas na técnica como *cross-media*, multiplataformas, interações transmídia, intermídia, multimodalidade, narrativa transmídia e mídia híbridos (Scolari, 2009, 2013; Jenkins, 2006). É um campo conceptual ainda não estabilizado, remetendo-nos para uma “galáxia semântica” (Scolari, 2013). No entanto, cada um dos conceitos resume um mesmo tipo de experiência: “uma prática de significado e produção interpretativa baseada em histórias que são expressas através de uma combinação de linguagens, mídia e plataformas” (Scolari, 2013, p. 25).

As narrativas transmídia não são apenas uma adaptação de uma linguagem para outra (Scolari, 2013), mas antes fazem uso das características dos diferentes meios para contar uma história, adequando a narrativa às especificidades do meio até que esta se torne relevante por si mesma (Jover, Martín & Fuentes, 2015). Neste sentido, as narrativas transmídia criam narrativas particulares que se desenvolvem em diferentes sistemas de significação e plataformas mediáticas (Scolari, 2013). Logo, a referência à narrativa original não é necessária para a sua compreensão porque cada narrativa é independente das outras, assumindo-se como uma experiência complementar (Jover, Martín & Fuentes, 2015).

O início das narrativas transmídia esteve ancorado ao entretenimento e a propósitos comerciais, sendo que as estratégias tradicionais procuravam desenvolver a mesma história em diferentes mídia ou linguagens (Scolari, 2013). Tome-se como exemplo a saga *Star Wars*. Nos últimos anos, a narrativa transmídia começou a ser utilizada por

outros campos não-ficcionais e não-comerciais, como o jornalismo (Fidalgo, Ambrosio, Paz & Amaral, 2018) e a educação (Jover, Martín & Fuentes, 2015).

TRANSMEDIA STORYTELLING E LITERACIA

Numa sociedade de ecrãs, a centralidade dos processos de hipermediação implica o desenvolvimento de competências de literacia transmédia², ou seja, “a mobilização de um conjunto de capacidades em interação, abrangentes e complexas, que permitem tirar partido das múltiplas esferas, plataformas, redes e meios em que devemos ser literados” (Pereira, Fillol & Moura, 2018). Neste sentido, o enquadramento da literacia transmediática é distinto da literacia mediática. Se a linguagem multimodal é comum, os suportes mediáticos passam da imprensa, audiovisual e digital para as redes digitais e os média interativos que compõem o universo transmédia. Também os objetivos diferem: na literacia mediática promovem-se consumidores e produtores críticos, enquanto que na literacia transmediática o propósito é fomentar o pensamento crítico dos *prosumers*³ (Scolari, 2018).

A noção de literacia transmédia não é consensual, embora existam aproximações conceptuais nas várias definições. Scolari (2018) afirma que os tipos de utilização dos média são o centro da literacia transmédia, considerando que os utilizadores são agora *prosumers* com a capacidade para criar e partilhar conteúdos mediáticos híbridos e complexos. O autor define mais três diferenças essenciais no que concerne à direção da ação (literacia mediática: “do topo para a base e da base para o topo”; literacia transmediática: “da base para o topo e do topo para a base”), ao contexto de aprendizagem (literacia mediática: “formal, informal e não-formal”; literacia transmediática: “de informal a formal”) e ao papel do professor (literacia mediática: “mediador do conhecimento – criador de experiências de aprendizagem com/atraves dos média”; literacia transmediática: “facilitador do conhecimento – tradutor cultural”) (2018, p. 4).

Kline (2010) argumenta que a literacia transmédia implica navegar, criar e avaliar diferentes meios. Fraiberg (2017) estende o conceito à capacidade de ler, escrever e interagir dentro e através de diferentes géneros, linguagens, meios e contextos. Grandío (2015) circunscreve a

² Neste capítulo assumimos que transliteracia, literacia transmédia e literacia transmediática têm a mesma definição.

³ Os consumidores como produtores/criadores.

transliteracia à capacidade de avaliar e criar conteúdos em múltiplas plataformas e contextos multiculturais, considerando as várias linguagens e experiências possíveis numa atitude ética em relação aos conteúdos. González-Martínez et al. (2008) consideram que a literacia transmédia assenta nos elementos transmedialidade, *'prosumo'*, espírito crítico e colaboração/interação. Atendendo à capacidade para navegar entre meios e seguir uma narrativa numa lógica multimodal, os autores sublinham que “a alternância entre consumo e produção leva-nos ao contexto em que isso ocorre, um contexto social e não individual e, portanto, é essencial avaliar a importância das capacidades relacionadas com a colaboração e interação nesta cultura participativa” (González-Martínez et al., 2018, p. 30).

No novo ecossistema mediático, vários autores consideram a necessidade de competências *core* e capacidades sociais. Ferrés e Piscitelli (2012) definem seis dimensões das capacidades transmédia: linguagem, tecnologia, processos de produção e programação, ideologia e valores, receção e interação, e estética. O projeto “New Media Literacies”⁴, liderado por Henry Jenkins, aponta oito competências: jogar, performance, simulação, apropriação, multitarefa, cognição distribuída, inteligência coletiva, capacidade crítica, navegação transmédia, *networking*, negociação e visualização. No projeto “Transmedia Literacy”⁵, coordenado por Carlos Scolari, são consideradas nove dimensões das capacidades transmediáticas: produção, prevenção de risco, performance, gestão de conteúdo individual e social, média e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética.

Vários projetos de investigação têm procurado analisar as práticas e os usos da tecnologia por jovens. Destacamos quatro estudos que permitem compreender este panorama e equacionar estratégias de aprendizagem formais e informais com recurso a competências e capacidades transmédia. O projeto “Transmedia Literacy” (financiado pelo programa da União Europeia Horizon 2020) criou um mapa de capacidades ancorado ao contexto da cultura transmediática dos jovens. A investigação, conduzida em oito países, com o objetivo de compreender o que estão os jovens a fazer com os média permitiu concluir que as capacidades transmédia não são distribuídas de forma regular ou equilibrada, evidenciam diferenças de género, e estão associadas a estratégias

⁴ Disponível no endereço <http://www.newmedialiteracies.org/>

⁵ Disponível no endereço <https://transmedialiteracy.org/>

tradicionais de aprendizagem informal. O projeto “A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth” (MEDIAPPROM, 2005-2006) procurou compreender os processos de apropriação dos novos média pelos jovens em nove países. Os resultados indicam que apesar do acesso generalizado à internet, a produção de conteúdos é a prática menos comum entre os jovens.

O projeto “Direitos digitais: Uma password para o futuro” (UAL, 2013-2015) estudou as práticas e consumos de jovens portugueses dos 18 distritos de Portugal Continental em ambientes digitais. As principais conclusões indicam que “(a) existe uma relação umbilical entre o consumo digital e práticas socialmente estruturantes para a conformação de uma cultura juvenil e (b) as competências técnicas podem determinar o consumo tecnológico da denominada geração Millennium” (Amaral, Reis, Lopes & Quintas, 2017, p. 128). Os resultados do projeto “EUKids Online 2018” (NOVA FCSH) em Portugal permitem concluir que as competências criativas e informacionais são as menos mobilizadas pelos jovens, que utilizam a internet essencialmente para atividades de entretenimento e comunicação.

Os resultados das investigações aqui convocadas demonstram a necessidade de desenvolver projetos que promovam a literacia crítica, o questionamento dos média, e a mobilização de competências em ambientes digitais participativos com métodos de aprendizagem mistos (formais e informais).

Jover, Martín e Fuentes (2015) alertam para o facto de as competências digitais deverem estar associadas às competências cívicas, articulando a literacia digital com a mediática e a participação dos cidadãos. Nesta linha de raciocínio, Mihailidis e Thevenin (2013) defendem que “ao aprenderem como ler criticamente as mensagens dos média, os cidadãos estão a desenvolver capacidades para gerir informação relevante sobre as suas sociedades e a questionar a autoridade (textual, e por implicação, institucional)” (p. 1614).

Os processos colaborativos de aprendizagem são apontados como cruciais no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico (Hobbs & Coiro, 2016). Considerando as dimensões da literacia digital e para os média postuladas por Renée Hobbs (2011), i.e., acesso, análise, criação, refletir e atuar, as narrativas transmídia e o *digital storytelling* podem ser um importante instrumento para a promoção da literacia mediática em sala de aula. Os ambientes de aprendizagem participativa

em contexto digital podem permitir o desenvolvimento de uma literacia crítica (Brites, Amaral & Catarino, 2018), que “dá aos indivíduos o poder sobre as suas culturas e, assim, permite que as pessoas possam criar os seus próprios sentidos e identidades e desenhar e transformar as condições materiais e culturais das suas sociedades” (Kellner & Share, 2005, p. 381).

DIGITAL STORYTELLING NA SALA DE AULA

Os vários tipos de narrativas digitais podem ser adaptados a ambientes de aprendizagem formal e informal, considerando que se podem dividir em narrativas pessoais, experiências vivenciadas, atividade pessoal, temas ou acontecimentos históricos e instrução/informação (Robin, 2008). “A ‘Geração Net’ cria histórias em múltiplas plataformas e expande o processo de aprendizagem por via de *transmedia storytelling*”, sustentam Rodrigues e Bidarra (2014a, p. 32).

No contexto de sala de aula, o *digital storytelling* e o *transmedia storytelling* podem promover a 1) literacia digital – “capacidade de comunicar com a comunidade, discutir assuntos, reunir informação, procurar ajuda”; 2) literacia tecnológica – “capacidade de usar o computador e outras ferramentas tecnológicas para melhorar a aprendizagem, a produtividade e o desempenho”; 3) literacia visual – “capacidade de entender, de produzir e de comunicar através de imagens”; 4) literacia da informação – “capacidade de encontrar, avaliar e sintetizar informação” (Pinheiro, 2013). Neste sentido, as narrativas transmédia podem abrir novas oportunidades para um ensino-aprendizagem formal conjugado com a aprendizagem informal, na medida em que pode criar novos modelos de ensinar e interagir com os estudantes e promover o estudo fora da sala de aula, numa lógica de mobilidade.

O cenário de convergência mediática potencia novas abordagens e modelos pedagógicos da utilização da tecnologia, atendendo a que “através de narrativas transmédia imersivas, interconectadas e dinâmicas é possível manipular diferentes literacias, nomeadamente, a textual, visual e mediática” (Rodrigues & Bidarra, 2014a, p. 34). As narrativas transmédia, utilizando vários meios, podem igualmente mobilizar diferentes estratégias assentes em ferramentas que os estudantes utilizam no seu quotidiano. No contexto transmédia, a abordagem *Transmedia Play* traduz-se pela criação de ambientes de aprendizagem centrados

no aluno, recorrendo aos seus conhecimentos sobre jogar, contar histórias e partilha-las nos média (Rodrigues & Bidarra, 2014a). O modelo *connected learning* (Ito et al., 2013) visa articular os ambientes de aprendizagem formal e informal com base em três princípios de aprendizagem: práticas pedagógicas movidas pelo interesse do estudantes, colaboração entre pares na construção de processos de aprendizagem, orientação do próprio percurso académico (Rodrigues & Bidarra, 2014a, p. 35). A gamificação é um dos modelos pedagógicos mais conhecidos, permitindo introduzir um carácter lúdico no processo de aprendizagem com vista a explorar competências cognitivas, motivação, avaliação e colaboração (Rodrigues & Bidarra, 2014b). A aprendizagem baseada em localização centra-se na tecnologia móvel, que oferece um suporte contextual através da geolocalização, reconhecimento de objetos e interpretação automática de imagens (Rodrigues & Bidarra, 2014b), assim como potencia a utilização da realidade aumentada numa lógica de articulada de aprendizagem formal e informal. Nos diferentes domínios científicos, “o ato de contar histórias desempenha um papel preponderante na partilha do conhecimento” (Rodrigues & Bidarra, 2014a, p. 32). Os principais componentes de uma história digital decorrem do seu processo criativo. O *Center for Digital Storytelling*⁶ (2004) identifica sete elementos, conforme a Tabela 1.

ELEMENTOS DO <i>DIGITAL STORYTELLING</i>	
1. Ponto de vista	Ponto de vista mostra a finalidade e a perspetiva do autor da história
2. Questão dramática	Uma questão dramática que desperta a curiosidade da audiência e à qual será dada uma explicação até o final da história
3. Conteúdo emocional	Conteúdo emocional envolve o público na história
4. Voz	O dom da voz ajuda o público a entender a história através da personalização da narração
5. Banda sonora	O poder da banda sonora apoia a história com a música apropriada
6. Economia	Economia de elementos evita sobrecarregar o espectador com uso excessivo de recursos visuais e/ou áudio
7. Ritmo	O compasso fornece um ritmo à história e está relacionado com a lentidão ou rapidez com que a história é contada

Tabela 1: “Seven Elements of Digital Storytelling”

Fonte: Center for Digital Storytelling

⁶ Disponível no endereço <http://www.storycenter.org>

Enquadrando estes componentes na aprendizagem formal, Robin e Pierson (2005) descrevem formas de usar a narrativa digital em sala de aula, apresentando uma versão adaptada dos “Seven Elements of Digital Storytelling” postulados pelo *Center for Digital Storytelling* (2004) (Tabela 2).

ELEMENTOS DE CONTAR HISTÓRIAS DIGITAIS EXPANDIDOS E MODIFICADOS
1. O propósito geral da história
2. O ponto de vista do narrador
3. Uma questão dramática ou questões
4. A escolha do conteúdo
5. Clareza de voz
6. Estimulação da narrativa
7. Uso de uma banda sonora de áudio expressiva
8. Qualidade das imagens, vídeo e outros elementos multimédia
9. Economia do detalhe da história
10. Boa gramática e uso de linguagem

Tabela 2: Adaptação dos sete elementos do *digital storytelling* à sala de aula
Fonte: Robin e Pierson, 2005

Considerando os elementos das histórias digitais e a sua adequação ao contexto da aprendizagem formal no quadro das abordagens e modelos pedagógicos previamente expostos, na próxima secção apresentamos um conjunto de projetos, experiências participativas e recursos educativos de *digital storytelling* e transmédia em sala de aula.

EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS E RECURSOS ONLINE

A aplicação [Contos de Hans Christian Andersen](#) foi desenvolvida pelo Centro de Competências da Escola Superior de Educação de Santarém, em 2005, para promover a leitura junto de alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclo numa lógica de *digital storytelling*. Com recurso a texto, áudio e imagem, a aplicação apresenta 15 contos adaptados do autor numa lógica interativa. Num ecrã dentro do ecrã é possível ler os contos, acompanhados de ilustrações, e clicar nas “palavras difíceis” para que uma pequena janela com definições se abra. Existe a opção

de ouvir o conto, realizar atividades educativas e com caráter lúdico complementadas com áudio, e enviar imagens. As atividades têm a referência de que são indicadas a um ciclo específico. A aplicação tem ainda uma área dedicada aos professores para explicar como utilizar os conteúdos nas suas aulas.

[História da Língua Portuguesa](#) (2011) é uma banda desenhada criada por uma professora de Português. Em cada quadradinho aparece uma personagem que vai contando a história da língua portuguesa em vários cenários que se enquadram pelos balões com o texto. A base deste trabalho é a imagem estática (com texto inserido) combinada com áudio e interatividade, atendendo a que é possível clicar para ver a página seguinte ou a anterior.

[Tower of London](#) permite explorar a cronologia da história da torre de Londres em suporte 2D e 3D. O pano de fundo é uma fotografia atual onde corre uma *timeline* com vários acontecimentos apresentados como um cartão interativo. Cada cartão tem uma imagem e texto, permitindo percorrer a cronologia apenas através dos cartões. São 89 pequenas histórias, algumas complementadas com *links* externos. A perspetiva 3D potencia uma sensação de imersão.

O mural [Fake News](#) foi criado pelo Isabel Nina e foca-se na educação para os média. Os conteúdos são apresentados neste mural como *post-its* e cada coluna apresenta uma das dimensões da literacia mediática: acesso, análise/compreensão, avaliação, criação/produção/participação. Em cada coluna estão listados vários cartões que apresentam um título, um pequeno texto e várias hiperligações. Os recursos podem ser utilizados livremente.

O [MILD – Manual de instruções de literacia digital](#) é um recurso da Rede de Bibliotecas Escolares que procura desenvolver as competências nos domínios da leitura, dos média e da cidadania digitais. Este portal dirige-se a jovens entre os 14 e os 18 anos e aborda os seguintes temas: ler e escrever na rede, literatura digital, saber fazer na rede, leitura dos média, redes sociais, imagem e cultura visual, ser cidadão digital, ética e responsabilidade. Para cada tema há vários tópicos e todos tem recursos de aprendizagem, formas de participação na comunidade, explorar *links* externos, e responder a testes.

[“Connecting Cat”](#) é um projeto transmédia que se enquadra num trabalho de doutoramento e pretende “mapear percursos e experiências de aprendizagem que possam emergir através da utilização

de estratégias transmídia incorporadas num projeto orientado para a exploração de conteúdos curriculares da disciplina Inglês, 10º ano do ensino secundário do sistema educativo português” (Rodrigues & Bidarra, 2014a, p. 36). Trata-se de uma experiência imersiva ancorada a um universo transmídia que utiliza diferentes plataformas (*site*, *blog*, redes sociais Facebook e Instagram, rede social educativa Edmodo) para promover a aquisição de competências no âmbito da disciplina e de literacia mediática. Seguindo uma narrativa multimodal com fins educativos e de entretenimento, a proposta deste projeto é criar uma comunidade educativa que dinamize um ecossistema de aprendizagem formal e informal.

O projeto “[Weaving a StoryWorld Web](#)” é uma experiência de narrativa transmídia posicionada dentro de um contexto educacional. O objetivo foi criar uma plataforma de apoio a professores e alunos na aprendizagem com recurso a transmídia, projetando histórias *online* multimodais.

A curva de aprendizagem para a utilização de ferramentas que permitam criar recursos educativos de *digital storytelling* e transmídia varia. Os recursos *online* são uma opção interessante já que permitem criar os conteúdos no ambiente a distribuir e são orientados à produção específica de conteúdos que, posteriormente, podem ser partilhados numa lógica transmídia em múltiplas plataformas contando sempre narrativas independentes. A título de exemplo, é possível criar vídeos animados no [Moovly](#) e no [Powtoon](#), contar histórias em livros digitais no [Storybird](#), construir bandas desenhadas no [Pixton](#) e no [Storyboard That](#), criar cronologias no [Tiki-Toki](#), acrescentar áudio a conteúdos vários no [VoiceThread](#), produzir roteiros e histórias geolocalizadas no [History Pin](#), compor histórias no mapa mundo do [Tour Builder](#), idealizar histórias visuais com recurso a elementos multimédia no [Adobe Spark](#), fazer vídeo interativo com o [Wirewax](#), contar histórias em imagens no [Exposure](#), anotar imagens com vídeo, texto e links no [ThingLink](#), ou criar jogos educativos no [Kahoot](#).

REFERÊNCIAS

Adams, P. C. & Jansson, A. (2012). Communication geography: A bridge between disciplines. *Communication Theory*, 22(3), 299-318. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01406.x>

- Amaral, I., Reis, B., Lopes, P. & Quintas, C. (2017). Práticas e consumos dos jovens portugueses em ambientes digitais. *Estudos em Comunicação* (24), 107-131. <https://doi.org/10.20287/ec.n24.a06>
- Brites, M. J., Amaral, I. & Catarino, F. (2018). A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. *Journal of Digital Media & Interaction*, 1(1), 85-98. Retirado de <https://proa.ua.pt/index.php/jdmi/article/view/928>
- Castells, M. & Catterall, B. (2001). *The making of the network society*. London: Institute of Contemporary Arts.
- Evans, E. (2011). *Transmedia television: audiences, new media, and daily life*. Nova Iorque: Routledge.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fidalgo, M. R., Ambrosio, A. P., Paz, Y. R. & Amaral, I. (2018). Nuevas plataformas para la denuncia y el cambio social. ¿Ante los nuevos documentales sociales transmedia?. In A. Salinas, G. Sastre & T. Trujillo (Eds.), *Comunicación, paz y conflictos* (pp. 185-194). Madrid: Dykinson.
- Fraiberg, S. (2017). Pretty bullets: Tracing transmedia/translingual literacies of an israeli soldier across regimes of practice. *College Composition and Communication*, 69(1), 87-117. Retirado de <http://www.ncte.org/cccc/ccc/issues/v69-1>
- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-MinGuell, M., Rostan-Sánchez, C. & Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y sociedad*, (33), 15-40. <https://doi.org/10.32870/cys.voi33.7029>
- Grandío, M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. *Cuadernos Artesanos de Comunicación*, 77, 35-40. Retirado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/43352>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. California: Corwin.
- Hobbs, R. & Coiro, J. (2016). Everyone learns from everyone: collaborative and interdisciplinary professional development in digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 1-7. <https://doi.org/10.1002/jaal.502>

- Ito, M. et al. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Irvine, CA, USA: Digital Media and Learning Research Hub. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/48114/>
- Jansson, A. (2013). Mediatization and social space: Reconstructing mediatization for the transmedia age. *Communication Theory*, 23(3), 279-296. <https://doi.org/10.1111/comt.12015>
- Jenkins, H. (2003, 15 de janeiro). Rewriting Life. Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Retirado de <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture - where old and new media collide*. Nova Iorque: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts: Mit Press.
- Jover, G., González Martín, M. D. R. & Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(1), 69-84. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152716984>
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- Kline, D. T. (2010). Metamedievalism, videogaming, and teaching medieval literature in the digital age. In T. Kayalis & A. Natsina (Eds.), *Teaching literature at a distance. Open, online and blended learning* (pp. 148-162). Londres: Continuum.
- McCredie N. & Howe C. (2015). *Weaving a StoryWorld Web*. Sydney: Macquarie ICT Innovations Centre. Retirado de <http://www.macict.edu.au/wp-content/uploads/Weaving-a-Storyworld-Web-Project-Report.pdf>
- MEDIAPPRO (2006). *A european research project: the appropriation of new media by youth*. Retirado de <http://www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf>
- Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>

- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2018). *Levar os media para a escola: agenda de atividades de transliteracia*. Braga: CECS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/55068>
- Pinheiro, C. (2013). *Digital storytelling como ferramenta pedagógica* [apresentação PowerPoint]. Retirado de <https://pt.slideshare.net/ladonordeste/digital-storytelling-como-ferramenta-pedaggica>
- Ponte, C. & Batista, S. (2019). EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos). (s. l.): EU Kids Online e NOVA FCSH. Retirado de <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/documentos/>
- Robin, B. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (2) (pp. 429-440). Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B. & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Rodrigues, P. & Bidarra, J. (2014a). Ao encontro da geração net delineando um projeto de aprendizagem transmedia. *inVISIBILIDADES: Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 7, 30-43. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/4280>
- Rodrigues, P. & Bidarra, J. (2014b). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning-(IJET)*, 9, 42-4. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586–606. Retirado de <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2018). *Literacia Transmedia na Nova Ecologia Mediática*. Livro Branco do Projeto Transmedia Literacy. Retirado de http://transmedia-literacy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_port.pdf
- Subtil, F. (2006). *Compreender os media: as extensões de Marshall McLuhan*. Coimbra: Edições Minerva.

Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Citação:

Amaral, I. (2019). *Transmedia storytelling* e literacia: histórias multimédia participativas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 43-57). Braga: CECS

CONCEITOS

CHRISTINE W. TRÜLTZSCH-WIJNEN

christine.trueltzsch-wijnen@phtsalzburg.at

SALZBURG UNIVERSITY OF EDUCATION STEFAN ZWEIG, ÁUSTRIA

EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA COMO UMA DISCIPLINA TRANSVERSAL

Atualmente vivemos numa sociedade mediatizada e muitos aspetos do nosso quotidiano são mediados por vários tipos de média. Esta situação gera diferentes reações entre pais e educadores: enquanto alguns alertam para um certo afogamento das crianças e dos jovens num “tsunami mediático”, e prefeririam manter todos os tipos de média fora da escola e de instituições que cuidam de crianças durante o dia, outros defendem que tais instituições deveriam estar melhor equipadas com média e que esses mesmos dispositivos mediáticos (particularmente os média digitais) deveriam ser utilizados de forma mais intensiva como ambientes de aprendizagem. Outros sublinham que os jovens aprendem a usar os média por si próprios, pelo que não veem motivos para integrar a educação para os média no *curriculum*, referindo que este já se encontra sobrecarregado. Neste contexto, o presente capítulo é um apelo à existência de uma integração bem fundamentada da educação para os média nas escolas. O que acontece na Áustria é um exemplo que permite descrever como a educação para os média pode ser integrada enquanto disciplina transversal e como tal abordagem pode ser concretizada na prática.

POR QUE MOTIVOS DEVE PROMOVER-SE EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA NAS ESCOLAS?

No discurso público os média são discutidos de diversas formas. Süß, Lampert e Trültzsch-Wijnen (2018) e Trültzsch-Wijnen & Zezulcova (no prelo) distinguem três abordagens relativamente aos média: pessimista cultural, eufórica e otimista crítica. A visão pessimista cultural centra-se num discurso baseado no medo e vê os média como atores sociais malévolos e perigosos. A ênfase recai sobre uma preocupação geral relacionada com as crianças e os adolescentes que são vistos

como impotentes perante o poder incontrolável dos média (Aliagas & Castella, 2014; Trültzsch-Wijnen & Aliagas, 2017). Encontram-se, por isso, muitos exemplos na história dos discursos sobre média e educação, começando como alertas precoces de vícios de leitura e receios de que influências negativas possam provir de banda desenhada, filmes, TV, jogos de computador e da internet (Trültzsch-Wijnen & Supa, no prelo).

Em oposição, a perspetiva eufórica dos média, que é tão antiga como as abordagens pessimistas culturais, tende a sobrevalorizar o potencial papel positivo dos média e das tecnologias de comunicação na vida das crianças (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, 2018; Trültzsch-Wijnen & Aliagas, 2017). Um exemplo desta perspetiva pode, então, ser encontrado em discursos educacionais e políticos que atribuem aos novos (e também aos futuros) média o potencial para ensinar as novas gerações, superando todas as outras opções pedagógicas (ex. Beck & Wade, 2004; Johnson, 2006).

Entre as abordagens opostas que acabámos de descrever está a perspetiva otimista crítica, a qual nega qualquer hierarquia cultural, focando-se, ao invés disso, no indivíduo ativo. Esta abordagem designa-se como otimista crítica porque coloca cada criança, a nível individual, no centro, realçando os riscos e oportunidades de todos os média e tendo em conta fatores individuais como a idade e tarefas de desenvolvimento (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, 2018). Esta perspetiva é apoiada por estudos empíricos, em várias áreas, cujo foco são as experiências das crianças e dos jovens com textos mediáticos e tecnologia, em diferentes espaços formais e informais. Ter em consideração que os média fazem parte da vida quotidiana das pessoas, e que a apropriação dos mesmos tem lugar nos contextos sociais da vida, significa que os efeitos dos média dependem não apenas do *medium* ou conteúdo mediático específico, mas também de fatores individuais de cada pessoa, assim como dos contextos sociais nos quais o indivíduo lida com os média. Para a prática pedagógica, tal significa que os média não devem ser banidos das escolas ou de outras instituições educacionais porque constituem uma parte da realidade social. Assim, uma abordagem otimista crítica relativamente à educação para os média significa apoiar os jovens na experimentação das possibilidades e oportunidades que os média oferecem e, ao mesmo tempo, mostrar formas de evitar riscos potenciais ou de lidar com experiências negativas.

Para além desta visão otimista crítica sobre os média e a educação, a Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças (CNUDC ou UNCRC, sigla inglesa) é igualmente muito favorável à promoção de educação para os média nas escolas. Livingstone e O’Neill (2014) exemplificam como a CNUDC pode ser transferida para o mundo *online* das crianças. Segundo a perspectiva da educação para os média, os parágrafos 12 e 13 (liberdade de expressão), 15 (liberdade de associação e reunião) e 16 (proteção da privacidade) ganham uma nova dimensão perante o contexto dos atuais desenvolvimentos das TIC. Ser capaz de participar ativamente na sociedade, de expressar a sua opinião e de se encontrar e associar – não apenas *offline*, mas também em ambientes *online* –, requer (1) a capacidade para compreender e ler criticamente múltiplas formas de média e conteúdo mediático; (2) a capacidade para refletir sobre o alcance e publicidade na internet; (3) a capacidade de refletir sobre as potenciais consequências, intencionais e não intencionais, de expressar uma opinião pessoal em ambientes públicos ou semipúblicos e (4) a capacidade de decidir que canal de comunicação é apropriado para cada propósito (baseado nos pontos 2 e 3). Acresce, ainda, o facto de que a proteção de privacidade não pode ser garantida apenas por uma regulação legal. Quando os jovens participam em ambientes *online* precisam de conseguir decidir que aspetos das suas próprias vidas querem mostrar e a quem (ex. gestão de privacidade em plataformas *online*). Desta forma, assegurar a CNUDC numa sociedade mediatizada e num ambiente digital significa igualmente ensinar literacia mediática e competências digitais (Trültzsch-Wijnen, 2017). Assim sendo, a educação para os média é necessária para todas as crianças, desde o infantário até ao fim do ensino secundário.

ABORDAGENS À EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA

A educação para os média tem uma longa tradição que data do tempo de Comenius (1562-1670), autor que publicou o primeiro livro escolar onde explicava o mundo não apenas com texto escrito, mas também com imagens (*Orbis sensualium pictus*, 1658). A partir de uma perspectiva académica, a educação para os média é uma “disciplina interdisciplinar”. Questões que concernem aos média, à educação e aos jovens são discutidas na interceção entre Educação, Estudos dos Média, Comunicação, Sociologia, Psicologia, Linguística, Ciências da

Informação, e outros campos académicos (ex. Pediatria, Neurologia, etc.). Durante o desenvolvimento da educação para os média emergiram cinco abordagens principais que se mantêm (com diferentes focos) relevantes ainda hoje: (1) salvar as crianças dos efeitos negativos dos média (evitar os média); (2) reparar os efeitos dos média (desenvolver estratégias para lidar com os mesmos); (3) evidenciar potenciais riscos e oportunidades; (4) refletir criticamente sobre os média (conteúdo mediático e o sistema mediático), assim como sobre hábitos pessoais de utilização dos média; e (5) descobrir os média através da experimentação com os mesmos e de produzir conteúdo mediático (abordagens práticas) (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, 2018). No que se refere à escola, todas estas abordagens são relevantes e os professores têm de ser capazes de decidir em que situações pedagógicas cada uma das abordagens é mais útil. Evitar os média pode fazer sentido quando a questão é a classificação etária de um conteúdo mediático, já que os professores precisam de saber quais são os conteúdos adequados para a faixa etária com a qual estão a lidar. Ajudar as crianças a desenvolver estratégias para lidar com os média poderá ser útil se forem reportadas experiências negativas na aula. Refletir criticamente sobre os média poderá ser uma estratégia relativamente à representação de modelos a seguir ou no que respeita a notícias falsas e similares. Os potenciais riscos e oportunidades dos diversos média deviam constituir uma parte essencial da educação para os média nas escolas, sendo que as abordagens práticas oferecem múltiplas possibilidades para lidar com as TIC e com dispositivos digitais em contexto escolar (Trültzsch-Wijnen, 2016).

A educação para os média pode ser realizada nas escolas, assim como em contextos educacionais fora das escolas (ex. clubes, centros de juventude). A escola, por um lado, vê os média apenas como uma opção didática, ou seja, *utiliza-os unicamente como meios* de apresentar informação aos alunos ou como instrumentos de aprendizagem. A educação para os média, por outro lado, significa ensinar e aprender *sobre* média. Na prática, estas duas perspetivas não precisam de se contradizer mutuamente – ou melhor ainda: uma boa prática de educação para os média *deveria integrar ambas as perspetivas* e descortinar as melhores formas de ensinar com e sobre média.

Na Europa podem ser encontrados vários tipos de *curricula* escolares que representam diversas formas de lidar com a educação para os média. Em alguns países a educação para os média existe como uma

disciplina especial, ao passo que em outros é encarada como um tópico transversal com o qual se lida em diferentes disciplinas. Enquanto em alguns países prevalecem abordagens holísticas quanto à educação para os média, outros países focam-se principalmente em ensinar competências digitais (Trültzsch-Wijnen, Murru & Papaioannou, 2017). Uma perspectiva integradora que combine educação para os média e didática com os média sugere uma abordagem transversal ou interdisciplinar, dado que cada vez que os média são usados no contexto de qualquer disciplina como um meio para ensinar e aprender existe a possibilidade de discutir sobre os média e aprender também sobre eles. Não obstante, caso a educação para os média seja realizada como uma disciplina isolada, mantêm-se várias possibilidades de integrar ambas as perspectivas. No ponto seguinte será ilustrado o modo como tal abordagem transversal à educação para os média poderia ser realizada na prática pedagógica, dando como exemplo a realidade australiana.

EXEMPLO: ENSINAR COM A TELEVISÃO

A educação para os média foi introduzida na Áustria em 1991, como uma disciplina transversal, inserida em todas as outras disciplinas escolares e em todas as escolas, desde a escola primária até ao ensino secundário, através do chamado decreto da educação para os média (*Grundsatzlerlass Medienerziehung*). O ponto central era uma abordagem holística que integrou todas as formas de média (analógicos e digitais) e de conteúdos mediáticos (Trültzsch-Wijnen, 2014). Contudo, quando se trata do dia-a-dia nas escolas, muitos professores tentam evitar a educação para os média porque não têm ideias ou conceitos sobre como concretizar esse decreto na prática ou porque consideram que tal tarefa causaria muito tempo e trabalho extra. Neste contexto, desenvolveu-se o conceito de ensinar com a televisão (Hilzensauer & Naringbauer, 2014). Este conceito é utilizado nas escolas, assim como na área da formação de professores.

O ponto de partida desta abordagem é o de que a educação para os média, a didática dos média e a didática da disciplina específica na qual os média (a TV, neste caso) são usados, estão intimamente inter-relacionados. No nosso exemplo, a disciplina em questão é educação para a língua materna, na qual os alunos devem praticar o ato de contar histórias sobre a sua vida quotidiana. Nós presumimos que alunos

com origens multinacionais e diferentes contextos linguísticos estejam misturados numa turma. Para além da didática do ensino da língua materna, outro objetivo educacional é o de que os alunos que vêm de diferentes contextos culturais possam desenvolver um melhor entendimento intercultural através da aprendizagem sobre dias de festa. Várias formas podem ser utilizadas para levar os alunos a contar histórias sobre dias de festa importantes para as suas famílias, uns aos outros. No nosso exemplo, usamos a produção de um programa de TV como um modo didático para apresentar as histórias. Isto significa que diferentes equipas de alunos produzem pequenos vídeos que são compilados para formar um programa de TV no final do projeto.

Olhando para a perspetiva da educação para os média, encontramos uma abordagem prática, na qual as crianças aprendem sobre média através da produção do seu próprio conteúdo mediático. Ao fazerem pequenos vídeos, quer com os seus próprios dispositivos, quer com dispositivos da escola, os alunos aprendem a selecionar e combinar informação; e, igualmente, como um vídeo é cortado e editado para um programa de TV. Tal aprendizagem gera noções, não apenas sobre contextos técnicos, mas também sobre as formas como a informação é pré-selecionada por jornalistas, *bloggers*, etc. Para além disso, os alunos têm de lidar com temáticas como direitos pessoais e autorais, quando estão, por exemplo, a filmar outras pessoas ou a usar música para o seu vídeo. Assim, aprendem, ainda, a refletir criticamente sobre os média, a ter consciência de potenciais riscos e oportunidades, e a conhecer contextos relacionados com a produção e publicação de conteúdo mediático do próprio. Como se não bastasse, os alunos aprendem a lidar com diferentes tipos de conteúdo mediático (ex. ao fazerem pesquisas *online*, tendo de passar textos escritos para linguagem falada, combinando texto e som com imagens, etc.) e treinam a capacidade de falar e de se apresentarem.

A apresentação do programa de TV, quando finalizado, pode ser realizada de duas formas: o estúdio de TV pode ser improvisado numa aula, ou seja, um ou dois alunos agem como moderadores e os vídeos vão sendo passados com auxílio de um simples projetor; ou os alunos trabalham em conjunto com uma estação de TV comunitária e produzem um programa de televisão real, com um estúdio de TV móvel, na sala de aula ou no estúdio do radiodifusor. No nosso exemplo austríaco, presumivelmente, a segunda opção deverá ser a mais comum, já que

existem diversas possibilidades para as escolas trabalharem junto de estações mediáticas comunitárias.

Em ambos os casos, o valor acrescentado desta abordagem prática prende-se com o facto de que ajuda os professores a não se limitarem a atingir os objetivos didáticos de uma disciplina específica com a utilização dos média como um meio cuja única função é transportar informação. Também os alunos ganham conhecimentos e competências adicionais. Para além disso, verem juntos o programa de TV final serve para documentar o processo conjunto de aprendizagem. Esta abordagem não se reduz à produção de vídeos ou de programas de TV. Pode, igualmente, ser realizada tendo em vista a difusão através de rádio, a produção de ficção em áudio, a participação em ferramentas das redes sociais colaborativas (ex. *blogs*, páginas da Wikipédia, etc.), entre outras possibilidades. Aquilo que queremos enfatizar com o presente exemplo é que a educação para os média, a didática dos média e a didática de disciplinas escolares específicas não se encontram isoladas, mas sim interligadas – a educação para os média torna-se efetivamente transversal e interdisciplinar.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

- Aliagas, C. & Castellà, J.M. (2014). Enthusiast, reluctant and resistant teachers towards the one-to-one program: a multi-site ethnographic case study in Catalonia. In M. Stochetti (Ed.), *Media and education in the digital age. Concepts, assessments, subversions* (pp.237–258). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beck, J. C. & M. Wade (2004). *Got game: how the gamer generation is reshaping business forever*. Harvard Business Review Press.
- Hilzensauer, W. & Naringbauer, A. (2014). Medien als Lernform und die trimediale Redaktion. *Medienimpulse*, 52(3). Retirado de <http://medienimpulse.at/articles/view/680>
- Johnson, S. (2006). *Everything bad is good for you: how today's popular culture is actually making us smarter*. Nova Iorque: Riverhead Books.
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C.W. (2018). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2014). *Media and information literacy policies in Austria (2013)*. Retirado de http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/AUSTRIA_2014.pdf
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2016). Medienpädagogik als Querschnittsmaterie. In S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Eds.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch* (pp. 167-177). Viena: Studienverlag.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2017). Ein Recht auf Medienkompetenz?. *Medienimpulse*, 55(1). Retirado de <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1037?navi=1>
- Trültzsch-Wijnen, C.W. & Aliagas, C. (2017). New techs, new fears? A look at historical discourses around children and technologies. In G. Mascheroni & D. Holloway (Eds.), *The Internet of toys: a report on media and social discourses around young children and iotoys* (pp. 12-14). (s. l.): DigiLitEY. Retirado de <https://drive.google.com/file/d/oB5RzQaZVD9GBNVIZejJHT29WUHM/view>
- Trültzsch-Wijnen, C.W., Murru, M.F. & Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In D. Frau-Meigs, I. Velez & J. Flores (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-Country Comparisons* (pp. 91-115). Nova Iorque: Routledge.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. & Supa, M. (no prelo). (De)Constructing child-focused media panics and fears: the example of German-speaking countries. In L. Tsaliki & D. Chronaki (Eds.), *Discourses of anxiety about childhood and youth across cultures*. Londres: Palgrave Mcmillan.

Citação:

Trültzsch-Wijnen, C. W. (2019). Educação para os média como uma disciplina transversal. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 61-68). Braga: CECS

PAUL MIHAILIDIS

paul_mihailidis@emerson.edu

EMERSON COLLEGE / SALZBURG GLOBAL SEMINAR, EUA

LITERACIA PARA AS NOTÍCIAS

Os processos noticiosos atuais funcionam em fluxos. As estruturas tradicionais que suportavam as organizações noticiosas foram corrompidas por tecnologias em evolução e disrupções económicas.

Atendendo a que os leitores têm vindo a aumentar a sua utilização de redes sociais e plataformas digitais para se informarem diariamente e para as suas rotinas comunicacionais, as organizações noticiosas têm aumentado a sua presença em tais redes. Como resultado, estas entidades optam pelos arquétipos de informação que orientam tais redes (Cohen, 2018). Ao mesmo tempo, a centralidade crescente da voz e expressão da audiência em torno de eventos noticiosos fez emergir dúvidas sobre a credibilidade e fidedignidade das organizações noticiosas na cultura digital.

Este novo ecossistema trouxe o questionamento sobre que capacidades e predisposições ou literacias são mais necessárias para que os cidadãos estejam preparados para considerarmos que têm literacia para notícias numa era de omnipresença dos média. Literacias associadas ao envolvimento crítico com notícias emergiram a partir do campo mais vasto que é a literacia mediática, centrada em pontos como questionamento crítico, análise, reflexão e produção (Ashley, Maksl & Craft, 2017). As competências referidas, quando aplicadas às notícias, têm como foco avaliar a credibilidade, o rigor e o enviesamento de estórias noticiosas, assim como o papel do jornalista enquanto contador de histórias e repórter de factos.

Paralelamente à análise de conteúdo noticioso, as literacias para as notícias centram-se cada vez mais nos impactos tecnológicos em processos noticiosos, entre os quais se encontram os algoritmos, redes sociais e plataformas. Tais fatores são frequentemente vistos como causadores principais da emergência do fenómeno das *fake news* (notícias falsas). Apesar de o termo *fake news* ter emergido como

designador-chave para os amplos desafios que o jornalismo e as organizações noticiosas enfrentam hoje, também obscureceu fatores-chave, nomeadamente a mercantilização das plataformas, a mistura entre informação pessoal e pública em redes sociais, e a dissimulação da publicidade e da extração de dados *online*, os quais estão a contribuir para a tão chamada crise das notícias.

Os fatores mencionados levantam a questão sobre o modo como as literacias para as notícias podem ser mais eficazes na promoção de uma cidadania informada e envolvida nas sociedades democráticas. Os formadores em literacia para notícias devem continuar a basear-se nos fundamentos do questionamento crítico, análise e reflexão, pedras angulares de todas as experiências que envolvem literacia mediática. Todavia, não devem cair na rotina de serem encarados como soluções para as notícias falsas e tentarem responder a deficiências ao nível da credibilidade. Ao invés, a educação dedicada à literacia para as notícias deve ser embutida nos contextos humanos e cívicos no interior dos quais as notícias vivem (Mihailidis & Viotty, 2018). Esses contextos são generativos, contribuindo para os fundamentos da obtenção e investigação de competências críticas.

1. Plataforma – as literacias para as notícias devem acrescentar à análise e avaliação de conteúdos noticiosos um foco explícito nas plataformas. Aqui, as literacias para as notícias devem, então, centrar-se na forma como os algoritmos, a extração de dados e o *design* de informação personalizada afetam os processos noticiosos para além do conteúdo em si.
2. Contexto – as iniciativas de literacia para as notícias têm-se focado muito em avaliar a credibilidade da informação, com um enfoque explícito em factos, verdade e fontes de informação. No entanto, a literacia para as notícias na cultura digital deve explorar igualmente o contexto que as perguntas intencionam, o objetivo e a narrativa de todas as histórias.
3. Imaginação – a literacia para as notícias centra-se muito em como estabelecer a confiabilidade de agências de notícias e estórias noticiosas. Imaginar realidades e formulações de histórias alternativas permite aos leitores ver a confiança com base num contexto generativo maior do que a própria história (Jenkins et al., 2016).

4. Razão – refletir sobre a intenção ou impacto de uma história é fulcral para o processo de literacia mediática. Contudo, refletir é um ato passivo. Raciocinar inclui pensar sobre as inúmeras formas como uma história pode ser recebida e interpretada.
5. Participação – as literacias para os média e para as notícias têm tido um forte enfoque na produção de conteúdo como uma experiência para criação de competências críticas. Para além da produção, as literacias para as notícias devem centrar-se na forma como os produtores das mesmas e as audiências participam nas histórias, através da voz, da expressão, da partilha e do redireccionamento do conteúdo.

Numa edição especial de 2016 da *Journalism Education*, intitulada “Explorando a Literacia para as Notícias” (Mihailidis & Craft, 2016), eu e a Stephanie Craft explorámos as formas emergentes como as literacias para as notícias estavam a ser implementadas em espaços formais e informais de educação. O nosso volume conjunto apelava à necessidade de a literacia para as notícias ter *impacto social*. As abordagens à literacia para as notícias que queiram permanecer relevantes e com valor, perante as normas informacionais e comunicacionais das culturas digitais omnipresentes, devem suportar a mais ampla missão de mudança social. Estas abordagens estão relacionadas com as competências tradicionais associadas às literacias para as notícias, mas também recorrem a um novo leque de competências que situa as literacias para as notícias no interior da nossa cultural digital omnipresente.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

- Ashley, S., Maks, A. & Craft, S. (2017). News media literacy and political engagement: What’s the connection?. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79 -98. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2017-9-1-6>
- Cohen, J. N. (2018). Exploring echo-systems: how algorithms shape immersive media environments. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 139-151. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-8>
- Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N. & Zimmerman, A. (2018). *By any media necessary: The new youth activism*. Nova lorque: NYU Press.

Mihailidis, P. & Craft, S. (Eds.) (2016). Exploring news literacy: preparing future journalists, and citizens, for engagement in global digital culture. *Journal of the Association for Journalism Education*, 5(1). Retirado de <http://journalism-education.org/issue-5-1-index/>

Mihailidis, P. & Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: civic expression, fake news, and the role of media literacies in “post-fact” society. *American Behavioral Scientist*, 61(4) 441–454. <https://doi.org/10.1177/000276421701217>

Citação:

Mihailidis, P. (2019). Literacia para as notícias. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 69-72). Braga: CECS

JEFF SHARE

jshare@ucla.edu

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ANGELES, ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

LITERACIA CRÍTICA DOS MÉDIA

Vivemos num tempo em que a convergência entre informação, mídia e tecnologia se tornou o nosso ecossistema predominante. A internet é agora utilizada por mais de metade da população na Terra. Porém, as escolas continuam a ensinar literacia como têm feito durante séculos. Nesta era da informação com conectividade constante, notícias falsas, *misinformation*, e *disinformation*, precisamos de uma resposta educacional transformadora que possa ajudar os professores e os alunos a manobrar neste terreno complexo. A literacia crítica dos média oferece um enquadramento teórico e uma prática pedagógica para analisar criticamente a informação e criar mensagens mediáticas contra-hegemónicas.

Desenvolvida a partir do campo multidisciplinar dos estudos culturais, a literacia crítica dos média visa *expandir* a nossa compreensão sobre literacia para englobar a leitura e escrita de todos os tipos de textos, assim como *aprofundar* as análises para níveis mais críticos que questionem as relações entre média e audiências, informação e poder. A literacia crítica dos média integra um conjunto de conhecimentos e de competências, além de um enquadramento de *pressupostos conceptuais* (Buckingham, 2003). Tendo como base o trabalho de investigadores e organizações por todo o mundo, a lista que se segue contempla seis pressupostos conceptuais da literacia crítica dos média e correspondentes questões (Kellner & Share, 2019). Estes pressupostos conceptuais e questões visam guiar formadores e alunos para um caminho crítico de questionamento que permita interrogar qualquer texto, *medium*, assim como o contexto que o envolve.

PRESSUPOSTOS CONCEPTUAIS	QUESTÕES
<p>1. Construtivismo Social Toda a informação é co construída por indivíduos e/ou grupos de pessoas que fazem escolhas dentro de contextos sociais.</p>	<p>QUEM são todas as pessoas que podem ter feito escolhas que ajudaram a criar este texto?</p>
<p>2. Linguagens/Semiótica Cada <i>medium</i> tem a sua própria linguagem com uma gramática e semântica específicas</p>	<p>COMO é que este texto foi construído e disponibilizado/acedido?</p>
<p>3. Audiência/Posicionamento Os indivíduos e grupos percebem as mensagens dos média similarmente e/ou de forma diferente, dependendo de múltiplos fatores contextuais.</p>	<p>COMO poderia este texto ser compreendido de forma diferente?</p>
<p>4. Políticas de Representação As mensagens mediáticas e o médium através do qual elas viajam têm sempre um enviesamento, apoiando e/ou desafiando as hierarquias dominantes de poder, privilégio e prazer.</p>	<p>QUE valores, pontos de vista e ideologias estão representados ou em falta neste texto ou influenciados pelo médium?</p>
<p>5. Produção/Instituições Todos os textos mediáticos têm um propósito (geralmente comercial ou governamental) que é moldado pelos criadores e/ou pelos sistemas nos quais eles operam.</p>	<p>PORQUE É QUE este texto foi criado ou partilhado?</p>
<p>6. Justiça Social e Ambiental A cultura mediática é um terreno de luta que perpetua ou desafia ideias positivas e/ou negativas sobre pessoas, grupos e assuntos; nunca é neutral</p>	<p>A QUEM é que este texto traz vantagens e/ou desvantagens?</p>

Tabela 1: Pressupostos conceptuais da literacia crítica dos média e correspondentes questões
 Fonte: Kellner & Share, 2019

Muita da teoria por detrás da literacia crítica dos média evoluiu a partir dos Estudos Culturais, um campo de questionamento crítico que começou no século XX, na Europa, e continua a crescer com novas críticas sobre os média e a sociedade. Entre as décadas de 1930 e 1960, investigadores do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt utilizaram a teoria social crítica para analisar como a cultura mediática e as novas ferramentas da tecnologia da comunicação induziram ideologia e controlo social. Nos anos 60, investigadores do Centro para Estudos

Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham adicionaram às suas preocupações iniciais com a ideologia um entendimento mais sofisticado das audiências como construtoras ativas da realidade, não apenas espelhos de uma realidade externa. Os Estudos Culturais continuaram a desenvolver-se e a incorporar conceitos de semiótica, feminismo, multiculturalismo e pós-modernismo.

Os pressupostos conceptuais da literacia crítica dos média são especialmente relevantes para uma educação transformadora quando ensinados através de uma abordagem democrática com uma pedagogia crítica que siga ideias de formadores progressistas como John Dewey e Paulo Freire. Sem um quadro crítico, os conceitos-chave podem tornar-se ferramentas para o neoliberalismo e perder o seu potencial radical.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Kellner, D. & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: engaging media and transforming education*. Países Baixos: Brill / Sense Publishers.

Citação:

Share, J. (2019). Literacia crítica dos média. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 73-75). Braga: CECS

DIVINA FRAU-MEIGS

divina.frau-meigs@sorbonne-nouvelle.fr

SORBONNE NOUVELLE, FRANÇA

NOTÍCIAS FALSAS E DESORDENS INFORMATIVAS

As “notícias falsas” vieram para ficar. Podem parecer uma reedição da velha propaganda tradicional, mas a presença de falsificações profundas, potenciada pela inteligência artificial, aponta para novas evoluções, em termos de redução do controlo humano e consequente aumento da entrada de agentes não humanos. A constelação de termos que se agregam em torno da designação “notícias falsas” indiciam a complexidade do assunto, dado que estas podem ser uma combinação de rumores, teorias da conspiração, sátiras, enganar propositalmente e até francas ameaças híbridas e manipulação estrangeira (Frau-Meigs, 2019). O alcance atingido por este fenómeno deve-se à sua amplificação pelos utilizadores nas redes sociais, os quais lhe conferem as suas três principais características: presença viral (conseguem atingir muitas pessoas), publicidade (a qual pode ser monetizada e gerar tráfego e lucro) e automatização (podem ser amplificadas por robôs e algoritmos).

Torna-se, pelos motivos enunciados, importante partir dos chavões impostos por Donald Trump durante as eleições de 2016 e utilizar o termo prospetivo *misinformation*, onde o prefixo “mis” (mal) é referente à maldade humana, às más práticas industriais e ao *software* malicioso. A maldade refere-se às motivações e à retórica dos falsificadores; as más práticas referem-se aos circuitos de negócios, alterados e desonestos, da publicidade *online*, assim como ao poder de criação de perfis dos algoritmos; o *software* malicioso refere-se às ferramentas robóticas disponíveis para realizar ataques informáticos e capturar informação de outros sistemas sem o conhecimento dos seus utilizadores. Os custos diretos e indiretos da *misinformation* podem conduzir a gravíssimos efeitos a longo-prazo, no que concerne à liberdade de receber e transmitir informação, o que acarretará danos, restringindo os processos democráticos e a construção de conhecimento académico.

Os custos totais para a democracia são a falta de confiança e credibilidade nas instituições, incluindo nos meios de comunicação social e nas redes sociais (High Level Expert Group on fake news and online disinformation, 2018).

Esta definição prospetiva coloca a *misinformation* no interior de todo o ecossistema das desordens informativas (incluindo a radicalização, o discurso de ódio, vigilância...) e associa-lhe outros riscos de consequências negativas (assédio, vício...). Estes problemas afetam a cidadania digital, associada a liberdades *online* e *offline*, especialmente a liberdade de expressão. Referem-se a uma “zona cinzenta” de danos que, não sendo ilegais ou ilegítimos na maioria dos países, afetam os direitos humanos e ameaçam uma “educação de qualidade” (ONU, objetivo nº 4 para o Desenvolvimento Sustentável), já que a integridade da informação é alterada e a integridade das eleições numa lógica de “paz e democracia” (ONU, objetivo nº 16 para o Desenvolvimento Sustentável) é posta em causa.

Muitas soluções têm vindo a emergir para combater as notícias falsas. Algumas estão relacionadas com uma *autorregulação* da indústria, como exemplificado pelo aumento da verificação dos factos, processo que coloca ênfase na fase de produção de informação verificada. Tanto a profissão jornalística como as plataformas de redes sociais estão a apoiar esta tendência. As plataformas de redes sociais estão igualmente a promover uma tendência de *regulação*, perante o questionamento sobre a sua responsabilidade e implicação, uma vez que se tornaram uma ágora pública “de facto” para a democracia. A solução a longo-prazo continua a ser a *educação*, especialmente a Literacia dos Média e da Informação (LMI, no inglês MIL), de modo a criar resiliência e incentivar o pensamento crítico no público em geral. A LMI pode constituir-se como o melhor filtro contra as notícias falsas, fornecendo ferramentas para refutar a mal informação, e chamando, simultaneamente, a atenção para todas as oportunidades e benefícios da “Sociedade da Informação” para o conhecimento e para a democracia.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

- High Level Expert Group on fake news and online disinformation (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation*. Retirado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>
- Frau-Meigs, D. (2019). *Societal cost of “fake news” in the single digital market*. Bruxelas: Parlamento Europeu. Retirado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/626087/IPOL_STU\(2018\)626087_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/626087/IPOL_STU(2018)626087_EN.pdf)

Citação:

Frau-Meigs, D. (2019). Notícias falsas e desordens informativas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 77-79). Braga: CECS

LYNN SCHOFIELD CLARK, CARLOS JIMENEZ & BAYLEE SUSKIN

Lynn.Clark@du.edu; carlos.jimenez@du.edu; baylee.suskin@du.edu

UNIVERSITY OF DENVER, ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

LITERACIAS CÍVICO-MEDIÁTICAS

“March for Our Lives” (Marcha pelas Nossas Vidas), “The Sunrise Movement” (Movimento Nascer do Sol), “Dreamers” (Sonhadores), #NoDAPL e #BlackLivesMatter (#VidasNegrasImportam): cada um destes movimentos sociais dos EUA, cujo propósito era efetuar mudanças políticas, recebeu uma enorme força vinda das atividades de liderança dos jovens dos EUA, muitos dos quais eram jovens mulheres negras.

As histórias sobre estes movimentos tendem a focar-se em líderes individuais. Admiramos a sua tenacidade, a sua ingenuidade e a sua dedicação. Porém, como educadores, pais e jornalistas, precisamos de perguntar: como é que estes e outros jovens desenvolveram as competências necessárias para passarem de indivíduos preocupados a líderes de movimentos?

Responder a essa questão requer uma definição daquilo que queremos dizer quando falamos em *literacia cívico-mediática*.

Nas democracias ocidentais dos EUA, da Europa e da Austrália, a literacia cívica é genericamente entendida como o conhecimento que é necessário ter para participar na governação. A formação cívica nos EUA tem-se centrado em dar a conhecer aos jovens os ramos federal, judicial e legislativo do governo do país, principalmente através de programas escolares (ver, por exemplo, LeRose, 2019). Em tais programas, os jovens são encorajados a pensar sobre como irão agir como cidadãos individuais, no interior dessas instituições. Com um foco semelhante nas práticas individuais, a literacia para os média norte-americana tem sido entendida como “a capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar média, numa variedade de formatos” (Aufderheide, 1992, s. p.).

Na América Latina, o conceito apresentado por Paulo Freire (Watts, Diemer & Voight, 2011) sobre *consciência crítica* oferece mais pistas relativamente à forma como a literacia cívica se desenvolve. Este conceito permitiu repensar também a literacia para os média.

A consciência crítica é baseada em ideias articuladas em primeiro lugar por Franz Fanon e Albert Memmi, os quais defenderam que o colonialismo criava sistemas de opressão colocados em prática através de políticas e práticas institucionais. Fanon defendeu que as populações marginalizadas por essas instituições tinham interiorizado essa opressão, o que contribuiu para uma ainda maior marginalização futura. Freire (2013) argumenta, assim, que a educação não deve ser uma extensão da cultura colonizadora. Ao invés, a educação deve ter um papel que permita às pessoas compreender as injustiças que moldam as suas experiências, para que possam descobrir a melhor forma de participar na transformação do seu mundo. O desenvolvimento de literacia cívica e para os média está, por isso, ligado à transformação pessoal e coletiva.

São necessárias três componentes de consciência crítica para possibilitar a participação política das populações marginalizadas: *reflexão crítica* – referente a uma análise sistemática e rejeição moral das desigualdades sociais; *eficácia política*, ou seja, ter uma capacidade percebida (pelo próprio) de participar na mudança social e política, através de ação individual ou coletiva; e *ação crítica* – relacionada com o envolvimento em ações para denunciar práticas ou políticas institucionais injustas (Watts et al., 2011). Freire (2013) defendeu que o envolvimento na reflexão e na ação são recíprocos; assinalou que as pessoas agem para mudar as suas condições quando se tornam conscientes da natureza injusta das mesmas e, simultaneamente, ao agirem à luz dessas injustiças, desenvolvem uma compreensão mais sofisticada da opressão estrutural.

A consciência crítica também se relaciona com a literacia para os média. Ao refletirem sobre representações estereotipadas nos média, os jovens desenvolvem uma compreensão crítica dos vieses na sociedade e nas próprias indústrias dos média, refletindo igualmente sobre as desigualdades sistémicas. Para além disso, uma utilização frequente de média digitais está associada a um envolvimento político *online* (Kahne, Lee & Feezell, 2012). Os jovens desenvolvem um sentimento de eficácia política e participam em ações críticas ao expressar os seus pontos de vista, ao participar em discussões e ao construir alianças através das redes sociais (Clark & Marchi, 2017; Jenkins, Shrestova, Gamber-Thompson, Kligler-Vilenchik & Zimmerman, 2016). A participação na criação e circulação de mensagens mediáticas é, então, entendida agora como um aspeto de competência comunicacional que é essencial para

a participação cívica e política (Cohen & Kahne, 2011; Dahlgren, 2009; Mihailidis, 2014).

Hoje em dia, a pobreza, as desigualdades, os efeitos das alterações climáticas e da degradação ambiental afetam um número muito considerável de pessoas por todo o mundo. Tais assuntos apenas serão resolvidos se as pessoas se manifestarem por eles, quer através da participação nas estruturas políticas existentes, quer através da construção de movimentos que desafiem essas estruturas e ofereçam alternativas às soluções por elas debatidas. A literacia cívico-mediática é, assim, mais bem definida como um processo comunicativo coletivo que estimula possibilidades de mudança e não como prática de indivíduos. “As lutas e sucessos dos direitos humanos... inspiram e conduzem o progresso” foi uma frase proferida pelo Secretário-Geral das Nações Unidas, António Guterres, no Conselho da ONU para os Direitos Humanos, quando explicava o trabalho de Portugal para pôr fim ao regime ditatorial de António Salazar (Guterres, 2009). Quando a natureza injusta das condições existentes se torna clara no contexto de um grupo social, as pessoas estão dispostas a correr riscos e a agir.

Com as redes sociais, os jovens estão a aprender, a partilhar preocupações e a organizar-se para a ação. Todas as mulheres que lideram os movimentos mencionados no início deste artigo trabalharam com equipas de jovens para expressar as suas visões e alavancar média, de modo a trazer mudança para as suas comunidades, incorporando as literacias cívica e para os média necessárias para a participação política contemporânea. Os seus esforços mostraram que saber como os sistemas políticos atuais funcionam pode ser importante, mas não é suficiente para o desenvolvimento de uma literacia cívica, da mesma forma que desenvolver competências em produção de informação e de média pode ser importante, mas também não é suficiente para o desenvolvimento de uma literacia para os média. O propósito fundamental das literacias cívica e para os média, assenta, assim, no modo como estas competências são exercidas em esforços coletivos para fazer e refazer os nossos sistemas e o nosso mundo.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

- Aufderheide, P. (1993). *Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Retirado de <https://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>
- Clark, L. S. & Marchi, R. (2017). *Young people and the future of news*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108116015>
- Cohen, C. J. & Kahne, J. (2011). *Participatory politics: new media and youth political action*. Oakland, CA: Macarthur Foundation. Retirado de <http://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=2180&lang=es>
- Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement: citizens, communication and democracy (Communication, Society and Politics)*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2013). *Education for critical consciousness*. Londres, Nova Iorque: Bloomsbury Academic.
- Guterres, A. (2019, 25 de fevereiro). Remarks to the Human Rights Council. Retirado de <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2019-02-25/remarks-the-human-rights-council>
- Jenkins, H., Shrestova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N. & Zimmerman, A. (2016). *By any media necessary*. Nova Iorque: New York University Press. Retirado de <http://nyupress.org/books/9781479899982/>
- Kahne, J., Lee, N.-J. & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 24. Retirado de <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/999>
- LeRose, K. (2019, Autumn). West Virginia Supreme Court to hold civic education program docket in Morgan County. Retirado de https://www.journal-news.net/journal-news/west-virginia-supreme-court-to-hold-civic-education-program-docket/article_13280e5f-f9d3-5faf-a10d-7a93a5133aa3.html
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: youth, engagement and participation in digital culture - Kindle edition by Paul Mihailidis. Politics & Social Sciences Kindle eBooks @ Amazon.com*. Nova Iorque: Peter Lang.

Watts, R. J., Diemer, M. A. & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134), 43–57. <https://doi.org/10.1002/cd.310>

Citação:

Clark, L. S., Jimenez, C. & Suskin, B. (2019). Literacias cívico-mediáticas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 81-85). Braga: CECS

THOMAS TUFTE

T.Tufte@lboro.ac.uk

LOUGHBOROUGH UNIVERSITY, INGLATERRA

COMUNICAÇÃO PARA A MUDANÇA SOCIAL

A história da comunicação para a mudança social é a história de dois paradigmas em competição um com o outro – o paradigma da “difusão de inovações” (Rogers, 1995) e o paradigma participativo (Freire, 2001). Por um lado, o modelo da difusão é baseado na teoria da difusão de Everett Rogers (início dos anos 60), mas engloba um espectro alargado de estratégias com vista a resolver o problema da “falta de conhecimento e de informação”. Estas estratégias são primariamente orientadas por especialistas. Têm agentes externos de mudança como condutores e pouco ou nenhum espaço para processos participativos. A essência destas abordagens é uma comunicação linear, próxima de um monólogo, num processo orientado de cima para baixo.

Por outro lado, existe o modelo participativo. É baseado na pedagogia libertadora que Paulo Freire criou na década de 1960, mas renovado no contexto do paradigma de desenvolvimento pós-desenvolvimento (Escobar, 1995). O presente paradigma chama as questões da globalização, das redes transnacionais, dos novos média e da governação para os debates. Mais do que visar comunicar a informação correta ou relevante a públicos-alvo específicos, o paradigma procura articular processos específicos de ação e reflexão coletiva, considerando os contextos no interior dos quais se trabalha. A abordagem da comunicação para a mudança social leva muitos destes assuntos em consideração. O enfoque central está no empoderamento dos cidadãos, através do seu envolvimento ativo na identificação de problemas, no desenvolvimento de soluções estratégicas e na sua implementação. Trata-se de uma abordagem à comunicação e ao desenvolvimento que é dialógica e orientada de baixo para cima.

Se revirmos as histórias discursivas e decifrarmos estas duas principais linhas de pensamento, muitos discursos em competição são revelados – cada um centrado no seu próprio conceito e cada

um caracterizado por diferentes abordagens epistemológicas. Dentro desse universo de discursos, quatro dominam: Comunicação de Desenvolvimento (DevCom, no original em inglês), Comunicação para o Desenvolvimento (ComDev), Comunicação Alternativa Latino-Americana e Comunicação para a Mudança Social. Esta revisão exclui todo um outro campo separado, centrado em torno de abordagens mais ativistas e em movimentos sociais, assim como nas suas práticas comunicacionais e usos dos média.

- *DevCom*: a Comunicação de Desenvolvimento teve origem em Los Baños, nas Filipinas, no final da década de 1950, com a investigadora Nora Quebral. Apresenta, porém, fortes ligações conceituais com os EUA. Para muitos investigadores e profissionais, a DevCom é considerada o discurso dominante no interior deste campo de pesquisa e prática. Emergiu a partir da tradição funcionalista dos estudos de mídia e comunicação, mas, desde então, alargou o seu alcance. A USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e agências-chave da ONU têm seguido de forma significativa esta abordagem, especialmente em intervenções de comunicação agrícola e de saúde em larga escala, com um forte foco na mudança de comportamentos.
- *ComDev*: a Comunicação para o Desenvolvimento teve origem a partir do pensamento crítico difundido nas instituições europeias, mas também teve paralelismos claros com o pensamento em algumas instituições na América Latina, como é o caso da Colômbia, do Paraguai e da Bolívia, entre outros. A ComDev tem ligações com a perspectiva crítica dos estudos culturais europeus da década de 1980, com a sua reabilitação da cultura popular e reconhecimento da importância dos processos de criação de sentido pela audiência, ideias que cresciam nos estudos de recepção dos anos 80. Este discurso está igualmente ligado aos estudos críticos sobre a globalização, os quais questionam a noção de desenvolvimento e defendem noções pós-coloniais de desenvolvimento mais fortes.
- *Comunicação Alternativa*: paralelamente ao desenvolvimento da DevCom e da ComDev, muitas ONG, movimentos e organizações comunitárias da América Latina usavam as suas próprias linguagens, as quais eram diferentes e tinham raízes em noções

de *comunicação alternativa* (Grinberg, 1981) e de *comunicação horizontal* (Beltrán, 2006). Os investigadores e profissionais da América Latina evitaram cuidadosamente o conceito de “desenvolvimento”, já que durante décadas este termo estivera intimamente relacionado com os planos de desenvolvimento, autocráticos e orientados de cima para baixo, das ditaduras militares. Apesar desta herança, tal visão sobre “desenvolvimento” encontra-se em mudança, sendo que muitas universidades começaram a falar em “Comunicação para o Desenvolvimento”, assim como em “Comunicação para a Mudança Social” ao nomear graus e como quadros de referência.

- *Comunicação para a Mudança Social (CPMS)*: finalmente, a CPMS adquiriu uma relevância significativa com a passagem para o novo milénio (Tufté, 2017). A CPMS enfatiza uma utilização estratégica da comunicação para lidar com (e, por vezes, desafiar) as condições estruturais que ditam os processos de mudança social, por exemplo as dinâmicas de poder na sociedade que geram ampla injustiça social, ou as desigualdades de género que levam a um acesso desigual à educação. A CPMS, enquanto estratégia, colocou um enfoque forte e insistente em perspetivas orientadas de baixo para cima, entre as quais a comunicação participativa, por ser uma abordagem empoderadora e focada no processo.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

- Beltrán, L. R. (2006). A farewell to Aristotle: 'Horizontal' Communication. In A. Gumucio Dagron & T. Tufté (Eds). *Communication for social change anthology: historical and contemporary readings* (pp. 157-173). South Orange: The CFSC Consortium.
- Escobar, A. (1995). *Encountering development: the making and unmaking of the third world*. Princeton Studies in Culture/power/history. Princeton: Princeton University Press
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of the oppressed*. Londres; Nova Iorque: Penguin Books.
- Grinberg, M. (Ed.) (1981). *Comunicación Alternativa y Cambio Social*. México: UNAM.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. Nova Iorque: The Free Press.

Tufte, T. (2017). *Communication and social change – a citizen perspective*.
Cambridge: Polity.

Citação:

Tufte, T. (2019). Comunicação para a mudança social. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 87-90). Braga: CECS.

GRAHAM ATTWELL

graham10@mac.com

PONTYDYSGU, PAÍS DE GALES

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PESSOAL

Em fevereiro de 2019, Michael Feldstein escreveu: “O *hype cycle*¹ da tecnologia educacional parece – pelo menos parcial e temporariamente – ter-se ‘queimado’” (s. p.). Ambientes de Aprendizagem Pessoal (AAP, no inglês PLE) podem ser encarados como uma fase do *hype cycle*. Surgiram com pompa e circunstância em 2007 e afundaram-se em 2012, com a chegada dos Cursos *Online* Abertos e Massivos (MOOC). Contudo, como é comum no *hype cycle*, os AAP não desapareceram e estão a mostrar sinais de restabelecimento.

Os AAP foram definidos por Attwell (2007) como uma ideia que integra primariamente “pressões e movimentos”, entre os quais estão a aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem informal, estilos de aprendizagem, novas abordagens à avaliação e ferramentas cognitivas. Para além disso, os AAP foram inspirados no sucesso das novas tecnologias “aderentes” na omnipresente computação e *software* social.

O autor afirmou que o argumento mais convincente em favor do AAP é o desenvolvimento de tecnologia educacional que possa dar resposta à forma como as pessoas estão a usar a tecnologia para aprender e que lhes permita moldar os seus próprios espaços de aprendizagem, formar e juntar comunidades e criar, consumir, reorganizar e partilhar material (Attwell, 2007).

Todavia, a ideia dos AAP foi frequentemente contrastada com o Ambiente de Aprendizagem Virtual (AAV), que consiste em aplicações desenhadas para que as instituições consigam gerir os processos educacionais. Havia alguma justificação para isso, considerando o facto de os AAV tenderem a ver o aluno como um “contentor” vazio, à espera de ser alimentado por sistemas de gestão educacional. Ainda assim, o posicionamento contrário ao AAV constituía uma falsa oposição, pois

¹ O *hype cycle* é uma apresentação gráfica de marcas, desenvolvida e usada pela empresa americana de pesquisa, consultoria e tecnologia da informação Gartner, para representar a maturidade, adoção e aplicação social de tecnologias específicas.

ignorava que uma das perspectivas era essencialmente uma abordagem pedagógica à utilização de tecnologia para a aprendizagem, enquanto a outra era um sistema de gestão educacional no contexto da constante corporalização do ensino superior (Casteneda & Selwyn, 2018).

A ideia do AAP reconhecia que a aprendizagem estava a mover-se para fora da instituição. A tecnologia podia ser utilizada para aprender em diferentes contextos – em casa, na comunidade e no local de trabalho. O uso de dispositivos móveis estava a quebrar as tradicionais barreiras colocadas à aprendizagem. Estima-se que a aprendizagem informal e a educação não-formal constituam entre 70% e 90% da aprendizagem ao longo da vida. A utilização de TIC está a estender o alcance da aprendizagem informal. Os processos de aprendizagem podem ser mais explicitamente “desenhados” e “moldados” por uma melhor compreensão da aprendizagem informal – que liga ações à utilização de TIC – e dos seus resultados (Foster, 2011, p. 2).

Muito daquilo que as pessoas aprendem é através de educação não-formal, definida pela UNESCO (1997), da seguinte forma: “atividades educacionais organizadas e sustentadas que não correspondem exatamente à definição de educação formal [e] podem ter diferentes durações, podendo ou não conferir certificação” (p. 47). Ao mesmo tempo, o monopólio da acreditação por instituições tradicionais e organismos de acreditação está a travar o crescimento de micro credenciais fornecidas por iniciativa, como os crachás da Mozilla.

Os AAP também estão associados ao uso de redes sociais e aplicações de comunicação para desenvolver redes de aprendizagem pessoal. Tais redes podem simultaneamente encorajar a troca de ideias e conhecimento, e funcionar como redes de suporte para quem aprende. Pachler, Bachmair e Cook (2011) escreveram sobre como os “aprendizes” aproveitam aplicações de consumo para a aprendizagem pessoal informal e não-formal.

Tem havido alguma confusão relativamente às diferenças entre AAP e aprendizagem personalizada. A aprendizagem personalizada refere-se ao desenvolvimento de sistemas de recomendação e ao uso crescente de inteligência artificial na educação para fornecer diferentes caminhos e materiais de aprendizagem para alunos individuais, no interior de um *curriculum*. No entanto, essas tecnologias têm potencial para ajudar quem aprende no desenvolvimento do seu AAP.

Com o *hype* em torno da tecnologia educacional a perder importância, talvez exista mais espaço para prestar atenção ao modo como a tecnologia pode efetivamente apoiar os processos de aprendizagem. Não há uma resposta única. Os “aprendizes” já utilizam uma variedade de abordagens e contextos para aprender, fora da instituição e, muitas vezes, recorrendo a tecnologias que não foram pensadas para a educação. Apoiar quem aprende no desenvolvimento do seu AAP pode aumentar a sua autonomia e agência, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva. Ao mesmo tempo, suportar os AAP pode ajudar a melhorar a nossa compreensão sobre os processos de aprendizagem e contribuir igualmente para a transformação dos papéis dos professores, dentro de uma visão mais ampla de educação na sociedade.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning?. *eLearning Papers*, 2(1), 1-8.
- Castaneda, L. & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Feldstein, M. (2019, 24 de fevereiro). Is Ed Tech Hype in remission. Retirado de <https://mfeldstein.com/is-ed-tech-hype-in-remission>
- Foster, C. (2011). *ICTs and informal learning in developing countries*, *Development Informatics Working Paper Series, Paper No. 46*. Manchester: Centre for Development Informatics, University of Manchester.
- Pachler, N. Bachmair, B. & Cook, J. (2011). *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. Nova Iorque: Springer. [ebook] Retirado de <https://epdf.tips/mobile-learning-structures-agency-practices.html>
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Paris: UNESCO.

Citação:

Attwell, G. (2019). Ambientes de aprendizagem pessoal. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 91-93). Braga: CECS.

LUÍS PEREIRA

luis.pereira@coventry.ac.uk

COVENTRY UNIVERSITY, INGLATERRA

EDUCAÇÃO DIGITAL

A ideia de educação digital surge ligada à utilização de meios tecnológicos para melhorar o processo de ensino aprendizagem. Há também quem associe este conceito ao *e-learning*, ou seja, à aprendizagem *online*.

Em ambos os casos, seria uma abordagem de alguma forma redutora, dado que a ênfase está mais no “digital” do que na “educação”. Esta é uma das reflexões que Diana Laurillard (2013) faz, sugerindo que as tecnologias são imaginadas e desenvolvidas à margem da educação e, depois, de alguma forma introduzidas na sala de aula, presencial ou a distância.

Entretanto, uma das ideias que surge a par da educação digital é a de inovação pedagógica. O poder, ou oportunidade, do digital de transformar as próprias práticas de ensino e aprendizagem. O professor Sugata Mitra tem defendido que a tecnologia pode promover uma aprendizagem autónoma, tendo feito investigação em áreas desfavorecidas em que a tecnologia potenciou a auto-aprendizagem (Mitra & Rana, 2001). Daí se se tenha muitas vezes criado a ideia de que os ambientes digitais promovem a autonomia do estudante, que se pode tornar co-criador de conteúdos educativos, e ator do seu próprio percurso de aprendizagem.

Em Portugal, várias iniciativas promovidas pelos diversos governos procuram implementar as tecnológicas na educação, desde o emblemático computador Magalhães, mas outros como o “Plano Tecnológico para a Educação”, “Internet nas Escolas”, tendo sido o “Projeto Minerva” a primeira grande iniciativa. Também no Ensino Superior, português e não só, têm sido criadas unidades que apoiam os docentes na implementação dos meios digitais nas práticas pedagógicas. Por um lado, pretende-se trazer mais flexibilidade para o aluno, quando os conteúdos ficam disponíveis *online*, mas também porque novas tecnologias e

dispositivos avançados, como os smartphones, permitem outro tipo de interação e novos métodos de ensino. Uma das dimensões que é mais visível desta vertente digital é a avaliação, com a submissão de trabalhos a ser feita digitalmente.

Para além disso, há um conjunto de conceitos associados à educação digital que vão surgindo consoante os avanços tecnológicos, muitos deles usados na sua versão inglesa. A saber: *adaptive learning*, *data base and machine learning*; *flipped and blended learning*; *learning analytics*; *open resources*; *mobile and personalized learning*; realidade aumentada e inteligência artificial, *learning analytics*, entre outros.

REFERÊNCIAS

Mitra, S. & Rana, V. (2001). Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India. *British Journal of Educational Technology*, 32, 221-232.

Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science - building pedagogical patterns for learning and technology*. Londres: Routledge.

Citação:

Pereira, L. (2019). Educação digital. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 95-96). Braga: CECS.

LÍDIA OLIVEIRA

lidia@ua.pt

UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

LITERACIA DIGITAL E METODOLOGIAS

Literacia Digital (LD) é um conceito polifacetado que desencadeia a necessidade de usar o plural para se abordar o assunto na sua amplitude, dado que envolve um conjunto de competências que convergem para o uso efetivo e crítico dos dispositivos e ambientes digitais. A LD consiste no conjunto de competências técnicas, cognitivas, éticas e práticas sociais necessárias para uma interação efetiva através das tecnologias digitais.

Desdobrando o conceito nas diferentes competências infocomunicacionais:

1. competências técnicas de cariz operacional, ou seja, ser capaz de suprir as necessidades de manuseamento das componentes de *hardware*, instalação e personalização do *software* e das especificações de acesso à rede e periféricos necessários;
2. competências de edição digital para se integrar na lógica do consumidor produtor de conteúdos que está subjacente à Web 2.0, ou seja, o utilizador tem de saber produzir e editar/remixar imagens, sons e textos, (des)codificar conteúdos no contexto da vida digital quotidiana;
3. competências informacionais, ou seja, ser capaz de identificar as necessidades de informação, as fontes credíveis para superar essa necessidade, o modo de aceder à informação, os direitos de autor a respeitar no acesso e uso dessa informação, bem como, perceber a forma de se apropriar dessa informação transformando-a em conhecimento. Considerando a quantidade massiva de informação disponível no espaço digital, a competência informacional é crucial para que o indivíduo seja capaz de distinguir a informação genuína da informação falsa/errónea. Logo, as competências de interpretação e de análise crítica tornam-se ainda mais determinantes considerando que

nos ambientes digitais com mais facilidade se acede a informação não controlada;

4. competências comunicacionais considerando que o espaço digital se caracteriza por ser um espaço antropológico onde a proximidade mediada entre os indivíduos exige competências de cooperação, colaboração e gestão de conflitos. Para além de uma panóplia de competências de apresentação e curadoria da imagem pessoal nos espaços/redes *online*;
5. competências éticas ao nível do respeito dos direitos de autor no espaço digital, da não difusão de falsa informação e respeito dos direitos dos sujeitos na interação *online*;
6. competências de proteção pessoal *online*, ou seja, dado o elevado índice de exposição que o sujeito e a informação que lhe diz respeito têm na internet e o elevado índice de rastreamento a que a atividade *online* está sujeita, há uma necessidade imperiosa de aquisição de competências quer ao nível da consciência do grau de vigilância a que se está exposto, quer ao nível da higiene informática, ou seja, ser capaz de identificar os agentes informáticos rastreadores da atividade *online* (de que os *cookies* são os mais conhecidos) e saber eliminá-los e proteger-se (higiene digital dos dispositivos/serviços que se usam);
7. competências de gestão do tempo-ecrã, dado que a tendência é para uma percentagem cada vez maior de horas passadas *online*, muitas vezes suspenso da quotidianidade, com consequências gravosas na saúde física, psíquica e social dos indivíduos, logo, é crucial saber gerir o tempo despendido no espaço digital;
8. competências de leitura e escrita de código (novas linguagens e algoritmia), o que permitirá interpretar e escrever (n) o novo mundo, que é o mundo digital.

No que diz respeito às metodologias no contexto digital o assunto pode também ele ser perspetivado sob diferentes pontos de vista, entre eles:

1. ensino/formação: necessidade de existir uma didática da literacia digital, na qual sejam ensinadas aos professores/formadores boas práticas de ensino-aprendizagem de LD, como competência transversal que deve contemplar as diversas valências: técnica, cognitiva, comunicacional e ética (sem privilégio da componente técnico-operacional).

2. metodologias de investigação: os investigadores, nomeadamente, das Ciências Sociais e Humanas devem incorporar nas suas rotinas cognitivas e sociais o recurso ao uso de *software* de gestão, análise e curadoria digital de dados bem como de plataformas de interação *online* promotoras da cooperação científica em espaço *online*. Logo, ser investigador hoje requer LD aprofundada;
3. novas abordagens metodológicas: a comunicação *online* fez surgir novas abordagens metodológicas, que vão da netnografia à análise estrutural de redes sociais *online*, e aos estudos dos usos e representações das tecnologias. E a possibilidade de uso de tecnologias informáticas na análise de grandes volumes de dados típicos das Ciências Humanas fez surgir as Humanidades Digitais (*Digital Humanities*), que estão acessíveis aos que possuem LD para investigar no contexto dos *big data*.

Citação:

Oliveira, L. (2019). Literacia digital e metodologias. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 97-99). Braga: CECS.

PAULA LOPES

plopes@autonoma.pt

**UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA / CENTRO DE ESTUDOS DE
COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (CECS) DA UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL**

COMPETÊNCIAS MEDIÁTICAS

O conceito de “competência mediática” remete para uma combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias que permitem responder a exigências complexas em ecossistemas sociomediáticos: são pré-requisitos que possibilitam a resolução de problemas e a execução de tarefas em contextos que requerem a compreensão, a utilização e a ação/interação com os média. As competências mediáticas são um recurso básico que os indivíduos acionam, uma espécie de “caixa-negra”, indispensável ao acesso ao conhecimento e à informação, ao desenvolvimento progressivo da reflexividade e da avaliação crítica e criativa, numa sociedade multi-mediática cada vez mais mutante, acelerada e global (Lopes, 2015). Por outro lado, são competências-chave que promovem e consolidam o desenvolvimento de outras competências-chave: funcionam como recurso para o empoderamento individual, a autonomia, a inclusão social, a ação consciente e responsável, o compromisso e a participação cívica, em rigor, a “cidadania global” (UNESCO, 2016). Mapeado o conceito, conclui-se que este é complexo, dinâmico e multi-dimensional. Neste sentido, as competências mediáticas são adquiridas, desenvolvidas, enriquecidas e incrementadas ao longo da vida, em contextos de aprendizagem formal, não-formal e informal, e tendo em conta os cambiantes da sociedade da informação. Quanto à multidimensionalidade conceptual, sublinhe-se que Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli (2012) conceberam um interessante modelo de competência mediática com seis grandes dimensões: linguagens, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia, e valores e estética. Numa visão mais fiel às diretrizes da União Europeia, explora-se a natureza deste conceito a partir de três macrodimensões de análise – técnica, crítico-cognitivas e criativa – que se ampliam e concretizam em domínios operacionais: aceder, conhecer e compreender, avaliar criticamente,

criar para comunicar (Lopes, 2014, 2015). É, pois, mediaticamente competente quem é capaz de aceder aos média, de compreender as suas mensagens, de as avaliar criticamente, de criar e de saber comunicar em diversos contextos (Lopes, Pereira, Moura & Carvalho, 2015, p. 47). Segundo a Comissão Europeia (2012), as competências são essenciais para o crescimento socioeconómico inteligente e sustentável da sociedade. Neste particular, assume-se a competência mediática como um dos objetivos e metas da “Agenda 2030 sobre Desenvolvimento Sustentável”, aprovado pela ONU em 2015, e um dos pilares de uma “Educação de Qualidade”.

REFERÊNCIAS

- Comissão Europeia (2012). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Repensar a educação. Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comissão Europeia. Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=PT>
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Lopes, P. (2014). *Literacia mediática e cidadania: práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal. Retirado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8666>
- Lopes, P. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: Instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicas. *Revista Media e Jornalismo* 15(27), 45-69. https://doi.org/14195/2183-5462_27_2
- Lopes, P., Pereira, S., Moura, P. & Carvalho, A. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: O caso português. *Revista Observatório* 1(2), 42-61. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39414/1/PL_et.al.-revistaobservatorio2015.pdf
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global. Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. [ebook] Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>

Citação:

Lopes, P. (2019). Competências mediáticas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 101-102). Braga: CECS.

NELSON ZAGALO

nzagalo@ua.pt

DIGIMEDIA / UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

LITERACIA DAS IMAGENS

As imagens foram, e continuam a ser, uma das principais tecnologias de comunicação. Muito antes da invenção da escrita, simbólica ou icónica, as imagens surgiram em cavernas, como Lascaux ou Altamira, fazendo destas um dos média mais antigos, capaz de criar um espaço de comunhão entre centenas e centenas de gerações no tempo. As imagens projetam, em registos exteriores ao humano, o pensar, as construções mentais, funcionando com base em processos de mímica do real, ao contrário do texto que se sustenta num simbólico requerente do estabelecimento prévio de convenções. É este carácter que fornece o fascínio de realidade ou de verdade aparentemente superior às imagens, e quanto mais próximas da mimésis, como a fotografia ou o cinema, mais estatuto de verdade relevam. Contudo, as imagens não são realidade, nem tão pouco oferecem mais verdade do que o texto. As imagens são construções materiais realizadas por humanos, na sua generalidade com a intenção de comunicar — um espaço-tempo, uma pessoa/objeto/animal, ou um acontecimento. Como tal, recorrem a convenções humanas para definir o modo como se apresentam. Um espaço-tempo não é representado como mero detalhe de objeto; assim como uma pessoa não é representada apenas das pernas para baixo; mas principalmente, no que respeita à representação de ações, é tão relevante o que se mostra como aquilo que não se mostra, ou que está fora do chamado enquadramento. Ou seja, a compreensão daquilo que cada imagem expressa implica um conhecimento além da imagem, não só dos seus limites materiais, mas também, e como acontece no texto, das intenções do seu criador assim como dos contextos. A maior diferença, em termos de literacia, acontece pelo facto de que o alfabeto é estudado institucionalmente, na escola, conferindo-lhe uma harmonização plena, enquanto os códigos imagéticos são apreendidos pela experiência informal de cada um. Deste modo, instiga-se ainda

mais a naturalidade da imagem. Tal acontece porque as imagens se dão mais facilmente à compreensão que o texto, mas como vimos estas não deixam de comportar nuances codificadas que são passadas de modo inapercebido, nomeadamente quando falta no recetor uma literacia sustentada sobre a criação e crítica das imagens.

Citação:

Zagalo, N. (2019). Literacia das imagens. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 103-104). Braga: CECS.

MARIA RAQUEL PATRÍCIO

raquel@ipb.pt

**CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA,
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA, PORTUGAL**

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

O propósito deste texto é apresentar e discutir os conceitos de educação formal, não formal e informal que permita refletir sobre estes conceitos e pensar a forma como podem contribuir para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Parte-se da discussão concetual destas modalidades educativas e da inspiração dos objetivos de desenvolvimento sustentável para instigar a uma nova abordagem da educação para o desenvolvimento sustentável e assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Reconhecendo que a educação, numa visão humanista e holística, é um importante meio para impulsionar o desenvolvimento global e o progresso, deve proporcionar oportunidades para todos no acesso a uma educação ao longo da vida significativa e de qualidade através de percursos de aprendizagem flexíveis, sejam formais, não formais ou informais.

Partindo de uma definição simples e global, podemos associar a educação formal às aprendizagens que têm lugar num ambiente organizado e estruturado, que confere uma qualificação e está associada aos sistemas de ensino regular, de formação profissional e de ensino superior. A educação não formal realiza-se por aprendizagens organizadas, estruturadas e intencionais que ocorrem fora do sistema de ensino geral. A educação informal é um processo espontâneo de aprender. Ela ocorre das aprendizagens involuntárias, não organizadas nem deliberadas, mas com sabedoria e baseadas na experiência, realizadas em contextos da vida quotidiana em socialização com amigos, família e comunidade.

De acordo com Gohn (2006), a educação formal pode ser definida como aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como a educação que os indivíduos

aprendem durante o seu processo de socialização carregada de valores e culturas próprias; e a educação não formal é a que se aprende no “mundo de vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas.

A educação não formal é entendida no horizonte das “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar” (Canário, 2006, p. 198). Esse tipo de educação envolve os indivíduos e as suas relações sociais e surge dos seus interesses e necessidades e quando visa a justiça social, “fortalece o exercício da cidadania” (Gohn, 2006, p. 29). Gadotti (2012), considera haver complementaridade entre educação formal e não formal, destacando a importância desta como meio de proporcionar modos alternativos de aprendizagem e contribuir para uma melhor integração entre educação e direitos humanos.

Quanto à educação informal, ela acontece quando o processo educativo advém de uma forma indiferenciada e dependente de outros processos sociais e realidades culturais (Trilla Bernet, 2003), compreendendo “todas as formas de aprendizagem não incluídas na educação formal e não formal” (Tight, 2002, p. 72).

Observamos, portanto, a complementaridade destas modalidades de educação e que ambas visam a formação integral do ser humano.

Perante os desafios globais de um mundo mais sustentável a educação deve ser de qualidade e promover em todos os indivíduos o desenvolvimento de competências de sustentabilidade com pedagogias ativas e transformadoras orientadas para a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, mas também para a ação, participação, colaboração e resolução de problemas no âmbito dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável.

Destacamos a necessidade de compreender e reconhecer as diferentes modalidades de educação a partir de uma abordagem aberta, flexível, articulada e dinâmica para facilitar a promoção e a implementação bem-sucedida da educação ao longo da vida que permita assegurar o desenvolvimento global sustentável.

REFERÊNCIAS

- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, 18 (1), 10-32.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14(50), 27-38. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Tight, M. (2002). *Key concepts in adult education and training*. Londres: Routledge.
- Trilla Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Citação:

Patrício, M. R. (2019). Educação formal, não formal e informal. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 105-107). Braga: CECS.

PAULO NUNO VICENTE

inovamedialab@fcsh.unl.pt

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, PORTUGAL

DIGITAL STORYTELLING

A investigação em comunicação há muito que reconheceu e integrou a centralidade do ato de contar uma história na construção de identidades, comunidades e de relações de poder/contrapoder (Berger & Luckmann, 1967; Bird & Dardenne, 1988; van Dijk, 1988). A narrativização da experiência individual e coletiva é, assim, reconhecida como uma componente fundamental dos processos cognitivos humanos e das relações sociais.

O termo *digital storytelling* tem vindo a ser utilizado como um conveniente chapéu-de-chuva capaz de abranger, genericamente, a criação de histórias (ficcionalis e não-ficcionalis) assente nas propriedades expressivas e comunicativas dos média digitais: num primeiro nível, o conceito inclui o ato de *narrar algo*, num propósito organizador de factos e de experiências rumo à construção de sentido, em que se descreve a transição de um estado de coisas para outro; num segundo nível, o termo implica a relação entre a natureza multimodal dos média digitais (sintática, aural, visual, cinética e háptica) e esse ato de narrar.

A génese específica do termo é atribuída às oficinas (*workshops*) organizadas por Dana Atchley e Joe Lambert (entre outros), em meados da década de 1990, na Califórnia (EUA), destinadas a empoderar cidadãos através da construção narrativa da sua própria história de vida, através de um breve formato audiovisual: narração pelo protagonista acompanhada por fotografias de arquivo e/ou pequenos vídeos (Hartley & McWilliam, 2009).

A ideia seria institucionalizada através da criação do *Center for Digital Storytelling* (hoje *Story Center*), replicada um pouco por todo o globo, atravessando domínios de aplicação – com destaque em diversos contextos de ensino/aprendizagem – mantendo uma visão participativa sobre os processos educativos e de transformação social (ex. *Capture Wales*, BBC, 2006). Faz-se, assim, notar que o conceito de digital

storytelling traduz (1) o desenvolvimento uma metodologia própria (oficinas), assentes numa capacitação ativa dos participantes através da (2) criação de artefatos narrativos reflexivos (ex. *audio slideshow*).

REFERÊNCIAS

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the Sociology of Knowledge*. Nova Iorque: Anchor Books.
- Bird, S. E. & Dardenne, R. W. (1988). Myth, chronicle, and story: exploring the narrative qualities of news. In J. W. Carey (Ed.), *Media, myths, and narratives* (pp. 67-87). Beverly Hills: Sage.
- Hartley, J. & McWilliam, K. (Eds.). (2009). *Story circle: digital storytelling around the world*. Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.
- van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Citação:

Vicente, P. N. (2019). *Digital storytelling*. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 109-110). Braga: CECS.

PARTE II

FICHAS DE ATIVIDADES

RITA BASÍLIO DE SIMÕES

rbasilio@fl.uc.pt

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL

A NOTÍCIA DO AVESSE: 5W+H AO SERVIÇO DO JORNALISMO INCLUSIVO

OBJETIVO

Refletir sobre as implicações sociais das práticas jornalísticas. Espera-se que, no final da atividade, as/os participantes reconheçam os média jornalísticos como estruturas de mediação da formação do conhecimento sobre si e sobre o mundo, estabeleçam relações entre a estratificação social e os sistemas de valores que o menu noticioso transporta e adotem práticas jornalísticas comprometidas com a justiça social.

PÚBLICO-ALVO

Jornalistas, estudantes de jornalismo e de comunicação, educadores/as

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Uma hora e 45 minutos

RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador, *tablet* ou *smartphone* com acesso à internet

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Modelo 5Ws+H ao serviço do jornalismo inclusivo;
2. pesquisa de notícias *online*;
3. seleção de notícias sobre igualdade/desigualdade de género e diversidade sexual e racial ou que envolvam ou falem de mulheres e grupos sociais minoritários;

4. virar as notícias do avesso com o 5Ws+H;
5. identificação de práticas jornalísticas inclusivas e discriminatórias;
6. discussão das implicações dos resultados alcançados.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

Contacto com a utilização do popular modelo de questões a que o *lead* de uma notícia deve dar resposta para aferir a presença da perspectiva de género e da diversidade nas práticas jornalísticas. Resumidamente, e seguindo de perto o modelo do [Poynter](#), propõe-se que, após a leitura de uma notícia, o trabalho jornalístico seja interrogado da seguinte forma. WHO: QUEM falta na história? WHAT: QUAL o contexto da história? WHERE: ONDE poderia o/a jornalista ter encontrado mais informação? WHEN: QUANDO deve o/a jornalista usar marcadores identitários (étnicos, raciais, geracionais, de orientação sexual...)? WHY: PORQUÊ incluir determinada informação e excluir outra? HOW: COMO fazer uma seleção criteriosa e plural de histórias e de fontes e escolhas linguísticas responsáveis? Após a interiorização do modelo, as/os participantes pesquisam individualmente notícias de informação geral, recorrendo a diferentes plataformas *online* de órgãos de comunicação social. Concluída a pesquisa, constituem-se grupos que selecionam entre três e seis notícias sobre igualdade/desigualdade de género e diversidade sexual e racial ou que envolvam ou falem de mulheres e coletivos sociais minoritários. Os grupos utilizarão o modelo dos 5Ws e do H para virar do avesso as notícias selecionadas. Realizada esta tarefa, identificam as opções ilustrativas de uma prática jornalística inclusiva e de uma prática discriminatória. A última etapa da atividade consiste na discussão conjunta das implicações dos resultados alcançados.

REFERÊNCIAS

- Carter, C., Steiner, S. & Allan, S. (2019). *Journalism, gender and power*. Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Cerqueira, C., Magalhães, S. I., Santos, A., Cabecinhas, R. & Nogueira, C. (2014). *De outro género: propostas para a promoção de um jornalismo mais inclusivo*. Braga: CECS. [ebook] Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/156

Simões, R. B. (2017). Do escrutínio dos *media* aos *media* sob escrutínio: estereótipos de género no espaço público mediatizado. In R. B. Simões et al. (Eds.), *Pessoas e ideias em trânsito: percursos e imaginários* (pp. 13-35). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Citação:

Simões, R. B. (2019). A notícia do avesso: 5W+H ao serviço do jornalismo inclusivo. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 115-117). Braga: CECS.

MARIA JOÃO FILIPE

mariajoaofilipe@aemafra.edu.pt

AGRUPAMENTO ESCOLAS DE MAFRA, PORTUGAL

NOTÍCIA DE JORNAL: UMA ABORDAGEM AO TEXTO JORNALÍSTICO

OBJETIVOS

- Aplicar conhecimentos relacionados com a estrutura da notícia;
- conhecer, caracterizar e dominar o uso de técnicas características dos diversos média;
- identificar formas como os média podem influenciar a nossa visão do mundo e constituir um meio de intervenção;
- usar uma variedade de média, ferramentas digitais e ambientes sociais de partilha para criar e comunicar ideias com rigor e eficácia e interagir com diferentes audiências.

PÚBLICO-ALVO

Alunos de 8.º ano

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

90 minutos na biblioteca + 45 minutos na aula de Português

RECURSOS NECESSÁRIOS

Versão reduzida: página da biblioteca (<https://bibliotecas-ae-mafra.webnode.pt/atividades/a2016-2017/o-texto-jornalistico/>)

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Na biblioteca os alunos exploram o poema “Notícia de Jornal”, de Chico Buarque, relacionando-o com o texto jornalístico. Em seguida, em grupo, analisam diferentes capas de jornais do mesmo dia, enviando o trabalho produzido por *e-mail*;

2. na sala de aula, refletem sobre as diferenças encontradas entre os vários jornais.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

Na biblioteca:

1. audição e exploração do poema “Notícia de Jornal”, com a ferramenta *Active textbook* (https://activetextbook.com/active_textbooks/2823#page-1): leitura do texto, audição da canção e questionário de análise de escolha múltipla, o que conduz à compreensão do texto;
2. relação entre o poema e as características da notícia: ligação entre vários versos do poema e as partes convencionais da notícia, utilizando-se um formulário *online*;
3. comentário de dois versos do poema, com vista à reflexão sobre o privado e o público, as emoções e as informações. Este é registado num mural coletivo, produzido com a ferramenta Padlet (https://pt-br.padlet.com/biblioteca_eb23/i8gbwwfit45k);
4. análise em grupo de uma primeira página de jornal (disponível *online*: <https://24.sapo.pt/jornais/>), seguindo uma ficha preparada pela biblioteca (<https://drive.google.com/file/d/oB5uL8IYnyEOJSzcxOVBpYmlMaGc/view>). Cada grupo analisa a capa de um jornal diferente;
5. envio de mensagem de correio eletrónico com o trabalho realizado; posteriormente a biblioteca dá retorno relativamente à qualidade das mensagens.

Na sala de aula:

6. discussão das diferenças entre as várias capas de jornais do mesmo dia e registo de conclusões.

REFERÊNCIAS

Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. & Martins, R. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Citação:

Filipe, M. J. (2019). Notícia de jornal: uma abordagem ao texto jornalístico. In M. J. Brites, I. Amal & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 119-120). Braga: CECS.

JULIANA DORETTO

jdoretto@gmail.com

FAM (FACULDADE DAS AMÉRICAS), SÃO PAULO/MIDIATO (GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM: PRÁTICAS MIDIÁTICAS), DA ECA/USP, BRASIL

É POR ACASO CRIANÇA LÊ JORNAL? PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS PARA A INFÂNCIA

OBJETIVOS

- Promover reflexões sobre a importância do jornalismo no cotidiano das crianças;
- refletir sobre a necessidade de ampla e diversa produção noticiosa para as crianças, a partir do contraste entre textos do jornalismo adulto e reportagens desenvolvidas para as crianças;
- debater sobre as dificuldades de seleção de temas e de abordagens;
- experimentar a escrita noticiosa adequada para crianças.

PÚBLICO-ALVO

Educadores do ensino básico, pais e responsáveis, e comunicadores

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Três horas

RECURSOS NECESSÁRIOS

Jornais e revistas, edições da *Visão Júnior*, papel, tesoura e cola

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Preparação: aos que conduzirão a atividade, recomenda-se a leitura prévia do artigo “Jornalismo para a infância: uma proposta de definição” (Doretto, 2014);

2. etapas 1 e 2: discussão sobre o jornalismo e o cotidiano das crianças: há limites para a informação a ser consumida pelas crianças?;
3. etapas 3 e 4: crítica do jornalismo produzido para a infância;
4. etapas 5 e 6: experimentação da escrita jornalística para a infância.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

1. Etapa 1: os participantes devem ser divididos em grupos de três. Cada grupo escolhe três reportagens dos meios de adultos considerados “adequados” para o consumo das crianças — os textos devem ser recortados e colados num pedaço de papel (30 minutos);
2. etapa 2: cada grupo explica os motivos de ter selecionado os textos (30 minutos);
3. etapa 3: seleção de reportagens da *Visão Júnior* que chamaram a atenção dos participantes, seja pelo tema, seja pela abordagem (30 minutos);
4. etapa 4: nova ronda de apresentação de argumentos, seguindo o esquema da etapa 2 (30 minutos);
5. etapa 5: os grupos escolhem uma das reportagens da etapa 1 e tentam reescrevê-la (três ou quatro parágrafos) para uma criança (30 minutos);
6. etapa 6: apresentação dos textos finais para os outros participantes e debate (30 minutos).

REFERÊNCIAS

- Doretto, J. (2014). Jornalismo para a infância: uma proposta de definição. *Ciberlegenda*, 30, 50-72. Retirado de <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/697/368>

Citação:

Doretto, J. (2019). E por acaso criança lê jornal? Produção de notícias para a infância. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 121-122). Braga: CECS.

PATRICIA SILVEIRA

patricia.silveira@universidadeeuropeia.pt

**IADE-UNIVERSIDADE EUROPEIA / CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO
E SOCIEDADE/ UNIVERSIDADE CATÓLICA DE LISBOA, PORTUGAL**

JORNALISTAS POR UM DIA: PENSAR O MUNDO E CONSTRUIR NOTÍCIAS

OBJETIVOS

- Estimular as crianças para a curiosidade sobre as notícias;
- potenciar a análise e a interpretação das notícias;
- auxiliar os públicos infantis a desenvolver o pensamento crítico sobre os acontecimentos da sociedade e do mundo;
- permitir que as crianças expressem o que pensam e sentem em relação aos tópicos representados nas notícias;
- potenciar a compreensão sobre o trabalho dos jornalistas.

PÚBLICO-ALVO

Crianças a frequentar o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

180 minutos

RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador, banco de imagens, *template* de capa e jornal em formato *online*

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Debate sobre as notícias representadas num jornal (sem contacto com a primeira página do mesmo);
2. realização de capa do jornal, pelos alunos, a partir de *template* fornecido pelo docente, seguida de apresentação e debate;
3. comparação e discussão entre a capa efetiva do jornal e aquela realizada pelos alunos.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

Primeiramente, os alunos, divididos em grupos, são convidados a aceder a um jornal em formato *online*, e a comentar as notícias, a partir da moderação do professor. A primeira página do jornal não deverá ser disponibilizada aos estudantes.

O professor deverá estimular o debate sobre os tópicos seguintes: escolha do(s) título(s); seleção dos assuntos abordados e opinião acerca dos mesmos; e escolha das imagens.

Seguidamente, o professor deverá disponibilizar um *template* representativo do formato de uma primeira página de jornal, mas sem qualquer conteúdo inserido.

Os estudantes deverão, com recurso a um banco de imagens cedido pelo docente, criar uma primeira página para o jornal sobre o qual debateram.

Para finalizar a atividade, cada grupo apresenta a sua primeira página, explicando as escolhas efetuadas, e comparando as mesmas com a efetiva capa do jornal, apresentada, neste momento, à turma, pelo professor.

REFERÊNCIAS

- Silveira, P. (2019). The News and It's Impact on Portuguese Children's Perspectives. *Journal of Children and Media*, 13(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1548366>
- Silveira, P., Pessôa, C., Pinto, D., Petrella, S. & Carvalho, A. (2017). *Tratar os Media por Tu: guia prático de educação para os media*. Lisboa: DGE.

Citação:

Silveira, S. (2019). Jornalistas por um dia: pensar o mundo e construir notícias. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 123-124). Braga: CECS

ESTRELA SERRANO
estrela.serrano@sapo.pt
ICNOVA, PORTUGAL

NOTÍCIAS E *BLOGS*

OBJETIVOS

- Definir o conceito de *blog* e identificar as suas principais características;
- compreender como é que os *bloggers* constroem os seus *blogs* e analisar o seu conteúdo morfológico e textual;
- comparar um *blog* com um jornal digital e um *post* com uma notícia, identificando o que os distingue.

PÚBLICO-ALVO

Jornalistas, estudantes de jornalismo, comunicólogos, professores e outros educadores e público geral interessado

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Uma hora e meia a duas horas

RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador com acesso à internet, Código Deontológico dos Jornalistas¹ e Estatuto do Jornalista²

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Expor os objetivos da atividade;
2. formar pequenos grupos;
3. selecionar um *blog* e apontar os seus elementos identificadores. Selecionar um (ou mais) *post/s* para análise morfológica e textual;

¹ <https://jornalistas.eu/novo-codigo-deontologico/>

² http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=136&tabela=leis

4. escolher um jornal digital e nele uma notícia para identificação do que os distingue de um *blog* e de um *post*.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

Constituir pequenos grupos. Cada grupo realiza os seguintes passos:

1. Escolhe um *blog* e neste três a cinco *posts*;
2. identifica o *blog*:
 - nome;
 - autoria (individual/coletiva);
 - temática principal (se indicada);
 - data de criação;
3. cria uma ficha para sistematização da análise do/s *post/s*. Deve incluir os seguintes indicadores:
 - título do *post*;
 - data de publicação;
 - número de *links*;
 - destino dos *links* por tipologia (*sites* de imprensa, rádio, televisão, outros *posts* do mesmo *blog*, *posts* de outros *blogs*, Facebook, Twitter, outro);
 - número e tipo de imagens (fotografia, jornal/revista, *clipart*, cartoon, infografia);
 - vídeos (incorporados);
 - tema do/s *post/s*;
 - atores (pessoas/ instituições) citados no *post*;
4. expõe resultados da análise;
5. seleciona uma notícia num jornal digital e identifica diferenças entre *blogs* e jornais, *posts* e notícias.

REFERÊNCIAS

Canavilhas, J. (2006). Political blogs in Portugal. Has the device created new actors?. BOOC: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-political-blogs-in-portugal.pdf>

- Serrano, E. (2014). A corrupção política vista através das redes sociais. Metodologias para o estudo de conteúdos web. In I. Cunha & E. Serrano (Eds.), *Cobertura Jornalística da Corrupção política: sistemas políticos, sistemas mediáticos, enquadramentos legais* (pp. 493-523). Lisboa: Aletheia.
- Serrano, E. & Calado, V. (2014). Média, corrupção política e blogs: interações. In M. L. Martins & M. Oliveira (Eds.), *Actas do II Confibercom: os desafios da Investigação* (pp. 1191-1217). Braga: CECS. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1968/1891

Citação:

Serrano, E. (2019). Notícias e blogs. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 125-127). Braga: CECS.

PEDRO COELHO
pedrocoelho@fcsh.unl.pt
NOVA FCSH / ICNOVA, PORTUGAL

NOTÍCIAS E ESTUDANTES DE JORNALISMO: MANUAL COLABORATIVO DO ENSINO DA REPORTAGEM A PARTIR DO MODELO DO REC¹

OBJETIVO

Eleger a reportagem como o género jornalístico âncora dos programas académicos de jornalismo, a partir da construção de um manual que integre colaborações dos diversos professores da área, que já assumam, nas respetivas aulas, a centralidade do género. Esta centralidade criará “currículos mais ousados”, que permitam ao estudante descodificar a complexidade com que o jornalismo se confronta (Robins, 2002, pp. 1-2).

PÚBLICO-ALVO

Estudantes e professores de Jornalismo e jornalistas

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Um semestre letivo

RECURSOS NECESSÁRIOS

Vídeo conferência: via Skype, WhatsApp, ou Hangouts

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Identificação dos programas de reportagem nos cursos parceiros do REC;

¹ O projeto colaborativo Repórteres em Construção, REC, é uma rede interescolar, que integra 15 cursos de jornalismo/comunicação, posicionada entre a academia e o mundo profissional, que pretende promover, junto dos alunos, o ensino da reportagem através de uma discussão e ação críticas, envolvendo professores de jornalismo de diversas escolas e jornalistas de diversos órgãos de comunicação.

2. criação de uma rede de docentes que trabalhem a dimensão crítica do género e aceitem colaborar no manual;
3. entrevista a estudantes dos docentes selecionados: identificação das marcas distintivas do género apreendidas;
4. definição de um cronograma e da metodologia de ação para atingir os objetivos propostos;
5. discussão, distribuição de tarefas e conceção do manual.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

A centralidade da notícia nos programas de estudo (Coelho, 2015), respondendo diretamente à obsessão do fazer de alunos, escolas e indústria, está a transformar os programas “numa formação profissional avançada” (Delano, 2008, p. 72).

Um manual de reportagem, “fruto de uma prática discutida e pensada” (Godinho, citado em Coelho, 2015, p. 524), abrirá caminho à inovação, criatividade, risco, imaginação, os grandes desafios do jornalismo e da formação académica (Berkey-Gerard, 2018; Calvo & Cervi, 2017; Zelizer, 2017). A reportagem responde igualmente ao desafio da interdisciplinaridade, a chave para prepararmos o futuro da formação académica. Zelizer exorta-nos a destruir as “bolsas isoladas” de saberes, que marcam a evolução do jornalismo na academia, em nome de “um conhecimento partilhado” (2017, p. 122). Calvo e Cervi destacam a necessidade de uma profunda reformulação dos programas de estudo, que enfatize “a abordagem holística” (2017, p. 1629). Berkey-Gerard, “professor disruptivo”, incita, permanentemente, os alunos à colaboração interdisciplinar (2018, p. 4).

REFERÊNCIAS

- Berkey-Gerard, M. (2018). 9 Practical ways to foster innovation in a J-school classroom. *MediaShift*. Retirado de <http://mediashift.org/2018/02/9-practical-ways-foster-innovation-j-school-classroom/>
- Calvo, S. T. & Cervi, L. (2017). Analysis of the communication and journalism degree programmes of the worlds top-ranked universities. Competencies, objectives and subjects. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1626-1647.
- Coelho, P. (2015). *Jornalismo e mercado, os novos desafios colocados à formação*. Covilhã: LabCom Books [ebook]. Retirado de <http://www.livroslab-com.ubi.pt/book/131>

- Delano, A. (2008). Different horses, different courses. *British Journalism Review*, 19 (4), 68-73.
- Robins, W. (2002). Wimps of the roundtable and other challenges for journalism schools. In A. Atkins, A. O' Hehir & J. Rosen (Ed.), *Zoned for debate (essays)*. Nova Iorque: NYU.
- Zelizer, B. (2017). *What journalism could be*. Cambridge: Polity Press.

Citação:

Coelho, P. (2019). Notícias e estudantes de jornalismo: manual colaborativo do ensino da reportagem a partir do modelo do REC. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 129-131). Braga: CECS.

STÉPHANE LAURENT & MARIA INÊS SANTOS

cooperacao@cidac.pt; ines.santos@par.org.pt

CIDAC, PORTUGAL | PAR – RESPOSTAS SOCIAIS, PORTUGAL

“QUANDO TEMOS UM MARTELO NA MÃO, TUDO NOS PARECE UM PREGO”¹

OBJETIVO

Dinâmica experiencial que visa tornar claras as variantes de tratamento de uma mesma informação e identificar as causas dessas diferenças.

PÚBLICO-ALVO

Jovens ou adultos – mínimo 16, máximo 24 participantes

TEMPO DE REALIZAÇÃO

Uma hora e 30 minutos

RECURSOS NECESSÁRIOS

- *Flipcharts* ou folhas para que cada equipa escreva a sua notícia;
- marcadores;
- cartões com indicações para cada equipa;
- *Literacia para os Média e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas* (https://www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117_LMedia_cor_15odpi.pdf) (recurso do projeto que poderá apoiar na preparação e debate. Aqui terão acesso a mais informação sobre a dinâmica e temas a discutir).

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Divisão do grupo em 4 equipas e distribuição das tarefas de cada grupo;

¹ Dinâmica desenvolvida pelo CIDAC e a Par – Respostas Sociais no quadro do projeto “Acima da Média”, cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

2. trabalho de preparação, entrevista e redação por cada grupo;
3. apresentação e discussão em plenário.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

Criam-se quatro grupos que representam equipas de jornalistas de média diferentes, que devem fazer a cobertura do desalojamento de um conjunto de famílias, de um bairro ilegal onde será construído um centro comercial. Recebem informação das suas redações: equipa 1: entrevista às famílias desalojadas; equipa 2: entrevista ao presidente do município que ordenou o despejo; equipa 3: reportagem sobre o dono do centro comercial; equipa 4: reportagem sobre o papel das associações solidárias com os moradores.

Têm 10 minutos para lerem o cartão, definir papéis na equipa e elaborar perguntas. Durante 10 minutos fazem as entrevistas (os entrevistados são assumidos por quatro facilitadores). A seguir, têm 20 minutos para escrever uma notícia. Em plenário, cada equipa apresenta a sua notícia e é promovido o debate.

Citação:

Laurent, S. & Santos, M. I. (2019). “Quando temos um martelo na mão, tudo nos parece um prego”. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 133-134). Braga: CECS.

RITA ZURRAPA & TERESA POMBO

zurrapinha@yahoo.com; teresapombopereira@gmail.com

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FERREIRA DE CASTRO, SINTRA, PORTUGAL |
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CARLOS GARGATÉ, ALMADA, PORTUGAL

NOTÍCIAS E LEITURAS: COMBATER AS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS EM SALA DE AULA

OBJETIVO

Registo diário e análise crítica de notícias sobre alterações climáticas, em jornais, diários e semanários, de modo a perceber quais as linhas de leitura possíveis; leitura e comentário de um texto sobre a temática; elaboração e aplicação de um inquérito à população escolar.

PÚBLICO-ALVO

Alunos do 8.º ano de escolaridade

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Um mês

RECURSOS NECESSÁRIOS

Jornais diários e semanários, computadores ou *tablets* com acesso à internet e projetor multimédia

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DOS PASSOS PARA A ATIVIDADE

1. Registo de notícias sobre alterações climáticas;
2. partilha de resultados;
3. apresentação dos títulos e leitura de alguns textos;
4. análise de três textos sobre um mesmo tema;
5. análise de “[Enquanto discutimos, o mundo aquece](#)”;
6. elaboração de um inquérito à população escolar;
7. tratamento e apresentação dos resultados.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

1. Grupos de três alunos fazem um registo diário nos média de notícias sobre alterações climáticas. Os resultados são partilhados num documento colaborativo e em sala de aula;
2. os alunos escolhem textos diferentes sobre um mesmo tema ou evento e são convidados a perceber as diferenças entre os mesmos: a que aspetos dão maior relevância os títulos? etc.;
3. na fase seguinte, propõe-se a leitura de [um texto atual publicado no Público a 5 de março de 2019](#). Os alunos realizam a leitura e resumo do texto elencando as suas ideias principais;
4. a partir dos textos lidos e da discussão já realizada, a turma procede à elaboração de um inquérito à escola utilizando, por exemplo, a ferramenta Formulários *Google*. Os alunos farão, o tratamento dos resultados com o apoio de ferramentas multimédia.

REFERÊNCIAS

- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Citação:

Zurrappa, R. & Pombo, T. (2019). Notícias e leituras: combater as alterações climáticas em sala de aula. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 135-136). Braga: CECS.

CARLA CERQUEIRA
carlaprec3@gmail.com

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (UNIVERSIDADE
DO MINHO)/ UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO, PORTUGAL

OLHAR DE OUTRO GÉNERO PARA AS NOTÍCIAS

OBJETIVOS

- Aprender a pesquisar em diferentes *websites* de informação (*mainstream* e alternativos);
- reconhecer a diversidade de órgãos de informação disponíveis;
- compreender as rotinas de produção jornalística;
- identificar as desigualdades e invisibilidades de género presentes nas notícias;
- desenvolver uma perspetiva crítica sobre as notícias;
- contribuir para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 – Igualdade de Género.

PÚBLICO-ALVO

Estudantes do ensino secundário

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Duas horas

RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador, internet, *websites* noticiosos ou edições *online* e em papel de jornais

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Formação de grupos de quatro elementos;
2. pesquisa em *websites* noticiosos ou edições *online* e em papel de jornais (*mainstream* e alternativos) de peças que mais se

- destacam, que abordem as temáticas de (des)igualdade de género e que tenham mulheres como protagonistas;
3. discussão coletiva partindo de uma “lente” de género.

DESCRIÇÃO DETALHADA DE PASSOS

O jornalismo funciona muitas vezes enquanto mecanismo de reprodução da ordem social dominante, contribuindo para sedimentar determinadas desigualdades sociais, como é o caso das desigualdades de género. No entanto, também pode funcionar como um espaço de resistência social, contribuindo para a visibilização de determinadas temáticas e atores sociais. Neste sentido, é fundamental que as/os estudantes consigam identificar os diferentes espaços noticiosos existentes (*mainstream* e alternativos) e de que forma é que as notícias são construídas, de modo a desenvolverem um olhar crítico sobre a produção informativa.

Esta atividade será realizada com estudantes do ensino secundário. Serão formados grupos de quatro elementos. Cada grupo vai pesquisar num meio *mainstream* e num meio alternativo: as notícias que têm mais destaque (ver quais as temáticas, quem são as fontes de informação, as imagens que aparecem associadas), notícias sobre (des)igualdade de género, notícias que tenham mulheres como protagonistas e quem assina as diversas peças. Após essa pesquisa será feita uma discussão coletiva em sala de aula sobre as (in)visibilidades mais marcantes, as estratégias informativas de meios diferentes, procurando consciencializar para as assimetrias de género que ainda persistem.

REFERÊNCIAS

Cerqueira, Carla & Magalhães, Sara I. (2018). (Des)Fazer género, (des) construir futuros. Diálogos sobre linguagem inclusiva e literacia crítica mediática. *Faces de Eva*, 39, 121-128. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So874-68852018000100011

Citação:

Cerqueira, C. (2019). Olhar de outro género para as notícias. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 137-138). Braga: CECS.

TÂNIA DE MORAIS SOARES & VANDA CALADO

tania.soares@erc.pt; vanda.calado@erc.pt

**ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL (ERC)/
ISCTE - INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA, PORTUGAL | ENTIDADE
REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL (ERC), PORTUGAL**

REGULAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA: COMPREENDER CRITICAMENTE A INFORMAÇÃO TELEVISIVA

OBJETIVOS

A atividade pretende responder a diretrizes de vários organismos internacionais e nacionais no sentido da promoção da educação para os média nas escolas. Tem como objetivo a aquisição de ferramentas cognitivas e de sentido crítico no consumo da informação televisiva, contribuindo para a formação de uma cidadania ativa e crítica.

PÚBLICO-ALVO

Alunos do 7.º ano, mas extensível a outros públicos escolares e não escolares

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Entre 120 a 180 minutos

RECURSOS NECESSÁRIOS

Um computador, um retroprojektor e colunas de som

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DA AÇÃO

A ação de formação encontra-se estruturada em quatro momentos distintos:

1. apresentação de conceitos fundamentais do jornalismo;
2. exposição dos mecanismos de defesa dos direitos dos consumidores de média;
3. análise comparativa de notícias televisivas;
4. debate e esclarecimento de dúvidas.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

Fase 1: exposição de vários conceitos do jornalismo, apoiados por exemplos práticos, tais como: fontes de informação; contraditório; géneros jornalísticos; princípio da não discriminação; técnicas de ocultação; presunção de inocência; imagens violentas; uso da advertência prévia;

Fase 2: debruça-se sobre os mecanismos legais e as entidades de defesa dos direitos dos cidadãos (direito de resposta; ERC; Provedor do Telespetador);

Fase 3: exercício de análise comparativa de notícias televisivas para aplicação dos conceitos apresentados previamente. Através deste jogo pedagógico pretende-se demonstrar a existência de formas distintas de construção de peças jornalísticas, e também ajudar a reconhecer aspetos potencialmente passíveis de incumprimento legal;

Fase 4: espaço de debate livre e esclarecimento de dúvidas. O público é convidado a partilhar a sua experiência de visionamento da informação televisiva tendo em consideração as questões abordadas na ação.

REFERÊNCIAS

- Literacia dos media: Declaração de Braga (2011), de abril de de 2011, Braga.
Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/520/490>
- ERC (2011). *Educação para os media em Portugal – Experiências, atores e contextos*. Lisboa: ERC.

Citação:

Soares, T. M. & Calado, V. (2019). Regulação e educação para os média: compreender criticamente a informação televisiva. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 139-140). Braga: CECS.

GRAHAM ATTWELL

graham10@mac.com

PONTYDYSGU, PAÍS DE GALES

EXPLORANDO AS MINHAS NOTÍCIAS PESSOAIS E AMBIENTE MEDIÁTICO

OBJETIVO

O objetivo desta atividade é os participantes explorarem as suas próprias Notícias Pessoais e Ambiente Mediático (NPAM) e refletirem sobre os modos como acedem/consomem notícias e fazem julgamentos sobre o seu rigor.

Os participantes são encorajados a ter em consideração:

- os diferentes contextos e fontes de notícias;
- as diferenças entre diferentes tipos de média;
- as formas como usam a tecnologia para aceder aos média. As ligações entre os média a que acedem e o modo como esses média afetam as suas atitudes e interação com os outros;
- como tomam decisões sobre o rigor que atribuem a notícias e a média.

PUBLICO-ALVO

A principal audiência-alvo são os jovens (com idade correspondente ao ensino secundário) e os adultos

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser adaptada de acordo com o tempo disponível. Poderá realizar-se durante uma hora ou estender-se como parte de um *workshop* que ocupe metade do dia.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Espaço flexível para as pessoas conseguirem trabalhar juntas e desenhar cartazes, folhas grandes de papel cavalinho, um cavalete, canetas de feltro e uma câmara de *smartphone* para registar os resultados.

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DOS PASSOS PARA A ATIVIDADE

1. Introdução à ideia de Notícias Pessoais e Ambiente Mediático, por parte do facilitador, seguida de uma breve discussão;
2. introdução à própria atividade;
3. trabalhando individualmente, os participantes desenham a visão que têm das suas Notícias Pessoais e Ambiente Mediático, incluindo instituições, pessoas, redes sociais e objetos a que acedem com regularidade;
4. os participantes usam estrelas para indicar quais são as fontes mediáticas mais importantes para eles;
5. utilizam, depois, uma estrela de outra cor para indicar quais são as fontes mediáticas que consideram ser mais confiáveis;
6. apresentações curtas dos cartazes pelos participantes e perguntas dos outros participantes;
7. discussão e reflexões sobre os resultados.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

A introdução assume uma importância crucial na definição do contexto da atividade. Muitas pessoas vão cingir a ideia de notícias aos jornais e à televisão: a introdução precisa de tornar claro que a atividade engloba todos os tipos de notícias e de média, assim como todos os contextos nos quais estes são acedidos – tal pode incluir apenas falar com colegas no trabalho.

Não deve haver recomendações sobre a forma como os participantes escolhem ilustrar o seu NPAM. Alguns poderão desenhar imagens ou diagramas elaborados, outros podem produzir uma lista ou diagrama em árvore mais tradicional. Num *workshop*, já realizado, houve um participante que escolheu tocar o seu NPAM num piano! A variedade de apresentações diferentes enriquece a atividade.

Não obstante o desenho do NPAM ser uma atividade individual, é útil que o espaço de trabalho encoraje a conversa e reflexão partilhada durante a mesma.

Pela minha experiência, a maioria dos participantes está ansiosa para explicar os seus cartazes – contudo, esta tarefa pode consumir muito tempo. Às vezes, acrescento uma votação para o melhor cartaz – com um pequeno prémio.

A reflexão e discussão final é provavelmente a parte mais importante da atividade, no que respeita à extração de entendimentos sobre as notícias, os média e as notícias falsas.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

REFERÊNCIAS

Attwell, G. (2007). *PLEs – the future of eLearning?*. *eLearning Papers*, 2(1), 1-8.

Attwell, G. (2014). *Make your own Personal Learning Environment*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=zj2veAmL2Nc&app=desktop>

Castañeda, L. & Adel, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Citação:

Attwell, G. (2019). Explorando as minhas notícias pessoais e ambiente mediático. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 141-143). Braga: CECS.

VÍTOR DIEGUES

v.diegues70@gmail.com

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA VALE DO TAMEL/
LABTE (UNIVERSIDADE DE COIMBRA), PORTUGAL

COMO PRODUZIR UM *PODCAST*, EXPLORANDO A FERRAMENTA AUDACITY

OBJETIVOS

- Sensibilizar a comunidade educativa para a importância da literacia digital;
- adquirir conhecimentos sobre a utilização das ferramentas TIC relacionadas com o trabalho desenvolvido nas várias áreas curriculares;
- promover a aquisição de competências necessárias à produção de *podcasts* educativos, explorando a ferramenta Audacity;
- potenciar situações de trabalho individual e em grupo no âmbito da educação para os média.

PÚBLICO-ALVO

Alunos dos 2.º e 3.º ciclos e secundário

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

45+45 minutos (um bloco de aulas)

RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador, microfone, auscultadores e *software* Audacity (gratuito)

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Selecionar uma notícia;
2. imprimir a notícia (ou colá-la numa folha) e treinar a leitura;
3. preparar e efetuar a gravação no programa Audacity;

4. explorar as várias possibilidades de efeitos do Audacity;
5. guardar o trabalho final em formato mp3

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

1. Antes de preparar a gravação, os alunos devem selecionar uma notícia a seu gosto (pode ser retirada do jornal escolar ou de uma publicação diária);
2. após a seleção da notícia, o aluno deve colocá-la numa folha de papel (quando se vai ler um texto para gravar é sempre aconselhável efetuar a leitura a partir da folha de papel, ajuda sempre a concentrar e colocar melhor a voz);
3. para se familiarizar como texto, o aluno deve lê-lo as vezes que entender necessário, de maneira a perceber bem o texto, a sua pontuação e o seu sentido;
4. sempre que possível a gravação deve ser feita de manhã (a voz está mais relaxada e menos cansada);
5. ao gravar diretamente no computador deve escolher um local longe de fonte de ruídos (escolher pequenos espaços onde não faça muito eco);
6. durante a gravação um dos “truques” é dar a entender que está a dizer as palavras e não a lê-las;
7. após a gravação, explorar as várias funções do Audacity;
8. no final guardar o *podcast* em formato mp3.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, A. A. (2009). Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. *Ozafaxinars*, 8, 2-15. Retirado de http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_o8.pdf

Citação:

Diegues, V. (2019). Como produzir um *podcast*, explorando a ferramenta Audacity. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 145-146). Braga: CECS.

PAULO MARTINS

paulomartins@esfcastro.pt

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA FERREIRA DE CASTRO, PORTUGAL

VAMOS FAZER UM SPOT DE RÁDIO

OBJETIVO

Produzir um *spot* de rádio sobre um assunto à escolha:

- uma campanha de limpeza da escola, de defesa da natureza ou dos animais;
- um apelo à leitura ou contra o (*cyber*)*bullying*;
- a participação num concurso da Rádio Miúdos;
- uma campanha a favor de um livro no “Miúdos a Votos”, da *Visão Júnior*;
- qualquer outro.

PÚBLICO-ALVO

Do 1.º ciclo ao ensino secundário

TEMPO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

45 minutos + 90 minutos

RECURSOS NECESSÁRIOS

Um computador por grupo, *software* de gravação áudio, microfone e documento de apoio *Os primeiros passos com o Audacity!* (Torres & Jorge, 2009)

SEQUÊNCIA ESQUEMÁTICA DE PASSOS PARA ATIVIDADE

1. Escrever o guião do *spot*;
2. selecionar e descarregar as músicas e efeitos sonoros;
3. usar o *software* de edição de som para gravar as vozes;
4. importar a(s) música(s) para o *software* de edição de som;

5. fazer as misturas;
6. exportar o *spot* para o formato mp3.

DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PASSOS

1. Escrever o guião do *spot*;
2. selecionar a(s) música(s). Sugerimos pesquisar na internet músicas sem direitos de autor. Podem também pesquisar efeitos sonoros (mar, vento, buzinas, motores, etc.);
3. descarregar a(s) música(s) e efeitos;
4. usar o *software* de edição de som para gravar as vozes. Pode-se usar um tablet em vez de um computador. Sugerimos o [Audacity](#) para Windows; AudioDroid para Android (tablet);
5. importar a(s) música(s) para o *software* de edição de som;
6. fazer as misturas: arrastar os sons para a frente ou para trás, aumentar ou diminuir o volume das faixas, etc.;
7. exportar a gravação produzida para o formato wav ou mp3 (para este, é preciso instalar o *plugin* respectivo no Audacity – [Lame Mp3](#));
8. ouvir a gravação produzida.

REFERÊNCIAS

Torres, J. & Jorge, M. (2009). *Os primeiros passos com o Audacity!*. Retirado de http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Eventos/Edumedia/tutorial_criar_ficheiro_audio.pdf

Citação:

Martins, P. (2019). Vamos fazer um *spot* de rádio. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 147-148). Braga: CECS.

**COMO FAZER UM MEIO ESCOLAR/
COMUNITÁRIO?**

JOANA ALVES DOS SANTOS
joana.ads@gmail.com
HUB 2050/ MINDSHAKE, PORTUGAL

COMO FAZER UM MEIO COMUNITÁRIO¹

A RadioActive101 Portugal² assentou na iniciativa e *input* científico de várias pessoas suportado em conhecimento académico e práticas de terreno. Estes *inputs* não são, no entanto, suficientes *per si* na construção de um meio – rádio – comunitário. Esta construção assenta na existência de uma comunidade de prática. A RA101 encontrou em Portugal estas comunidades na rede de projetos do Programa Escolhas.

O desenvolvimento da RA101 no âmbito do Projeto Catapulta, no Centro Histórico do Porto, e a co-coordenação da rede RA101 durante o período de 2016 ao final de 2018 conduziu-me às seguintes conclusões que, sendo evidentes, vale a pena realçar.

As pessoas são todas diferentes. Tanto os equipas técnicas como participantes (crianças e jovens) não têm todos as mesmas competências e interesses. Os projetos bem-sucedidos foram aqueles que respeitaram essa diversidade. É verdade que o projeto RA101 tem a ambição de desenvolver competências (nomeadamente a literacia mediática, leitura e escrita) mas o sucesso depende de começarmos ao contrário, da motivação à aprendizagem. Isto leva-nos à metodologia.

No Projeto Catapulta, a RA101 foi entendida como uma oportunidade de dar voz aos jovens, de representar de forma positiva as suas atividades e chegar à comunidade. Assim, numa primeira fase, procurou-se retratar o meio envolvente passando progressivamente a retratar a vida interna do próprio centro, atividades e aspirações dos jovens, recorrendo ao microfone como a ferramenta omnipresente em todos os momentos. Numa fase posterior, entendeu-se como útil a criação de um espaço/tempo dedicado exclusivamente a esta atividade, procurando ativamente a produção de emissões. Entendeu-se mais tarde que esta

¹ Joana Alves dos Santos foi monitora para a inclusão digital do Projeto Catapulta E5G/E6G e co-coordenadora da RadioActive101 (Portugal).

² Ver <http://pt.radioactive101.eu/2013/04/29/radioactive/>

estratégia limitava a criatividade, impondo limites rígidos a um grupo de jovens que privilegia a espontaneidade. No entanto, no contexto de um outro projeto, o Escolhe Vilar, este modelo revestiu-se do maior sucesso. Aqui a formalização da Hora da Rádio foi acompanhada pela formalização da responsabilidade que cada jovem assume, até na utilização das ferramentas tecnológicas, que é ensinada pelos jovens aos seus pares, gerando um efeito multiplicador autónomo (declarações do atual coordenador da RadioActive 101 e monitor de Inclusão Digital do Projeto Escolhe Vilar E7G de Vila D'Este, Vila Nova de Gaia, Teodoro Cardoso).

Entende-se, portanto, que o que é realmente relevante, particularmente nos processos de aprendizagem não-formal são os processos de transformação operados, pelo que o contexto ultrapassa a forma.

Ainda no capítulo relativo às condições para o desenvolvimento de uma rádio comunitária, é relevante referir os aspetos ligados ao equipamento. Na sua génese, o projeto RA101 assentou na premissa de equipar os centros de intervenção com o material essencial à realização desta atividade. Se é verdade que a existência de condições é uma ótima alavanca para os participantes e para os técnicos, é tão mais verdade que não é essencial. Mais uma vez, as condições de motivação intrínseca do grupo são mais condicionadoras do sucesso. A exemplo disso, temos um centro como o Projeto Cercar-te.

Este centro encarou a RA101 como uma plataforma para dar maior visibilidade às atividades desenvolvidas pelo grupo relacionadas com a música. A motivação das crianças e jovens era a possibilidade de participar no registo das suas produções. No entanto, este projeto não beneficiou inicialmente de um kit de rádio completo. Este fator não inibiu em nada a participação dos jovens (declarações do coordenador do Projeto Cercar-te E7G com intervenção no Bairro do Cerco, Porto, Nuno Ferreira), já que a possibilidade de partilhar com as famílias, através da rádio, o resultado do seu trabalho foi suficiente. Só muito recentemente foi possível completar este kit, mas este *upgrade* é o reflexo da necessidade de melhoria da atividade musical em si.

Chegando às conclusões, tendo passado pelas pessoas, metodologia, contexto e equipamento, falta referir ainda a questão da *divulgação*. Na RA101, felizmente um projeto/processo ainda em construção, foi possível constatar como a divulgação ou o seu *déficit* são determinantes.

Este é um aspeto onde a forma importa e a escolha das plataformas de disseminação é determinante para o sucesso dos conteúdos produzidos junto dos jovens e suas famílias. Tal como na construção da RA101 em si, o próximo passo é entregar aos participantes ainda mais esta responsabilidade.

Citação:

Santos, J. A. (2019). Como fazer um meio comunitário. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 151-153). Braga: CECS.

COMO FAZER UMA PUBLICAÇÃO INFORMATIVA ESCOLAR¹

Tempo, vontade e gosto são três condições indispensáveis para quem, num estabelecimento de ensino, se quiser aventurar na edição de um jornal ou de uma revista. Sem esses requisitos, a tarefa não oferecerá benefícios e satisfação.

O empreendimento reclama que se observe atentamente um conjunto de tarefas e regras incontornáveis, que, aliás, já tive oportunidade de apresentar em sessões de trabalho, colóquios ou em publicações do projeto “Público na Escola”.

DISTRIBUIR TAREFAS

O primeiro passo para se fazer um jornal é agendar uma reunião com alunos e professores, que, em função dos seus particulares gostos e talentos, possam assegurar, de uma forma permanente, a realização de um conjunto de tarefas. Se não houver uns quantos que se queiram comprometer em ser jornalistas, desenhadores, fotógrafos e *designers* gráficos, não é possível garantir o sucesso da publicação. O jornal também não pode prescindir de quem se responsabilize pela sua produção, distribuição e venda. Se for necessário, podem, depois, ser solicitadas outras colaborações para tarefas mais ou menos pontuais. É muito importante tentar encontrar quem possa garantir a continuidade do jornal nos anos letivos seguintes.

DEFINIR OBJETIVOS

Num segundo momento, é necessário assentar ideias sobre os objetivos que se pretendem alcançar. Como qualquer jornal, deve ter

¹ Eduardo Jorge Madureira foi director pedagógico do Boletim Público na Escola, dos Cadernos Público na Escola e o autor do *blog Página 23*.

notícias sobre o que se passa na escola ou no agrupamento e na comunidade. Isto é óbvio, mas nem sempre é devidamente tido em conta. Quanto às notícias a incluir, é desejável que elas não se resumam ao relato do que se passou no magusto, na festa de Natal, no desfile de Carnaval, na celebração da Páscoa e em uma ou outra visita de estudo.

PROCURAR UM CONCEITO

O jornal pode enfatizar uma ou outra linha de rumo, assumindo-se, por exemplo, como um laboratório de criatividade jornalística e gráfica; um dinamizador de debates sobre questões educativas relevantes; um promotor da discussão de temas que afetam a vida da comunidade local ou, mesmo, um dinamizador de iniciativas.

FIXAR UM PONTO DE VISTA

Não raras vezes, alguns jornais cedem à tentação de serem armazéns onde se vai depositar uma composição melhorzita, um texto vulgar sobre um cantor ou uma atriz, um comentário “*copy & paste*” sobre um tema qualquer de uma ou outra disciplina ou, finalmente, mais um poema de amor com metáforas com o prazo esgotado ou com versos plagiados. Em vez disso, vale a pena o esforço de procurar sempre ter um tipo de abordagem dos assuntos que torne evidente que o jornal tem, sobre eles, um ponto de vista próprio, não sendo uma imitação trivial do que noutros sítios já se leu. É, por isso, imprescindível encontrar temas interessantes que sejam tratados de modo original.

O CAMINHO FAZ-SE A ANDAR

Não há receitas de aplicação universal para fazer um jornal. O que é interessante numa publicação de um jardim de infância ou de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico pode não ter qualquer sentido num jornal do ensino secundário. O que funciona numa escola pode não funcionar num agrupamento.

VARIAR OS GÉNEROS JORNALÍSTICOS

Além de uma boa dose de notícias, o jornal não deve esquecer as entrevistas (convém compreender que, ao contrário do repetido em

abundantes publicações, o diretor, o presidente da junta e o chefe dos bombeiros não são as únicas pessoas que têm direito a ser entrevistadas), os inquéritos, as reportagens e os textos de opinião. A fotografia também é muito importante e não apenas como mera ilustração dos textos.

ORGANIZAR OS CONTEÚDOS

O conteúdo do jornal só será valorizado se houver uma boa paginação, que serve para organizar os conteúdos nas suas páginas. Os diversos textos jornalísticos não se colocam no jornal à medida que vão chegando e onde forem cabendo. É preciso conjugar pelo menos um mínimo de arte e de técnica. A paginação precisa de articular três elementos: a legibilidade; o equilíbrio; a unidade.

As tarefas e as regras para fazer um jornal não diferem, em muitos casos, das que são necessárias para lançar outro meio escolar. De qualquer modo, a caminhada (os encontros, o confronto de opiniões, a determinação em superar obstáculos e a imaginação com que isso é feito, o trabalho de investigação jornalística, a realização dos inquéritos e das entrevistas, a seleção dos materiais a publicar, etc.) é frequentemente tão estimulante e gratificante quanto a chegada ao destino.

Citação:

Madureira, E. J. (2019). Como fazer uma publicação informativa escolar. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 155-157). Braga: CECS.

VÍTOR TOMÉ

vitor@rvj.pt

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA/ CIES-ISCTE-
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA, PORTUGAL

CRIAR MÉDIA ESCOLARES COMUNITÁRIOS: VANTAGENS, OBSTÁCULOS E PERCURSO SUSTENTÁVEL

No atual contexto digital, marcado pelo multimédia e pela convergência dos média, os conteúdos mediáticos assumem uma natureza multimodal e distribuída, pelo que é adequado referirmo-nos aos média escolares no plural. Mas a criação destes média é ainda singular, sendo comumente atribuída à comunidade escolar, quando deveria ser alargada à comunidade educativa, o que é possível se esta compreender as vantagens associadas aos média escolares, que potenciam:

- o estabelecimento de ligações significativas entre o conhecimento científico e a cultura popular, numa lógica interdisciplinar, contribuindo para uma formação mais experiencial dos participantes e para uma maior coesão entre as comunidades escolar e educativa;
- o desenvolvimento das competências de pesquisa e tratamento de informação, de análise crítica e produção reflexiva, quer em relação aos conteúdos dos média, quer em relação à realidade por elas representada, o que se liga à validação de informação e à compreensão das grandes questões da atualidade;
- a produção em trabalho de grupo, em relação com o outro, contribuindo para desenvolver a capacidade de empatia e a comunicação multimodal, que são fundamentais para compreender e comunicar pontos de vista, mas também para intervir socialmente, designadamente através dos média.

A participação na produção de um meio escolar envolve mãos, cérebro e coração, saber-fazer, saber e saber-ser. Potencia o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioemocional, pilares da Educação de Qualidade, o quarto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2030. Mas os média escolares permitem ir mais longe, pois

qualquer ODS é suscetível de ser tratado num meio escolar, como se depreende da iniciativa “A Maior Lição do Mundo” (UNICEF, s.d.).

A criação de média escolares está, porém, associada a obstáculos, designadamente a falta de formação de professores e de alunos, a falta de recursos físicos, pedagógicos e tecnológicos na escola e de tempo nos *curricula*, bem como as questões de direitos de autor. É, por isso, decisivo que, na base da sua criação esteja uma reflexão sobre aspetos que consideramos claramente definidas nos 10 domínios da cidadania digital, que o Conselho da Europa organiza em três grupos (Richardson e Milovidov, 2019):

- estar *online* – acesso e inclusão, aprendizagem e criatividade, literacia dos média e da informação;
- bem-estar *online* – ética e empatia, saúde e bem-estar, e-presença e comunicação;
- direitos *online* – participação ativa, direitos e responsabilidades, privacidade e segurança e consumo responsável.

A criação de média escolares de cariz comunitário implica desde logo o empenho da direção da escola/agrupamento de escolas, criando um grupo responsável pela conceção, desenvolvimento e monitorização. Esse grupo tem como primeira missão proceder a uma caracterização do contexto da escola e da comunidade, pois é a partir dessa caracterização que pode ser pensado a estratégia para os média escolares a desenvolver, assumam eles um cariz mais tradicional, mais digital ou ambos.

A caracterização dos agentes em presença nas comunidades escolar e educativa permite identificar os tipos de média mais adequado (ex: jornal impresso e/ou *online*, uma rádio, uma página *web*, um canal de YouTube ou a aposta no *podcast*), compreender a inter-relação dos indivíduos com os média (usos, práticas, perceções relativas à aprendizagem, aos riscos e às oportunidades...), eventuais necessidades de formação (de docentes, alunos e outros), parcerias a estabelecer (ex: com média profissionais, academia...), bem como identificar de atividades a desenvolver conteúdos a produzir.

A estratégia deve ter como objetivo central o envolvimento ativo e continuado dos agentes nas decisões, desde a definição da designação dos média à definição das temáticas e à seleção de conteúdos, os quais devem dar voz aos membros da comunidade, seja em assuntos locais seja nos grandes temas da atualidade. A estratégia deve ainda ser

alvo de adaptações regulares, pelo que a sua monitorização é decisiva, pois esse é o caminho para a sustentabilidade dos média escolares em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

Richardson, J. & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

UNICEF (s.d.). *A maior lição do mundo*. Retirado de <http://maiorlicao.unicef.pt/>

Citação:

Tomé, V(2019). Criar média escolares comunitários: vantagens, obstáculos e percurso sustentável. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 159-161). Braga: CECS.

VÍTOR DIEGUES

v.diegues70@gmail.com

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA VALE DO TAMEL/
LABTE (UNIVERSIDADE DE COIMBRA), PORTUGAL

IMPLEMENTAR UM PROJETO DE RÁDIO NUMA ESCOLA: PROCEDIMENTOS A ADOTAR

INTRODUÇÃO

É inquestionável a importância que os meios de comunicação, particularmente os média digitais, assumem na escola atual. Vivemos numa era marcadamente digital onde os novos suportes e recursos tecnológicos da informação e da comunicação desempenham, inquestionavelmente, uma função de extrema importância, podendo ser uma mais-valia para a renovação da escola. Compreender a realidade dos média acaba por ser um desafio que dá a oportunidade à escola de implementar sistemas de construção de saberes, aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, indo de encontro ao que advoga o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Neste contexto, enquadrámos os projetos de rádios escolares e televisões escolares (nos novos média digitais as designadas webrádios e webTV's) existentes em muitos estabelecimentos de ensino de Portugal.

Esta secção tem por objetivo dar algumas orientações de como se pode implementar um projeto de rádio/webrádio em estabelecimentos de ensino, tendo por base o conhecimento e a experiência deste tipo de projetos.

A IMPORTÂNCIA DA RÁDIO

Como sabemos, a rádio é, por excelência, um dos mais importantes meios de comunicação de massas. Tendo em conta a fácil acessibilidade, o seu imediatismo e o baixo custo permite-nos afirmar que estes fatores contribuem para que seja fácil pôr em funcionamento um projeto de rádio numa escola. Este recurso pode traduzir-se numa interessante

atividade em que podem participar os vários agentes da comunidade educativa, com particular destaque para os alunos de diferentes níveis de ensino e de diferentes áreas curriculares.

ARRANQUE DE UM PROJETO

Em primeiro lugar importa perceber a mais-valia que este recurso traz para a comunidade educativa onde o projeto irá ser implementado.

Começando pelo procedimento mais formal, um projeto de implementação de uma rádio deve ser apresentado ao conselho pedagógico para que possa ser aprovado (até porque o projeto irá figurar em documentos estruturantes de uma organização escolar designadamente o seu projeto educativo e o seu plano de atividades). Após este procedimento, e tendo em conta a sua aprovação, é desejável escolher um espaço físico da escola onde irá nascer o futuro estúdio da rádio.

Também é importante criar um regulamento de funcionamento da rádio que estabeleça essencialmente os objetivos, os procedimentos e as regras de utilização. A coordenação do projeto deve ser assegurada por um docente (de preferência com experiência) e que possa nos anos seguintes dar continuidade ao projeto.

PREPARAR O ESTÚDIO

Como referimos, após aprovação do projeto torna-se necessário ir para o terreno e começar a implementar a rádio. De uma maneira muito simplificada, entendemos que com apenas um computador, um microfone e uma boa rede de internet é possível desenvolvermos um projeto de rádio ou webrádio. No entanto, como já defendemos, criar um estúdio de rádio “a sério”, permite tornar o projeto mais “profissional”, mais visível à comunidade educativa.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Começemos, então, a preparar o estúdio: em primeiro lugar, com o objetivo de insonorizar o espaço, as paredes devem ser revestidas. Normalmente uma boa sugestão é através da aplicação de caixas de ovos de cartão (podem ser pintadas) dando-lhe, por um lado, um aspeto mais profissional e, por outro, equipa o estúdio com melhor acústica, um fator importante para evitar os indesejados ecos e ruídos. Depois a

mesa/base principal, e que irá receber os principais equipamentos, pode ser um tampo/placa grande de madeira com a configuração desejada. Nesta base pode ser embutida a mesa de mistura, cabos e outro equipamento. O aspeto final do estúdio depende da criatividade de cada um.

Apresentamos, de seguida, o principal equipamento que deve ser considerado num projeto de rádio escolar:

- mesa de mistura (com ligação USB);
- microfones (dinâmicos e/ou condensadores);
- amplificador (para ligar às colunas distribuídas pelos espaços físicos da escola);
- tripés/bases de microfone;
- auscultadores;
- cabos de ligação;
- leitor de CDs (opcional);
- computador/es;
- gravador digital (para reportagens);
- colunas de som.

Na fase da montagem do estúdio deve pensar-se na criação do logótipo da rádio, entendido como uma imagem que identifique o projeto. Sugere-se uma imagem simples e apelativa. Quando o estúdio está pronto a funcionar é importante, desde logo, a criação de indicativos/malhas/vinhetas que passem a identificar a rádio bem como as várias rubricas que farão parte do alinhamento da programação. Para criar estes recursos de gravação o *software* Audacity (*software* gratuito disponível em <https://audacity-portable.br.uptodown.com/windows>) é habitualmente o mais usado e o mais aconselhável.

Ao definir as rubricas, que dão corpo, por exemplo, à grelha de programação, sugere-se que sejam comuns às várias disciplinas dos alunos tendo em conta que um projeto de rádio é essencialmente um projeto multidisciplinar. Alguns dos *podcats* produzidos podem também ser utilizados em contexto de sala de aula, realçando, assim, o fator interdisciplinaridade.

Para alojar todo o projeto da rádio na internet há várias possibilidades. A criação de um *blog* pode ser uma boa solução (exemplo de um projeto de rádio disponível em <http://radioaledotamel.blogspot.com>). Trata-se de uma ferramenta gratuita da Web 2.0, simples de criar e utilizar, permitindo gerir e editar conteúdos com a frequência que se desejar.

REFERÊNCIAS

Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Citação:

Diegues, V.(2019). Implementar um projeto de rádio numa escola: procedimentos a adotar. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 163-166). Braga: CECS.

PAULO MARTINS

paulomartins@esfcastro.pt

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA FERREIRA DE CASTRO, PORTUGAL

RÁDIO IMPACTO – UMA RÁDIO NO CORAÇÃO DA ESCOLA

No Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, em Oliveira de Azeméis, desde 2003 que se considera que a educação para os média é um importante contributo para a formação integral dos alunos. Começou-se por uma disciplina de oferta de escola, de carácter muito prático, onde os alunos abordavam o conteúdo e a forma de produção dos diferentes média: imprensa, rádio e televisão. Mais recentemente, integraram-se os conteúdos relacionados com os novos média, internet e redes sociais, com especial relevo para as questões da segurança *online*, privacidade, *bullying*, etc.

Desde 2015, desenvolvemos o “Projeto Oficina dos Média”, que integra essa disciplina, a rádio escolar e a televisão escolar, que regista os principais acontecimentos do agrupamento, divulgando-os no circuito interno de televisão e, por vezes, na internet.

A rádio escolar não pode ser um grupo de candidatos a “DJs”, cujo único interesse é passar as músicas de que eles gostam...

A rádio é escolar porque, ao ouvi-la, podemos ouvir “palpitar” a vida da escola. Ao ouvir a rádio, devemos poder conhecer melhor a escola e as pessoas que nela estudam e trabalham.

A rádio também não deve esquecer a atividade curricular: a escola faz-se das disciplinas, das matérias, dos projetos, clubes... todos devem ser “ouvidos” na rádio, não esquecendo os professores e restante pessoal não docente. Com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, novas oportunidades surgem de colaboração entre os projetos das turmas, nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Alguns dos produtos desses projetos podem ser *spots* de rádio, programas temáticos ou *podcasts*.

Por outro lado, são cada vez mais os concursos de entidades públicas ou privadas que sugerem que os alunos produzam em suporte áudio.

É também uma escola para a formação de novos ouvintes de rádio, de preferência com “ouvido crítico”. Fazer rádio na escola é um compromisso entre a liberdade (criativa) e a responsabilidade (perante os ouvintes e os órgãos de gestão da escola), podendo despertar futuras vocações profissionais.

Muitas vezes, a ambição de ter uma rádio escolar esbarra em dificuldades, que vão das económicas às dificuldades de construir e manter uma equipa coesa e que dê continuidade ao projeto. Quanto às primeiras, pode não ser um projeto caro, principalmente porque podemos aproveitar alguns equipamentos que podem já existir na escola (computador, amplificador, mesa de mistura, colunas, etc.).

Vejamos, então, alguns passos para construir a nossa rádio:

- *o espaço*: não precisa de ser muito grande, basta uma mesa, duas cadeiras... Se emitirmos para um único espaço (por exemplo, a sala de convívio), então a rádio pode ficar perto desse local, para não ser preciso grandes extensões de fios; se for para vários espaços da escola, então pode ser em qualquer local, mas é preciso equipamentos mais complexos para emitir o som;
- *equipamentos básicos*: um computador razoável, um microfone, uma mesa de mistura de som e um par de colunas de 200w a 400w. Ou as colunas ou a mesa de som têm que ser amplificadas;
- *a música*: uma rádio deve assumir também o papel de divulgação de vários géneros musicais. Devem considerar o registo junto da Sociedade Portuguesa de Autores, de forma a pagar os direitos de autor. Mas é possível pesquisar músicas sem direitos, principalmente para *podcasts* e genéricos de programas;
- *a programação*: resulta principalmente dos gostos e objetivos da equipa, mas deve ser diversificada e traduzir o quotidiano da escola, informando sobre o que se passou ou vai passar, acompanhando os projetos, o desporto escolar, a atividade da biblioteca, etc. Deve decidir-se se a rádio funciona a tempo inteiro ou só nos intervalos;
- *a equipa*: este aspeto é decisivo, pois contribui muito para a continuidade do projeto. A coordenação deve ser entregue a um professor, mesmo que não seja um especialista. A equipa inicial pode ser reduzida, de quatro a seis alunos. Podem atribuir-se funções (diretor de programas, diretor técnico, etc.);

- *o software*: há programas gratuitos de emissão, como o Zara Radio e outros. Para as gravações, recomenda-se o Audacity, também gratuito e fácil de usar.

A aventura da rádio escolar contribui para o desenvolvimento pessoal e das competências dos alunos: trabalho em grupo, escrita e oralidade, para além de fomentar a cidadania.

Citação:

Martins, P. (2019). Rádio Impacto – uma rádio no coração da escola. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 167-169). Braga: CECS.

SOFIA BRANCO

sbranco@lusa.pt

SINDICATO DOS JORNALISTAS/AGÊNCIA LUSA, PORTUGAL

COMO FAZER UM PROJETO DE LITERACIA PARA OS MÉDIA ENVOLVENDO OS JORNALISTAS

Em janeiro de 2017, os jornalistas portugueses reunidos em congresso declararam “urgente” a promoção da literacia para os média. Uns meses depois, o Sindicato dos Jornalistas apresentava uma proposta de parceria ao Ministério da Educação, para envolver os jornalistas na formação de professores/as com a área da cidadania.

No final desse mesmo ano, eram formados 78 jornalistas e professores/as de Jornalismo e Comunicação de todo o país, em duas ações de formação distintas, uma em Lisboa, outra no Porto, aptos a participar nessa formação de professores/as. Esta formação coletiva teve como mediador um comité executivo formado por Adelino Gomes, António Granado, Isabel Nery, Manuel Pinto, Miguel Crespo, Ricardo Alexandre, Sofia Branco, Tiago Dias, Vanessa Ribeiro Rodrigues e Vitor Tomé.

Ultrapassadas as burocracias, o projeto – inédito – arrancaria em janeiro de 2019, com 100 professores/as do 3.º ciclo e do secundário, de 40 agrupamentos de escolas das regiões educativas de Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve selecionados pela Direção Geral de Educação. Já foram feitas propostas semelhantes às Direções Regionais de Educação de Açores e Madeira.

Cinco equipas de dois formadores/as – um com um perfil mais académico na área da Comunicação, outro com um perfil mais de jornalista profissional – organizaram cinco sessões simultâneas, com o objetivo principal de disponibilizar aos professores/as metodologias, recursos e ferramentas que estes possam usar nas atividades de literacia para os média que vão desenvolver com os seus alunos e com as comunidades escolar e educativa.

Num total de 20 horas (quatro horas cada sessão), as sessões de formação, que começaram a 26 de janeiro e terminaram a 27 de abril de

2019, dividiram-se entre teóricas (oito horas) e práticas (12 horas), com um fio condutor pelos seguintes assuntos:

- elementos e princípios do jornalismo (construção da notícia, valores-notícia, seleção e cobertura, fontes de informação). Ética e deontologia. Perfil dos jornalistas, conjuntura e desafios;
- os géneros jornalísticos e a hibridização de géneros no jornalismo digital; desinformação (“notícias” falsas, “factos” alternativos e a era da pós-verdade); leitura e consumo de notícias na atualidade; redes sociais, vídeos e telemóveis;
- democratização da informação e exercício da cidadania (análise das competências de cultura democrática). Formação de públicos ativos e críticos em relação à informação.

As cinco equipas que estiveram no terreno registaram, com agrado, a motivação e o interesse dos professores/as que participaram na oficina de formação. Os professores/as estão conscientes da necessidade de se debruçarem sobre o tema da literacia para os média e de se aproximarem dos seus alunos no sentido de promover a reflexão crítica sobre o ambiente comunicacional em que vivem.

As cinco equipas concluíram que as escolas precisam de mais tempo e mais recursos para se dedicarem a projetos nesta área, sendo, por isso, fundamental que outros projetos que surjam sobre literacia para os média possam trabalhar com estas escolas e estes professores/as já treinados e motivados para o tema.

As cinco equipas identificaram ainda um fator diferenciador nos grupos de formandos/as que incluíam diretores/as de escola, tendo sido estes os responsáveis pelos projetos mais estruturantes e com uma validade a longo prazo.

No final do piloto, será feita uma avaliação de resultados e compilado um conjunto de boas práticas.

Ainda em 2019, serão realizadas mais duas ações de formação coletivas para jornalistas e professores/as de Jornalismo e Comunicação, de forma a aumentar a bolsa de formadores/as capacitados/as para continuar a formar professores/as no mesmo formato, algo que a Direção Geral de Educação já assumiu como um objetivo.

A longo prazo, este projeto pretende capacitar pelo menos dois professores/as responsáveis pelos temas da chamada cidadania nos 812 agrupamentos de escolas. Ao mesmo tempo, pretende envolver os jornalistas na formação de professores/as e alunos/as sobre os desafios

que hoje pendem sobre a importante função de mediar e escrutinar a realidade.

Este projeto, que conta com o Alto Patrocínio do Presidente da República, é uma parceria entre o Sindicato dos Jornalistas e o Ministério da Educação, financiado pela Direção-Geral da Educação e pelo Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (Cenjor), com recurso a verbas do Ministério da Cultura.

Citação:

Branco, S. (2019). Como fazer um projeto de literacia para os média envolvendo os jornalistas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 171-173). Braga: CECS.

BIBLIOGRAFIA E *LINKS* ÚTEIS

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, B. S. D., Mihailidis, P., Lee, A. Y. L., Melki, J. & McDougall, J. (Eds.) (2017). *International handbook of media literacy education*. Oxon: Routledge.
- Abreu, B. S. D. & Yildiz, M. N. (2017). *Global media literacy in a digital age: teaching beyond borders*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Brites, M.J., Amaral, I., Patrício, R. & Pereira, L. (Eds.) (2018). *Intergeneracionalidade e o mundo digital: Propostas de atividades/ Intergenerationality in a digital world: Proposals of activities*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. [ebook] Retirado de <https://www.is1401eln.eu/fotos/editor2/imagens/digitalactivities.pdf>
- Brites, M.J. & Pinto, M. (2017). Is there a role for the news industry in improving news literacy?. *Media Education Research Journal –MERJ*, 7.2., 29-47.
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2ª ed.). Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Retirado de https://www.rbe.mec.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- High Level Expert Group on fake news and online disinformation (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation - Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Retirado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL): Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.o.. In H. Tumber & S. Waisbord (Eds.), *The Routledge Companion to Media and Human Rights* (pp. s/d). Londres: Routledge.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. California: Corwin.
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.

- Livingstone, S., Wijnen, C. W., Papaioannou, T., Costa, C. & Grandío, M. d. M. (2014). Situating media literacy in the changing media environment: critical insights from European research on audiences. In N. Carpentier, K. C. Schröder & L. Hallett (Eds.), *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 210-227). Nova lorque: Routledge.
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen*. Nova lorque: Peter Lang.
- Mihailidis (Ed.) (2012), *News literacy: global perspectives for the newsroom and the classroom*. Nova lorque: Peter Lang.
- Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Pereira, S., Fillol, S. & Moura, P. (2018). *Levar os media para a escola - Agenda de atividades de transliteracia*. Braga: Universidade do Minho/CECS/MILOBS. [ebook] Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/238
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Pérez-Tornero, J. M. & Tayie, S. (2012). Teacher training in media education: curriculum and international experiences. *Comunicar*, 39(XX), 10-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Pfaff-Rüdiger, S. & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10(2), 164-172. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127838>
- Pinto, M., Pereira, S. & Brites, M.J. (2015) (Eds.). *Os media e a crise dos refugiados*. Braga: CECS. [ebook] Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/184
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Braga: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Todorova, M. S. (2015). Dusty but mighty: using radio in the critical media literacy classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 46-56.
- Tomé, V. (2016). Media education in Portuguese curricula. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 42-49.

Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

LINKS ÚTEIS

[App your school](#)

[DROG - A good way to fight bad news](#)

[Media In Action - 7 Ws of Media and Information](#)

[Media Against Hate](#)

[MILD – Manual de instruções de literacia digital](#)

[News Literacy Project](#)

[New Media Literacies](#)

[Transmedia Literacy - Teacher's Kit](#)

NOTAS BIOGRÁFICAS DAS EDITORAS

Maria José Brites é Professora Associada na Universidade Lusófona do Porto e é a coordenadora do projeto “Centros educativos com competências digitais e cívicas” – DiCi-Educa (cofinanciamento Fundação Calouste Gulbenkian). Foi coordenadora portuguesa dos projetos “RadioActive Europe” (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3) e “Media in Action” (LC-00644630). Faz parte da equipa do projeto “Discurso de ódio online: comentários às notícias em contexto eleitoral”. Doutorou-se na Universidade Nova de Lisboa (2013) e realizou pós-doutoramento na Universidade do Minho (2014-2017), em ambos os casos com bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Os interesses de pesquisa incluem áreas como os estudos da juventude, jornalismo e participação, estudos de audiências, literacia para as notícias e literacia cívica. Neste âmbito, dinamiza o *blog* ANLiteMedia.

[Ciência Vitae: 0616-7E2E-4575](https://orcid.org/0616-7E2E-4575)

[ORCID: 0000-0002-9840-9554](https://orcid.org/0000-0002-9840-9554)

Inês Amaral é Professora Associada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde é coordenadora da Secção de Comunicação do Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação e diretora do 1º ciclo em Jornalismo e Comunicação. É investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. É investigadora do projeto nacional “DeCodeM – (Des)Codificar Masculinidades: para uma melhor compreensão do papel dos media na construção de perceções de masculinidades em Portugal” (PTDC/COM-CSS/31740/2017), onde é facilitadora da área temática “Me Too”, com um foco particular nos média sociais *online*. Foi investigadora dos projetos europeus “Media in Action” (2018) e “EMEDUS – Estudo Europeu sobre Educação para a Literacia dos Media” (2012-2014). Os seus interesses de investigação centram-se em temas como sociabilidade em redes sociais *online*, consumos mediáticos na era digital, participação e movimentos sociais, inclusão digital e envelhecimento ativo, media e literacia digital, género e média.

[ORCID: 0000-0003-4929-4866](https://orcid.org/0000-0003-4929-4866)

Marisa Torres da Silva é Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH) e investigadora no Instituto de Comunicação da NOVA (ICNOVA). Coordena, desde 2019, o projeto nacional “Discurso de ódio *online*: comentários às notícias em contexto eleitoral” e foi coordenadora da equipa portuguesa do projeto colaborativo internacional “News as Democratic Resources – Cross Cultural Comparative Research” (2013-2018). É também membro dos projetos internacionais “Fair or Flawed: Experiments on Perceptions of Hate Speech Moderation” (financiado pelo Facebook – Content Policy Research on Social Media Platforms research awards) e “Media Pluralism Monitor (MPM)”, coordenado pelo Centre for Media Pluralism and Media Freedom (CMPF) e co-financiado pela União Europeia. Doutorou-se na Universidade Nova de Lisboa (2010), onde realizou o seu pós-doutoramento (2012-2015). Os seus interesses de pesquisa encontram-se nos estudos dos média e do jornalismo, nomeadamente em temas como a relação entre o jornalismo e os seus públicos ou o pluralismo e a diversidade dos média.

[Ciência Vitae: E811-91FA-DC5E](#)

[ORCID: 0000-0003-1136-4232](#)

Este livro centra-se na ligação entre jornalismo e a democracia, e na forma como se cruzam com as literacias críticas. Estas são impossíveis de considerar sem o crescente interesse científico e social em relação ao discurso do ódio e à desinformação, numa sociedade em que o *transmedia storytelling* aponta para o imperativo de saber reconhecer, usar e operar multiplataformas. As literacias críticas, além de contemplarem o acesso, análise e produção nos média, incluem igualmente olhares sobre relações de poder.