



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Margarida de Lima Mayer Simões de Almeida

**A EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA* NA BIBLIOTECA
ESCOLAR
RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social,
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, orientado pela Professora Doutora Armanda
Pinto da Mota Matos e apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra.**

Outubro de 2021

O presente Relatório de Estágio de Mestrado insere-se no âmbito das atividades de Formação Avançada do projeto COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal (PTDC/CED-EDG/32560/2017), cofinanciado pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia, através do FEDER e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia I.P./MCTES através de fundos nacionais (PIDDAC).

Agradecimentos

Ao longo deste percurso foram várias as pessoas que contribuíram para a sua realização. A todas estas dirijo este agradecimento.

À Professora Doutora Armanda Matos, um grande agradecimento por toda a orientação dada ao longo deste ano de estágio, pela disponibilidade, pelos incentivos, pela paciência e por todos os ensinamentos.

À Doutora Elzbieta Bobrowicz-Campos, um muito obrigado por todo o acompanhamento tutorial, pelos conhecimentos que me transmitiu e por toda a disponibilidade ao longo do ano de estágio.

À Professora Adélia Lourenço, um grande obrigado pela orientação, pelo acolhimento, pela disponibilidade e pelas oportunidades que me deu.

A todos os professores e alunos do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas com quem tive a oportunidade de trabalhar, um grande agradecimento.

À minha família, principalmente, à minha mãe e ao meu pai, agradeço todo o apoio, paciência e suporte que me deram e a possibilidade de fazer este mestrado.

Finalmente, a todos os meus amigos que sempre acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir, muito obrigado.

Resumo

O presente relatório, intitulado “Educação para os *Media* na Biblioteca Escolar”, descreve o estágio curricular realizado na biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas e no âmbito do Projeto COMEDIG (Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal) para obtenção do grau de Mestre em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A educação para os *media* constituiu o tema central do estágio. Vivemos num mundo em que os *media* têm assumido um papel essencial no nosso quotidiano, principalmente na vida das crianças e dos jovens. A evolução dos *media* digitais gerou novas formas de comunicação que, por sua vez, trazem consigo múltiplos benefícios, mas podem, igualmente, ter consequências negativas. É necessário que as crianças e os jovens sejam educados de forma a aprenderem a utilizar bem os meios de comunicação, desenvolvendo competências de análise e reflexão crítica em relação aos *media*.

Ao longo do estágio que descrevemos neste relatório foi possível colaborar em diversas atividades e desenvolver um projeto de educação para os *media* na biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, dando especial atenção a três temáticas muito relevantes na vida de crianças e jovens: os videojogos, a publicidade e o *cyberbullying*. Adicionalmente, colaborámos nas atividades de investigação desenvolvidas no âmbito do projeto COMEDIG.

Neste relatório é apresentada, numa primeira parte, uma revisão da literatura que enquadra as atividades desenvolvidas. Na segunda parte, é feita uma descrição do contexto de estágio e das atividades realizadas ao longo do mesmo.

Palavras-chave: Educação para os *Media*; Literacia Mediática; Biblioteca Escolar; Crianças e Jovens

Abstract

This report, entitled “Media Education in the School Library”, describes the curricular internship carried out at the School Cluster Martim de Freitas, in Coimbra, as well as in the context of the COMEDIG project – Digital and Media Literacy Competences in Portugal, in order to obtain the Master’s degree in Social Education, Development and Local Dynamics of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra.

Media education was the central theme of this internship. We live in a world in which the media has a central role in our daily life, especially in the lives of children and young people. The evolution of the digital media generated new ways of communication that, in turn, bring multiple benefits, but can also have negative consequences. It is necessary that young people are educated in order to learn how to use the media well, and to develop skills of critical analysis and reflection.

During the internship described in this report, it was possible to collaborate in several activities in the school library of the School Cluster Martim de Freitas, giving special attention to three crucial and relevant themes in the lives of children and young people: video games, advertising and cyberbullying. Additionally, we collaborated in the research activities carried out under the COMEDIG project.

This report presents, in the first part, a literature review that aimed to provide a theoretical framework for the activities developed. In the second part of this report, we characterize both of the internship contexts, and the activities that were developed.

Key-words: Media Education, Media Literacy, School Library, Children and Teenagers

Índice	
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I: Os <i>media</i> nos dias de hoje	5
1. As crianças, os jovens e os <i>media</i>	5
1.1. Videojogos	10
1.2. Publicidade	15
1.3. <i>Cyberbullying</i>	21
Capítulo II: A educação para os <i>media</i>	27
1. Educação para os <i>media</i> e literacia mediática: conceitos e modelos	27
2. A educação para os <i>media</i> em Portugal	31
2.1. A educação para os <i>media</i> no contexto escolar	33
2.2. A educação para os <i>media</i> no contexto das bibliotecas escolares	35
PARTE II: DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO	41
Capítulo III: Caracterização do contexto de estágio	43
1. Agrupamento de Escolas Martim de Freitas	43
1.1. Biblioteca Escolar	45
2. COMEDIG	48
Capítulo IV: Atividades na Biblioteca Escolar	51
1. Atividades pertencentes ao Plano de Atividades da Biblioteca Escolar	53
1.1. Pegada de Papel	53
1.2. Sessões de leitura com as turmas do 1º ciclo do ensino básico	53
1.3. Vamos viver o Natal: concurso de postais de Natal	54
1.4. Semana de Memórias das Vítimas do Holocausto	55
1.5. Atividades no âmbito das aulas de substituição	56
2. Sessões quinzenais com o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens	62
3. Outras atividades e responsabilidades na Biblioteca Escolar	64
3.1. Vídeo de apresentação da BE	64
3.2. Supervisão da BE	64
3.3. Trabalho de registo de entregas/requisições de livros	65
3.4. Criação de puzzles e marcadores da BE	65
Capítulo V: Projeto de educação para os <i>media</i>	69
1. Apresentação do projeto	69
1.1. Público-Alvo	69

1.2.	Objetivos	69
1.3.	Duração	70
1.4.	Atividades	70
1.5.	Metodologias	71
1.6.	Recursos	72
1.7.	Avaliação.....	72
2.	Descrição das atividades.....	73
I.	Publicidade	74
a.	“A Publicidade nos nossos Dias”	74
II.	Videojogos	88
a.	“Eu domino o jogo”	88
b.	“Adoro jogar”	91
c.	“Vamos falar sobre Videojogos” versão <i>online</i>	98
d.	“Vamos falar sobre Videojogos” versão presencial	103
III.	<i>Cyberbullying</i>	110
a.	“Uma dramatização de um caso de <i>cyberbullying</i> ”	110
3.	Reflexão final	117
4.	Limitações e sugestões	118
Capítulo VI: Atividades no projeto COMEDIG		121
1.	Divulgação do projeto e de iniciativas de educação para os <i>media</i>	121
2.	Seminário COMEDIG	122
3.	Análise e teste do Questionário de Literacia Digital e Mediática, versão para o 3º Ciclo	122
4.	Pesquisa e organização de recursos	123
5.	Outras atividades relativas à investigação	124
6.	Outros	124
7.	Articulação com o projeto na biblioteca escolar	124
8.	Rede AlfaMed Jovem	125
Capítulo VII: Atividades transversais.....		129
1.	Atividades de autoformação.....	129
1.1.	Congresso da Rede AlfaMed	129
1.2.	Webinar Eu consigo! Como promover comportamentos online saudáveis na criança? PACTOR Kids	130
1.3.	Webinar DGE: Encontro Nacional de Educação para os <i>Media</i> : Práticas e Recursos	130
1.4.	Seminário MILOBs/RBE: Literacia Mediática nas BE.....	131

2. Atividades de divulgação.....	131
2.1. Media Education in Basic Education: A Project in the Library Context (International Congress on 21st Century Literacies).....	131
Considerações finais.....	135
Referências Bibliográficas	137
ANEXOS	147
Anexo I: Domínios de Educação para a Cidadania	149
Anexo II: Valores, Princípios e Competências	150
Anexo III: Cartões de escrita criativa	151
Anexo IV: Cartões para o exercício “criar o anúncio”	152
APÊNDICES	155
Apêndice I: Algumas atividades publicadas na página de Instagram da BE.....	157
Apêndice II: Sessões quinzenais com o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens (algumas fotografias).....	158
Apêndice III: Planificação da atividade “A Publicidade nos nossos Dias”, turma 1	159
Apêndice IV: “A Publicidade nos nossos Dias”: questionário de diagnóstico, turma 1	165
Apêndice V: Exercício “decifrar um anúncio”	167
Apêndice VI: “A Publicidade nos nossos Dias”: questionário de avaliação, turma 1	170
Apêndice VII: Planificação da Atividade ‘A Publicidade nos nossos Dias’, Turmas 2 e 3	172
Apêndice VIII: Atividade “A Publicidade nos nossos Dias”, questionários de diagnóstico, turma 3	178
Apêndice IX: Atividade “A Publicidade nos nossos Dias”, questionários de avaliação, turma 3	179
Apêndice X: Atividade “A Publicidade nos nossos Dias”, Tabela de anúncios, turma 2 e 3	180
Apêndice XI: Alguns anúncios realizados pelos alunos das turmas 1, 2 e 3.....	182
Apêndice XII: Planificação da Atividade “Adoro Jogar!”	183
Apêndice XIII: Atividade “Adoro Jogar!”, questionário de avaliação	186
Apêndice XIV: Divulgação da atividade “Adoro Jogar” na página de <i>Facebook</i> da Biblioteca Escolar de Montes Claros.....	187
Apêndice XV: Planificação da atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão <i>online</i>)	188
Apêndice XVI: Atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão <i>online</i>), questionário de avaliação.....	197
Apêndice XVII: Planificação da Atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão presencial)	198

Apêndice XVIII: Ficha sobre as Vantagens e Desvantagens, atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão presencial)	202
Apêndice XIX: Atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão presencial), questionário de avaliação.....	203
Apêndice XX: Planificação da Atividade “Uma dramatização de um caso de <i>cyberbullying</i>”	204
Apêndice XXI: Atividade “Uma dramatização de um caso de <i>cyberbullying</i>”, questionário de diagnóstico.....	222
Apêndice XXII: Atividade “Uma dramatização de um caso de <i>cyberbullying</i>”, questionário de avaliação	223
Apêndice XXIII: Atividade “Uma dramatização de um caso de <i>cyberbullying</i>”, <i>Brainstorming</i>	224
Apêndice XXIV: Algumas publicações na página do Projeto COMEDIG.....	225
Apêndice XXV: Publicação na Rede AlfaMed Jovem	226
Apêndice XXVI: Resumo enviado para o International Congress on 21st Century Literacies	227
Apêndice XXVII: Poster apresentado no International Congress on 21st Century Literacies	228

Introdução

Este relatório descreve o estágio curricular do 2º ano do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que foi realizado na biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas, em articulação com o projeto COMEDIG (Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal), um projeto de investigação em curso na mesma Faculdade.

O estágio decorreu durante o ano letivo de 2020/21, mais precisamente, entre outubro de 2020 e junho de 2021. O trabalho desenvolvido no âmbito do estágio assumiu maior dimensão no contexto da biblioteca escolar, onde participámos em diversas atividades em colaboração com os professores bibliotecários, seja na gestão da própria biblioteca, como na dinamização de atividades dirigidas a diversas turmas de alunos. Neste contexto, tivemos, também, a oportunidade de elaborar e implementar um projeto de educação para os *media* que se centrou, em particular, em três temáticas, pela relevância que assumem na vida das crianças e dos jovens: os videojogos, a publicidade e o *cyberbullying*. O estágio realizado na biblioteca contou com a orientação da Professora Adélia Lourenço, coordenadora da biblioteca e professora de História do 7º ano. Como referido anteriormente, tivemos, ainda, a oportunidade de participar no projeto de investigação COMEDIG, tendo colaborado em algumas atividades do projeto, procurando articular as mesmas com o trabalho desenvolvido na biblioteca escolar. A componente do estágio desenvolvida no âmbito do projeto contou com a orientação da Doutora Elzbieta Bobrowicz-Campos, investigadora membro da equipa do projeto COMEDIG.

A educação para os *media* constituiu, assim, a temática central em torno da qual se desenvolveu o nosso estágio. Vivemos num mundo em que os *media* estão cada vez mais presentes na vida quotidiana e social. A sua evolução, principalmente a dos *media* digitais, gerou novas formas de comunicação, de socialização e de produção. Os cidadãos, especialmente as crianças e os jovens, além de consumidores tornaram-se, também, produtores de mensagens, através de novas formas de interação, como as redes sociais, os jogos *online*, entre outros (Matos, Festas, & Seixas, 2016). Torna-se cada vez mais necessário educar as crianças e os jovens para que estes se tornem capazes de desenvolver atitudes e práticas ativas e críticas em relação aos *media*, bem como

capacidades de expressão e participação ativa na sociedade através dos *media* (Pinto et al., 2011).

Este relatório encontra-se organizado em duas partes. Numa primeira parte, apresentamos um enquadramento teórico, que fundamenta o trabalho desenvolvido, dividido em dois capítulos. No **capítulo I** aborda-se o tema dos *media* na atualidade, destacando a relação que as crianças e os jovens estabelecem com os mesmos e alude-se, ainda, ao impacto da pandemia COVID-19 no uso das tecnologias digitais. É, também, dada particular atenção a três temáticas da educação para os *media*, pela sua atualidade e relevância na vida das crianças e dos jovens: os videojogos, a publicidade e o *cyberbullying*. O **capítulo II** aborda a importância da educação para os *media* e da literacia mediática, fazendo-se referência a diferentes conceitos e modelos. É feita, também, uma reflexão sobre o papel das escolas e das bibliotecas escolares, contexto em que se insere o nosso estágio, no que diz respeito à promoção da educação e da literacia mediática.

A segunda parte tem como foco a descrição do nosso estágio, estando dividida em 4 capítulos. O **capítulo III** é dedicado à caracterização dos dois contextos de estágio, o Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas e a sua biblioteca escolar, e o projeto COMEDIG. No **capítulo IV** são descritas as atividades desenvolvidas na biblioteca escolar ao longo do ano. O **capítulo V** é dedicado à descrição pormenorizada do projeto de educação para os *media* por nós elaborado e implementado, incluindo os objetivos, o público-alvo, as metodologias, a descrição das atividades, a avaliação e a reflexão sobre as mesmas. Segue-se o **capítulo VI**, em que são descritas as atividades desenvolvidas no contexto do projeto COMEDIG. Por fim, é apresentado o **capítulo VII**, dedicado às atividades transversais ao estágio, que incluem atividades de autoformação e de divulgação.

Concluimos este relatório com uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido nos dois contextos de estágio, em que destacamos os conhecimentos e as competências que desenvolvemos durante o mesmo. Seguem-se, ainda, as referências bibliográficas que sustentaram a elaboração deste relatório.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO
TEÓRICO**

Capítulo I: Os *media* nos dias de hoje

Vivemos num mundo saturado pelos *media* e pelas milhares de mensagens que recebemos por dia (Potter, 1998), um mundo em que os meios de comunicação, principalmente os *media* digitais, têm um papel central no nosso quotidiano (Buckingham, 2013).

O termo *media* é o plural de *medium* que, como refere Frau-Meigs (2006), pode ser definido como um instrumento, uma agência, um meio de intervenção, uma substância ou um canal que transporta ou transmite efeitos ou informação. Incluem-se nos *media* os meios de comunicação tradicionais (como o jornal, a rádio, o cinema, a televisão, os *outdoors*, entre outros) e os meios de comunicação mais recentes (como a internet, as redes sociais, os jogos *online*, entre outros).

Ao longo deste capítulo será abordada a relação das crianças e dos jovens com os *media* e a sua evolução, tendo em conta a situação pandémica de COVID-19 e o seu impacto. Num segundo momento, serão abordadas algumas temáticas mais específicas - os videojogos/jogos *online*, a publicidade e o *cyberbullying* - pela sua relevância na vida das crianças e dos jovens, no âmbito do uso que fazem dos *media*.

1. As crianças, os jovens e os *media*

A evolução da tecnologia e o acesso a esta, bem como as mudanças culturais e sociais das últimas décadas, têm causado uma reconfiguração do quotidiano e dos ambientes de socialização, principalmente nas sociedades em que “os *media* são expressão e agente” (Pereira, 2021, p. 15).

À medida que os *media* se foram tornando mais acessíveis e portáteis, o consumo destes foi-se generalizando e tornando mais individualizado. Paralelamente, a casa começou a ser considerada pelas famílias o espaço mais seguro para os filhos, em contraste com os riscos do exterior. Estes dois fatores contribuíram para a criação de uma “cultura de quarto” que “significa que as crianças e os jovens despendem uma parte considerável dos seus tempos livres em casa, com os *media*” (Bovill & Livingstone, 2001, citados por Pereira, 2021, p. 15). O quarto tornou-se, assim, no espaço onde a sua identidade e os *media* se intersectam.

A ideia de segurança é, no entanto, paradoxal. Graças à facilidade de acesso à internet e à portabilidade dos ecrãs, as crianças e os jovens podem aceder ao

ciberespaço a partir de qualquer local, seja privado ou público, o que torna, ao mesmo tempo, “mais difícil para os pais saberem e controlarem o que os seus filhos assistem, ou descobrirem com quem estes falam ao telefone” (Buckingham, 2013, p. 6), entre outras atividades realizadas com recurso aos *media*. Esse ciberespaço possibilita a entrada num mundo de troca de informações, comunicação e participação em redes, um mundo onde podem encontrar amigos e estabelecer/manter relações sociais, mas, também, um mundo desprotegido onde podem confrontar-se com riscos de vária ordem, tais como o contacto com estranhos e conteúdos impróprios para a idade, onde a sua própria segurança é posta em causa. Assim, é necessário compreender o uso e as relações que as crianças e os jovens estabelecem com os *media*.

As novas formas de comunicação associadas aos *media* digitais criaram novos espaços e formas de interação social, como as redes sociais, os jogos *online* e os *websites*, e ferramentas de produção e partilha, como sites de partilha de vídeos, blogues, entre outros (Matos, Festas, & Seixas, 2016). As características dos *media* digitais tornaram os públicos jovens simultaneamente consumidores de mensagens e produtores de conteúdos. Com efeito, os *media* digitais possibilitaram a criação, produção e publicação de conteúdos como vídeos ou imagens por parte de qualquer pessoa que tenha interesse, seja profissional ou amador; permitindo a qualquer um pelo menos tentar ser um *influencer*, um *blogger* ou um *youtuber*.

Os termos *prosumers* e *producers* referem-se, precisamente, a esta dupla condição de produtores e consumidores dos *media*. O conceito de *prosumer* foi introduzido por Alvin Toffler no início dos anos 80 para se referir a “um esbatimento progressivo da linha que separa o produtor do consumidor” (Toffler, 1980/1984, citado por Pereira, 2021, p. 20), uma junção entre “produtor” e “consumidor”. Já Bruns (2006, p. 276) utiliza o termo *producers*, “produtor + utilizador”, para se referir à produção de ideias que “ocorre num ambiente participativo e colaborativo que rompe as fronteiras entre produtores e consumidores, permitindo que todos os participantes sejam utilizadores e produtores de informações e conhecimentos”. Estas potencialidades dos *media* digitais abrem portas para uma cultura participativa, uma convergência entre os *media* e os seus utilizadores.

Tendo em conta este contexto, foi desenvolvido o projeto europeu *Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education* (Literacia *Transmedia*. Explorando competências *transmedia* e

estratégias de aprendizagem informal para melhorar a educação formal), realizado com jovens entre os 12 e os 18 anos pertencentes a 8 países diferentes, incluindo Portugal, durante o ano de 2016, que procurou analisar e compreender como os adolescentes consomem, produzem, partilham, criam e aprendem nos ambientes digitais (Pereira et al., 2018; Pereira, 2021). Quanto aos hábitos, o projeto revelou que os *media* digitais mais utilizados pelos adolescentes dos vários países são o telemóvel, o *wi-fi* e a televisão, seguidos do computador portátil, do *tablet* e da consola de jogos, sendo as atividades mediáticas mais frequentes usar as redes sociais, ver televisão, ver filmes ou séries e jogar videojogos, todas elas atividades que se podem praticar a partir dos *media* digitais mencionados. Quanto à questão de produção, concluiu-se que as práticas de produção dos jovens que participaram no estudo referido “caracterizam-se como pequenos atos de envolvimento” (Pereira, 2021, p. 40), resumindo-se à publicação de vídeos ou fotografias, consulta dos seus perfis nas redes sociais ou dos seus amigos, entre outros. Concluiu-se, também, que estes jovens se reveem mais como consumidores do que como produtores.

Um outro estudo, desenvolvido no âmbito do projeto *EU Kids Online* (Smahel et al., 2020) realizado em 19 países europeus, incluindo Portugal, com crianças e jovens entre os 9 e os 17 anos, indicou que as atividades *online* mais praticadas são: ver *videoclips*, ouvir música, comunicar com a família e/ou amigos e usar redes sociais, seguidas de utilizar jogos *online* e fazer trabalhos de casa/da escola. Quanto aos riscos que as crianças podem encontrar *online*, o estudo detetou experiências negativas como “a agressão *online* e o *cyberbullying*, a exposição a conteúdo potencialmente perigoso, o mau uso de dados pessoais, o uso excessivo de internet, o *sexting*, a exposição a conteúdo sexual e conhecer novas pessoas *online*” (p. 43).

Os autores do estudo procuraram saber como é que as crianças e os jovens reagem a situações como as mencionadas e com quem falam quando passam por uma experiência negativa. Concluiu-se que, em Portugal, a grande maioria escolhe falar principalmente com os amigos (44%) ou os seus progenitores (37%) sobre a experiências negativas *online*, sendo que também uma percentagem elevada escolhe não comunicar a ninguém (26%). Quanto às diferentes reações, verificou-se que a maior parte escolhe ignorar o problema e esperar que ele desapareça (43%), bloquear (35%) ou fechar a janela ou aplicação (29%). Em comparação com os outros países que participaram no estudo, os dados apresentados relativamente às crianças e aos jovens

portugueses foram semelhantes aos de outros países, como a República Checa, a Alemanha, a Lituânia, entre outros (Smahel et al., 2020).

Estes dois estudos mostram como os *media* digitais têm um papel importante no quotidiano das crianças e dos jovens, mas, também, algumas das preocupações que surgem associadas às práticas de uso, preocupações essas que são semelhantes às estudadas anteriormente a propósito dos *media* considerados tradicionais, como a televisão, que se assume “como uma companhia fiel e uma fonte importante de modelos de comportamento” (Matos, 2008, p. 121). São exemplos destas preocupações o excesso de tempo de uso, a exposição a conteúdos impróprios para a idade, os riscos e ameaças ao bem-estar e a falta de motivação para fazer outras atividades, entre outras, que continuam a existir associadas aos novos *media*, como os telemóveis, os videojogos e as redes sociais (Pereira, 2021). Podemos dizer, assim, que as experiências negativas e os riscos que as crianças experienciam com os novos *media* podem ser acrescentados ou dar novas tonalidades àqueles que já estavam presentes no uso dos outros *media*, como a televisão.

Para uma melhor compreensão da relação dos jovens com os *media* na atualidade, não podíamos deixar de falar da situação pandémica de COVID-19 em que vivemos nos últimos anos. O estado de emergência e o confinamento que tiveram início em março de 2020 causaram uma reviravolta na vida das famílias, na medida em que introduziram o teletrabalho e forçaram uma adaptação das escolas a novos protocolos de ensino remoto, através de plataformas como *ZOOM*, *Google Classroom*, entre outras (Dias & Brito, 2021). Esta nova vivência conduziu a um aumento do número de utilizadores de internet, destacando-se elevados níveis de acesso à internet (98.2%) em famílias com crianças e jovens, comparativamente a agregados familiares sem crianças, 80.8% (INE, 2020).

Neste âmbito, foi realizado um estudo para compreender “A Vida Digital das Crianças em Tempos de COVID-19”, com 509 famílias em Portugal com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos (Dias & Brito, 2021). Segundo este estudo, a constante permanência em casa e a introdução do ensino remoto geraram o aumento do tempo em frente a ecrãs por parte das famílias inquiridas, não só para entretenimento, como já conhecíamos, mas, também, para as atividades escolares e a comunicação entre amigos e familiares à distância.

Toda esta utilização contribuiu, também, para uma maior autonomia das crianças, tanto na utilização das tecnologias digitais, como na gestão dos equipamentos, e para uma aprendizagem a nível das competências digitais. As crianças aprenderam a utilizar melhor o computador, seja para as videoconferências, para fazerem apresentações digitais, para edição de vídeo e, ainda, para jogarem alguns jogos (Dias & Brito, 2021).

Desta forma, como consequências positivas da utilização das tecnologias digitais por parte das crianças e dos jovens, os autores do estudo destacam que estas permitiram a continuidade da escola, a aquisição de competências digitais e, ainda, que as crianças mantivessem contacto com amigos. Quanto às consequências negativas, os autores do estudo encontram a dependência excessiva da utilização digital e o sedentarismo. Em três famílias foram relatadas experiências negativas do uso dos *media* digital, tendo havido dois casos relacionados com a exposição nas redes sociais e o *cyberbullying* (Dias & Brito, 2021).

Com base neste relatório percebemos que houve uma maior acessibilidade às tecnologias digitais por parte das crianças e dos jovens, aumentando o impacto dos *media* no seu dia a dia.

Segundo, ainda, um relatório do Reino Unido sobre a utilização e atitudes de crianças e pais em relação aos *media* durante o ano de 2020 (*Children and Parents: media use and attitudes report*; Ofcom, 2021), mais de metade das crianças entre os 5 e os 15 anos possuem um *tablet* ou um *smartphone* através do qual acedem à internet. Relativamente às crianças entre os 5 e os 7 anos, as atividades mais praticadas são a utilização de plataformas de partilha de vídeo (96%), seguido da utilização de plataformas de vídeo *streaming* (88%) e do uso de jogos *online* (50%). Em relação às crianças entre os 8 e os 11 anos, algumas das atividades mais praticadas são semelhantes, sendo que 96% utiliza plataformas de partilha de vídeo, 91% assiste a vídeos de plataformas *streaming*, 78% pratica jogos *online* (78%) e, ainda, 64% usa aplicações e sites de mensagem. No grupo das crianças entre os 12 e os 15 anos, a utilização de plataformas de partilha de vídeo e de plataformas de vídeo *streaming* tiveram, também, maior destaque (99% e 92%, respetivamente), seguido da utilização de aplicações/sites de mensagem (91%), da utilização de redes sociais (87%) e do uso de jogos *online* (80%).

Com base nos dados referidos por estes estudos, percebemos alguns hábitos digitais das crianças e dos jovens durante a situação de pandemia COVID-19. O uso das tecnologias digitais destacou-se consideravelmente na prática das atividades de escola e de entretenimento *online*. Daqui surgiram algumas consequências positivas, como um melhoramento das competências digitais por parte das crianças e dos jovens, mas, ao mesmo tempo, alguns riscos, como a dependência das tecnologias digitais, o sedentarismo e o *cyberbullying*. Estando confinados em casa, as tecnologias digitais eram uma das principais formas de entretenimento, para jogar videogames/jogos *online*, comunicar com os amigos, entre outros.

O aumento das práticas de uso dos *media* digitais por parte das crianças e jovens, além dos riscos mencionados, contribuiu para uma maior exposição ao fenómeno da publicidade. Enquanto grandes consumidores dos *media*, as crianças e os jovens ficam expostas ao mercado de consumo, sendo que a publicidade se manifesta através dos vários meios de comunicação, incluindo as redes sociais, a televisão e os jogos *online*.

Tendo em conta a relação que as crianças e os jovens estabelecem com os *media*, revela-se importante refletir mais aprofundadamente sobre algumas destas problemáticas, que têm vindo a suscitar a atenção dos investigadores, bem como das famílias, das escolas e dos educadores, e que foram trabalhadas no âmbito do nosso estágio, na biblioteca escolar (BE) do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF): os videogames/jogos *online*, a publicidade e o *cyberbullying*. Para cada uma delas será importante conhecermos a sua definição, bem como alguns aspetos específicos de cada uma que consideramos serem relevantes na compreensão do seu papel na vida das crianças e dos jovens.

1.1. Videogames

A prática de videogames/jogos *online* tem ganhado cada vez mais popularidade entre as crianças e os jovens. Para compreendermos essa popularidade, é necessário conhecermos a evolução dos videogames, as suas características, bem como o seu potencial impacto, positivo e/ou negativo.

1.1.1. O conceito de videogames

O conceito de videojogos é difícil de definir, devido à diversidade de jogos existentes, plataformas e classificações. Ainda assim, existem algumas definições que podemos considerar. De acordo com Gee (2007), por videojogos podemos entender jogos comerciais que podem ser jogados no computador e em consolas, e que podem ser classificados em jogos de ação, aventura, pontaria, estratégia, desporto e interpretação de personagens.

Para melhor compreendermos os videojogos e o lugar que ocupam na vida das crianças e dos jovens, é necessário conhecer a história e a evolução, tanto dos videojogos, como das tecnologias que os suportam.

1.1.2. História e evolução dos videojogos

Aquele que para muitos é considerado o primeiro videojogo, o *Spacewar!*, foi criado por Steve Russell em 1960 nos Estados Unidos da América. Na década seguinte, surgiu a *Atari*, “a primeira empresa comercial de produção de videojogos para salão” (Zagalo, 2013, p. 6) e o jogo *Pong*, aquele que deu início a toda a indústria dos videojogos (Belo, 2017). Daqui surgiram novos jogos de grande sucesso, como o *Space Invaders*, em 1978, o *Asteroids*, em 1979, e o *Pac-Man*, em 1980. Todos estes eram jogados com um grande objetivo em comum: atingir a pontuação máxima. Neste âmbito, surgiram os primeiros torneios de videojogos que envolviam centenas de jogadores (Acks et al., 2020).

Ao longo das décadas de 70 e 80, desenvolveram-se as *arcades* (salões de jogo), as consolas de jogo e os jogos de computador. No final dos anos 80, surgiram as consolas portáteis, como o *Game Boy*, da empresa *Nintendo*, a *Sega Game Gear* e a *Atari Lynx* (Zagalo, 2013). A criação deste tipo de consolas portáteis permitiu a expansão dos videojogos no telemóvel: “em 1997, a maior fabricante de telemóveis do mundo, a Nokia, coloca no mercado o telemóvel 6110, no qual vem incluído o conhecido jogo *Snake*” (Zagalo, 2013, p. 101).

O surgimento de novas plataformas para jogar videojogos levou ao declínio da indústria dos jogos de salão. Surge o conceito de jogos *online*, jogos que podem jogar-se diretamente na rede ou descarregados desta e que podem ser jogados em formato *single player* (1 jogador) ou *multiplayer* (vários jogadores).

No final dos anos 2000, as indústrias de consolas criaram os seus próprios sistemas de jogos *online*, como a *Play Station Network* (PSN), a *X-Box Live* e a

WiiWare, tornando possível jogar de forma *online*, mas também comprar os jogos digitalmente a partir da própria consola. Juntando-se a estas, surgem as lojas de aplicações para os telemóveis, como a *App Store*, a *Google Play* e o *Windows Store*, que permitem aos utilizadores descarregarem jogos diretamente para os telemóveis (Zagalo, 2013).

Este avanço tecnológico permitiu o aparecimento de uma maior diversidade de jogos, uma maior acessibilidade destes e a possibilidade de jogar em qualquer lugar, no próprio conforto da casa, seja através dos telemóveis, *tablets*, consolas ou computadores. Os jogos *online* permitiram, também, a interação entre vários jogadores em simultâneo, sem necessidade de partilhar o espaço físico. Entre estes, encontramos os *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG), jogos que permitem a interação entre milhares de jogadores em simultâneo.

A evolução dos videojogos originou uma nova prática, o *gaming* que pode ser definido como *online* quando consiste num jogo *online* jogado em conjunto com outras pessoas, e *offline*, quando existe apenas um jogador (Andrade, 2019). Esta prática por parte das crianças e dos jovens gerou algumas preocupações e questões sobre quais os aspetos positivos e os aspetos negativos dos videojogos/jogos *online*.

1.1.3. Vantagens e desvantagens de jogar videojogos

Segundo Gee (2007), os jogos por si só não são benéficos nem prejudiciais para as crianças; estes provocam determinados efeitos que podem, por sua vez, ser benéficos, prejudiciais ou neutros, dependendo do uso que lhes é dado e do contexto em que esse uso é feito: “os bons videojogos são benéficos para a alma se forem jogados com discernimento, perspicácia e empenhamento para com o mundo à nossa volta” (Gee, 2007, p. 22). Por bons videojogos o autor define aqueles que muitos jogadores concordam em ser bons, aqueles que “implicam um trabalho árduo e são uma fonte de imenso prazer” (Gee, 2007, p. 26). Estes incentivam os jogadores a pensar e a agir como um criador de videojogos, na medida em que se cria uma interação entre jogador e jogo que permite ao primeiro tomar decisões, tornando-se num coautor do próprio jogo.

De acordo com Andrade (2019), podemos encontrar benefícios dos videojogos no âmbito cognitivo, emocional e social. Quanto à dimensão cognitiva, o autor refere que jogar videojogos pode melhorar a capacidade de atenção, a capacidade de visão, nomeadamente nas diferenças de contraste detetadas, a capacidade de realizar mais do

que uma tarefa em simultâneo, o aumento da flexibilidade mental e a capacidade de resolução de problemas. Em relação à dimensão emocional, jogar videojogos não só desperta emoções e sentimentos, como pode ajudar a regulá-los e a reavaliar situações e a forma de lidar com problemas. Finalmente, na dimensão social, o autor refere que os jogadores podem desenvolver competências sociais, como a cooperação e o trabalho em equipa, e o desenvolvimento de amizades.

Os videojogos podem, também, estimular a aprendizagem: “os videojogos frequentemente organizam a aprendizagem de uma forma profunda e eficaz, isto, em parte, porque exteriorizam a forma como a mente humana pensa” (Gee, 2007, pp. 54-55). Os criadores de jogos criam jogos longos, complexos e difíceis, utilizando métodos eficazes que exercitam a inteligência dos jogadores, ao mesmo tempo que conseguem que estes aceitem aprender e divertir-se ao fazê-lo (Gee, 2007).

Os ambientes imaginários que os videojogos proporcionam podem ser uma forma de estimular a criatividade e a fantasia (Pereira, Pereira, & Pinto, 2010). Alguns jogos possibilitam, até, uma viagem por vários mundos e a própria construção destes, estimulando a vivência de novas experiências (Gee, 2007). Este tipo de jogos podem ser uma forma de explorar, relaxar e de socializar (Prybylski, 2014).

A prática de jogar videojogos tem, no entanto, também alguns riscos. No ano de 2018, a Organização Mundial de Saúde (OMS) incluiu a dependência dos videojogos na secção relativa aos “transtornos devidos a comportamentos de dependência”. O tempo excessivo a jogar pode causar dependência a vários níveis. Algumas consequências manifestam-se a nível social, pois a pouca interação pode gerar sentimentos de isolamento e de solidão; a nível académico, na medida em que o tempo de jogo passa a ter prioridade em relação ao tempo de estudo. A nível da saúde, destacam-se a negligência dos cuidados de higiene, os hábitos de sono pouco saudáveis, causando dores de costas ou no pescoço, insónias e dificuldade de dormir. Por fim, a nível emocional e psicológico, encontramos consequências como a baixa autoestima, a ansiedade social, humor deprimido, raiva e sentimentos de culpa e vergonha, baixa tolerância à frustração, entre outros (Pereira, s.d.). Além disso, o uso excessivo de videojogos pode levar as crianças a confundir a realidade com a fantasia dos jogos (MediaSmarts s.d.¹).

¹ Texto disponível em: <https://mediasmarts.ca/video-games/video-games-special-issues-young-children>

Quanto aos jogos *online*, como já vimos, estes permitem uma interação entre vários jogadores, tanto para jogar, como para conversar. Pode ser uma boa forma de os amigos manterem contato, principalmente, em tempos de pandemia. Porém, esta capacidade de interação é pouco moderada, na medida em que é difícil de saber ao certo com quem se está a jogar. Um grande risco é o possível encontro com predadores *online*, jogadores mais velhos perigosos que utilizam os jogos para contactarem crianças/menores (Altice Fundação, 2021).

1.1.4. Estratégias para gerir o tempo e a forma de jogar videojogos

Neste sentido, é necessário que as crianças e os jovens criem hábitos de jogar conscientes e moderados. A plataforma PEGI (*Pan European Game Information*)² fornece classificações etárias para diferentes jogos tendo em conta o seu conteúdo. Essas classificações funcionam como orientações para decidir que jogo se deve comprar para uma criança. Os jogos são acompanhados por um rótulo com a idade mínima com que se pode jogar (3, 7, 12, 16 e 18) e descritores de conteúdo (violência, linguagem obscena, medo, apostas, sexo, drogas e discriminação). Estas classificações são uma forma de proteger as crianças de conteúdos que não sejam próprios para as suas idades.

Esta forma de proteção não substitui, nem exclui, a necessidade de educar e capacitar as crianças e os jovens para um uso mais moderado e consciente dos videojogos. É importante que os jovens aprendam algumas estratégias que podem adotar no seu dia-a-dia, relativamente à forma como jogam.

Num estudo sobre a dependência dos videojogos realizado no âmbito de uma tese de mestrado com alunos do 5º ano (Torres, 2020), quando questionados sobre a frequência e hábitos de jogo, 44,2% dos participantes afirmaram jogar todos os dias e 44,7% afirmaram jogar entre 1 a 4 horas por semana. Em relação às medidas de controlo sobre o tipo de jogos ou o tempo passado a jogar, os alunos enumeraram algumas medidas que poderiam ser utilizadas pelos pais, como controlar o tempo de jogo, definir horas para jogar, jogar apenas aos fins de semana ou a seguir à escola, verificar o tipo de jogos que as crianças jogam, sugerir atividades alternativas, como atividades ao ar livre, e alertar para as consequências do excesso de uso dos videojogos.

² Esta informação foi retirada de PEGI: Pan European Game Information, disponível em: <https://pegi.info/pt-pt>

Algumas iniciativas promovidas pela Direção-Geral de Educação (DGE), como a SeguraNet³, disponibilizam atividades e brochuras de apoio dirigidas a pais, alunos e escolas que visam um uso mais seguro dos *media* digitais por parte de crianças e jovens. Algumas brochuras dedicadas aos videojogos/jogos *online* (Andrade, 2019; Pereira, Pereira & Pinto, 2010) sugerem medidas que contribuam para esse uso mais seguro e que podem ser adotadas por pais ou por professores/escolas na sua relação com as crianças e os jovens e os *media*. No caso dos pais, são indicadas estratégias, como procurar conhecer os jogos que os filhos jogam, conversar com eles sobre estes e seus aspetos positivos e negativos, negociar as regras e rotinas de jogo, acompanhá-los a eventos de jogos, entre outros (Andrade, 2019). No caso da escola e professores sugerem-se a utilização de jogos didáticos que contribuam para a aprendizagem e a educação para a utilização de jogos, através de atividades que encorajam uma reflexão crítica sobre o tema, sobre os hábitos de jogar, entre outros. (Pereira, Pereira, & Pinto, 2010). Num artigo do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPD, Pereira, s.d.⁴) são propostas, ainda, algumas medidas de apoio como: criar rotinas, alternar entre outras atividades, ter os ecrãs fora do quarto onde se dorme, entre outras.

Para além destas iniciativas, existem ainda projetos que visam a capacitação das crianças e jovens para o uso dos videojogos, através da dinamização de atividades que podem ser praticadas no contexto escolar (e.g., projeto MediaSmarts⁵).

1.2. Publicidade

Vivemos num mundo em que a publicidade está permanentemente presente através dos vários meios de comunicação. É necessário, por isso, compreendermos o seu conceito, as suas características, bem como a relação que as crianças e os jovens têm com esta, no âmbito da sua perceção face à presença da publicidade.

³ SeguraNet (Centro de Sensibilização) é uma iniciativa da responsabilidade da Direção-Geral de Educação. A sua missão consiste em promover a Cidadania Digital e a Educação para os *Media* nas Escolas, a partir do desenvolvimento de iniciativas, recursos educativos, campanhas e sessões de sensibilização e formação de professores. Para mais informações, consultar: <https://www.seguranet.pt/>

⁴ Texto disponível em: <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/dependencia-da-internet-videojogos-criancas-jovens/>

⁵ O Projeto MediaSmarts é um Centro de Literacia Digital e Mediática canadiano que desenvolve programas e recursos de literacia digital e mediática a escolas, famílias e comunidade para as crianças e adolescentes trabalharem as suas competências críticas em relação aos *media*. <https://mediasmarts.ca/>

1.2.1. Conceito de publicidade

De acordo com o Código da Publicidade (Decreto-lei 330/90, de 23 de outubro, Artigo 3º), podemos definir por publicidade “qualquer forma de comunicação feita por entidades de natureza pública ou privada, no âmbito de uma atividade comercial, industrial, artesanal ou liberal”. De forma direta ou indireta, a publicidade procura “promover, com vista à comercialização ou à alienação quaisquer bens ou serviços” ou “promover ideias, princípios, iniciativas ou instituições” (Decreto-lei 330/90, de 23 de outubro, Artigo 3º).

É através da publicidade que os anunciantes conseguem ganhar a atenção do público, criar atitudes favoráveis, estimular os seus destinatários a comprar os seus produtos ou serviços, reforçando esse comportamento de compra (Potter, 1998).

Podemos distinguir como principais intervenientes: o anunciante, pessoa singular ou coletiva que tem o interesse de realizar a publicidade; o profissional ou agência publicitária, pessoa singular que exerce a atividade publicitária; o suporte publicitário, veículo utilizado para a transmissão da mensagem publicitária; e o destinatário, pessoa singular ou coletiva a quem a mensagem publicitária se dirige ou que por ela seja atingida (Decreto-lei 330/90, Artigo 5º).

A publicidade tem uma relação de interdependência com os *media*, na medida em que é através destes que ela se manifesta ao mesmo tempo que estes sobrevivem do seu investimento: “a publicidade, em particular, serve-se dos *media* e alimenta-os, amplificando o seu alcance” (Reis, 2007, p. 47).

Neste sentido, a exposição aos *media* leva a uma concomitante exposição a anúncios publicitários, tornando quase impossível conseguir passar um dia sem ver, pelo menos, um conteúdo publicitário.

1.2.2. Evolução e características da publicidade

As características da publicidade têm-se alterado, de acordo com a sua evolução ao longo dos séculos. Segundo Reis (2007), no final do século XIX, a publicidade dirigia-se a um consumidor razoável e consciente. Num anúncio publicitário procurava-se chamar a atenção para uma necessidade insatisfeita, apresentando, de seguida, o produto que tinha a capacidade de satisfazer melhor do que todos os outros.

No século XX, desenvolveu-se um tipo de publicidade que passava por uma estratégia de repetição de *slogans* ou “pelo sistemático condicionamento da compra de

certos produtos com estímulos gratificadores que lhes são completamente alheios” (Reis, 2007, p. 135). Neste tipo de publicidade, utiliza-se um sinal facilmente perceptível e reconhecível, como fórmulas claras e simples, símbolos gráficos e *slogans* breves e originais, a partir do qual se constitui um ponto de referência fixo que permite uma persistência dos *slogans*, das siglas e dos logótipos por dezenas de anos. A intensidade do estímulo publicitário deve reforçar este condicionamento pelo tamanho do anúncio, pela sua omnipresença, as suas cores vivas e os caracteres gigantescos. Finalmente, de acordo com Reis (2007), a partir daqui é estabelecida a associação definitiva entre o logótipo, o grafismo ou *slogan* e o consumo que será fruto de repetição paciente e regular da mensagem. Um exemplo disto é o anúncio da coca-cola que, nas suas várias versões, utilizava frases simples e similares (e.g., ‘Sempre coca-cola’, ‘Coca-cola é que é’, ‘É coca-cola’) que transmitiam o mesmo significado.

Uma outra perspetiva, o motivacionismo, apresenta-nos um tipo de publicidade sugestiva que se volta “para a criação de situações não vivenciadas irrefletidamente, mas promotoras do ato de compra, em que se pretende (...) que o cliente se enamore de uma marca, ainda que o valor objetivo dos enxames de marcas, que competem entre si, seja similar” (Reis, 2007, p. 158). Esta publicidade utiliza o símbolo para explorar o seu poder motivacional, na medida em que o produto, enquanto carregado de representações simbólicas, surge como uma fonte de satisfação previsível para o cliente. Um exemplo deste tipo de publicidade é o anúncio do gelado Magnum da Olá ao qual é associado um desejo de satisfação (Reis, 2007).

Atualmente, com a evolução dos *media* digitais, a publicidade teve de se adaptar aos novos meios, como os jogos *online*, as redes sociais, o *YouTube* e a internet em geral. De acordo com Marti-Pellón e Saunders (2015), os conteúdos publicitários na internet utilizam diferentes formatos. Entre eles encontramos: a bandeira (*banner*) que marca um espaço bidimensional com conteúdo estático ou animado, o botão (*button*) que consiste num retângulo que inclui o nome, o símbolo ou o logótipo de um anúncio, o *pop up*, uma janela de publicidade que abre no primeiro plano e cobre o conteúdo que estava a ser visto, o *pop under*, uma janela de publicidade que se abre em segundo plano, a bandeira vertical, que ocupa um dos lados da janela de navegação e se mantém durante a pesquisa, entre outros. Existem, também, os *advergames*, um tipo de publicidade que se manifesta através do formato de jogo.

Quanto aos elementos presentes num conteúdo publicitário, para além do nome do produto, da marca, do *slogan* e do logótipo, que já mencionámos, um elemento que se destaca é a cor. Esta “define e identifica o produto, sublinha-o e fornece informação sobre as suas propriedades e benefícios” (Martínez, Monserrat, & Tur, 2012, p. 158). Entende-se que esta tem mais valor do que o simples “preto e branco”. De acordo com Sáiz et al. (1999, citados por Martínez, Monserrat, & Tur, 2012, p. 159), a cor, a música e o contexto têm uma forte influência na promoção de uma marca, sendo que quanto mais realístico for o contexto em que o produto é apresentado, quanto mais atrativa for a música utilizada ou quanto mais vivas forem as cores, maior é a lembrança e reconhecimento da marca. As crianças, segundo Jiménez (2006, citado por Martínez, Monserrat & Tur, 2012, p. 159), são extremamente sensíveis a elementos, como a música, a cor, a imagem ou uso de personagens animados que podem ter influência no seu consumo de determinados produtos.

1.2.3. As crianças, os jovens e a publicidade

Na publicidade, os produtores de anúncios nunca procuram vender um produto ou serviço a toda a população, mas focam-se num tipo de público como principal alvo. Eles procuram determinar como a população total pode ser dividida em segmentos significativos, procurando identificar um ou dois que incluam pessoas que poderiam querer ou precisar do seu produto, tornando-as no seu alvo (Potter, 1998).

A alteração da estrutura familiar do pós-guerra contribuiu para que as crianças ganhassem um poder aquisitivo para comprar produtos para si próprias, influenciando as decisões de compras domésticas. Assim surgiu o mercado infanto-juvenil: “a partir dos 9-10 anos a criança ganha um conhecimento elementar dos processos do mercado, e é este poder seletivo que ainda hoje intriga os fabricantes e os estrategas da sedução” (Direção-Geral do Consumidor, s.d.⁶).

Na atualidade, as crianças e os jovens, além de consumidores são, também, transmissores de mensagens através dos novos meios de comunicação, como a internet, o telemóvel, os jogos *online*, entre outros, tornando-se alvo privilegiado do mercado de

⁶ Texto disponível em: <https://www.consumidor.gov.pt/informacao-ao-consumidor2/educacao-ao-consumidor/textos-de-referencia/pagina-de-entrada/textos-de-referencia-as-criancas-como-consumidores.aspx>

consumo e de anúncios publicitários. Para alcançar este público, são utilizadas estratégias específicas.

No caso das crianças mais novas, utilizam-se estratégias como: colocar o produto em frente da audiência, por exemplo, personagens de desenhos animados nas fraldas, personagens ou brinquedos em caixas de cereais, entre outros. No caso de pré-adolescentes, procura-se criar a necessidade de estimulação, o desejo de compromisso, através da utilização de jogos, aplicações, concursos; ou despertar emoções fortes perante certos produtos que os levem a pensar que têm de os comprar. Já com os adolescentes utilizam-se métodos baseados na exploração de inseguranças, no desejo de pertença, no desejo de atingir certos níveis de beleza. Através dos dados deixados pelos seus rastros digitais, as empresas conseguem determinar quais os seus interesses, preferências e localização e utilizam essa informação para vender os seus produtos. Finalmente, utilizando as redes sociais e as relações aí existentes, encorajam, por exemplo, a partilha de publicações referentes a uma marca entre os amigos (Common Sense Media, s.d.⁷).

Tendo em consideração que as crianças e os jovens constituem um alvo privilegiado da publicidade, revela-se essencial perceber qual a perceção que os mesmos têm da publicidade.

Segundo um estudo sobre a relação entre os jovens e a publicidade, realizado com jovens entre os 12 e os 17 anos pertencentes a escolas do concelho de Coimbra, no âmbito de um estágio de mestrado (Rodrigues, 2016), concluiu-se que as características dos anúncios consideradas mais chamativas pelos alunos inquiridos eram a imagem e a música, seguindo-se a marca e o produto, os ídolos, o *slogan* e, por fim, a cor. Quanto aos conteúdos/tipos de anúncios, aqueles que mais captavam a sua atenção eram aqueles que apresentavam produtos alimentares, filmes ou jogos. Ainda, relativamente aos meios de comunicação, concluiu-se que os jovens inquiridos têm uma maior atenção a anúncios publicitários apresentados na televisão em comparação com anúncios que surgem na internet.

Em relação à perceção dos jovens sobre os anúncios publicitários e o seu impacto, o estudo revelou que a maioria dos alunos considerava que a publicidade influencia com muita frequência o comportamento das pessoas, embora tivessem a

⁷ Texto disponível em: <https://www.common sense media.org/marketing-to-kids/what-is-the-impact-of-advertising-on-kids>

percepção que esta influência tem maior impacto noutras pessoas do que em si próprios, afirmando, até, que eram poucas as vezes que compravam ou pediam para comprar os produtos que viam anunciados. Percebemos, ainda, com este estudo, que os jovens consideram como principal vantagem da publicidade o facto de esta manter os consumidores informados sobre os novos produtos do mercado e, como principal desvantagem, a publicidade ser enganosa (Rodrigues, 2016).

Ainda sobre a percepção das crianças e jovens em relação à publicidade, foi realizado um outro estudo, no Chile, com crianças entre os 10 e os 14 anos e respetivos pais, sobre a percepção que as primeiras têm sobre a publicidade nas redes sociais, mais especificamente no *Instagram* e no *YouTube* (Feijoo et al., 2021). Através deste estudo os autores procuraram saber se as crianças inquiridas eram capazes de detetar conteúdos publicitários que surgem nas redes sociais, apresentados através de várias formas. São elas: anúncio gráfico, um programa de *YouTube* que contém uma descrição promocional de uma marca e um anúncio em vídeo que pode ser passado à frente, no caso da plataforma *YouTube*. No caso do *Instagram*, foram utilizados os seguintes conteúdos: um produto que é colocado numa fotografia publicada numa conta oficial de uma figura pública e um anúncio numa *story*. Foram utilizados exemplos que apresentam anúncios nestas várias formas e exemplos que não contêm quaisquer conteúdos publicitários, sendo cinco para cada plataforma. Para cada um deles as crianças deveriam afirmar se estes continham ou não um conteúdo publicitário. Os resultados deste estudo mostraram que mais de metade dos inquiridos não foi capaz de reconhecer os conteúdos publicitários quando estavam presentes.

As preocupações em relação à influência que a publicidade pode ter nas crianças e jovens centram-se no conteúdo dos próprios anúncios que podem ser impróprios para as suas idades, mas também quanto ao próprio ato de consumo e compra. Segundo o artigo 14º do Código da Publicidade, existem algumas restrições sobre o tipo de conteúdo de publicidade que é dirigido a menores. Em primeiro lugar, a publicidade deve ter sempre em conta a vulnerabilidade psicológica das crianças e jovens, abstendo-se de incitá-los a adquirir um determinado bem ou serviço e persuadirem seus pais ou terceiros a comprarem o produto ou serviço anunciado. Ela deve, também, abster-se de conter elementos suscetíveis de fazerem perigar a sua integridade física ou moral, saúde ou segurança e explorar a confiança especial que os menores depositam nos seus pais, tutores ou professores. Por último, as crianças e os jovens menores apenas podem ser

intervenientes principais nas mensagens publicitárias, no caso de se verificar uma relação direta entre eles e o produto.

A reflexão efetuada e os estudos apresentados levam-nos a concluir que é fundamental educar e capacitar as crianças e os jovens no sentido de desenvolverem o pensamento crítico e uma maior capacidade de perceção em relação à publicidade e às suas características.

1.3. Cyberbullying

A utilização dos *media* digitais por parte das crianças e dos jovens, para além de muitas oportunidades, traz consigo alguns riscos e consequências negativas, como o *cyberbullying*. De acordo com o estudo *EU Kids Online Portugal* (2019), 24% das crianças portuguesas reportaram terem sido vítimas de *bullying online* e/ou *offline* ao longo do ano anterior, afirmando terem recebido mensagens desagradáveis nos seus dispositivos, haver mensagens desagradáveis sobre si a circular na internet, receberem ameaças, ficarem fora de um grupo ou atividade, entre outros. Por outro lado, 17% reportaram terem tido comportamentos de *bullying* para com outros.

1.3.1. Conceito de *bullying* e *cyberbullying*

Cyberbullying é um termo que provém de *bullying* que, por sua vez, podemos entender como uma forma de agressão que é intencional, repetida e que envolve um desequilíbrio de poder entre vítima e agressor (Tavares, 2002). Este ato pode ser físico, verbal, gestual, consistir na exclusão social ou em chantagem (Rey & Ortega, 2007, citados por Samnøen, 2016). Quanto aos intervenientes numa situação de *bullying*, podemos distinguir a vítima, o agressor e os observadores, que, por sua vez, podem ser ativos enquanto apoiantes do agressor ou defensores da vítima, ou passivos (Orpinas & Horne, 2002).

No que se refere ao *cyberbullying*, podemos defini-lo como um fenómeno que “ultrapassa o horizonte do espaço e do tempo e assenta em fontes de poder que se baseiam no manuseamento das novas tecnologias, que alargam o poder pessoal de quem intimida e a vulnerabilidade de quem é vítima” (Freire et al., 2013). Neste sentido, alguns autores (e.g., Aranha, 2014; Caetano et al., 2016; Freire et al., 2013; Tavares, 2012 & Wendt, 2014) consideram que as situações de *cyberbullying* podem ser mais

graves do que as situações de *bullying*, na medida em que se tornam mais difíceis de controlar.

1.3.2. Características do *cyberbullying*

É importante identificarmos as características que distinguem estes fenómenos. As diferenças podem estar relacionadas com o anonimato do agressor, o tamanho da audiência e a dimensão de espaço e tempo (Tavares, 2012).

Uma diferença consiste na dificuldade que pode haver em identificar o agressor e o local da ofensa, comparativamente a situações de *bullying* que, por ocorrerem de forma presencial e frequentemente direta permitem que o agressor seja facilmente identificável, tirando situações específicas como a difusão de rumores ou a destruição de bens da vítima em que o agressor pode manter-se anónimo. Numa situação de *cyberbullying*, o agressor pode utilizar o anonimato, que lhe permite tornar-se “menos inibido e, ao mesmo tempo, não ser responsabilizado por suas ações” (Souza, 2011, citado por Souza, 2014). Além disso, dada à facilidade que existe em partilhar mensagens, publicações nas redes sociais, entre outros, a audiência pode atingir uma grande dimensão, comparativamente a situações de *bullying*, em que os observadores são aqueles que se encontram presentes no espaço em que o ato ocorre (Wendt, 2014). Essas mensagens ou qualquer conteúdo que seja utilizado na situação de agressão, sejam vídeos, fotografias, comentários, ficam registados nas várias redes e dificilmente podem ser eliminados (Tavares, 2012). Acrescenta-se que a ocorrência de *cyberbullying* ultrapassa o espaço físico, na medida em que se manifesta no espaço virtual, sendo que o próprio espaço pessoal da vítima é invadido, podendo esta sentir-se insegura na sua própria casa.

Podemos, ainda, distinguir várias formas de *cyberbullying* quanto aos tipos de *media* utilizados na agressão ou quanto ao tipo de comportamentos. Em relação aos tipos de *media* utilizados, podemos distinguir: as mensagens, as chamadas, os e-mails, o *chat*, as redes sociais, entre outros. Quanto aos comportamentos, podemos distinguir os seguintes:

- a) *Flaming*: uma discussão breve e intensa que decorre a partir dos vários meios de comunicação digital e que inclui linguagem de assédio, grosseira e vulgar, insultos ou ameaças;

- b) Calúnia: um ato de publicar ou partilhar rumores sobre uma(s) vítima(s) para estragar a sua reputação ou suas amizades;
- c) *Outing*: um ato de humilhação que passa pela partilha de segredos ou informação privada/pessoal da(s) vítima(s);
- d) *Rip*: um ato de persuasão que convence uma ou mais vítimas a revelar segredos ou informação humilhante que são publicados e/ou partilhados *online*;
- e) Exclusão: excluir alguém deliberadamente de um grupo ou atividades *online*, causando um sentimento de rejeição na(s) vítima(s);
- f) Assédio: atacar alguém de forma verbal (seja através de comentários em blogues, redes sociais ou mensagens de texto) ou de forma visual (como partilhar fotografias da vítima, alterá-la de forma humilhante);
- g) Perseguição *online*: um ato de assédio intencional e repetido que utiliza ameaças e provocação de medo;
- h) *Posing*: utilização da conta da vítima (através do seu nome de utilizador e palavra passe) e publicar conteúdos humilhantes sobre ela ou comentários ofensivos sobre os seus amigos de modo a estragar amizades (Samnoen, 2016).

1.3.3. Impacto do *cyberbullying*

De acordo com um estudo realizado com crianças e jovens sobre a sua perceção acerca do *cyberbullying* (Souza, 2014), as consequências na vítima identificadas são o sofrimento vivenciado por esta e o suicídio. Todos estes dados chamam a atenção para a necessidade de compreendermos os vários intervenientes de uma situação de *cyberbullying* de forma individual, quanto às suas características, bem como as possíveis emoções sentidas por cada um.

Segundo um outro estudo que procurou identificar as emoções sentidas pelos intervenientes em situações de *bullying* e *cyberbullying* (Caetano, 2016), algumas emoções sentidas pelas vítimas foram: tristeza, raiva, vontade de vingança, medo, humilhação, indiferença, vontade de fugir, insegurança, confusão, solidão, injustiça, terror, desespero e culpa. Sobre as emoções sentidas pelos agressores, foram encontradas as seguintes: satisfação, indiferença, alívio, prazer, diversão e arrependimento.

1.3.4. Estratégias de prevenção e resposta ao *cyberbullying*

É na escola que nascem as relações sociais entre as crianças e os jovens e, por isso, ela deve ser um espaço que traga segurança e respeito: “a escola tem a responsabilidade de garantir um ambiente seguro, com suporte emocional, baseado no respeito por todos, que incentive a aprendizagem, promova a autoestima e onde todos os alunos se sintam protegidos dos vários tipos de *bullying*” (Freire et al., 2013, p. 48). Deste modo, a escola tem um papel interventivo essencial no desenvolvimento de estratégias de prevenção e respostas face a situações de *cyberbullying*. Face a isto, desenvolveram-se projetos, manuais e campanhas que visam a formação de pais, escolas e outros, e a sensibilização, dando conhecimentos sobre o fenómeno e as suas características, bem como possíveis estratégias para prevenir e ajudar os intervenientes.

Um projeto desenvolvido pela Direção-Geral de Educação (DGE), Escola sem *Bullying*, Escola sem Violência⁸, apresenta informações sobre este fenómeno dirigidas a alunos, encarregados de educação e escolas. Algumas estratégias que podem ser adotadas pela comunidade escolar são: estar atento a comportamentos agressivos entre alunos nos vários espaços da escola; quando deteta ou lhe sé confiada alguma denúncia, confirmar, sempre, que se trata realmente de uma situação *bullying* ou *cyberbullying*; tomar uma posição firme, protegendo a vítima e procurar resolver a situação rapidamente; intervir de imediato, sem ignorar queixas ou sinais, articulando com as medidas propostas pela própria escola.

Em relação às vítimas, estas podem adotar estratégias, tais como, contar a alguém o que se está a passar; denunciar a um adulto responsável (professor, funcionário, pais/encarregados de educação, psicólogo ou outro técnico); manter-se calma; evitar estar sozinha em zonas mais isoladas durante os intervalos e percorrer o caminho casa-escola sempre acompanhada.

São também apresentadas medidas de apoio a intervenientes que estejam de fora, os observadores, nomeadamente, estar atento a comportamentos agressivos entre colegas; procurar confirmar se é mesmo uma situação de *bullying* ou de *cyberbullying* com um adulto responsável; denunciar e intervir.

A plataforma SeguraNet disponibiliza, ainda, algumas brochuras com dicas e estratégias que podem ser adotadas por pais e/ou encarregados de educação para

⁸ Para mais informações, consultar: <https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/>

prevenir/responder a situações de *cyberbullying* e um serviço de linha de apoio⁹, telefónico ou *online*. Este serviço é feito de forma anónima e confidencial e está aberto a quem precisar de algum apoio sobre questões ou preocupações que possam ter sobre algumas consequências negativas da utilização de plataformas e tecnologias *online*, como situações *cyberbullying*.

Outras estratégias interventivas passam pela dinamização de atividades dirigidas aos alunos. Alguns manuais de formação desenvolvidos no âmbito de projetos internacionais (Amado, Matos, & Pessoa, 2008; Matos & Seixas, 2016) sugerem a criação de campanhas por parte dos alunos, a reflexão sobre casos de *cyberbullying* a partir de um vídeo ou de uma simulação, entre outros. Este tipo de estratégias podem contribuir para um maior envolvimento dos alunos e de outros membros da comunidade escolar, promovendo ambientes de abertura e partilha que podem reforçar as relações entre todos de forma positiva.

Para concluir, podemos afirmar que a evolução dos *media*, principalmente dos *media* digitais, teve um grande impacto na vida das crianças e dos jovens e na sua relação com as tecnologias digitais, trazendo consequências positivas e negativas. No caso das consequências positivas, as crianças e os jovens têm desenvolvido algumas competências técnicas no âmbito do uso que fazem dos *media*, seja no contexto escolar, no entretenimento e na comunicação, entre outros. No caso das negativas, como pudemos ver ao longo do capítulo, esta utilização e relação têm, também, alguns riscos que causam alguma preocupação.

Concluimos, ainda, que estes três fenómenos que abordámos neste capítulo, os videojogos, a publicidade e o *cyberbullying*, estão presentes e têm relevância na vida das crianças e dos jovens. Estes devem ser trabalhados com os jovens para que estes desenvolvam um maior sentido crítico e competências de reflexão sobre o seu uso, aprendendo sobre como rentabilizar os seus benefícios e evitar os possíveis riscos.

⁹ Para mais informações sobre este serviço, consultar: <https://www.seguranet.pt/pt/campanha-linha-internet-segura-nas-escolas>

Capítulo II: A educação para os *media*

As questões e os temas abordados no capítulo anterior, no âmbito da relação que as crianças e os jovens têm com os *media*, têm chamado a atenção para a necessidade de educar para os *media*. Os *media* digitais têm trazido alguns benefícios, como novas oportunidades de comunicação e entretenimento, acesso a informação e novas formas de aprendizagem, como a escola a distância. Ao mesmo tempo, as crianças e os jovens tornaram-se alvos de muitas preocupações quanto aos riscos e perigos que podem encontrar (como o *cyberbullying* e a dependência dos jogos *online*), além do bombardeamento de mensagens mediáticas que, por vezes, dificulta a distinção entre informação e publicidade.

Deste modo, torna-se imprescindível uma educação para os *media* (EpM) que capacite as crianças e jovens no sentido de um melhor uso dos meios de comunicação, desenvolvendo o pensamento crítico em relação aos *media*, aprendendo sobre os benefícios que estes trazem e os seus riscos.

Neste capítulo abordamos o conceito de EpM e de literacia mediática, num primeiro ponto, tendo em conta várias perspetivas, bem como as suas características. Num segundo ponto, fazemos uma reflexão sobre a EpM em Portugal, destacando o papel mediador e promotor da escola e das bibliotecas escolares (BE) na educação e capacitação das crianças e dos jovens em relação aos *media*.

1. Educação para os *media* e literacia mediática: conceitos e modelos

Desde o século passado, tem vindo a existir alguma dificuldade em encontrar consenso sobre o que podemos entender por EpM. Esta dificuldade passa pelas perspetivas diversas existentes, isto é, pela forma como cada um olha os *media* e interpreta o seu papel na vida da sociedade e do ser humano (Gonnet, 2007). Em 1979, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) apresentou uma definição que procurava abarcar este conceito na sua totalidade. Segundo esta, a EpM refletirá:

todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar, a todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação dos *media*, enquanto artes práticas e enquanto técnicas, assim como o lugar que os *media* ocupam na sociedade, o seu impacto social, as implicações da

comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção por eles causada, o papel do trabalho criativo e o acesso aos *media*. (UNESCO, 1979, citada por Gonnet, 2007, p. 12)

Ao longo dos anos, a EpM tem ganhado maior importância, sendo referida na Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007. Segundo esta, a EpM:

visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os *media* são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. (Diretiva 2007/65/CE, Artigo 37º)

Um conceito que tem sido mencionado a par com o de EpM é o de literacia mediática, abordado na Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva da Comissão Europeia (20/08/2009). De acordo com esta:

A literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. Graças à Internet e à tecnologia digital, é cada vez maior o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos. A literacia mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária. (Artigo 15º)

Apesar de os dois termos serem utilizados de forma indiscriminada por alguns autores, é preciso distingui-los. Enquanto a EpM diz respeito ao **processo**, procurando desenvolver a compreensão crítica e a participação ativa, a literacia mediática é o

resultado, dizendo respeito às competências e ao conhecimento, envolvendo necessariamente “ler” e “escrever” *media* (Frau-Meigs, 2006, p. 20).

Para Potter (1998), a literacia mediática é “uma perspectiva a partir da qual somos expostos aos *media* e interpretamos os significados das mensagens que encontramos.” Essa perspectiva é construída por nós a partir das nossas estruturas de conhecimento que, por sua vez, se constroem a partir das nossas capacidades e da informação que provém dos *media* e do mundo real (Potter, 1998, p. 5). Deste modo, quanto maior o nível de literacia mediática, maior o controlo que temos sobre as mensagens dos *media*.

Apesar de haver várias definições de EpM, podemos entendê-la, de uma forma geral, como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respetiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos *media*, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos *media*” (Pinto et al., 2011). Esta não deve ser confundida com a educação *com* ou a partir *dos media*. A EpM tem como preocupação ensinar e aprender sobre os *media* em si (Frau-Meigs, 2006, p. 20), os *media* enquanto objeto de estudo, procurando desenvolver o pensamento crítico e criativo dos jovens (mas também dos adultos) em relação a estes. Procura-se que as crianças e os jovens desenvolvam competências que lhes permitam compreender como os *media* funcionam, mas, também, questionar e refletir criticamente sobre os seus atos de comunicação (Matos et al., 2016).

De forma a clarificar o que é a EpM e como podemos trabalhá-la, surgiram vários modelos que apresentam os conceitos-chave que devem orientar esse trabalho. Entre estes, encontramos o modelo de Buckingham (2001; 2019) que se divide em 4 conceitos-chave: as linguagens dos *media*, a representação, a produção e as audiências.

- a) Em relação às **linguagens**, falamos de todo o tipo de linguagens visuais e audiovisuais que podem ser criados pelos *media*. Procura-se, de acordo com Buckingham (2019), compreender como os *media* criam significado ou como podemos criar significado através dos *media*. É necessário que os utilizadores aprendam a usar as linguagens dos diferentes meios de comunicação, ao mesmo tempo que aprendem a gramática e retórica dos mesmos (Matos et al., 2016).
- b) Quanto ao conceito de **representação**, é necessário, em primeiro lugar, compreender que os *media* são representações da realidade, do mundo. A

partir desta ideia, aprendemos como os *media* fazem essa representação da realidade. Na procura de informação, é importante questionar a fiabilidade e a credibilidade da informação que encontramos enquanto representação do mundo (Buckingham, 2019).

- c) Compreender o conceito de **produção** passa por reconhecer que os *media* são conscientemente fabricados (Frau-Meigs, 2006) e questionar quem faz/produz, como o faz e porquê, e como estão distribuídos e regulados os *media*. Passa por questionar quem são as instituições, organizações, indústrias que estão por trás dos conteúdos mediáticos produzidos (Buckingham, 2019).
- d) Finalmente, temos o conceito de **audiência** que se refere aos utilizadores dos *media*, à forma como os usam e porquê. É necessário refletir sobre a forma como usamos os *media* no nosso dia-a-dia, tendo em conta as consequências que qualquer ato pode causar (Buckingham, 2019). Na EpM, procura-se que os jovens reflitam sobre o seu próprio papel enquanto utilizadores e produtores e sobre o papel dos outros na relação que têm com os *media* (Matos et al., 2016).

Este modelo chama a atenção para a importância de se desenvolverem competências que permitam questionar e refletir criticamente sobre os *media* e o seu impacto. Tendo em conta a relação dos jovens com os meios de comunicação e a sua capacidade de produzir conteúdos mediáticos, torna-se, também, necessário aprender a escrever e expressar através dos diferentes *media* (Matos et al., 2016).

Este modelo é adotado por Frau-Meigs no manual de Educação Mediática publicado pela UNESCO (2006), que consiste num kit para professores, estudantes, pais e profissionais que queiram (aprender a) trabalhar a EpM. O manual oferece definições e explicações sobre o que são os *media*, os vários conceitos-chave, alguns dos quais já mencionámos, bem como sugestões de atividades e metodologias para implementar a EpM.

A perspetiva que adota este modelo pressupõe uma abordagem mais aberta dos *media* em que se procura conhecer os seus aspetos positivos, de modo a fazer um maior aproveitamento das suas potencialidades e, ao mesmo tempo, conhecer os seus riscos e os limites a que devemos atender. As ideias apresentadas por esta perspetiva contrastam

com algumas abordagens do século XX que viam a EpM como uma vacina que protegia *contra os media* (Gonnet, 2007; Masterman, 1994).

Na sequência da distinção efetuada por Prensky (2001), os jovens de hoje em dia são chamados, por muitos, de nativos digitais (*digital natives*), na medida em que são considerados fluentes no uso e na linguagem dos *media*. No entanto, apesar de as crianças e os jovens crescerem com os *media* digitais e, aparentemente, aprenderem a usá-los *facilmente*, no sentido de estarem mais familiarizados com estes no sentido técnico, isto não significa que saibam usá-los *bem*. Isto é, não significa que saibam utilizá-los de forma crítica e reflexiva ou que tenham maior literacia mediática, pois esta não se resume ao uso e às competências mais instrumentais, como já vimos nas definições abordadas anteriormente neste capítulo.

Neste sentido, é necessário que através da EpM se trabalhem as competências que já mencionámos, respeitando, também, os direitos da criança no mundo digital, de forma a contribuir para uma maior literacia mediática por parte, neste caso, das crianças e dos jovens.

Tendo em conta algumas destas ideias, foi disponibilizada, recentemente, uma Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-Membros com orientações para respeitar, proteger e cumprir os direitos das crianças no ambiente digital (Recomendação CM/REC, 2018), que, entre outros tópicos, visa promover o desenvolvimento da literacia digital nos vários Estados Membros¹⁰.

2. A educação para os *media* em Portugal

Reconhecendo a necessidade de desenvolver a EpM em Portugal, bem como a existência de alguns obstáculos que ainda dificultavam a promoção desta, foi organizado um Congresso Nacional sobre Literacia Media e Cidadania na Universidade do Minho, em Braga, em março de 2011. Este congresso reuniu diferentes instituições de educação, como o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, o Ministério da Educação, a Comissão Nacional da UNESCO, entre outras, e visou salientar a importância da EpM e definir alguns objetivos e propostas que procurassem contribuir para uma nova etapa da EpM em Portugal. Entre estes destacamos o reforço na formação de professores, formadores e animadores, a

¹⁰ Informação disponível em:
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016808b79f7

exploração da relação entre a literacia mediática e o currículo escolar, tendo em conta a experiência mediática das crianças e jovens, e o investimento de produção de recursos que apoiem a EpM (Pereira, 2011).

No seguimento deste Congresso e da proposta da Comissão Europeia aos países membros sobre como dar à literacia mediática um lugar de destaque nas escolas, tendo em conta alguns documentos, como a Diretiva 2007/65/CE e a Recomendação da Comissão das Comunidades Europeias de 20/8/2009, entre outros, o Conselho Nacional de Educação elaborou e publicou uma Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática (Recomendação n.º 6/2011). O conceito de educação para a literacia mediática adotado por esta Recomendação tem em vista “sugerir que o mais importante não são os *media* em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável” (Recomendação n.º 6/2011, Artigo 2º). A Recomendação visa esclarecer este conceito, com base numa abordagem histórica, e contribuir para a promoção da educação para a literacia Mediática, a partir de 9 recomendações:

- a) Promover a literacia mediática como um conjunto de saberes e capacidades relativos às dimensões de acesso à informação e à comunicação, de compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática e de uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar;
- b) Garantir a formação de professores, responsáveis de bibliotecas e centros de recursos no âmbito técnico e pedagógico;
- c) Proceder à inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania, enquanto aprendizagem transversal em todas as disciplinas;
- d) Estudar e avaliar as necessidades de aprendizagem técnica dos alunos, tendo em conta necessidades específicas de alguns alunos e do Ensino Especial, estando articulado com a continuidade e esforço de equipamento das escolas;
- e) Fomentar as oportunidades de aprendizagem extras-curriculares de Educação para a Literacia Mediática;
- f) Estabelecer parcerias nos planos local, nacional e internacional entre entidades preocupadas com a Educação para a Literacia Mediática, como bibliotecas e os próprios *media*, apoiando iniciativas relativas aos *media* que sejam promovidas por essas entidades;

- g) Apoiar estudos e investigações relativos à Educação para a Literacia Mediática em articulação com outros parceiros da área, colaborando na criação de um Observatório sobre EpM;
- h) Investir numa formação que abranja um público mais alargado, com prioridade para certos grupos-alvo, como os idosos, pessoas com deficiência, pais minorias e grupos desfavorecidos;
- i) Continuar a estudar a problemática da produção, validação e distribuição de conteúdos educativos digitais. (Recomendação n.º 6/2011, Artigo 5º)

Neste sentido, surgiram algumas iniciativas e projetos que visam a promoção da educação e literacia dos *media*, como o Observatório de Média, Informação e Literacia (MILOBs)¹¹, a SeguraNet¹², entre outros. No contexto escolar, a EpM e a literacia mediática podem ser trabalhadas no âmbito da educação para a cidadania, através da disciplina transversal de “Cidadania e Desenvolvimento”, e nas bibliotecas escolares (BE), como falaremos nos tópicos seguintes.

2.1. A educação para os *media* no contexto escolar

A componente curricular de “Cidadania e Desenvolvimento” surge no âmbito da “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC; Ministério de Educação/DGE, 2017a), assumindo-se “como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (p. 3). Esta componente curricular é desenvolvida no contexto escolar a partir de três abordagens complementares. No 1º ciclo do ensino básico surge como uma disciplina transversal ao currículo. Nos 2º e 3º ciclos passa a ser trabalhada como uma disciplina autónoma. Já no ensino secundário, esta é desenvolvida de forma transversal no currículo com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação deste ciclo.

De acordo com a ENEC, a educação para a cidadania inclui diferentes domínios que, por sua vez, estão divididos em três grupos com diferentes implicações. O primeiro grupo é obrigatório para todos os níveis de ensino, o segundo é obrigatório para pelo

¹¹ Disponível em: <https://milobs.pt/>

¹² Disponível em: <https://www.seguranet.pt>

menos dois ciclos do ensino básico e o terceiro é opcional para qualquer ano de escolaridade. A EpM surge como um dos temas a ser trabalhado no segundo grupo (ver Anexo I).

As aprendizagens que a ENEC segue têm em vista uma articulação com o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério de Educação/DGE, 2017b) que, por sua vez, estabelece uma matriz de princípios, valores e áreas de competências a que o desenvolvimento do currículo deve obedecer (ver Anexo II). Este documento serve como referencial para “a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Ministério de Educação/DGE, 2017b, p. 8). Segundo este documento, o aluno que acaba a escolaridade obrigatória torna-se num cidadão “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Ministério de Educação/DGE, 2017b, p. 15).

Em 2018, é publicado o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de Julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Segundo este, a escola pública tem o papel de promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. Tendo em conta as incertezas e os desafios do futuro, “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de Julho, Introdução). Sendo uma escola inclusiva que promove as melhores aprendizagens para todos os alunos, ao mesmo tempo que contribui para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, a esta deve ser dada a autonomia para um desenvolvimento curricular que se adegue às necessidades dos alunos e a diferentes contextos específicos.

No capítulo II deste decreto, no âmbito do currículo dos vários níveis de ensino são, ainda, propostos alguns princípios (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de Julho, Artigo 6º), entre os quais destacamos: a implementação da disciplina de “Cidadania e Desenvolvimento” e a promoção de aprendizagens que fazem parte do currículo da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

De forma a colocar em prática a educação para a cidadania no contexto escolar, foram elaborados alguns instrumentos, como o “Referencial de Educação para os *Media*

para a Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” (Ministério de Educação/DGE, 2014). Este documento serve como referência para o trabalho pedagógico no âmbito da EpM que, como referido acima, é um dos temas a ser trabalhado no âmbito da educação para a cidadania. Segundo este, a EpM visa a capacitação das pessoas para se tornarem cidadãs sensíveis, ativas e responsáveis, desenvolvendo capacidades de reflexão e espírito crítico sobre os *media* em si (desde os tradicionais aos mais atuais), aprendendo a usá-los de modo mais esclarecido, compreendendo criticamente as suas linguagens, mensagens e os seus modos de funcionamento.

A abordagem da EpM no referencial divide-se em 12 temas, cada um com os respetivos subtemas e objetivos. São eles: 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*. Este documento propõe-se como uma referência que pode ser utilizada em diferentes contextos, como a dimensão transversal da abordagem da educação para a cidadania e os projetos e as atividades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos em articulação com a própria escola/agrupamento, entre outros.

Para além da disciplina transversal de “Cidadania e Desenvolvimento”, ou em articulação com esta, a educação para a cidadania e, a partir desta, também a EpM podem ser trabalhadas noutros contextos escolares, como as BE que visam o desenvolvimento de literacias em articulação com o currículo.

2.2. A educação para os *media* no contexto das bibliotecas escolares

Criada em 1996, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)¹³ é um programa do Ministério da Educação que procura instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, proporcionando, ao mesmo tempo, recursos e aprendizagens que sejam necessários no âmbito da leitura, do acesso, do uso e da produção da informação e

¹³ Toda a informação relativa ao Programa de RBE foi retirada da página do RBE (<https://www.rbe.mec.pt/np4/home.html>) e do referencial “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017)

conhecimento, em diferentes formatos (analógico, eletrônico e digital). A sua missão é garantir que todas as comunidades tenham BE excelentes.

As BE funcionam como um espaço educativo que visa promover múltiplas literacias e desempenham um papel cada vez mais decisivo na capacitação das crianças e dos jovens que as utilizam. Neste sentido, o Programa da RBE disponibilizou em 2012, com uma atualização em 2017, o referencial “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos, & Correia), que visa orientar o trabalho das BE, procurando integrar os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais nas diferentes literacias no ensino dos diferentes conteúdos curriculares e no desenvolvimento de outros projetos e atividades.

Este referencial apresenta estratégias de operacionalização para três literacias: da leitura, dos *media* e da informação, bem como os conhecimentos/competências e atitudes/valores a adquirir no seu âmbito e em cada um dos ciclos, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. No final do referencial são, ainda, apresentadas algumas sugestões de atividades a implementar para promover as três literacias.

No âmbito da literacia mediática, a BE visa dotar os alunos de conhecimentos necessários para o uso criativo e informado dos *media*. De acordo com o referencial, cabe à BE criar “condições de acesso e oportunidades de aprendizagem, capacitando os jovens para a compreensão crítica da mensagem mediática, de forma a contribuir para a sua inclusão numa sociedade dominada pelas tecnologias e pelos *media*” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017, p. 34). Procura-se que os alunos sejam capazes de se comportar de forma ética e responsável no uso dos *media*; demonstrar espírito crítico face aos *media*; revelar criatividade no uso dos *media*; reconhecer o que distingue o espaço público do privado e agir de forma cívica e empenhada nos contextos mediáticos em que participam.

São, ainda, apresentadas algumas estratégias de operacionalização que se distribuem por três áreas: a aquisição de conhecimentos sobre os *media*, uma reflexão crítica sobre o papel dos *media* na sociedade e a produção e uso dos *media*. Em relação à primeira área, sugere-se a análise da gramática específica dos vários géneros, como as telenovelas, a publicidade e a informação, no âmbito das categorias de texto, das representações, linguagens, mecanismos e tecnologias, usos e impacto social. A segunda área passa pela exploração das instituições mediáticas, das leis que estejam em vigor sobre a regulação da propriedade e do controlo dos *media*, entre outros, a análise

de conteúdos mediáticos, considerando o público-alvo, o propósito, a autoria, a relevância ou importância, entre outros. Por fim, para a terceira área mencionada, sugerem-se a construção/produção de textos ou plataformas sobre literacia mediática, como blogues ou notícias. Para complementar estas estratégias, a RBE oferece um portal¹⁴ onde podemos encontrar sugestões de atividades sobre vários temas, como as notícias e a desinformação, as redes sociais, os videojogos, a publicidade e os próprios *media* em si.

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018 (Artigo 4º, princípio *m*), a escola deve assumir a “importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”. Contribuindo para a interseção e colaboração entre o currículo e o desenvolvimento das literacias, a BE favorece a educação inclusiva e enriquece os contextos e estratégias de ensino e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das literacias essenciais ao exercício de uma cidadania plena.

Tendo em conta a crescente importância que se tem dado à EpM e à literacia mediática, a RBE e o MILOBs do CECS da Universidade do Minho realizaram um estudo com professores bibliotecários em Portugal no ano letivo de 2019-20, tendo sido “validado um total de 723 questionários que corresponde a 53% da população dos professores bibliotecários” (Pereira & Toscano, 2021, p. 5). O estudo teve como objetivo fazer o levantamento do tipo de atividades que têm sido realizadas neste âmbito, bem como dos vários obstáculos e problemas que impedem o desenvolvimento da EpM e da literacia mediática nas BE.

Segundo o estudo, apesar de haver cada vez mais escolas a trabalhar a literacia mediática, o número de atividades nesta área continua a ser mais baixo (17%) em comparação com as atividades desenvolvidas nas áreas da leitura (54%) e da informação (29%). O confinamento gerado pela pandemia COVID-19 no ano de 2019/20 teve um impacto negativo quanto à aplicação do referencial “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017), diminuindo o número de escolas envolvidas de 1.824 para 1.559, descendo, também, o número de atividades realizadas.

¹⁴ Para mais informações sobre a plataforma consultar: <https://sites.google.com/mail-rbe.org/aprenderbe-rbe/media?authuser=0>

Quanto aos professores bibliotecários inquiridos, concluiu-se que apenas 53% frequentou formação na área da literacia dos *media* e da informação e 66% realizou atividades nesta área. Foi pedido aos professores que indicassem as atividades de literacia mediática que tinham desenvolvido. Entre estas, destacam-se aquelas que abordaram temas como a segurança e os riscos na internet e redes sociais (31%), seguidas de atividades instrumentais em que os *media* são utilizados como suporte ou recurso (16%). As autoras salientam, ainda, um número significativo de atividades variadas que, apesar de não estarem relacionadas com o tema dos *media*, foram indicadas pelos professores bibliotecários inquiridos como atividades de literacia mediática (16%). Entre as atividades sobre a literacia mediática, realizadas pelos professores com os alunos, as tipologias mais utilizadas são o *workshop*/oficina; produção digital, áudio, vídeo e impressa; leitura e análise crítica – texto, imagem e audiovisual; palestra/tertúlia; pesquisa e validação de informação; criação de conteúdos através de ferramentas Web 2.0 e debates. Com base no tipo de metodologias utilizadas, de acordo com as autoras do estudo, podemos supor que os alunos participaram de forma ativa nas atividades.

Em relação aos destinatários destas atividades, destacam-se os alunos do 3º ciclo (33%), seguido dos alunos dos 1º e 2º ciclos (23%) e, por fim, dos alunos do Ensino Secundário (14%). Já no que diz respeito à periodicidade, quase metade das atividades (44%) ocorreram com uma frequência anual (uma vez por ano) e apenas 6% a 10% das atividades ocorreram regularmente (semanal ou quinzenalmente, respetivamente). De uma forma geral, as autoras do estudo concluíram que as atividades de literacia mediática foram recebidas de forma positiva, sendo demonstrada, principalmente, pela motivação e interesse dos participante, pela recetividade da escola/agrupamento e pelo nível de participação dos dinamizadores.

Pereira e Toscana (2021) concluem, ainda, que as BE têm contribuído para a implementação de atividades de EpM, consolidando o seu trabalho com a comunidade escolar, sendo que existe já alguma articulação com algumas disciplinas do currículo, como Português e História, e a área transversal de educação para a cidadania. Neste sentido, os professores bibliotecários têm um papel de mediação em relação aos outros professores. Existem, porém, algumas dificuldades. Em primeiro lugar, embora seja já reconhecida a importância de desenvolver as capacidades de análise e compreensão crítica dos *media* dos alunos, é dada uma primazia, como já vimos, a atividades sobre a

segurança e os riscos da internet, que têm uma perspectiva mais preventiva e protetora, e atividades em que os *media* não são objeto de estudo, mas um instrumento para ensinar outros conteúdos (Pereira & Toscano, 2021).

Neste âmbito, podemos dizer que existem ainda alguns desafios no trabalho de promoção da educação e literacia mediática. Como vimos nas secções anteriores, é necessário compreender e saber aproveitar as potencialidades que os *media* nos trazem, aprender os seus riscos e limites, desenvolvendo competências de questionamento e reflexão crítica sobre o papel de cada um na relação com os outros e com os *media*, contribuindo para uma cidadania ativa. Para isso, é necessário implementar atividades em que os alunos possam ter um papel ativo e espaço para partilharem as suas opiniões e experiências enquanto utilizadores dos *media*. Atividades essas em que o seu conhecimento em relação aos *media* possa ser um ponto de partida válido para promover a cultura de partilha num contexto em que se sintam à vontade para falar com adultos sobre as suas experiências mediáticas (Matos, et al., 2016).

Esta perspectiva de que é necessário promover um espaço em que os alunos possam ter voz na sua própria educação surge numa recomendação do Conselho Nacional de Educação disponibilizada este ano sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar (Recomendação n.º 2/2021). Esta recomendação promove uma reestruturação da escola no sentido de possibilitar a promoção de uma “aprendizagem da cidadania democrática e o desenvolvimento de pessoas pensantes, intervenientes e críticas, e de modo a ajudá-las a gerir ‘instrumentos de regulação e ferramentas para caminharem com confiança através do mundo atual incrivelmente complexo, volátil e incerto’” (Preâmbulo, 3).

Para concluir, sublinhamos a importância da promoção de uma EpM que capacite as crianças e os jovens no sentido de um melhor uso dos *media*, de um aproveitamento das potencialidades que estes possam dar e da reflexão crítica face aos riscos que podem surgir e do desenvolvimento do pensamento crítico e do papel ativo ao nível da criação e produção de conteúdos mediáticos. No âmbito do que foi referido sobre a escola e as BE, cabe a estas desenvolverem atividades e metodologias que permitam um papel ativo por parte das crianças e dos jovens. Atividades essas que promovam, também, a reflexão sobre os *media* enquanto objeto de estudo e sobre os

vários temas mediáticos que fazem parte da vida das crianças e dos jovens, como os videojogos, a publicidade e o *cyberbullying*, mencionados no 1º capítulo.

PARTE II: DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO

Capítulo III: Caraterização do contexto de estágio

Na primeira parte deste relatório, abordámos a relação das crianças e dos jovens com os *media*, dando especial atenção aos temas dos videojogos, da publicidade e do *cyberbullying*, e refletimos sobre a importância do papel das bibliotecas escolares (BE) ao nível da educação para os *media* (EpM).

A segunda parte deste relatório é dedicada à descrição do estágio curricular, que se realizou em dois contextos diferentes, mais especificamente, a BE da sede do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF), onde decorreu a maior parte do trabalho desenvolvido e o Projeto COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal. Na BE foi implementado um projeto de EpM que se procurou articular, sempre que possível, com as atividades realizadas no âmbito do projeto COMEDIG.

1. Agrupamento de Escolas Martim de Freitas¹⁵

O AEMF tem como **missão**, “prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o caráter único e dinâmico da ESCOLA e promovendo uma atitude positiva e cooperante” (Plano Anual de Atividades, 2020, p. 4).

Em termos de **visão**, é considerada “uma escola de referência pela humanização, aberta à comunidade, à inovação e qualidade do serviço educativo prestado” (Plano Anual de Atividades, 2020, p. 4).

Quanto aos **princípios e valores**, a escola visa

promover a cidadania responsável, a solidariedade e o respeito, potenciando as capacidades de cada um; fomentar o sucesso escolar e profissional de todos; otimizar a reflexão, partilha e co-responsabilização numa perspetiva pluralista;

¹ As informações que caracterizam o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas foram retiradas do próprio site (<https://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/>) e de alguns documentos de referência, o Projeto Educativo 2016-19 (http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA_1619.pdf), o Plano Anual de Atividades 2020-21 (http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/2021/PAA_2020-21.pdf) e o Regulamento Interno 2018-22 (http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1920/Regulamento_Interno_RI_AEMF_2018_2022_CP_rev_dez_2020.pdf)

incentivar o rigor, exigência e valorização do trabalho realizado. (Plano Anual de Atividades, 2020, p. 4)

A relação entre aluno e professor está na base dos pilares do AEMF, que, por sua vez, consistem na promoção do sucesso escolar, na cidadania plena e responsável e na ligação à comunidade (Projeto Educativo, 2016, p. 18).

Quanto à sua constituição, o AEMF inclui a Escola Básica (EB) de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos Martim de Freitas, que constitui a sede do agrupamento, cinco escolas básicas do 1º Ciclo, mais especificamente, a EB1 de Montes Claros; a EB1 da Conchada; a EB1 de Coselhas; a EB1 de Santa Cruz e a EB1 dos Olivais, e, ainda, dois jardins-de-infância, Olivais e Montes Claros. Inclui, também, três BE que estão inseridas em três das escolas pertencentes ao AEMF. São elas: a BE de Martim Freitas, a BE de Montes Claros e a BE de Coselhas. Todas estas estão inseridas no Programa de Rede de Bibliotecas Escolares. Quando ao edifício da escola sede, este é constituído por seis blocos que, para além de uma BE, incluem salas de TIC e de Educação Visual e uma sala de estudo.

Com base nesta constituição, podemos dizer que a oferta educativa do agrupamento está dirigida a alunos desde a Educação Pré-escolar ao 3º ciclo. Na sua totalidade, e segundo os dados explicitados no Projeto Educativo (PE) do AEMF (2016, p. 8), o agrupamento é frequentado por cerca de 1550 alunos, havendo cerca de 600 alunos no 1º ciclo, cerca de 500 do 3º ciclo, cerca de 400 do 2º ciclo e cerca de 150-200 da Educação Pré-escolar. Quanto aos professores, de acordo com o PE, 65% estão inseridos no Quadro do Agrupamento e 35% estão inseridos no Quadro da Zona Pedagógica, sendo 90% dos professores no total.

Em relação à oferta educativa, no ano letivo de 2020/21, o AEMF ofereceu um plano curricular diversificado para cada um dos ciclos escolares. No âmbito da componente curricular transversal “Cidadania e Desenvolvimento”, estão disponíveis para cada ano um plano de estudos com os temas de educação para a cidadania propostos. De acordo com as planificações dirigidas a cada um dos ciclos escolares, encontramos os seguintes temas: Instituições e Participação Democrática, Direitos Humanos, Igualdade de Género e Interculturalidade (para os 5º e 7º anos)¹⁶; Educação

¹⁶ Informação disponível em:

https://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/2021/Planificacoes/Cidadania_Desenvolvimento/Planificac%CC%A7a%CC%83o_5%C2%BA_7%C2%BA_anos_Cidadania_Desenvolvimento_.pdf

Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (para os 6º e 8º anos)¹⁷ e a Saúde (para o 9º ano)¹⁸. Alguns destes temas foram, também, propostos para o 1º ciclo (a Igualdade de Género, a Interculturalidade, o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental)¹⁹. Como podemos ver, com base nas planificações para os vários anos, embora a EpM seja um dos temas propostos pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC; Ministério da Educação/DGE, 2017a), fazendo parte do grupo de domínios obrigatório para pelo menos dois ciclos do Ensino Básico, esta temática não foi incluída.

O AEMF disponibiliza salas de ensino estruturado nas EB de Coselhas e de Martim de Freitas que permitem um apoio a alunos que tenham Necessidades Educativas de Carater Permanente (NEECP).

Importa, ainda, referir algumas das parcerias feitas com o AEMF. São elas: a SeguraNet, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Coimbra, o Centro de Apoio Social (CASPAE) e a Cáritas.

1.1. Biblioteca Escolar

Como referido anteriormente, o AEMF inclui três bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE): a BE de Montes Claros, a BE de Coselhas e a BE de Martim de Freitas, a escola sede. Todas elas têm um papel importante nas dinâmicas pedagógicas das escolas.

O nosso estágio decorreu na BE localizada na sede do AEMF, a partir da qual se desenvolveram atividades que permitiram, também, a articulação com as restantes escolas do agrupamento, mais especificamente, a BE de Montes Claros e o Professor

¹⁷ Informação disponível em:

https://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/2021/Planificacoes/Cidadania_Desenvolvimento/Planificac%CC%A7a%CC%83o_6%C2%BA_8%C2%BA_anos_Cidadania_Desenvolvimento_.pdf

¹⁸ Informação disponível em:

https://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/2021/Planificacoes/Cidadania_Desenvolvimento/Planificac%CC%A7a%CC%83o_9%C2%BA_ano_Cidadania_Desenvolvimento_.pdf

¹⁹ Informação disponível em:

https://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/2021/Planificacoes/1CEB/Planifica%C3%A7%C3%A3o_Cidadania_e_Desenv_1.%C2%BA_2.%C2%BA_e_3.%C2%BA_anos_20-21.pdf

Responsável pelas BE das escolas do 1º ciclo. A equipa da BE de Martim de Freitas é composta por uma Professora Coordenadora, a Professora Adélia Lourenço, que foi também a orientadora do nosso estágio, e por outros professores com horas atribuídas na BE.

As BE têm um papel fundamental na organização pedagógica do agrupamento, na medida em que se constituem como “um recurso de orientação educativa essencial para as atividades de ensino, extracurriculares e de enriquecimento curricular, para promoção da leitura e das literacias e ainda para a ocupação de tempos livres e de lazer” (AEMF, 2018, Subsecção V, Artigo 87º). Nas BE procura-se desenvolver competências para a aprendizagem integral dos estudantes, estimulando a sua autonomia e a imaginação, e contribuindo para o desenvolvimento de pensadores críticos e cidadãos responsáveis. Nelas são promovidos, ainda, iniciativas e projetos. As atividades organizadas articulam-se com as restantes atividades do agrupamento.

Os objetivos da BE têm por base os objetivos do PE e os propostos pelo Programa da RBE. Entre os objetivos descritos no Regulamento Interno do AEMF (2018, Subsecção V, Artigo 88º), destacamos os que consideramos ter maior relevância e articulação com o nosso estágio. São eles:

- Apoiar e promover, em articulação com a comunidade escolar, a formação integral dos alunos e das metas educativas que estão acordadas com o currículo e as finalidades propostas pelo AEMF;
- Disponibilizar aos professores recursos que contribuam para a planificação de atividades de ensino e para a diversificação de situações de aprendizagem;
- Desenvolver um trabalho que se articule com os departamentos, grupos disciplinares, clubes e projetos que fazem parte do AEMF, de forma a promover o sucesso educativo e o aprofundamento da cidadania;
- Proporcionar aos alunos um acompanhamento que desenvolva de forma complementar competências e hábitos de trabalho, de modo a contribuir para hábitos mais benéficos de aprendizagem e da utilização das BE;
- Dinamizar atividades no âmbito de animação ou de formação que se articulem com todos os membros que constituem a comunidade educativa.

Estando inseridas na RBE, as BE do agrupamento procuram respeitar o conjunto de princípios e orientações que estão na base do Programa da RBE. Como vimos no enquadramento teórico deste relatório, este programa promove atividades que passam por três áreas de literacia, mais especificamente, a literacia da leitura, a literacia dos *media* e a literacia da informação. Todas estas têm em conta os conhecimentos/capacidades e as atitudes/valores que correspondem a cada ciclo escolar, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017).

A biblioteca da sede é utilizada frequentemente como espaço de estudo, trabalho, leitura e utilização de computadores por parte dos alunos e/ou professores e como espaço de supervisão de turmas em aulas de substituição. Durante o ano letivo de 2020/21, este espaço foi utilizado, também, para o desenvolvimento de algumas aulas do 3º ciclo.

A BE é constituída por um espaço de leitura e trabalho, que inclui mesas, cadeiras, sofás e diversas estantes de livros divididas por ciclo escolar, e um espaço de computadores que inclui, também, mesas e cadeiras, um projetor e um quadro branco. Ambos os espaços estão abertos a toda a comunidade escolar para serem utilizados. Quanto aos recursos, para além dos mencionados, a BE dispõe de material de escrita e folhas de rascunho que podem ser utilizados pelos alunos. Com exceção do projetor e do computador ao qual este está ligado (que pode apenas ser utilizado por professores ou funcionários), todos estes recursos podem ser utilizados pelos alunos, desde que autorizados pelo(s) professor(es) ou funcionário(s) que esteja(m) presente(s). Os livros podem ser utilizados na própria BE ou podem ser requisitados e levados para casa. Para isso, existe um computador específico, onde é feito o registo das requisições e entregas de livros, que pode ser utilizado, apenas, por um membro da equipa da BE. A BE dispõe, ainda, de um conjunto de livros para cada ano escolar que pode ser utilizado em contexto de sala de aula, caso o(a) professor(a) da turma os requisite. Para além do espaço descrito, existe um armazém onde são guardados alguns recursos da BE, como cartolinas e uma máquina de plastificação de documentos, entre outros.

Salienta-se, ainda, a existência de um blogue das BE do AEMF, intitulado de “Pegada de Papel”²⁰, onde são apresentadas as atividades e iniciativas das bibliotecas do agrupamento ao longo do ano letivo. Em parceria com este, existe uma página das BE

²⁰ Blogue encontrado em: <https://pegadadepapel.wordpress.com/>

no *Instagram*²¹ que atualizámos com a Professora Coordenadora durante o nosso estágio e uma no *Facebook*²². Para além destas, encontramos, ainda, uma página no *Facebook* da BE de Montes Claros²³.

No início de cada ano letivo, a Professora Coordenadora em colaboração com o resto da equipa da BE desenvolvem um Plano de Atividades (PA) para serem desenvolvidas na biblioteca sede, embora também possam articular este plano com as restantes BE do AEMF. Depois de aprovado pela Direção, este plano fica incluído no Plano Anual de Atividades do agrupamento. As atividades propostas para o ano letivo de 2020/21 distribuíram-se por 4 domínios: currículos, literacias e aprendizagens; leitura e literacia; projetos e parcerias e gestão da BE. Para cada atividade foram apresentados os objetivos específicos, a sua descrição, os responsáveis ou dinamizadores, os destinatários, a calendarização, o orçamento e os recursos. Procura-se que as atividades promovam as três literacias propostas pelo referencial “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017).

No que diz respeito à literacia mediática, durante o confinamento que decorreu no ano letivo 2019/20, foram desenvolvidas atividades em formato *online* dirigidas aos alunos do 1º ciclo. Estas foram divulgadas através do blogue “Pegada de Papel” e surgiram no âmbito da iniciativa “7 dias com os *media*”²⁴ que promove atividades sobre este tema a nível nacional ao longo do mês de Maio. No mesmo ano, uma aluna do AEMF participou no concurso de Medi@ção²⁵ (promovido pelo Plano Nacional de Leitura²⁶, pela DGE e pela RBE), tendo sido declarada como vencedora do primeiro prémio.

2. COMEDIG²⁷

O Projeto COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal –, coordenado pela professora Armada Matos, está a ser desenvolvido na FPCEUC, entidade responsável, tendo como Unidade de Investigação associada o

²¹ Página encontrada em: <https://www.instagram.com/bibliotecaaemf/>

²² Página encontrada em: <https://www.facebook.com/martimfreitascoimbra>

²³ Página encontrada em: <https://www.facebook.com/Biblioteca-Escolar-CE-Montes-Claros-Coimbra-1605200372915445>

²⁴ Para mais informações sobre a iniciativa, ver em: <http://www.7diascomosmedia.pt/iniciativas-2019/>

²⁵ Para mais informações sobre o concurso, ver aqui:

<https://www.pnl2027.gov.pt/np4/mediacao2021.html>

²⁶ Plano Nacional de Leitura: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>

²⁷ Esta informação foi retirada de: <https://www.uc.pt/fpce/comedig>

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX e como entidade parceira a Universidade do Minho

Trata-se de um projeto financiado através de fundos nacionais, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e através do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia.

O objetivo principal deste projeto é “proceder a um diagnóstico do nível de competências de literacia digital e mediática de alunos e professores em diferentes níveis de escolaridade e, com base no conhecimento produzido, desenhar recursos educativos e orientações para a intervenção na área da educação mediática”²⁸.

O Projeto COMEDIG está a ser desenvolvido em três fases. Numa primeira fase, de carácter **exploratório**, tem como objetivo definir o perfil de competências de literacia digital e mediática em diferentes níveis de escolaridade (do Ensino Básico ao Ensino Superior). Numa segunda fase, de carácter **avaliativo**, procura caracterizar o nível de competências digitais e mediáticas na comunidade escolar e identificar as necessidades de formação complementar. Finalmente, a terceira fase consiste na **elaboração** de recursos educativos digitais para promover as competências de literacia digital e mediática dos alunos e de recomendações e orientações práticas para a formação em EpM de professores.

O trabalho que desenvolvemos no contexto do projeto COMEDIG foi realizado sob a orientação da Doutora Elzbieta Bobrowicz-Campos, membro da equipa do projeto. O trabalho consistiu na participação em sessões semanais de acompanhamento tutorial.

O Projeto está a ser desenvolvido em colaboração com a Rede AlfaMed, uma rede interuniversitária euroamericana de investigação sobre competências mediáticas para a cidadania, que conta com uma equipa de investigadores de 16 países diferentes, incluindo Portugal. Através desta reunião de investigadores de diferentes países, a Rede procura promover espaços de fortalecimento de ações conjuntas, atividades académicas, de investigação, de extensão, produção e difusão sobre EpM. Dentro da Rede AlfaMed, foi criado um grupo de jovens investigadores, a Rede AlfaMed Jovem, que conta, também, com membros de diferentes países, sendo nós a representante de Portugal.

²⁸ Informação retirada de: <https://www.uc.pt/fpce/comedig/apresentacao>

Capítulo IV: Atividades na Biblioteca Escolar

O nosso estágio na biblioteca escolar (BE) decorreu durante o ano letivo de 2020/21, mais precisamente, entre outubro de 2020 a junho de 2021. Como mencionamos no capítulo anterior, este estágio desenvolveu-se sobre a orientação da Professora Coordenadora com quem foi definido o nosso trabalho. No início do estágio foi-nos mostrado o horário de funcionamento da BE e, com base neste, acordado com a Professora Coordenadora o nosso horário enquanto estagiárias. Foi nos proposto, também, que desenvolvêssemos um projeto de estágio e sugeríssemos algumas atividades que pudessem ser incluídas no Plano de Atividades (PA) da BE.

O primeiro mês consistiu numa fase de observação que nos permitiu conhecer o espaço e o funcionamento da BE, bem como os professores da equipa da BE e os alunos. Nesta fase tivemos a oportunidade de assistir a algumas atividades dinamizadas pela Professora Coordenadora ou por outros professores da equipa e, sempre que houve necessidade, colaborámos dando o nosso apoio. Assistimos a algumas sessões de leitura com o 1º ciclo (que explicaremos melhor no capítulo seguinte), colaborámos na supervisão de turmas em aulas de substituição que a BE recebe e discutimos ideias com os restantes membros da equipa para o desenvolvimento de atividades propostas no PA da BE. Esta fase permitiu, ainda, a consulta de alguns documentos do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), como os referenciais “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017), relativamente aos objetivos e atividades propostos no âmbito da literacia mediática.

Todo este trabalho de observação e pesquisa possibilitou-nos conhecer os públicos que mais frequentavam a BE, o 1º e o 2º ciclos, e propor duas atividades de educação para os *media* (EpM) para serem inseridas no PA da BE, uma vez que estavam em falta atividades sobre esta temática. Essas atividades tiveram como temáticas os videojogos e a publicidade. Ainda no primeiro mês de estágio, tivemos a oportunidade de dinamizar a atividade sobre os videojogos com uma turma do 6º ano durante uma aula de substituição, sob proposta da Professora Coordenadora. Esta atividade permitiu o desenvolvimento de outras atividades sobre o mesmo tema, como falaremos no capítulo relativo à descrição do projeto, bem como a dinamização de outras aulas de substituição.

Esta fase de integração na BE conduziu à definição de um conjunto de objetivos que orientaram o nosso estágio:

- Desenvolver atividades de EpM;
- Colaborar nas atividades propostas no Plano de Atividades da BE;
- Desenvolver recursos para ser utilizados pelos professores da equipa da BE no futuro.

Ao longo do estágio participámos em diversas atividades na BE. Para uma melhor compreensão, dividimos as atividades em 4 grupos diferentes que descrevemos ao longo deste capítulo e do próximo. Apresentamos os 4 grupos na seguinte tabela (1):

Tabela 1: Grupos de atividades desenvolvidas na Biblioteca Escolar

Grupos de atividade	Descrição
Algumas atividades pertencentes ao Plano de Atividades da Biblioteca Escolar	Dentro deste grupo descrevemos um conjunto de atividades que pertenciam ao Plano de Atividades e nas quais colaborámos em conjunto com a equipa da BE.
Sessões quinzenais com o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens	Este grupo diz respeito a uma série de sessões que desenvolvemos na BE com um grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens durante o 3º período escolar.
Outras atividades e responsabilidades na biblioteca escolar	Neste grupo descrevemos algumas atividades que foram desenvolvidas, apesar de não pertencerem ao Plano de Atividades, e em que colaborámos. Enumeramos, também, algumas das nossas responsabilidades que assumimos durante o ano de estágio.
Projeto de educação para os <i>media</i>	Esta secção diz respeito ao projeto de educação para os <i>media</i> que desenvolvemos durante o estágio. Dada a dimensão deste projeto, a sua descrição é feita no capítulo seguinte (capítulo V).

1. Atividades pertencentes ao Plano de Atividades da Biblioteca Escolar

Como referido no capítulo anterior, a BE segue um PA anual, que é construído no início de cada ano letivo e aprovado pela Direção do AEMF, de forma a ser incluído no Plano Anual de Atividades do agrupamento. Essas atividades, destinadas aos alunos do AEMF, são desenvolvidas ao longo do ano pela equipa da BE em colaboração com os professores e os alunos.

Apresentamos, a seguir, uma descrição detalhada das várias atividades em que colaborámos.

1.1. Pegada de Papel

Como já mencionado, o blogue “Pegada de Papel” tem como função divulgar informação e atividades realizadas no âmbito da BE. De forma a chegar a um maior público-alvo, foi reativada uma página da BE no *Instagram* durante o 1º período, com as mesmas funções. Neste âmbito, ao longo do ano letivo, em colaboração com a Professora Coordenadora da BE, procurámos fotografar os trabalhos/exposições desenvolvidos na biblioteca, seja por alunos ou pela própria equipa de professores, para divulgar nas duas páginas. A nossa colaboração consistiu na criação de publicações para apresentar na página do *Instagram* que incluíam as fotografias das diversas atividades acompanhadas por uma breve descrição (ver Apêndice I). Esta atividade foi transversal às restantes, na medida em que decorreu durante todo o ano de estágio. As publicações no blogue foram realizadas pela Professora Coordenadora.

1.2. Sessões de leitura com as turmas do 1º ciclo do ensino básico

Ao longo do ano letivo, foram realizadas sessões de leitura na BE com as quatro turmas do 1º ciclo da sede do agrupamento, duas do 3º e duas do 4º ano. A cada turma foi atribuída uma professora da equipa da BE que, em conjunto com a professora da turma, dinamizava as sessões semanal ou quinzenalmente, de acordo com a preferência de cada uma.

Nessas sessões procurava-se atrair os alunos para o universo da literatura, ajudar na formação de novos leitores, promovendo o gosto pela leitura, e estimular a curiosidade pelos saberes e o gosto pela descoberta. As sessões consistiam,

essencialmente, num momento de leitura de uma história ou conto escolhido pelas professoras dinamizadoras e de um momento de reflexão em conversa ou de realização de desenhos pelos alunos sobre o tema abordado.

O nosso apoio e colaboração concentraram-se em algumas sessões dinamizadas pela Professora Coordenadora com uma turma do 4º ano, seja na distribuição de material, no registo de requisição de livros por parte dos alunos, no apoio aos alunos na realização de trabalhos e na própria dinamização da sessão.

Numa sessão decorrida no 3º período, foi proposto pela Professora Coordenadora que os alunos visualizassem uma curta-metragem escolhida por nós. A curta-metragem intitulava-se de “Pip” e consistia na história de um pequeno cão que entra numa escola para aprender a ser um cão guia. No final da visualização, seguiu-se a exploração pedagógica do filme, em que a Professora Coordenadora sugeriu aos alunos que imaginassem um fim alternativo ao original e que cada um dissesse uma frase descritiva em função disso, de forma a construírem uma história em conjunto. Os alunos aderiram ao proposto com muito entusiasmo e criatividade. A nossa colaboração consistiu na escolha da curta-metragem e no apoio na dinamização de toda a sessão.

No terceiro período, no âmbito do Dia Mundial da Língua Portuguesa, foi decidido que alguns livros que tinham sido doados à BE poderiam ser oferecidos aos alunos, como forma de promover o gosto pela leitura. Tendo em conta que não havia livros para todos, decidiu-se que a professora de cada turma deveria escolher os cinco melhores leitores e que cada professora dinamizadora deveria escolher e distribuir os cinco livros pelos mesmos durante as suas sessões. Este trabalho de organização e distribuição de livros foi coordenado pela Professora Coordenadora e por nós durante a sua ausência.

1.3. Vamos viver o Natal: concurso de postais de Natal

Durante o 1º período, mais precisamente nos meses de novembro e dezembro, realizou-se um concurso regional de postais de Natal chamado de “Vamos viver o Natal”. Esse concurso foi dinamizado pela Biblioteca Municipal de Coimbra em colaboração com as BE das várias escolas de Coimbra e em articulação com a disciplina de Educação Visual (E.V.). O trabalho de elaboração dos postais de Natal foi integrado pelos respetivos professores da disciplina como um trabalho da aula.

Para este concurso os alunos deveriam escolher um conto/história de Natal que encontrassem na BE, lê-lo, apontar a referência bibliográfica deste e fazer um desenho sobre o Natal baseado na própria história. Neste sentido, visou-se sensibilizar os alunos para a quadra natalícia e dar-lhes a conhecer obras literárias alusivas ao Natal.

Deste modo, a BE da sede do AEMF funcionou como um espaço para a pesquisa e leitura desses livros por parte dos alunos do 2º ciclo e, ainda, para a realização dos próprios postais. Esta atividade decorreu ao longo dos meses mencionados, durante as aulas de E.V. A nossa participação consistiu na supervisão das turmas e no apoio aos alunos na realização dos trabalhos.

No final, foram escolhidos os melhores postais de cada uma das turmas participantes, incluindo as turmas dos 5º e 6º anos da sede e as do 1º ciclo de todas as escolas do AEMF, para serem avaliados pelo júri do concurso. O postal vencedor foi elaborado por uma aluna do AEMF.

1.4. Semana de Memórias das Vítimas do Holocausto

Para assinalar o Dia Internacional de Memórias das Vítimas do Holocausto, a 27 de janeiro, foram debatidas pelos membros da equipa da BE algumas ideias sobre possíveis atividades para se realizarem com os alunos. Procurava-se dar a conhecer o genocídio na Europa, na II Guerra Mundial, e sensibilizar os alunos para a importância dos Direitos Humanos.

Como primeira ideia, pensou-se em organizar um jogo de *peddy-paper* pela escola, espalhando algumas fotografias sobre o final da guerra, pelos vários blocos, com frases e enigmas que os alunos teriam de resolver e sobre os quais deveriam refletir, levando-os à própria BE como último espaço.

O início de um novo confinamento que obrigava ao fecho das escolas e à retoma das aulas *online*, porém, exigiu uma adaptação e simplificação desta atividade. As fotografias escolhidas foram divulgadas no blogue e no *Instagram* da BE acompanhadas de uma legenda e de um excerto sobre o acontecimento representado. A montagem das fotografias com as legendas e a sua divulgação foram realizadas pela Professora Coordenadora e por nós²⁹.

²⁹ Publicação disponível em: <https://pegadadepapel.wordpress.com/2021/01/27/15770/>

1.5. Atividades no âmbito das aulas de substituição

Ao longo do ano, a BE funcionou como um espaço de acolhimento de turmas em aula de substituição. Nessas aulas de substituição, os alunos realizavam trabalhos inseridos num plano de aula deixado pelo professor em falta. No caso de não haver plano, procurava-se desenvolver atividades de carácter lúdico-pedagógico enquadradas no PA da BE ou outras que eram pensadas no momento, dinamizadas por nós ou pelos professores que estivessem presentes. Estas foram realizadas de forma improvisada, em resposta às situações concretas que surgiram, mas tiveram como base alguns recursos da BE e foram orientadas pelos grandes objetivos da BE e do nosso estágio. Algumas destas foram desenvolvidas diversas vezes ao longo do ano. Para além destas atividades, as aulas de substituição possibilitaram a realização de trabalhos de casa ou a leitura de livros escolhidos pelos próprios alunos ou pelos professores presentes, entre outros.

Destacam-se as seguintes atividades realizadas:

1.5.1. Dia Nacional do Mar

Na semana em que se celebrou o Dia Nacional do Mar, de 16 a 20 de novembro, a equipa da BE realizou uma exposição na BE com livros sobre o mar e os oceanos e um cartaz. A exposição, realizada pelos professores da equipa da BE, foi também divulgada através do blogue e da página de *Instagram*. No âmbito desta iniciativa, exibimos um documentário sobre os oceanos durante uma aula de substituição de uma turma do 6º ano, supervisionada por nós e por uma professora da equipa.

1.5.2. Oficinas de escrita criativa

Ao longo do ano, principalmente durante o 1º período, as aulas de substituição das turmas do 2º ciclo foram uma boa oportunidade para estimular a criatividade dos alunos. Como proposta da Professora Coordenadora, desenvolveram-se atividades de escrita criativa que visaram desenvolver a criatividade no exercício da escrita, promover o gosto pela escrita e leitura, estimular a imaginação e criatividade, assim como reforçar as aptidões ao nível da expressão escrita. Esta atividade foi desenvolvida com base num conjunto de cartões já existentes na biblioteca que continham imagens ou expressões que podiam representar o tempo da história, imagens de personagens ou de objetos (ver Anexo III). Esses cartões seriam distribuídos pelos alunos que deveriam escrever uma

história criativa numa folha à parte, com base no conteúdo desses cartões e da sua imaginação.

Os alunos podiam realizar o trabalho de forma individual ou em pares. No final de cada sessão pedia-se aos alunos que lessem as suas histórias para o resto da turma ou, no caso de haver pouco tempo, à medida que terminavam, mostravam o texto a quem estivesse a dinamizar a sessão. Esta atividade foi dinamizada por nós em colaboração com a Professora Coordenadora.

Esta atividade foi desenvolvida várias vezes com diferentes turmas. No decorrer destas sessões, percebemos alguma diversidade de reações dos alunos ao desafio que lhes foi apresentado. Alguns tiveram muitas ideias, mostrando textos muito criativos e interessantes. Outros, porém, demonstraram alguma dificuldade em escrever um enredo, preferindo escrever frases simples sobre o conteúdo dos cartões.

Supomos que a facilidade/dificuldade da escrita de histórias e o próprio interesse de cada um estavam relacionados, em alguns casos, com a sua experiência de leitura. Aqueles que mostravam maior gosto pela leitura conseguiam escrever textos mais criativos, mais organizados e melhor estruturados (com introdução, desenvolvimento e conclusão), enquanto que os menos interessados em ler mostravam dificuldade e algum desinteresse em construir um enredo. Concluimos que é necessário continuar a promover o gosto pela leitura nos alunos.

1.5.3. Leitura de notícias de jornais

Numa aula de substituição com uma turma do 5º ano, em colaboração com a Professora Colaboradora, desenvolvemos uma atividade de leitura de notícias de jornais. Através desta procurámos que os alunos conhecessem algumas notícias e aprendessem a identificá-las num jornal. Neste sentido, distribuimos jornais antigos pelos alunos e pedimos que cada um escolhesse três notícias que lhes chamassem à atenção. Para cada notícia, os alunos tinham de escrever algumas frases ou um pequeno texto onde justificassem a sua escolha, descrevendo o conteúdo das notícias. Essas notícias deveriam ser recortadas e coladas numa folha branca à parte onde escrevessem as tais frases.

À medida que os alunos terminavam a atividade, pedimos-lhes que escrevessem numa outra folha um exemplo de uma notícia inventada pelos próprios. Esta segunda

parte foi realizada por poucos alunos, visto que a primeira ocupou grande parte da sessão.

Ao longo da sessão, identificámos algumas dificuldades dos alunos na escolha das notícias, nomeadamente no que estes entendiam por notícia. Alguns tiveram dificuldade em distinguir notícias de anúncios publicitários ou de outras imagens, tendo sido necessário explicarmos essas diferenças aos respetivos alunos.

1.5.4. Um Natal diferente: textos sobre as férias de Natal

No início do 2º período, em algumas aulas de substituição com turmas dos 5º e 6º anos, pediu-se aos alunos que escrevessem um texto sobre as suas férias e o dia de Natal. Esta atividade visou a aprendizagem da escrita de um trabalho seguindo a estrutura formal de um texto, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Percebendo que existia alguma dificuldade na estrutura formal do texto, aproveitou-se para dar algumas dicas aos alunos sobre este. Explicou-se que um texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão e o título deve ter um carácter sugestivo de modo a atrair os leitores.

Apesar de não ter sido o objetivo principal, esta atividade proporcionou, também, um momento de reflexão nos alunos sobre as suas férias e o Natal que tinham vivido de forma diferente devido à situação pandémica COVID-19. Muitos alunos disseram não terem feito “nada” nas suas férias em comparação com o ano anterior. Alguns, até, descreveram o que gostariam de ter feito ou o que costumavam fazer nos anos anteriores, como viajar ou estar com toda a família. Durante as sessões foi possível dar apoio a alunos com mais dificuldades na escrita, como aconteceu numa sessão com uma turma do 5º ano, em que um aluno mostrou ter dificuldades na escrita, nomeadamente na construção de frases. De uma forma geral, os alunos mostraram-se interessados e motivados e houve muitos textos bastante interessantes, com títulos muito criativos.

1.5.5. 25 de abril e 1º de Maio

Durante a semana em que se comemorou o 25 de Abril e a seguinte, a Professora Coordenadora aproveitou as aulas de substituição com as turmas dos 5º e 6º anos presentes para falar com os alunos sobre a data em questão. Com este objetivo, foi feita uma pequena pesquisa pela Professora Coordenadora para encontrar um vídeo que

explicasse o acontecimento de uma forma apelativa para os alunos. A nossa colaboração nesta atividade consistiu no apoio na supervisão das turmas.

As sessões iniciaram-se com uma conversa com os alunos sobre o que é o 25 de Abril e os acontecimentos que o precederam, seguindo-se a visualização do vídeo. No final, foi proposto que os alunos escrevessem uma ou várias frases sobre o que tinha sido discutido e visualizado.

No final destas sessões, foram escolhidas as frases mais criativas para afixar num cartaz que foi exposto à entrada da biblioteca. Este cartaz foi também fotografado para ser divulgado, tanto no blogue como na página do *Instagram*³⁰. Para o 1º de Maio, foi escolhido e exibido um vídeo sobre o tema aos alunos durante algumas aulas de substituição que decorreram ao longo da semana em que este dia se inseriu.

1.5.6. Visualização de curtas-metragens

No final do 1º período, já na última semana de aulas, um professor da equipa da BE propôs a visualização de algumas curtas-metragens durante a supervisão a uma turma do 6º ano. Esta proposta deveu-se à sobrecarga de turmas que estiveram presentes nessa semana e visou estimular o gosto dos alunos por estarem na BE e, ao mesmo tempo, uma aprendizagem de forma lúdica.

Na sequência desta sessão, propusemo-nos a desenvolver esta atividade com outras turmas de substituição nessa última semana e noutras sessões que se seguissem durante o resto do ano. Em colaboração com a Professora Coordenadora fizemos uma pesquisa de exemplos de curtas metragens que organizámos num documento. Este seria utilizado como referência para aulas de substituição futuras.

Seguindo a sugestão da Professora Coordenadora, nas sessões em que estive presente, procurámos estabelecer um diálogo com os alunos no final ou durante cada curta-metragem exibida, em torno da história, das personagens e da mensagem transmitida. Visou-se, com estas sessões, que os alunos aprendessem alguns valores educativos e/ou morais com base nas histórias apresentadas, ao mesmo tempo que se divertissem a fazê-lo. Procurámos, também, através do diálogo, promover um momento de reflexão sobre as curtas-metragens em si.

³⁰ Publicação disponível em: <https://pegadadepapel.wordpress.com/2021/04/23/cravos-de-abril/> e https://www.instagram.com/p/CN-T1_JrYJC/

Todas estas sessões desenvolveram-se ao longo do ano letivo durante os períodos de ensino presencial. De uma forma geral, os alunos mostraram-se interessados e divertidos em visualizar os vídeos propostos, fazendo, até, sugestões de outros que poderiam ser visualizados no futuro. As sugestões dos alunos eram tidas em conta, com a salvaguarda de que procurámos sempre escolher curtas-metragens que transmitissem determinados valores educativos e/ou morais.

1.5.7. Dinamização de um jogo de mímica

No 3º período, procurou-se planificar atividades mais dinâmicas e interativas com os alunos, de modo a estimular o seu gosto em estarem na BE. Neste sentido, no contexto de uma aula de substituição com uma turma do 6º ano que ia com regularidade à BE, decidimos experimentar fazer um jogo de mímica, a partir da ideia de um livro de jogos educativos que existia na BE, com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento lúdico e, simultaneamente, permitir-lhes desenvolver as competências de comunicação verbal e não verbal.

O jogo consistia no seguinte: um ou dois alunos voluntários de cada vez vinham para a frente da turma representar em mímica uma ação que lhe fosse proposta por nós. De forma organizada, o resto da turma tentaria adivinhar. O/A primeiro/a aluno/a que adivinhasse trocava com os alunos que tivessem feito a mímica e fazia uma nova para o resto da turma adivinhar, e assim sucessivamente. Se a pessoa que adivinhasse não tivesse vontade de representar, eram aceites outros voluntários.

Esta dinâmica foi realizada duas vezes com esta turma e uma vez com uma turma do 5º ano. Em ambas as turmas os alunos mostraram-se divertidos e com vontade de participar.

1.5.8. Dia do Ambiente

Para celebrar o Dia do Ambiente (dia 5 de junho), surgiu uma iniciativa a ser desenvolvida através da articulação entre a BE e a Eco Escolas, destinada aos alunos dos 1º e 2º ciclos, sobre o tema “o planeta como está *versus* o planeta que gostaria que fosse”, ou seja, sobre o contraste entre um planeta poluído e em destruição e um planeta bem cuidado. Esta iniciativa teve como objetivos proporcionar uma reflexão e sensibilização dos alunos sobre o ambiente, estimulando a sua criatividade.

Aproveitando a presença dos alunos em aulas de substituição na BE, foi proposto pelos professores da equipa da BE que os alunos em grupos de 2 ou 3 ou individualmente desenhassem um cartaz sobre o tema proposto em cartão usado, de forma a fazer um reaproveitamento do material. Esta atividade foi realizada maioritariamente com turmas dos 5º e 6º anos mas, também, com uma turma do 4º ano, numa sessão dinamizada pela Professora Coordenadora, com a nossa colaboração.

Tendo em conta que esta atividade estava a ser desenvolvida principalmente com as turmas que nos chegavam em aula de substituição e sendo que estas pouco variavam, propusemo-nos a dinamizar esta atividade com uma turma do 6º ano em combinação com o professor de E.V. desta. O professor aceitou de bom grado e sugeriu que os trabalhos fossem realizados com tintas *guache* para ficarem bem pintados no cartão. Assim sendo, numa tarde de segunda-feira, no tempo de aula da disciplina, os alunos dirigiram-se à BE onde lhes propusemos o trabalho, em colaboração com a professora responsável pela iniciativa, que fazia parte da equipa da BE.

De uma forma geral, os alunos mostraram-se bastante dedicados e motivados em participar na atividade, tendo desenvolvido trabalhos bastante criativos e interessantes. Considerámos que o objetivo desta atividade foi alcançado, dado que os alunos foram capazes de realizar cartazes que transmitiam as suas reflexões sobre o tema, mais precisamente, sobre o planeta poluído como está e sobre o que é preciso fazer para o melhorar.

Entre todos estes trabalhos, alguns foram escolhidos para serem expostos nos placares em frente ao espaço da BE e outros nos blocos em que os alunos tinham aulas. Foram também fotografados e divulgados no blogue “Pegada de Papel”, juntamente com um texto sobre os 50 anos do Dia do Ambiente e alguns poemas sobre o tema pesquisados e escolhidos por uma professora da equipa da BE³¹. Com esta divulgação, procurou-se, também, sensibilizar a comunidade escolar sobre o tema.

1.5.9. Outros

Como já mencionado anteriormente, as aulas de substituição na BE serviam, também, como um tempo e espaço para os alunos realizarem trabalhos de casa, para estudarem, lerem livros ou fazerem outras atividades que gostassem, como desenhar ou jogar jogos entre si. Nessas aulas, procurámos estimular o trabalho de grupo entre os

³¹ Publicação disponível em: <https://pegadadepapel.wordpress.com/2021/06/16/dia-do-ambiente/>

alunos, o gosto pela leitura, a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento de algumas competências, como falar para uma plateia.

2. Sessões quinzenais com o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens

Durante o 3º período escolar, foi-nos pedido que realizássemos algumas sessões na BE com um grupo de alunos com medidas adicionais educativas que frequentam o centro de apoio às aprendizagens. As mesmas foram dinamizadas por nós com o apoio da professora que acompanhava o grupo de alunos. Esse grupo consistia em 6 alunos de diferentes níveis de escolaridade, do 6º ao 9º ano. As sessões decorreram, de 15 em 15 dias, às terças-feiras, no 1º tempo da manhã, sendo 6 no total. Estas consistiram num momento inicial em que eram exibidos uma curta-metragem, um vídeo ou uma pequena história e através dos quais procurávamos desenrolar um diálogo com os alunos sobre um tema específico, como a amizade, a diferença, os direitos da criança, as estações do ano, o ambiente, entre outros. No final, os alunos tiveram a oportunidade de fazer um desenho ou colorir um desenho já impresso sobre o tema explorado. Com estas sessões procurámos promover nos alunos a reflexão sobre os respetivos temas, promovendo um espaço de diálogo entre todos e a criatividade (ver Apêndice II).

A primeira sessão consistiu na exibição da curta metragem “A Cegonha e a Nuvem”³² e num diálogo sobre esta. A curta metragem retrata uma história entre as cegonhas que entregam bebés a futuros pais e as nuvens que criam esses bebés. A história tem como foco a amizade entre uma nuvem cinzenta que cria bebés de animais mais perigosos ou agressivos (como crocodilos ou enguias), contrariamente às outras nuvens que criam bebés de animais como cães ou gatos, e de uma cegonha que os transporta, enfrentando grandes desafios. Conversámos com os alunos sobre as personagens principais da história, a diversidade de animais que existem e a mensagem transmitida: a amizade. No final, os alunos pintaram desenhos já impressos sobre as personagens mencionadas.

³² Ver em:

<https://www.youtube.com/watch?v=K3LZ77Xs3Z4&list=PL5DgGMoU976fgYi6tu2jsW0w0UoGiXNVe&index=22&t=0s>

A segunda sessão centrou-se na curta-metragem “O Presente”³³. Esta foi visualizada duas vezes, a primeira em silêncio e a segunda em diálogo com os alunos. A curta metragem retrata a história entre um rapaz, viciado em videojogos, que recebe como presente um cão que não tem uma perna. No início, o rapaz rejeita o cão devido à sua deficiência física, mas, este nunca desiste desenvolvendo-se uma amizade entre os dois e revelando-se, no final, que o rapaz também tem uma deficiência física. No final da sessão, foram distribuídos folhas brancas e lápis de cor entre os alunos para fazerem um desenho sobre as personagens da curta-metragem.

Na terceira sessão, foi explorada uma pequena história sobre uma Girafa, personagem de um livro, o Minimalário (Pinto & Chinto, 2011). Esta história possibilitou um diálogo sobre o animal girafa e as suas características físicas e o outono. No final, a cada aluno foram entregues dois desenhos de uma girafa e de uma folha de outono para colorirem na aula seguinte.

A quarta sessão coincidiu com o Dia Mundial da Criança, possibilitando uma conversa sobre o dia. Os alunos visualizaram um pequeno vídeo musical³⁴ sobre os direitos das crianças e aprenderam sobre alguns direitos, como a alimentação, a habitação, entre outros. Para complementar, os alunos puderam colorir um desenho que mostrava três crianças unidas em volta do mundo.

A quinta sessão incidiu sobre o tema do ambiente. Os alunos visualizaram um vídeo sobre a poluição dos oceanos³⁵ e o uso do plástico, bem como algumas imagens sobre os ecopontos, permitindo uma conversa sobre os seus hábitos de uso de plástico e da reciclagem no seu dia-a-dia. No final, foi proposto a cada um que pintasse um desenho do planeta terra, dividindo-o ao meio, sendo que uma metade corresponde ao tema “planeta feliz” (sem poluição) e a outra ao “planeta triste” (com poluição).

Na sexta e última sessão, os alunos visualizaram uma curta-metragem, “Pip”, cuja descrição foi feita na secção “1.2. Sessões de leitura com as turmas do 1º ciclo do ensino básico”. A partir da história, foi feito um diálogo com os alunos sobre o que são cães guias e qual o seu propósito. No final, foi proposto aos alunos pintarem desenhos sobre o tema abordado.³⁶

³³ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjqiU5FgsYc>

³⁴ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmNnzKOOuA0>

³⁵ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=adc0cOqE4qs>

³⁶ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>

De forma geral, os alunos mostraram-se participativos e interessados em colaborar nas atividades propostas. Consideramos que os objetivos foram alcançados, na medida em que os alunos mostraram-se capazes de dialogar e de refletir sobre os temas propostos.

3. Outras atividades e responsabilidades na Biblioteca Escolar

Para além das atividades desenvolvidas, integradas no Plano da BE, destacamos algumas outras atividades em que colaborámos com a Professora Coordenadora e outros professores e as responsabilidades da própria BE que nos foram atribuídas.

3.1. Vídeo de apresentação da BE

No início do estágio, em colaboração com a Professora Coordenadora, realizámos um pequeno vídeo de apresentação da BE com a duração de um minuto. Este vídeo surgiu no âmbito de uma formação de Professores Bibliotecários, na qual a Professora Coordenadora participou durante o ano.

3.2. Supervisão da BE

A BE funciona como um espaço aberto à comunidade escolar durante o dia, seja para trabalhar, para ler, utilizar os computadores, entre outros. Nesse sentido, uma das nossas responsabilidades era supervisionar a BE e dar apoio aos alunos durante a sua utilização deste espaço. A maior frequência dos alunos centrava-se nos intervalos do almoço, em que os alunos aproveitavam para estudar ou utilizar os computadores. Esta supervisão era feita por nós de forma autónoma ou em apoio com outro/a professor/a da equipa.

Como referido anteriormente, a BE recebia turmas em aulas de substituição sendo estas supervisionadas pelos professores que estivessem presentes no momento e/ou por nós. Ao longo do ano, tivemos a responsabilidade de supervisionar várias vezes turmas do 2º ciclo e, esporadicamente, turmas do 3º ciclo.

Para além das aulas de substituição, durante o 3º período foi-nos dada a responsabilidade de supervisionar um grupo de alunos de mentoria às terças-feiras, durante a hora do almoço. Esta supervisão foi realizada por nós ou pela professora que estava presente. As mentorias consistiam em sessões de apoio ao estudo dinamizadas

por alunos mentores a alunos mentorandos. Este grupo incluía três alunos mentores e quatro mentorandos, sendo que a cada mentor correspondia um ou dois alunos mentorandos. Durante estas sessões os alunos propuseram-se a trabalhar em conjunto e os alunos mentores dinamizavam “aulas” sobre as várias matérias e disciplinas através do quadro branco aos restantes alunos.

Durante a supervisão das várias sessões permitimos que os alunos trabalhassem de forma a desenvolverem algumas competências, como o trabalho de grupo.

Para além das turmas de supervisão, ao longo do ano foi-nos dada a responsabilidade de abrir a BE, seja de manhã ou à hora do almoço, e de a encerrar, antes da hora do almoço ou ao final do dia, nos casos de ausência de professores da equipa.

3.3. Trabalho de registo de entregas/requisições de livros

Durante o ano de estágio, uma das nossas funções era fazer o trabalho de registo das entregas e requisições de livros por parte de alunos ou professores, bem como apoiar a escolha destes, no caso de ser necessário.

No final do 3º período, foi necessário dar apoio a um professor da equipa na verificação dos livros requisitados em atraso e na criação de avisos para serem enviados a cada um dos alunos responsáveis, de forma a que os devolvessem o mais depressa possível.

3.4. Criação de puzzles e marcadores da BE

No final do 3º período, surgiu a ideia de criar marcadores de livros e puzzles a partir de uma fotografia de um quadro sobre Martim de Freitas.

Em colaboração com a Professora Coordenadora, fizemos a impressão de algumas cópias da fotografia em A4 com poemas de Martim de Freitas no verso, plastificámos e cortámos em tiras para fazer marcadores de livros (cada um incluindo um poema no verso) que depois foram oferecidos a alguns professores.

Para os puzzles, foram impressas cópias em A3 para serem plastificadas e recortadas como peças de puzzles. Esses puzzles foram distribuídos pelos professores do 1º ciclo da escola sede e da EB1 Montes Claros, juntamente com uma folha com algumas palavras/expressões sobre Martim de Freitas para serem trabalhados com os alunos.

Neste capítulo descrevemos a diversidade de atividades em que tivemos a oportunidade de colaborar e dinamizar no âmbito da BE. Algumas pertenciam ao PA da BE e outras foram desenvolvidas a par deste. A nossa integração e as funções e responsabilidades que assumimos na BE evoluíram de forma gradual.

As atividades em que a nossa colaboração foi mais autónoma foram aquelas que se integraram em momentos de aulas de substituição e nas sessões com o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens. No primeiro destes contextos trabalhamos maioritariamente com turmas do 2º ciclo, sendo estas as que mais frequentavam o espaço da BE. Estas aulas decorreram durante todo o ensino presencial. Durante este tempo, existiu alguma imprevisibilidade e sobrecarga de turmas o que exigiu alguma adaptação da nossa parte. A frequência em que as turmas surgiam, por um lado, levaram-nos a pesquisar e pensar em atividades mais diversificadas que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e, por outro, a falta de tempo dificultou a planificação organizada destas. Em muitos contextos as atividades eram desenvolvidas de forma improvisada.

De modo geral, as atividades que realizamos foram recebidas de forma positiva pelos professores com quem colaborámos. Já os alunos mostraram reações variadas consoante o tipo de atividades e o contexto em que estas decorriam. Reparámos em alguns fatores externos que tiveram influência na adesão dos alunos às atividades desenvolvidas em aulas de substituição. Geralmente, as turmas que vinham para a BE nos horários da manhã participavam de forma mais interessada, comparativamente às que vinham no horário da tarde que já vinham cansadas das aulas do dia. O mesmo acontecia nos dias que antecediam as férias em que os alunos se mostravam mais agitados. Percebemos, ainda, que algumas turmas surgiam mais repetidamente que outras, mostrando, às vezes, algum desinteresse em estarem na BE, por preferirem estar no recreio.

Face a estes fatores, concluímos que era necessário diversificar o tipo de atividades que se realizavam de modo a estimular o interesse e o gosto dos alunos em estarem na BE. Algumas atividades como a visualização de curtas-metragens e o jogo de mímica foram realizadas com este propósito, para além dos objetivos específicos de cada uma já mencionados. Estas e aquelas que proporcionaram o trabalho criativo, como a realização de cartazes para o Dia do Ambiente, foram as que tiveram melhores

reações por parte dos alunos, pois estes participaram de forma bastante interessada e divertida. Reparámos, ainda, que algumas turmas trabalhavam de forma mais autónoma que outras. Quanto às sessões com o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens, as reações dos alunos foram bastante positivas, dado que colaboraram com facilidade nas atividades que propusemos.

Em jeito de conclusão, referimos, ainda, que faz falta uma maior articulação entre a BE e as disciplinas, no sentido de se realizarem atividades em contexto de aula e não apenas durante as aulas de substituição, de forma a captar, também, um maior interesse e motivação por parte dos alunos. Apesar da sobrecarga de turmas que surgiu, estas eram bastante repetidas. Pensamos que poderia ser uma vantagem desenvolver as atividades pertencentes ao PA da BE com mais turmas em contexto de articulação como aconteceu com as turmas do 1º ciclo e o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens.

Capítulo V: Projeto de educação para os *media*

Na fase inicial de integração na biblioteca escolar (BE), em que foi desenhado o projeto de estágio em função das solicitações que nos foram feitas e das necessidades identificadas, ficou decidido que, além da nossa colaboração nas atividades já previstas e integradas no plano de atividades (PA) e no funcionamento da BE, haveria lugar e seria pertinente a elaboração e implementação de um projeto específico de educação para os *media* (EpM), da nossa iniciativa, que complementaria o trabalho já desenvolvido pela BE e seria integrado no âmbito do seu PA. Este projeto consistiu, então, na realização de um conjunto de atividades de EpM ao longo do ano letivo em que o estágio decorreu, atividades essas que procuraram ir ao encontro dos objetivos que norteiam o PA da BE e do documento orientador “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017), e que se apoiaram, igualmente, no Referencial de EpM (Ministério da Educação/DGS, 2014).

Neste capítulo é apresentado o projeto e feita uma reflexão final sobre a forma como decorreu a sua implementação, as reações dos alunos face às atividades propostas, bem como as suas aprendizagens.

1. Apresentação do projeto

1.1. Público-Alvo

O projeto teve como público-alvo os alunos que frequentam a sede do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF) de três ciclos diferentes, mais precisamente, das turmas do 4º e do 6º anos e do 3º ciclo, e das turmas do 4º ano da EB1 Montes Claros. A escolha das turmas teve em conta as necessidades dos professores e as oportunidades e limitações que os contextos trouxeram.

1.2. Objetivos

Os objetivos propostos estiveram de acordo com os princípios e valores apresentados no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério de Educação/DGE, 2017b), dando principal atenção às áreas de competências da informação e comunicação, do pensamento crítico e pensamento criativo, e do desenvolvimento pessoal e autonomia. Vão ao encontro, também, dos vários objetivos e

competências apresentados tanto no Referencial de EpM (Ministério de Educação/DGE, 2014) como no referencial de aprendizagens da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017).

Os objetivos são:

- Promover o desenvolvimento de competências de literacia mediática, dando especial atenção ao pensamento crítico dos alunos em relação aos *media* e às suas mensagens;
- Promover a reflexão crítica dos alunos sobre temáticas específicas (como os videojogos, a publicidade e o *cyberbullying*) relacionadas com as suas práticas quotidianas de uso dos *media*;
- Favorecer a aprendizagem criativa e autónoma dos alunos;
- Promover a sua reflexão sobre o impacto que os *media* têm nas suas vidas enquanto consumidores e a relação produtor-audiência.

1.3. Duração

O projeto enquadrou-se no ano letivo de 2020/21, mais precisamente, entre outubro e junho, tendo incluído dois períodos que decorreram em formato presencial (1º e 3º) e um período que decorreu em formato *online* (2º), de acordo com os constrangimentos associados à pandemia de COVID-19.

1.4. Atividades

No âmbito do projeto foram desenvolvidas atividades sobre três temáticas diferentes: a publicidade, os videojogos e o *cyberbullying*. A escolha destas temáticas teve em conta uma pesquisa feita na fase inicial do estágio de atividades já existentes e procurou responder a algumas necessidades e propostas de alguns professores. Cada uma das atividades será aqui apresentada com uma descrição de cada uma das sessões realizadas. Para cada atividade fazemos uma justificação mais detalhada dessa escolha. Apresentamos, em seguida, uma tabela (2) com os temas, os nomes das atividades, as datas em que foram realizadas e o número de vezes que cada uma foi realizada.

Tabela 2: Atividades de educação para os media

Tema	Atividade	Público-alvo	Datas	Nº de vezes
Publicidade	“A Publicidade nos nossos Dias”	Turmas do 6º ano Turma do 8º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 23 e 24 de novembro ➤ 4 de dezembro ➤ 10 de dezembro ➤ 17 de dezembro ➤ 7 de janeiro 	6
Videojogos	“Eu domino o jogo”	Turma do 6º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 29 de outubro 	1
	“Adoro jogar!”	Turmas do 4º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 10 de dezembro (3 sessões para 3 turmas) ➤ 19 de janeiro e 4 de maio (2 sessões com 1 turma) ➤ 27 de abril (1 sessão com 1 turma) 	5
	“Vamos falar sobre Videojogos” (<i>online</i>)	Turmas do 3º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 17 a 27 de março 	1
	“Vamos falar sobre Videojogos” (presencial)	Turmas do 6º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 26 de abril ➤ 3 de maio 	2
<i>Cyberbullying</i>	“Uma dramatização de um caso de <i>cyberbullying</i> ”	Turma do 6º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 21 e 23 de junho 	1

1.5. Metodologias

Quanto às metodologias, tendo em conta as idades do público-alvo, os objetivos e os temas abordados, foram utilizados diversos métodos e técnicas, nomeadamente, o expositivo, o ativo, o interrogativo, o trabalho de grupo e o *role-play*.

O método expositivo foi importante para apresentar os conteúdos relativos aos temas abordados, enquanto os métodos ativo e interrogativo funcionaram como complementos, permitindo a interação entre os alunos e entre estes e o dinamizador e a

sua participação mais ativa. As técnicas como o trabalho de grupo e o *role-play* foram utilizadas em atividades específicas e favoreceram a interação e a comunicação entre os próprios alunos.

Tendo em conta que trabalhámos com um público muito jovem, houve a preocupação de utilizar estratégias dinâmicas que captassem a sua atenção, mas também que os motivassem a participar.

1.6. Recursos

O projeto foi desenvolvido no espaço da BE e, por isso, aproveitámos os recursos aí existentes para dinamizar as várias atividades. São eles o quadro branco, o computador e o projetor, materiais de escrita, folhas de rascunho, a impressora e uma máquina de plastificação. Para além destes, utilizámos recursos existentes em plataformas sobre a literacia mediática, pesquisámos vídeos e imagens e criámos novos materiais a partir da plataforma *Canva*. Salientamos a importância de utilizarmos os próprios *media* como recursos fundamentais para a planificação e dinamização das atividades que desenvolvemos de EpM.

1.7. Avaliação

De acordo com Cabrera (2003, citado por Barreira, 2019, pp. 1-2) “a avaliação é um processo sistemático de obter informação objetiva e útil para apoiar um juízo de valor sobre a planificação, o desenvolvimento e os resultados da formação” servindo como base para tomar decisões que sejam pertinentes no futuro, promover o conhecimento e compreender os motivos de sucesso e fracassos da formação.

Um modelo de avaliação muito utilizado é o de Donald KirkPatrick (Barreira, 2003), que inclui quatro níveis de avaliação. São eles: o nível 1, reação/satisfação; o nível 2, aprendizagem; o nível 3, comportamento e o nível 4, resultado. Neste projeto, a avaliação foi realizada a partir dos níveis 1 e 2, através de questionários de diagnóstico e de questionários de avaliação das aprendizagens e da reação/satisfação.

O nível 1, reação/satisfação, foi importante na medida em que teve como objetivos recolher as opiniões dos alunos em relação às atividades desenvolvidas. A avaliação da satisfação dos alunos foi realizada através de um questionário final de avaliação. Nas atividades destinadas ao 2º e ao 3º ciclo foi pedido aos alunos para expressarem a sua satisfação/reação da atividade com base em 5 níveis: “nada”,

“pouco”, “mais ou menos”, “muito” e “muitíssimo”. Nas atividades dirigidas ao 4º ano, a avaliação da satisfação/reação foi realizada a partir de 3 níveis, representados por *emojis*, que traduzem “pouco”, “mais ou menos” e “muito”. Para todos os públicos, além desta pergunta de resposta fechada, foram feitas duas perguntas de resposta aberta onde lhes foi pedido que escrevessem o que mais gostaram e o que menos gostaram da atividade (respetivamente). Sendo de resposta aberta, os alunos puderam responder sobre mais do que um tópico.

Já o nível 2, aprendizagem, permitiu verificar o que os alunos aprenderam com as atividades, tendo em conta os objetivos propostos e mediante a comparação, em algumas das atividades, das respostas dadas no questionário de diagnóstico e no questionário de avaliação. O mesmo questionário que avaliou a satisfação incluiu, também, as questões relacionadas com aprendizagens dos alunos relativamente aos temas abordados durante as atividades. Através destas questões, ficámos com uma perceção sobre o que os alunos aprenderam da sessão, contribuindo para uma reflexão que nos ajudou a melhorar as atividades que fomos realizando ao longo do ano. Para além das questões relativas à avaliação dos níveis 1 e 2, foi pedido aos alunos que partilhassem algumas sugestões sobre temas relacionados com os meios de comunicação para futuras atividades a desenvolver. No final da descrição de cada atividade apresentamos a avaliação da mesma.

2. Descrição das atividades

A planificação e a realização das atividades foram acompanhadas por um diário de bordo, onde foram registadas alterações e adaptações das sessões à medida que iam sendo dinamizadas. As várias alterações e adaptações tiveram como base a recetividade dos alunos e dos professores das respetivas turmas, o modo como decorriam, bem como o tempo disponível.

I. Publicidade

a. “A Publicidade nos nossos Dias”

Esta atividade sobre a publicidade foi planeada com base nas Lições 1, 2 e 3 da plataforma sobre literacia da publicidade Media Smart³⁷, que foram adaptadas, e foi dinamizada com cinco turmas diferentes do 6º ano e uma do 8º ano.

Tem como **objetivos**:

- Reconhecer que a publicidade nos rodeia e faz parte das nossas vidas;
- Conhecer os elementos presentes num anúncio publicitário;
- Compreender as várias funções da publicidade;
- Compreender os processos de produção da publicidade;
- Compreender que os anúncios se dirigem a grupos de consumidores específicos;
- Compreender que os anúncios usam imagens visuais, sons e palavras de uma forma criativa para transmitirem vários significados.

Quanto aos **conteúdos**, nesta atividade são abordados os seguintes tópicos:

- Presença da publicidade
- Elementos que constituem um anúncio
- Processos de produção da publicidade
- Público-alvo dos anúncios
- Os diferentes meios de comunicação (para conhecer a planificação da atividade, ver Apêndice III)

Numa primeira parte, os alunos preenchem um questionário de diagnóstico (ver Apêndice IV) que serve de momento de reflexão sobre o tema da atividade e, ao mesmo tempo, para percebermos o que os alunos já conhecem ou pensam sobre os anúncios e a publicidade.

³⁷ Media Smart é uma plataforma que promove a literacia para a publicidade, disponibilizando recursos e atividades para serem desenvolvidos por pais ou professores a crianças entre os sete e os 11 anos. Para mais informações, consultar: <https://www.mediasmart.com.pt/>

A realização do questionário possibilita um diálogo com os alunos sobre a percepção que estes têm em relação à quantidade de anúncios que podem ver por dia, seguindo um guião de perguntas orientadoras:

- Quantos anúncios acham que veem por dia?
- Quantos anúncios contaram?
- Mostraram-se surpreendidos com a quantidade?
- Quantos logótipos diferentes, anúncios ou marcas de produtos conseguem encontrar entre os vossos pertences?
- Já alguma vez pensaram que fazem publicidade quando usam a vossa roupa, ténis, mochilas, estojos?
- Como se sentem a fazer publicidade "gratuita" através das vossas roupas e dos vossos pertences?

Na segunda parte, é proposto um exercício chamado de “decifrar o anúncio” que consiste na exploração de um cartaz de um anúncio da bebida Compal Laranja do Algarve, que os alunos conhecem a partir de cinco passos (ver Apêndice V). Num primeiro passo, é projetada uma imagem que mostra apenas uma parte do cartaz e que os alunos tentam adivinhar. Em cada passo é exibido um pouco mais do cartaz até ao final em que se apresenta o cartaz completo. Procura-se que os alunos tentem adivinhar os elementos que estão a faltar, de forma a irem conhecendo algumas das suas características, como as cores, o *slogan*, o logótipo, entre outros. No final, o cartaz é contrastado com a versão em vídeo do mesmo anúncio em que os alunos são convidados a comentar outras características, como o som e a música.

Numa terceira parte, face a este anúncio, são exibidos outros anúncios diferentes para fazer uma comparação entre eles quanto ao meio de comunicação utilizado. Os anúncios podem ser em cartaz ou vídeo com produtos comerciais ou não comerciais. Este momento procura ser uma preparação para a quarta parte: a criação de um anúncio que decorre na 2ª sessão.

Na quarta e última parte, já na 2ª sessão, os alunos são convidados a criar um anúncio, em grupos de 2 ou individualmente, a partir de 3 cartões: um com uma imagem de um meio de comunicação, um segundo com uma imagem de um grupo de consumidor e um terceiro com uma imagem extra (ver Anexo IV). Além dos cartões, a cada grupo é atribuído um produto que pode ser comercial ou não comercial. Os alunos

têm, ainda, de criar um *slogan* e uma marca. Para a sua realização, são entregues a cada grupo duas folhas, sendo uma de rascunho e outra para a versão final. Esses anúncios devem ser apresentados pelos alunos ao resto da turma para fazerem uma reflexão sobre os mesmos.

No final, pede-se aos alunos que preencham um questionário de avaliação sobre a atividade (ver Apêndice VI).

Descrição das sessões

A atividade foi primeiramente pensada para uma turma do 6º ano em articulação com a disciplina de Educação Visual (E.V.). Em colaboração com a Professora Coordenadora, foi feito um contacto com o professor da disciplina, a quem foi proposta a realização da atividade ao longo de duas sessões. Sendo aceite, o professor disponibilizou duas aulas na semana de 23 a 27 de Novembro, em que não iria estar na escola, tendo uma aula a duração de 100 minutos e outra a duração de 50 minutos.

Além desta turma, a atividade foi realizada com duas turmas do 6º ano em articulação com a disciplina de Português, nos dias quatro de dezembro e sete de janeiro. Esta articulação foi proposta por uma professora de Português que fazia parte da equipa da BE e para a qual foi realizada uma nova adaptação da atividade. Tendo estado a trabalhar o texto publicitário nas suas aulas, a professora mostrou interesse em disponibilizar uma aula para cada uma das suas turmas para a dinamização desta atividade. Foi uma forma de trabalhar de um modo mais dinâmico e criativo o tema da publicidade com os alunos.

A atividade foi, ainda, realizada com três turmas no contexto de aulas de substituição, duas do 6º e uma do 8º ano.

1ª Turma do 6º ano

A primeira sessão com a turma do 6º ano, no horário de E.V., decorreu na parte da tarde entre as 15:30 e as 17:30h. Tal como planeado, a primeira sessão começou com o preenchimento dos questionários de diagnóstico. À medida que os alunos iam respondendo, percebemos que alguns tinham mais facilidade do que outros em responder às questões. Em relação às questões que fizemos para perceber a perceção dos alunos sobre a publicidade, reparámos que os alunos mostraram-se surpreendidos pela quantidade de anúncios que podem ver ao longo do dia.

Durante o exercício de “decifrar o anúncio”, foi utilizado o método ativo e interrogativo, sendo que os alunos eram convidados a dar a sua opinião sobre o que lhes era exposto e perguntado. Procurou-se que todos os alunos tivessem oportunidade de se expressarem pelo menos uma vez. Reparámos que, sendo uma aula na parte da tarde, a atividade gerou alguma agitação entre os alunos, também associada ao interesse que o tema despertou, levando a que, em alguns casos, os alunos optassem por trocar opiniões entre si sobre o que estava a ser discutido. No último passo, mostrámos-lhes o anúncio completo e pedimos-lhes que comentassem as características que viam no anúncio: a frase, a mensagem transmitida, as cores. Para chamar a atenção da importância da cor no anúncio, perguntámos-lhes se achavam que o anúncio seria o mesmo ou teria o mesmo efeito se estivesse a preto e branco. Muitos responderam negativamente, e como era importante realçar a cor da laranja, a fruta. Um aluno respondeu, ainda, que o anúncio sem cores teria efeito apenas na geração dos “avós”, dos que conheceram a televisão a preto e branco.

A visualização da versão em vídeo do anúncio permitiu que os alunos conhecessem outras características relativas ao próprio produto. São elas: a ideia do Algarve (em referência às laranjas do Algarve) como associado a tempo de Verão e tarde de descanso, diferente do dia-a-dia, da presença das laranjas para chamar a atenção para a ideia de um produto natural e do orgulho de ser um produto nacional que já tem 60 anos. A introdução à 2ª sessão foi realizada a partir da exibição de alguns exemplos de anúncios propostos para diferentes meios de comunicação.

Durante a 2ª sessão os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a criação dos anúncios. Alguns realizaram anúncios bastante criativos e interessantes. Outros, porém, mostraram alguma dificuldade. Apesar de estar planificada, não foi possível fazer uma apresentação dos anúncios devido a uma escassez do tempo no final da sessão. Desta forma, decidimos recolher os anúncios para analisar o trabalho feito. O preenchimento dos questionários de satisfação e de avaliação das aprendizagens foi realizado na aula seguinte de E.V. com o professor da turma.

Turmas do 6º ano – versão adaptada (em articulação com a disciplina de Português)

Para as sessões em articulação com a disciplina de Português, desenvolvemos uma nova planificação (ver Apêndice VII) que teve como foco central a criação de um

anúncio. No planeamento desta nova sessão decidimos dedicar uma parte à visualização de exemplos de anúncios apresentados em diferentes meios de comunicação, de modo a dar uma melhor perceção aos alunos sobre as principais características e diferenças a ter em conta na criação dos seus próprios anúncios.

A primeira parte decorreu de forma semelhante à sessão desenvolvida com a 1ª turma. Os alunos preencheram um questionário de diagnóstico (ver Apêndice VIII) a partir do qual desenvolvemos um momento de reflexão. Na segunda parte foram visualizados anúncios pensados para diferentes meios de comunicação para mostrar aos alunos as diferentes características dos anúncios, em função do meio de comunicação em que se apresentam. Foram escolhidos anúncios para os seguintes meios de comunicação: rádio, televisão, internet, jornal e jornal *online*, revista e *outdoors*, sendo que este último incluiu: cartaz na autoestrada, cartaz no autocarro e na paragem de autocarro e cartaz numa loja. Para cada um dos meios de comunicação foi exibido um ou dois exemplos de anúncios, incluindo, ainda, exemplos de anúncios não comerciais.

De modo a aproveitar ao máximo o tempo de aula para a realização da atividade, ficou acordado com a Professora que os questionários finais seriam realizados na aula seguinte de português (ver Apêndice IX). Para estas sessões, foi proposto, também, que os alunos levariam para casa uma ficha com uma tabela que deveriam preencher com os vários anúncios que fossem encontrando durante o fim de semana, tendo em conta o produto, o meio de comunicação e o local em que encontravam o anúncio, bem como a hora em que este era visualizado (ver Apêndice X). Esta ficha deveria ser entregue na aula de Português seguinte. Com esta ficha, procurava-se que os alunos se apercebessem sobre a quantidade de anúncios que podem encontrar no seu dia-a-dia.

À semelhança da primeira turma, o exercício de criação de um anúncio suscitou entusiasmo nos alunos. Alguns apresentaram ideias bastante interessantes e criativas, outros tiveram mais dúvidas e mais dificuldade. Com o apoio da Professora, procurámos acompanhar todos os grupos e apoiá-los no que fosse preciso para que todos pudessem desenvolver o anúncio. Foi necessário ir lembrando o que deveria ser central nos seus anúncios: o nome da marca, o *slogan*, o produto e o meio de comunicação em que seria apresentado. Aos poucos, os grupos iam nos apresentando e à Professora as suas ideias e a versão final.

De forma geral, as três turmas mostraram grande entusiasmo na realização dos anúncios, embora tenham surgido algumas dificuldades por parte de alguns alunos. Percebemos, também, que, apesar de ter sido feita uma explicação introdutória no princípio do exercício sobre o que deveriam fazer, foi difícil para todos os alunos captarem toda a informação, sendo necessário explicar e esclarecer melhor a cada grupo durante a realização dos trabalhos. No final do ano, entregamos os anúncios às respectivas turmas para que pudessem ficar com o trabalho. Os alunos receberam-nos com grande entusiasmo. Alguns exemplos dos anúncios realizados pelos alunos podem ser visualizados em Apêndice XI.

Turmas em aulas de substituição:

Ainda no final do 1º período procuramos adaptar esta atividade em algumas aulas de substituição, a partir das planificações já criadas. Conseguimos dinamizá-la com duas turmas do 6º e uma do 8º ano, sendo que em apenas uma destas turmas foram administrados os questionários. Nas outras duas a primeira parte da atividade foi realizada de forma mais simplificada, improvisada e em modo de diálogo, como forma de aproveitar a aula de substituição. Dada a imprevisibilidade destes contextos, a atividade teve como principal foco o exercício de “decifrar o anúncio”, que podia ser feito em diálogo com os alunos.

Na primeira turma, à semelhança das restantes sessões, a aula começou com o preenchimento dos questionários de diagnóstico. Enquanto preenchiam, percebemos que este era um tema que ainda não tinha sido abordado nas aulas de Português, pois os alunos mostraram algumas dúvidas em relação às questões, nomeadamente na pergunta sobre a definição de um anúncio. Um aluno mostrou ter dúvidas em distinguir o conceito de anúncio do de notícia, sendo necessário esclarecer. Não foi possível realizar o diálogo sobre as questões orientadoras como nas sessões anteriores, pois os alunos tinham acabado de vir de um teste, o que pode ter causado maior cansaço e alguma falta de atenção. Seguiu-se o exercício de “decifrar o anúncio” segundo a planificação da atividade. No final, os alunos preencheram o questionário de avaliação da atividade, que foi adaptado para estas sessões.

A sessão com a outra turma do 6º ano teve a duração de um tempo de aula, 50 minutos, e foi desenvolvida na última semana de aulas do 1º período. A tarefa inicial do preenchimento de questionários foi realizada de forma oral. Percebemos que os alunos

já tinham falado da publicidade nas aulas de Português, dada a familiaridade destes pelo tema e pela facilidade em que definiram o conceito de anúncio. O exercício de “decifrar o anúncio” decorreu de acordo com a planificação. Sendo a última semana de aulas, os alunos mostraram-se cansados e algo entusiasmados com o início das férias, o que causou alguma dificuldade em captar a sua atenção durante a sessão.

Finalmente, a sessão com o 8º ano teve a duração de cerca de 30 minutos e decorreu durante parte de uma aula de substituição, com poucos alunos. A introdução da atividade foi realizada pela Professora Coordenadora que lhes chamou a atenção para a quantidade de anúncios que podem ver ao longo do dia. Sem questionários, desenvolvemos o exercício de “decifrar o anúncio”. Esta atividade foi dinamizada segundo a planificação, ao mesmo tempo que procurámos adaptar a linguagem às idades dos alunos, sendo estes mais velhos do que o público-alvo a que se destinava originalmente.

Nestas três sessões, de forma geral, os alunos mostraram-se interessados e participativos.

Avaliação

Reação/Satisfação

1ª Turma do 6º ano: articulação com a disciplina de Educação Visual

Dos 27 alunos, 25 responderam aos questionários finais. De modo geral, a reação dos alunos à atividade foi positiva. Em 25 alunos, 17 disseram terem gostado “muito” ou “muitíssimo” e oito “mais ou menos” (Tabela 3). Dois alunos não responderam aos questionários.

Tabela 3: Reação/Satisfação

Reação/Satisfação	Nº de Respostas
Muitíssimo	4
Muito	13
Mais ou Menos	8
Pouco	0
Nada	0
Faltou	2
Total	27

As perguntas sobre o que gostaram mais e menos da atividade são de resposta aberta, pelo que é possível que o número total de respostas seja superior ao número total de alunos. Este procedimento repete-se em todos os questionários de avaliação de todas as atividades desenvolvidas.

Em relação ao que gostaram mais (Tabela 4), destaca-se o exercício de “criação de anúncio”, escolhido por 15 alunos, seguido do exercício de “decifrar o anúncio”, por oito alunos. Entre os 15, dois alunos disseram, ainda, terem gostado do trabalho a pares. Para além destes, dois alunos responderam “criar a notícia”, que pode indicar que persistiu alguma dúvida sobre a distinção entre anúncio e notícia.

Tabela 4: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Criar o anúncio	15
Decifrar o anúncio	8
Trabalho coletivo/a pares	2
Criar a notícia	2
Inventar a marca	1
Total	28

Em relação às respostas sobre o que menos gostaram (Tabela 5), quase metade da turma (11 alunos) indicou os questionários. Para além destes, cinco alunos disseram que não houve nada que não tivessem gostado, três não gostaram de ver os anúncios, três de adivinhar o anúncio e dois de criar o anúncio.

Tabela 5: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Questionários	11
Nada	5
Ver anúncios	3
Adivinhar o anúncio	3
Criar o anúncio	2
Total	24

2ª Turma do 6º ano: articulação com a disciplina de Português

Nesta turma de 23 alunos, 18 responderam/entregaram os questionários de avaliação. As reações à atividade foram positivas (Tabela 6), sendo que a grande maioria disse ter gostado “muito” ou “muitíssimo” (17) e apenas um respondeu “mais ou menos”.

Tabela 6: Reação/Satisfação

Reação/Satisfação	Nº de Respostas
Muitíssimo	6
Muito	11
Mais ou Menos	1
Pouco	0
Nada	0
Não entregou	5
Total	23

Em relação à pergunta sobre o que gostaram mais, segundo a Tabela 7, a maior parte dos alunos disse ter gostado de criar o anúncio (oito), outros gostaram de ver os anúncios (cinco) e de desenhar (quatro). Ainda três alunos referiram gostar de conhecer os diferentes suportes que apresentam anúncios, sendo que um deles respondeu ter gostado de “saber que há tantos suportes para fazer publicidade”.

Tabela 7: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Criar o anúncio	8
Ver anúncios	5
Desenhar	4
Conhecer diferentes suportes de anúncios	3
Trabalho em grupo	1
Sem resposta	1
Total	22

Em relação à pergunta sobre o que gostaram menos (Tabela 8), quatro alunos disseram “nada”, quatro não responderam e os restantes referiram os questionários, criar o *slogan* e a marca, de fazer o rascunho do anúncio, estar sentado muito tempo e não ter usado lápis de cor, entre outros. A categoria “outros” refere-se a respostas que não estão

diretamente relacionadas com a atividade em si (este procedimento repete-se na avaliação das diferentes atividades ao longo deste relatório).

Tabela 8: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Nada	4
Criar o <i>slogan</i> e marca	1
Fazer o rascunho do anúncio	1
Questionário	1
Não sabe	1
Estar sentado muito tempo	1
Ver os anúncios dos jornais	1
Não usar lápis de cor	1
Outros	2
Sem resposta	4
Total	17

3ª Turma do 6º ano: articulação com a disciplina de Português

Nesta turma de 25 alunos, 22 responderam aos questionários de avaliação. Tal como nas outras turmas, a reação à atividade foi positiva (Tabela 9), sendo que 16 alunos disseram terem gostado “muito” ou “muitíssimo” e seis “mais ou menos”.

Tabela 9: Reação/Satisfação

Reação/Satisfação	Nº de Respostas
Muitíssimo	3
Muito	13
Mais ou Menos	6
Pouco	0
Nada	0
Faltou	3
Total	25

Em relação ao que gostaram mais (Tabela 10), a maioria das respostas indicam o exercício de “criar o anúncio”. Para além desta, três alunos disseram terem gostado de ver os anúncios e dois de trabalhar em grupo. Realça-se, ainda, duas respostas que referiram gostar do tema do anúncio que fizeram (“fazer uma publicidade/anúncio à

escolha” e de “fazer um anúncio sobre a reciclagem”) e uma resposta de um/a aluno/a que disse ter gostado de “meter a imaginação em funcionamento quando fizemos a publicidade”.

Tabela 10: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Criar o anúncio/publicidade	15
Ver os anúncios	3
Fazer uma publicidade à escolha	1
Fazer a notícia com o colega	1
"meter a imaginação em funcionamento quando fizemos a publicidade"	1
Trabalhar com os colegas	2
Fazer um anúncio sobre a reciclagem	1
Aprender mais	1
Total	24

Em relação ao que gostaram menos (Tabela 11), seis alunos disseram “nada”, três não gostaram de preencher os questionários, um não gostou de criar o anúncio e seis alunos não responderam. Uma das respostas “não ter ficado com o trabalho” chamou-nos a atenção para a possibilidade de entregar os trabalhos no final do ano.

Tabela 11: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Nada	6
Questionário	3
Criar o anúncio	1
Não ter escolhido o tema	1
Não ter ficado com o trabalho	1
Ter de passar a limpo o trabalho	1
Não ter começado a fazer o anúncio mais cedo	1
Sem Resposta	6
Total	20

4ª turma do 6º ano: sessão em aula de substituição

As reações da 4ª turma foram, também, positivas. Em 17 alunos no total, 13 disseram terem gostado “muito” ou “muitíssimo” e quatro “mais ou menos” (Tabela 12).

Tabela 12: Reação/Satisfação

Reação/Satisfação	Nº de Respostas
Muitíssimo	6
Muito	7
Mais ou Menos	4
Pouco	0
Nada	0
Total	17

Segundo as respostas apresentadas na Tabela 13, o que os alunos mais gostaram na atividade foi “ver o anúncio” (seis), “adivinhar o anúncio” (três) e “partilhar as suas opiniões” (dois). Alguns alunos responderam ter gostado de algumas características do anúncio em si, como o *slogan*, o aspeto do sumo, o ângulo final do anúncio, o local da filmagem, a cor, entre outros.

Tabela 13: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais		Nº de Respostas
Ver o anúncio		6
Adivinhar o anúncio		3
Partilhar opiniões		2
Imagem		1
Vídeo		1
Conteúdos do anúncio	<i>Slogan</i>	1
	Aspeto do sumo	1
	Ângulo de visão final	1
	Música de fundo	1
	Local de filmagem	1
	Personagem do anúncio	1
	Cor	1
	Parte final	1

	do anúncio	
Total		21

Em relação ao que gostaram menos (Tabela 14), cinco alunos responderam não haver nada ou quase nada que não tivessem gostado, dois reponderam “analisar a fotografia” e três não responderam. Dois alunos referiram características do próprio anúncio, como a clareza e a paisagem do fundo. Um/a aluno/a disse não ter gostado de ouvir o vídeo sem ver a imagem e outro/a disse não ter gostado quando a atividade acabou.

Tabela 14: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos		Nº de Respostas
Nada		4
Quase nada		1
Analisar a fotografia		2
Questionário		1
Ouvir o vídeo sem ver a imagem		1
O tempo que demorou		1
Quando acabou		1
Conteúdo do anúncio	Clareza	1
	Paisagem do fundo	1
Sem resposta		3
Total		16

Com base nestes dados que apresentámos, concluímos que a atividade “A Publicidade nos nossos Dias” foi recebida de forma positiva pelas várias turmas com quem a dinamizámos. Concluímos, também, que os alunos mostraram grande interesse nos exercícios de decifrar, criar e de visualizar anúncios.

Aprendizagens

As várias sessões em que desenvolvemos a atividade “A Publicidade nos nossos Dias” permitiram o aprofundamento do conhecimento sobre a publicidade e das características/elementos que constituem os anúncios, bem como uma reflexão crítica sobre a publicidade em si por parte dos alunos.

Com base nas respostas aos questionários de avaliação das várias turmas, percebemos que os alunos aprenderam sobre algumas características dos anúncios, linguagens e elementos dos anúncios, como o *slogan*, as cores, o texto, o título, o produto, a imagem, a necessidade de ter uma frase chamativa, a marca, o som/áudio, o desenho e o logótipo. Apesar de algumas dinâmicas da atividade terem sido diferentes para cada turma, as características/elementos dos anúncios mencionados foram semelhantes entre as quatro turmas.

Foi-nos possível compreender, também, a percepção que alguns alunos têm em relação à publicidade, quanto às suas vantagens e desvantagens. Em relação às vantagens, os alunos referiram aspetos como “dar a conhecer/promover um produto”, “mudar de opinião sobre algo”, “informar”, “fazer as pessoas mudarem de atitude”, “aumentar os lucros”, “trazer preços acessíveis/produtos baratos”; “melhorar a imagem do produto”; e “tornar as ruas mais coloridas”. Quanto às desvantagens, são referidos aspetos, como “a publicidade ser enganosa, sedutora e manipuladora”; “os anúncios serem aborrecidos”; “a publicidade influenciar as pessoas a comprarem, a gastarem dinheiro, a comprarem produtos que não são necessários”; “ser uma perda de tempo”, “ser repetitiva”, “ser incomodativa”, “levar os adultos e crianças a gastarem dinheiro”, entre outras. Esta questão sobre as vantagens e desvantagens foi realizada apenas com três das quatro turmas. Nas três turmas as respostas foram semelhantes.

Os alunos referiram, também, terem aprendido como o anúncio é constituído, como a publicidade se expressa em diferentes meios ou suportes, que “fazemos a publicidade no dia-a-dia com a roupa” como “os *slogans* têm de ser breves” entre outros. Referiram, ainda, algumas dificuldades em criar um anúncio.

Salienta-se, ainda, que alguns alunos tiveram alguma dúvida em distinguir entre “anúncio” e “notícia”, mesmo depois da realização da atividade, referindo, por exemplo, que a publicidade “indica acontecimentos do dia-a-dia” ou “avisa-nos de notícias más”.

Concluimos que os exercícios propostos da atividade permitiram que os alunos refletissem sobre a publicidade e os anúncios. Estes foram capazes de identificar os elementos e características presentes num anúncio e de ganhar uma nova percepção sobre a publicidade, alcançando os objetivos propostos. Ficaram, no entanto, algumas dúvidas por parte de uma minoria de alunos sobre a distinção entre anúncio e notícia e sobre como os anúncios se dirigem a grupos de consumidores específicos, o que sugere a necessidade de dar continuidade ao trabalhos em torno deste tema .

II. Videojogos

Sobre a temática dos videojogos foram realizadas quatro atividades. A primeira, intitulada de “Eu domino o jogo”, foi baseada numa atividade com o mesmo nome da RBE e foi dinamizada de forma improvisada, sem planificação prévia. Esta foi uma atividade experimental que permitiu o desenvolvimento e planificação de três outras sobre a mesma temática. A primeira destas, designada “Adoro jogar”, foi realizada com cinco turmas do 4º ano. A segunda, com o título “Vamos falar sobre videojogos”, foi realizada em formato *online* com os alunos do 3º ciclo. A terceira com o mesmo nome realizou-se com duas turmas do 6º ano em contexto de aula de substituição. Destaca-se, ainda, um momento de reflexão realizado durante uma aula de substituição sobre as vantagens e desvantagens de jogar videojogos com uma turma do 5º ano. Passamos a descrever cada uma das atividades e as sessões realizadas, bem como a sua avaliação.

a. “Eu domino o jogo”

A primeira atividade desenvolvida no âmbito do tema “videojogos” foi intitulada “Eu domino o jogo” e tem como **objetivos**:

- Refletir sobre os próprios hábitos de consumo de videojogos;
- Conhecer características dos videojogos;
- Aprender a gerir o tempo de jogo.

Quanto aos **conteúdos**, nesta atividade são abordados os seguintes tópicos:

- Tipos de jogos;
- Hábitos de uso;
- Vantagens dos videojogos;
- Desvantagens dos videojogos.

Esta atividade foi realizada com uma turma do 6º ano durante uma aula de substituição com a duração de 100 minutos. Inicialmente, procurou-se que a atividade seguisse o plano original apresentado pela RBE, mas no decorrer desta foram feitas algumas alterações de modo a melhor adaptar-se ao contexto e aos alunos. Tendo em conta o tempo de aula, a sessão dividiu-se em duas partes. A primeira foi desenvolvida

em modo de diálogo com os alunos e a segunda consistiu num trabalho escrito individual.

1ª Parte:

Iniciámos a atividade colocando algumas questões para discussão, com o objetivo de introduzir o tema e para perceber qual o tipo de jogos que os alunos conheciam e preferiam. Percebemos que a maioria dos alunos gostava de jogar videojogos ou jogos *online*, sendo que uma minoria referiu gostar, também, de jogos de tabuleiro e/ou de cartas.

No seguimento da atividade, procurámos que os alunos refletissem sobre o papel dos criadores de jogos a partir da questão: “o que é que os criadores de jogos fazem para nos criar vontade de jogar sempre mais?”. A turma conseguiu apresentar uma diversidade de respostas e opiniões, referindo as atualizações, os prémios, as várias plataformas onde se pode jogar e, ainda a influência dos *youtubers*.

Este momento permitiu a reflexão sobre as vantagens de jogar videojogos, no qual se colocou a questão sobre que tipo de vantagens os alunos conheciam. Os alunos tiveram mais dificuldade em responder a esta questão, dado que pensavam que não existiam quaisquer vantagens. Foi necessário introduzir algumas sugestões para dar conta desta dificuldade.

2ª Parte

Na 2ª parte tinha sido pensado desenrolar-se um debate em volta da questão “eu domino o jogo ou é o jogo que me domina a mim”, segundo o plano original proposto pela RBE, em que a turma seria dividida em duas equipas, cada uma defendendo uma das posições. Tendo em conta que esta fase de pandemia tornava difícil a formação de equipas/grupos com muitos elementos, o debate teve de ser adaptado para um trabalho escrito individual que visava a reflexão por parte dos alunos sobre as vantagens e desvantagens de jogar videojogos/jogos *online*. Neste seguimento, foi pedido aos alunos que escrevessem algumas vantagens ou desvantagens que conheciam e que as partilhassem ao resto da turma. Essas partilhas foram registadas por dois alunos que as apresentaram no final da atividade.

Apresentamos, em seguida, as conclusões dos alunos.

Lista de vantagens:

- “Uma forma de passar o tempo”;
- “Ajuda a desenvolver capacidades”;
- “Ajudam a conhecer mais coisas”;
- “Treinar o cérebro”;
- “Divertem”;
- “Desenvolvem a criatividade e a concentração”;
- “Aprende-se a perder (e a ganhar)”;
- “Os jogos dão-nos oportunidade de experimentar coisas novas”;
- “Os jogos dão-nos a oportunidade de jogarmos com amigos ao longe”.

Desvantagens:

- “Os jogos, principalmente os *online*, fazem com que as pessoas comuniquem sem saber com quem estão a falar, levando a consequências graves”;
- “Muitas crianças ficam com medo da realidade pois jogam muitos jogos de terror e violência”;
- “A atualização (do jogo) pode criar o vício fazendo com que as pessoas se esqueçam de outras atividades”;
- “Os jogos *online* podem perder a segurança, facilitando a entrada de *hackers*”;
- “Criar más influências”;
- “Problemas de visão”;
- “Confunde a realidade”;
- “Gastam muito tempo do dia”;
- “Provocam irritação”;
- “Gasta dinheiro e deixa os jogadores mais violentos”.

Dada a imprevisibilidade que caracterizou esta atividade, não foi realizado um momento de avaliação final. Ainda assim, com base nas reações dos alunos ao longo da atividade, conseguimos concluir que esta foi recebida de forma positiva pelos alunos, pois estes mostraram-se bastante entusiasmados e interessados com o tema e o método com que este foi trabalhado, principalmente na primeira parte. Concluimos, também, que esta sessão permitiu uma reflexão sobre os conteúdos propostos. No final, os alunos foram capazes de enumerar algumas vantagens e desvantagens, como estava proposto nos objetivos.

A reação dos alunos e o feedback da Professora Coordenadora, ambos positivos, bem como as conclusões tiradas por nós, permitiram, como já mencionámos, o desenvolvimento de outras atividades sobre a mesma temática com diferentes turmas e anos escolares.

b. “Adoro jogar”

Esta atividade foi uma adaptação da atividade com o mesmo nome promovida pela RBE e a lição de tempo de jogo da plataforma MediaSmarts e dirigiu-se aos alunos do 4º ano.

Esta atividade tem como **objetivos**:

- Refletir sobre os próprios hábitos de consumo de videojogos
- Conhecer as vantagens e desvantagens de jogar
- Compreender o impacto dos videojogos
- Desenvolver estratégias para um uso consciente e moderado dos videojogos

Nesta atividade são abordados os seguintes **tópicos**:

- Atividades de tempos livres
- Tipos de jogos;
- Vantagens e desvantagens dos videojogos;
- Impacto dos videojogos

A proposta desta atividade surgiu numa reunião com o professor responsável pelas BE das escolas básicas do 1º ciclo do agrupamento que demonstrou interesse pela atividade “Eu domino o jogo” e pela realização de atividades de educação e literacia dos *media*, propondo-nos que realizássemos algumas sessões sobre o mesmo tema com as turmas do 4º ano da escola básica de Montes Claros, na respetiva BE. Esta atividade foi realizada com três turmas do 4º ano da EB1 Montes Claros no final do 1º período e com duas turmas da escola sede entre o 2º e 3º períodos.

A atividade foi estruturada de modo a contemplar três partes (para uma descrição mais pormenorizada, ver a planificação em Apêndice XII). Num primeiro momento, antes de anunciar o tema, é pedido aos alunos que escrevam numa folha branca as cinco atividades preferidas. A partir daí, pergunta-se aos alunos se a atividade

“jogar” está incluída e se sim, quem gosta de jogar, dando início a um diálogo entre todos. Para introduzir o tema, são colocadas algumas questões orientadoras: “num jogo têm de existir sempre adversários?”, “que tipos de jogos conhecem?” (videojogos, jogos de cartas, jogos de tabuleiro, jogos de rua, etc.) e “porque gostam de jogar?”.

Estas questões servem para fazer a ponte para um diálogo sobre as vantagens e as desvantagens de jogar videojogos. Pede-se aos alunos que sugiram, em primeiro lugar, vantagens que conhecem, utilizando o quadro branco para as registar. A partir das vantagens, passamos para um diálogo sobre as desvantagens, dando um maior destaque à ideia de que jogar em demasia pode impedir de fazer outras atividades e que, no caso de jogos *online*, nem sempre sabemos quem está do outro lado.

Uma terceira parte é dedicada a um diálogo sobre as emoções que podemos sentir quando jogamos videojogos, com o objetivo de refletir sobre o seu impacto. Algumas perguntas orientadoras são colocadas: “O que sentem quando/enquanto jogam?”, “O que sentem quando ganham?”, “O que sentem quando perdem?”, “O que vos entusiasma nos videojogos?”, “Se vos irrita, porque jogam?” e “O que sentem quando deixam de jogar?”

Para concluir, é feita uma reflexão final breve sobre os hábitos de jogar que cada um tem, de modo a introduzir algumas estratégias que os alunos podem adotar para aprenderem a jogar de uma forma moderada e consciente. A atividade termina com o preenchimento de questionários de avaliação (ver Apêndice XIII).

Descrição das sessões

Sessões na EB1 Montes Claros

As três sessões na EB1 Montes Claros foram realizadas na BE que continha um ecrã para projetar e um quadro branco. A forma como se desenvolveu a atividade foi muito semelhante nas três turmas, pelo que apresentamos uma única descrição das três sessões, destacando, apenas, algumas diferenças que consideramos importante enumerar.

Na primeira parte da atividade, com base no exercício de escrita das cinco atividades preferidas e nas questões orientadoras que introduziram o tema, conseguimos perceber que a maioria dos alunos gostava muito de jogar videojogos. Tal como proposto inicialmente, este momento introdutório possibilitou uma reflexão sobre as

vantagens e desvantagens de jogar videojogos. Nas várias sessões, os alunos foram capazes de enumerar diversas vantagens, como “aprender”, “estar com amigos”, “trabalhar em equipa”, “desenvolver o cérebro”, “ocupar o tempo”, “desenvolver a capacidade de resolver problemas” e “fazer novos amigos”, entre outras. Com base na expressão “fazer novos amigos”, chamámos a atenção os alunos para o facto de que nem sempre sabemos quem está a jogar connosco do outro lado, o que pode causar o risco de encontrarmos pessoas perigosas. Para além deste aspeto, foram mencionadas outras desvantagens, como “criar dependência”; “(os jogos) impedem-nos de fazer outras atividades”; “podem causar problemas de visão e irritação” e a possibilidade de encontrarem *hackers*.

O momento de partilha permitiu nas turmas uma reflexão sobre o tempo que passam a jogar por dia/por semana. Percebemos que a alguns alunos é-lhes dado um tempo limite em casa para jogarem, mas esse tempo nem sempre é supervisionado ou controlado, ou seja, muitas vezes acabam por jogar o tempo que querem ou até se fartarem. Numa outra turma, às questões colocadas sobre as emoções sentidas enquanto jogam, acrescentámos uma questão sobre o que significava para estes “acabar de jogar” para percebermos os hábitos de jogar dos alunos. Algumas respostas foram: “quando a ronda do jogo acaba”, “quando morro”, “quando a bateria do telemóvel acaba”. Alguns afirmaram que nessas alturas desligam o jogo, mas outros afirmaram que continuavam a ter vontade de jogar ainda mais. Falámos do tempo de jogar, em que a maioria afirmou jogar apenas ao fim de semana e apenas uma pequena minoria respondeu jogar todos ou quase todos os dias.

No final, os questionários de avaliação foram preenchidos com as professoras das turmas no contexto de sala de aula. Estas sessões foram divulgadas na página de *Facebook* da BE da EB1 Montes Claros pelo professor responsável pelas BE das escolas do 1º ciclo (ver Apêndice XIV).

Sessões na EB1, 2 e 3 Martim de Freitas

Aproveitando a planificação da atividade “Adoro jogar”, realizada com as turmas do 4º ano da EB1 Montes Claros, e as sessões de leitura na BE da escola sede com as quatro turmas do 1º ciclo, propusemo-nos a realizar esta atividade com as duas turmas do 4º ano. Esta proposta foi recebida pelas professoras da turma de forma

positiva. Apresentamos, a seguir, uma descrição das sessões que decorreram entre o 2º e o 3º período.

Estas sessões decorreram de forma semelhante às desenvolvidas na EB1 Montes Claros. A introdução do tema e a escrita das cinco atividades preferidas por parte dos alunos permitiu-nos perceber que a maioria dos alunos gostava muito de jogar jogos *online*, principalmente no computador, no telemóvel ou na *play station*.

Na reflexão sobre as vantagens os alunos mostraram facilidade em enumerar as que conheciam, como: “estar com a família”; “divertir”; “jogar com amigos”; “aprender”; “aprender a ganhar e perder”; “respeitar as regras”; “prática/treino”; “descobrir”; “melhorar a concentração” e “fazer exercício”. Quanto às desvantagens, os alunos tiveram vontade de partilhar algumas experiências negativas que tinham tido enquanto jogavam jogos *online*. Alguns mencionaram o perigo de encontrar *hackers*, embora não pareceram entender bem o significado deste conceito. Foi necessário esclarecer. Enumeraram outras desvantagens como as seguintes: “vício/dependência”; “de como jogar pode-nos impedir de fazer outras atividades”; “como nem sempre sabemos com quem estamos a falar”; “de que podemos ter problemas de visão ou saúde” e “confundir a realidade”. Muitos alunos falaram da importância de não partilhar os seus dados pessoais e das suas contas dos jogos com pessoas que não conhecem, chamando a atenção para os perigos que podem existir.

O momento de partilha sobre as emoções que os alunos sentem enquanto jogam permitiu uma reflexão sobre o impacto que os videojogos têm nestes. As respostas dadas foram muito semelhantes às dadas pelas turmas da EB1 Montes Claros. A maioria dos alunos associou emoções como alegria ao ato de jogar e de ganhar, e emoções como irritação e raiva ao ato de perder ou de interromper o jogo. Para percebermos os hábitos de jogo que os alunos tinham, perguntámos-lhes se tinham limites em casa sobre o tempo que passam a jogar, ao que alguns disseram que sim e outros não.

Para concluir, dadas as respostas dos alunos, explicámos como jogar jogos podem-nos levar a sentir várias emoções diferentes; como jogar em demasia pode tirar a diversão do jogo (um aluno disse, até, que, quando joga muito tempo, o jogo torna-se uma “seca”) e de como é importante irmos trocando de atividades. Acrescentámos, ainda, como é importante os alunos terem alguém que os ajuda a controlar o tempo que jogam, pois, muitas vezes, podem perder a noção do tempo, sendo importante irem aprendendo a fazer isso sozinhos.

Em geral, os alunos mostraram-se bastante participativos e entusiasmados com o tema e a atividade, sendo que quase todos mostraram vontade em partilhar as suas opiniões e experiências. Os questionários de avaliação foram preenchidos com as professoras das turmas no contexto de sala de aula.

Avaliação

Reação/Satisfação

No total das sessões com as cinco turmas do 4º ano (três de Montes Claros e duas de Martim de Freitas), a reação à atividade foi bastante positiva (Tabela 15) sendo que em 108 alunos, 104 disseram terem gostado muito da atividade. Para esta atividade apresentamos as respostas das cinco turmas em conjunto, visto que a atividade desenvolveu-se de forma muito semelhante com todas as turmas.

Tabela 15: Reação/Satisfação

Reação/Satisfação	Nº de Respostas
 (Muito)	104
 (Mais ou menos)	4
 (Pouco)	0
Total	108

Nas perguntas sobre do que gostaram mais e menos na atividade os alunos puderam dar mais do que uma resposta. Deste modo, o número total de respostas é mais elevado que o número total de alunos. Sobre o que gostaram mais (Tabela 16), 26 alunos disseram terem gostado de falar sobre as vantagens e desvantagens, seguido de 18 que gostaram de falar dos sentimentos e emoções enquanto jogam e 17 que gostaram de escrever as cinco atividades preferidas. Realçamos, ainda, que seis alunos gostaram de aprender coisas novas, seis gostaram das perguntas e quatro gostaram de participar e dar a sua opinião.

Tabela 16: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Falar das vantagens e desvantagens	26
Falar dos sentimentos e emoções	18
Escrever as cinco atividades preferidas	17
Falar das desvantagens	15
Falar das vantagens	11
Falar dos jogos preferidos	8
Gostou de tudo	7
Outros	8
Aprender coisas novas	6
Perguntas	6
Participar e dar opinião	4
Falar sobre <i>hackers</i>	3
Perceber sobre o que se pode ou não fazer (nos jogos)	2
Falar sobre os hábitos de jogar	2
Falar para a turma (no final)	1
Falar sobre jogos	1
Falar sobre a criatividade de cada um	1
Falar sobre jogos de tabuleiro	1
Total	135

Sobre o que gostaram menos (Tabela 17), 54 alunos reponderam que não havia nada que não tivessem gostado (metade das respostas). Doze alunos disseram não gostar de falar das desvantagens de jogar e seis não gostaram de esperar pelos colegas para poderem falar. Destaca-se, ainda, as respostas seguintes: um/a aluno/a que disse não gostar de falar sobre videogames, um/a aluno/a não gostar de saber que os colegas jogam jogos *online* e um/a outro/a aluno/a que disse não gostar de saber que os jogos podem viciar. Quatro alunos não responderam.

Tabela 17: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Nada	54
Falar das desvantagens	12
Ficar à espera dos colegas	6
Escrever as 5 atividades preferidas	5
Falar sobre as emoções/sentimentos	5
Não ouvir bem os colegas	4
Falar dos perigos/ <i>hackers</i>	3
Falar das vantagens/desvantagens	2
Falar para a turma	2
Falar sobre videogames	1
Saber que os colegas jogam jogos online	1

Saber que os jogos podem viciar	1
Não poder desenhar	1
Falar das vantagens	1
Dizer o nome do jogo que gosta de jogar	1
Não poder fazer mais atividades	1
Não sabe	1
Não conseguir falar	1
Outros	2
Sem resposta	4
Total de respostas	108

Concluimos que a atividade teve um impacto positivo nos alunos, sendo que a maioria disse ter gostado muito. As respostas sobre o que gostaram mais ou menos na atividade levam-nos a concluir, também, que os exercícios propostos foram ao encontro das preferências dos alunos.

Aprendizagens

Esta atividade contribuiu para a capacidade de os alunos refletirem criticamente sobre o tema, nomeadamente acerca das vantagens e desvantagens de jogar videojogos, bem como o impacto dos videojogos no seu dia-a-dia.

Em relação ao primeiro tópico, os alunos conseguiram identificar vantagens, como “estar com amigos ou família”, “comunicar/falar”, “divertir/brincar”, “entreter”, “descontrair”, “despertar emoções (como a alegria)”, “desenvolver a capacidade de trabalho em equipa”, “desenvolver o cérebro”, “poder criar”, “explorar novos mundos”, “desenvolver estratégias”, “ver o mundo de outra maneira”, “estimular a autoestima e confiança”, entre outros. Alguns alunos referiram, ainda, “fazer amigos novos/conhecer pessoas novas” como uma vantagem. Sobre as desvantagens, os alunos identificaram: “causar dependência/vício”, “despertar emoções (como a irritação e a raiva)”, “gastar tempo/impedir de fazer outras atividades”, “nem sempre sabemos quem está do outro lado”, “problemas de saúde”, entre outros.

Salienta-se aqui a característica “despertar emoções” que é vista para uns como vantagem, na medida em que chamam a atenção para a alegria de jogar, enquanto para outros é vista como uma desvantagem, chamando a atenção para a tristeza e a raiva. “Fazer amigos novos/conhecer pessoas novas” foi referido para muitos alunos como uma vantagem, apesar de muitos também terem referido como desvantagem que “nem

sempre saber quem está do outro lado”, chamando a atenção para a ideia de desconhecidos que podem encontrar nos jogos *online* que podem ser perigosos.

Para além deste tópico, as respostas aos questionários de avaliação mostram que vários alunos aprenderam alguns cuidados a ter nos jogos *online*, como “não partilhar os dados pessoais e senhas das suas contas”, “ter cuidado com as pessoas que podem encontrar *online*”, “o perigo de encontrarem *hackers*” e, ainda, que “existem jogos perigosos”. Os alunos refletiram, ainda, sobre algumas emoções/sensações que têm enquanto jogam, bem como as dos seus colegas; sobre estratégias de gestão de tempo passado a jogar, dizendo que não se deve estar muito tempo a jogar/em frente a um ecrã; e sobre algumas características dos jogos. Alguns alunos disseram, também, que aprenderam que os jogos têm vantagens e desvantagens, o que pode significar que esta atividade proporcionou, de facto, um momento de reflexão por parte dos alunos sobre os videojogos.

Dadas estas respostas, podemos concluir que os objetivos propostos para a atividade foram alcançados, visto que os alunos foram capazes de refletir sobre os conteúdos propostos.

c. “Vamos falar sobre Videojogos” versão *online*

Durante o contexto de confinamento decorrido entre janeiro e abril, que ocupou o 2º período escolar, foi necessário adaptar novas atividades ao formato de escola *online*. Deste modo, foi proposto pela equipa da BE a pesquisa de atividades, vídeos e informações que pudessem ser partilhadas com os alunos a partir da plataforma *Google Classroom*, utilizada pelos alunos e professores, ou do blogue “Pegada de Papel”. Neste contexto, propusemo-nos a desenvolver uma atividade que desse continuidade ao projeto de EpM e que pudesse ser realizada pelos alunos de forma individual e em suas casas. Neste tempo foram pensados vários temas para serem abordados numa atividade, tendo sido escolhido o tema de videojogos que se destinaria aos alunos do 3º ciclo.

Uma vez aprovada pela Professora Coordenadora da BE, começámos a desenvolver a proposta de atividade. Depois de uma pesquisa de recursos disponíveis *online*, optámos por utilizar o *Google Forms* como principal ferramenta, com outras auxiliares, como o *Canva* e o *YouTube*. Com esta atividade procurámos seguir algumas ideias já trabalhadas nas atividades anteriores sobre o mesmo tema, ao mesmo tempo tentando utilizar uma linguagem que melhor se adaptasse a este público mais velho.

Partindo da atividade “Eu domino o jogo” e da Lição de tempo de jogo da plataforma MediaSmarts, decidimos focar a atividade no tema da relação entre os criadores de jogos e os jogadores, nomeadamente, nas estratégias utilizadas pelos criadores para captar a atenção e o interesse de potenciais jogadores e mantê-los a jogar. Procurando que esta atividade pudesse possibilitar a reflexão crítica sobre o tema e, ao mesmo tempo, de forma lúdica para não contribuir para a já existente sobrecarga de trabalhos dos alunos, desenrolou-se uma série de perguntas a partir de um jogo conhecido por muitos alunos, o *Pokémon Go*, com vídeos e imagens para auxiliar.

Os **objetivos** da atividade são os seguintes:

- Compreender o impacto dos videojogos
- Analisar a relação produtor-audiência
- Refletir sobre os próprios hábitos de consumo de videojogos
- Desenvolver estratégias para um uso consciente e moderado dos videojogos.

Quanto aos **conteúdos**, a atividade aborda os seguintes tópicos:

- Características dos videojogos;
- Papel dos criadores de jogos;
- Hábitos de jogar;
- Estratégias para um uso mais consciente e moderado dos videojogos.

A atividade foi estruturada em três partes (para uma descrição mais pormenorizada, ver Apêndice XV):

- i) Apresentação do jogo *Pokémon Go* como um fenómeno mundial e popular entre os jovens. Começa-se por fazer uma análise de algumas das suas características através de dois vídeos e algumas notícias sobre o impacto do jogo. Para este propósito, pede-se aos alunos que identifiquem as características que lhes chamam mais a atenção nos vídeos e que apresentem algumas razões que possam explicar o sucesso do jogo.
- ii) Identificação e reflexão sobre as características do jogo enquanto possíveis estratégias utilizadas pelos criadores do jogo para chamar a atenção das pessoas, bem como para as manter a jogar. Neste seguimento, enumeram-se

algumas estratégias utilizadas pelos criadores durante os confinamentos. Para este fim, propõe-se uma reflexão sobre os hábitos de jogo dos alunos: pergunta-se se estes gostam de jogar e quais as características dos seus jogos preferidos. Pede-se, ainda, para relacionarem essas características com possíveis estratégias utilizadas pelos criadores dos jogos e para pensarem nos motivos por trás dessas estratégias (ex: ganhar lucro, prestígio, visibilidade).

- iii) Reflexão sobre o impacto dessas estratégias nos alunos enquanto jogadores: por exemplo, possibilidade de causar dependência. Nesta secção, procura-se promover uma reflexão nos alunos sobre a importância de adotarem estratégias para controlarem o tempo que passam a jogar. Para esse efeito, pergunta-se em que medida acham importante adotar algumas estratégias próprias para controlarem o tempo que passam a jogar, pedindo-lhes, também, que enumerem as que já utilizam ou algumas que poderiam utilizar.

Para finalizar, depois de submeterem a atividade, os alunos têm a possibilidade de rever as suas respostas e de aceder a alguns conteúdos deixados como dicas para complementar a sua aprendizagem.

A realização desta atividade foi feita em modo anónimo. Os alunos teriam apenas de indicar qual o seu ano escolar. O *link* da atividade ficou disponível na pasta da BE na plataforma *Google Classroom* de cada turma do 3º ciclo ao longo de 10 dias. No total tivemos 33 alunos dos três anos a participarem. Quanto à avaliação, foi disponibilizado na mesma pasta um pequeno questionário de satisfação para os alunos preencherem (ver Apêndice XVI).

Avaliação

Reação/Satisfação

Nesta atividade participaram alunos dos três anos do 3º ciclo, com um maior número de alunos do 7º ano. No total dos 33 alunos que participaram na atividade, apenas 14 responderam ao questionário de satisfação. Entre estes, 10 alunos responderam ter gostado “muitíssimo” ou “muito” e quatro “mais ou menos”, como podemos ver na Tabela 18. Esta reação não surpreende visto ser uma atividade

facultativa, que captou uma maior atenção de alunos que gostavam do tema. Embora poucos, também participaram alunos que disseram não gostar de videojogos.

Tabela 18: Reação/Satisfação

Reação/Satisfação	Nº de Respostas
Muitíssimo	8
Muito	2
Mais ou Menos	4
Pouco	0
Nada	0
Total	14

Em relação ao que gostaram mais na atividade (Tabela 19), três alunos responderam ter gostado de tudo, dois gostaram da escolha do tema e outros dois disseram terem gostado de perceber o impacto negativo do uso excessivo do telemóvel. Destaca-se a resposta de um/a aluno/a que disse: “o que gostei mais na atividade foi a própria escola dar-nos um pouco de liberdade para falar sobre este tema” e de um/a outro/a aluno/a que respondeu que gostou de “perceber que passar muito tempo no telemóvel leva as pessoas à loucura”.

Tabela 19: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Tudo	3
Tema	2
Perceber o impacto negativo do uso excessivo do telemóvel (“Perceber que passar muito tempo no telemóvel leva as pessoas à loucura”)	2
A escola ter dado liberdade para falar sobre este tema	1
Aprender sobre videojogos	1
Simplicidade das perguntas	1
“Da explicação como as pessoas ficam doidas”	1
Outros	3
Total	14

Quanto ao que gostaram menos na atividade, a partir da Tabela 20 podemos ver que quatro alunos disseram que não havia nada que não tivessem gostado e dois gostaram de ver os vídeos/artigos. Destacam-se ainda uma resposta sobre haver muitas perguntas na atividade e outra sobre a escolha do jogo exemplo.

Tabela 20: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Nada	4
Ver os vídeos/artigos	2
Haver muitas perguntas	1
Falar sobre o <i>Pokémon Go</i>	1
Falsas críticas do jogo	1
Outros	2
Total	11

Em suma, os alunos reagiram de forma positiva à atividade e aos conteúdos propostos, embora mais de metade dos participantes não tenha respondido ao questionário de avaliação. As respostas sugerem que, para os alunos que preencheram o questionário, foi importante expressarem a sua opinião e refletirem sobre o tema.

Aprendizagens

Esta atividade contribuiu para a capacidade dos alunos de refletirem criticamente sobre o tema proposto, nomeadamente sobre as estratégias utilizadas pelos criadores de jogos para manter as pessoas a jogar e os motivos/benefícios que estão por trás dessas estratégias. Contribuiu, ainda, para uma reflexão sobre os hábitos de jogar de cada um.

Os alunos foram capazes de identificar algumas estratégias utilizadas pelos criadores de jogos baseadas no jogo exemplo (o *Pokémon Go*) e nos seus jogos preferidos, nomeadamente, as “atualizações”, “criação de desafios diários e eventos”, “inovar e adicionar elementos”, como personagens e “criar jogos que entretenham as pessoas em casa”. Quanto aos motivos/benefícios que estão por trás destas estratégias, foram identificados principalmente o dinheiro, o lucro, a fama e popularidade.

Sobre o impacto dos videojogos no seu dia-a-dia, mais de metade dos alunos disse que achava “muito” ou “muitíssimo” importante terem estratégias para controlar o tempo de jogo, embora os restantes alunos não tenham dado muito importância à necessidade de controlar o tempo que passam a jogar. Os alunos sugeriram estratégias que utilizam ou poderiam utilizar, como “fazer horários”, “criar rotinas”, “criar alarmes no telemóvel”, “aproveitar os objetivos do jogo para fazer pausas entre eles”, “ter outras atividades para ir trocando”, entre outros. Alguns, porém, disseram que não têm

estratégias, que jogam enquanto querem ou até ficarem aborrecidos, ou não costumam jogar muito.

Em jeito de conclusão, referimos que os objetivos da atividade foram alcançados, dado que os alunos foram capazes de refletir criticamente sobre o tema e os conteúdos propostos.

d. “Vamos falar sobre Videojogos” versão presencial

A partir da atividade “Eu domino o jogo” da RBE e da Lição de tempo de jogo da plataforma MediaSmarts, foi desenvolvida uma outra atividade sobre o tema dos videojogos destinada aos alunos do 6º ano. Esta foi proposta para ser realizada no contexto de aulas de substituição, com a duração de 100 minutos. Tivemos a oportunidade de dinamizar a atividade com duas turmas durante o 3º período.

A atividade tem como **objetivos**:

- Conhecer as vantagens e desvantagens de jogar;
- Refletir sobre os próprios hábitos de consumidor de videojogos;
- Conhecer o impacto dos videojogos;
- Conhecer a relação produtor-audiência;
- Desenvolver estratégias para um uso consciente e moderado dos videojogos.

Quanto aos **conteúdos** abordados, enumeramos os seguintes tópicos:

- Vantagens e desvantagens de jogar;
- Hábitos de jogar;
- Papel dos criadores de jogos e seus benefícios;
- Estratégias para um uso mais consciente e moderado dos videojogos.

A atividade é dividida em duas partes (para uma descrição mais pormenorizada da atividade, ver planificação em Apêndice XVII). Numa primeira parte, é pedido aos alunos que preencham uma ficha sobre as vantagens e desvantagens de jogar videojogos. A ficha consiste numa tabela com várias expressões entre as quais os alunos têm de rodear as que considerarem serem vantagens (ver Apêndice XVIII). A maior parte das expressões podem ser consideradas vantagens, algumas são desvantagens e três com dupla face que são objeto de debate. São elas: “conhecer pessoas novas”,

“ocupar o tempo” e “multitarefa”, três expressões que têm como propósito gerar alguma dúvida nos alunos sobre a sua classificação. “Conhecer pessoas novas” pode estar relacionada com a ideia de fazer amigos novos, mas também com a ideia de conhecer pessoas perigosas. “Ocupar o tempo” pode estar relacionada com a ideia de passatempo e, ao mesmo tempo, com o excesso de tempo a jogar que pode causar dependência. Finalmente, “multitarefa” pode estar relacionada com a ideia de que num jogo aprendemos a desempenhar várias tarefas em simultâneo, mas, estando relacionada com a anterior, chama, também, a atenção para o hábito de jogar enquanto se faz outras atividades, como ouvir música, ver televisão ou estudar. Esta ficha tem como objetivo gerar um momento de reflexão e diálogo sobre as vantagens e desvantagens de jogar, numa primeira parte, tendo como principal foco as expressões mencionadas. Segue-se uma breve reflexão sobre os hábitos de jogar dos alunos.

A segunda parte da atividade tem como principal foco falar sobre o papel dos criadores de jogos e as características dos videojogos a partir das questões: “o que acham que os fabricantes de jogos fazem para nos criar vontade de jogar sempre mais?” e “o que acham que os fabricantes de jogos beneficiam em manter as pessoas a jogar?”, questões essas também abordadas na atividade em formato *online*. No final, propõe-se uma reflexão sobre a importância de os alunos adotarem estratégias para jogarem de forma mais consciente e moderada. Este momento de reflexão é feito em diálogo entre todos ou em pequenos grupos, sendo o quadro branco um recurso essencial para o registo das partilhas. A sessão termina com o preenchimento dos questionários de avaliação (ver Apêndice XIX).

Descrição das sessões

As duas sessões decorreram de forma semelhante. A atividade foi iniciada, tal como planeado, com a realização da ficha sobre as vantagens e desvantagens de jogar videojogos/jogos *online*. Este primeiro momento permitiu uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens de jogar, bem como os hábitos de jogar dos alunos. Em relação ao segundo ponto, percebemos que a maioria dos alunos tinha gosto por esta prática.

A reflexão sobre as vantagens e desvantagens de jogar foi realizada a partir de três expressões mencionadas na descrição da atividade “conhecer pessoas novas”, “multitarefa” e “ocupar o tempo”. Percebemos que estas expressões tinham sido

enumeradas como vantagens pela maioria dos alunos, embora alguns tenham-nas considerado desvantagens. Com base nas respostas dos alunos, procurámos chamar a sua atenção para algumas consequências negativas relacionadas com as expressões mencionadas. Em relação a “conhecer pessoas novas” apenas uma aluna de cada turma explicou como podemos encontrar pessoas menos boas na internet, levando a uma concordância por parte de alguns alunos. Quanto à palavra “multitarefa”, percebemos que o significado desta tinha causado alguma dúvida em alguns alunos, sendo necessário esclarecer. Explicámos que esta estava relacionada com a ideia de que em alguns jogos podemos realizar várias tarefas ao mesmo tempo dentro do próprio jogo ou com a ideia de que podemos fazer várias atividades em simultâneo enquanto jogamos, como ouvir música, ver um vídeo, comer, entre outros. Em relação a esta segunda ideia, percebemos que a maioria dos alunos costuma fazer várias atividades ao mesmo tempo enquanto jogavam e se resultava. Muitos disseram que sim e que conseguiam, de facto, fazer sempre tudo ao mesmo tempo. Foi necessário explicar como essa prática impede-nos de concentrar totalmente em cada uma das atividades e pode levar à dependência dos videojogos. Quanto à expressão “ocupar o tempo”, percebemos que alguns selecionaram-na como vantagem. Falámos como os videojogos podem ser um passatempo, para nos divertirmos, mas, também, como um aluno chamou a atenção, jogar durante demasiado tempo pode-nos impedir de fazer outras atividades importantes, como estudar.

Na segunda parte iniciámos a reflexão sobre o papel dos criadores de jogos e as estratégias que os mesmos usam para manter as pessoas a jogar. Com este objetivo, questionámo-los sobre se já tinham pensado no papel dos criadores de jogos e o que achavam que estes fazem para manter as pessoas a jogar. Algumas das estratégias faladas foram “os gráficos do jogo”, “os temas”, “os níveis”, “as atualizações”, “os desafios” e “a possibilidade de descobrir coisas novas”. Seguidamente, foi pedido aos alunos que pensassem no que os criadores de jogos podiam beneficiar em manter as pessoas a jogar, ao que os alunos responderam: dinheiro e fama. Esta reflexão foi realizada numa primeira turma num diálogo em conjunto com todos e, numa segunda turma, em pequenos grupos de três alunos. Em ambas as turmas, utilizámos o quadro para registar as ideias, para que os alunos pudessem analisá-las em conjunto.

Para concluir, explicámos como nos podemos deixar levar por estas estratégias dos criadores de jogos e ficar dependentes se não estivermos atentos. Perguntámos-lhes

se achavam importante arranjar estratégias para controlar o tempo que jogam e, se sim, se tinham algumas. Muitos responderam que não. Terminando esta parte, explicámos como pode ser importante cada um adotar estratégias/métodos para controlar o tempo que passam a jogar. Demos alguns exemplos como “desligar as notificações”, “criar rotinas” e “fazer uma atividade de cada vez”. A sessão terminou com a realização dos questionários de avaliação.

Ao longo da sessão utilizámos o método de diálogo e de trabalho de grupo para o desenvolvimento dos momentos de reflexão. Estes métodos permitiram um maior à vontade por parte dos alunos em partilhar as suas ideias.

Avaliação

Reação/Satisfação

1ª Turma

A partir da Tabela 21 conseguimos perceber que a atividade foi recebida pelos alunos de forma positiva, sendo que 10 alunos disseram terem gostado “muito” ou “muitíssimo”, embora quase metade da turma disse ter gostado “mais ou menos”.

Tabela 21: Satisfação/Reação

Satisfação/Reação	Nº de Respostas
Muitíssimo	7
Muito	3
Mais ou Menos	12
Pouco	3
Nada	0
Ilegível	1
Total	26

Em relação ao que gostaram mais na atividade, como podemos ver na Tabela 22, destacam-se a preferência pelo tema (oito alunos) e a possibilidade de partilhar e dar a sua opinião (quatro alunos). Dois alunos não responderam.

Tabela 22: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Tema	8
Partilhar/Dar opinião	4

Falar sobre as Vantagens/Desvantagens	3
Falar das estratégias/técnicas	3
Ouvir a Professora	2
Falar sobre as características dos videojogos	1
Outros	4
Sem resposta	2
Total	27

Em relação ao que gostaram menos na atividade (Tabela 23), cinco alunos responderam que não havia nada que não tivessem gostado, cinco falaram da ficha inicial e outros cinco queixaram-se de algum ruído causado pelos colegas. Dois alunos não responderam.

Tabela 23: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Nada	5
Escrever/fazer a ficha	5
Ruído causado por alguns colegas	5
Não sabe	3
Falar sobre as respostas da ficha	2
Falar	1
Estar sentado durante toda a sessão	1
Quando acabou	1
Outros	1
Sem resposta	2
Total	26

2ª Turma

Nesta turma, a reação à atividade foi semelhante à da turma anterior (Tabela 24), sendo que seis alunos disseram terem gostado “muito” ou “muitíssimo” e oito disseram terem gostado “mais ou menos”.

Tabela 24: Satisfação/Reação

Satisfação/Reação	Nº de Respostas
Muitíssimo	3
Muito	3
Mais ou Menos	8
Pouco	4
Nada	0

Total	18
--------------	-----------

Sobre o que mais gostaram na atividade (Tabela 25), os alunos falaram em “participar/dar a sua opinião” (quatro), “falar sobre os benefícios dos jogos” (quatro), “falar em grupo” (três), e “tema” (três).

Tabela 25: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Participar/Dar opinião	4
Falar sobre os benefícios dos jogos	4
Falar em grupo	3
Tema	3
Escrever no quadro	2
Aprender sobre videogames	1
Sem resposta	1
Total	18

Sobre o que gostaram menos na atividade (Tabela 26), alguns disseram não gostar do tema (três) e de a atividade ter decorrido na biblioteca, e não no recreio (três). Três alunos disseram, ainda, não haver nada que não tivessem gostado e quatro não responderam.

Tabela 26: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Não gosta do tema	3
Ser na biblioteca	3
Ruído causado por alguns colegas	3
Nada	3
Falar sobre os benefícios dos criadores de jogos	1
Ter pouco tempo de intervalo	1
Não sabe	1
Sem resposta	4
Total	18

Com base na descrição da atividade e das reações dos alunos, percebemos que apesar de o tema ser muito popular entre os jovens, nem todos os alunos pareceram gostar de jogar videogames, mostrando menos interesse do que outros na atividade. Apesar de ter havido algum desinteresse pelo tema, algumas respostas mostram um

interesse e preferência pelas metodologias utilizadas, como escrever no quadro, partilhar a opinião e trabalhar em grupo. Para além disso, referimos que o contexto de aula de substituição, que ocorreu no último tempo da tarde, em que as sessões se inseriram, causou em alguns alunos algum agitação e distração.

Aprendizagens

Com esta atividade, os alunos das duas turmas tiveram a oportunidade de refletir de forma crítica sobre os videojogos, algumas vantagens e desvantagens destes e o papel dos criadores de jogos. Foi feita, ainda, uma pequena reflexão sobre estratégias para um uso mais consciente e moderado dos videojogos no seu dia-a-dia.

Os alunos foram capazes de identificar algumas vantagens, como “aprender novas línguas”, “divertir”, “jogar com amigos”, “ocupar o tempo”, “relaxar”, “socializar” e “conhecer/fazer novos amigos”. Identificaram, também, algumas desvantagens, como “poder encontrar pessoas perigosas ou estranhas”, “passar muito tempo a jogar”, “ficar agressivo”, “ter problemas de visão”, “viciar”, entre outras.

Quanto às estratégias utilizadas pelos criadores de jogos, as mais mencionadas foram: as “atualizações”, seguindo de “oferecerem prémios”, “bons gráficos”, “texturas”, “acessibilidade”, “criarem eventos” e “jogabilidade”.

Apenas alguns alunos referiram algumas estratégias que utilizam ou poderiam utilizar para gerir o tempo de jogo, nomeadamente, “usar temporizador”, “uma *app* de bloqueio no telemóvel” e “criar rotinas”. Muitos, no entanto, disseram não terem estratégias.

Em suma, com base nas respostas dadas consideramos que a atividade contribuiu para uma reflexão crítica sobre o tema e os conteúdos propostos. No entanto, salienta-se que manteve-se alguma dúvida relativamente ao objetivo de desenvolver estratégias para um uso consciente e moderado dos videojogos, sendo que os alunos tiveram mais dificuldade em enumerar estratégias que poderiam utilizar.

Turma do 5º ano em aula de substituição

Destaca-se, ainda, uma aula de substituição com uma turma do 5º ano em que se abordou o tema dos videojogos de forma improvisada. Nessa sessão, que tinha a duração de 50 minutos, procurou-se fazer uma reflexão sobre as vantagens e as desvantagens de jogar videojogos com os alunos através do diálogo. Como era de

esperar, percebemos que a grande maioria gostava de jogar videogames/jogos *online*, o que levou a um grande interesse pelo tema abordado mas, também, alguma agitação e entusiasmo. Tal como nas sessões com o 4º ano, “Adoro jogar!”, fizemos um diálogo com os alunos sobre quais vantagens e desvantagens conheciam, utilizando o quadro para registar as ideias. Esse registo foi feito por um aluno como forma de dar apoio. Os alunos aderiram muito bem ao tema e fizeram muitas sugestões. Dado o imprevisto da sessão, não foram administrados questionários de avaliação.

III. *Cyberbullying*

a. “Uma dramatização de um caso de *cyberbullying*”

A pedido de uma Professora, foi proposta uma atividade sobre o tema *cyberbullying* para uma turma do 6º ano, uma turma que já tinha participado nas atividades “A Publicidade nos nossos Dias” e “Vamos falar sobre Videogames”. A atividade foi pensada para uma sessão de 100 minutos e foi realizada no final do 3º período, durante a última semana de estágio, no espaço da biblioteca. Para a dinamização tivemos o apoio da Professora da turma.

Os **objetivos** da atividade são os seguintes:

- Refletir sobre o fenómeno de *bullying*
- Compreender o que é o *cyberbullying* e o que o distingue do *bullying*
- Compreender quais são os vários intervenientes envolvidos numa situação de *cyberbullying* e as várias emoções que podem sentir
- Refletir sobre o impacto do *cyberbullying* e as suas consequências
- Conhecer estratégias de prevenção e resposta a situações de *cyberbullying*

Quanto aos **conteúdos** abordados, a atividade desenvolve-se em torno dos seguintes tópicos:

- Conceito de *bullying* e de *cyberbullying*
- Os diferentes intervenientes de situações de *cyberbullying*
- Emoções dos intervenientes
- Impacto do *cyberbullying*

- Estratégias de resposta a situações de *cyberbullying* enquanto vítima ou enquanto observador.

A atividade foi dividida em três partes (para uma descrição mais pormenorizada da atividade, ver a planificação em Apêndice XX). Numa primeira parte, é pedido aos alunos que preencham um questionário de diagnóstico (ver Apêndice XXI) que permite uma reflexão sobre o conceito de *bullying* e de *cyberbullying*, as suas diferenças, os possíveis intervenientes e sobre que tipo de estratégias de resposta a este fenómeno já conhecem. Este momento de reflexão possibilita um *brainstorming* entre todos sobre os dois fenómenos e as suas diferenças.

Numa 2ª parte, realiza-se uma dramatização de uma situação de *cyberbullying* que, por sua vez, é dividida em dois momentos. No 1º momento é retratada uma conversa entre três amigos/as (Z, Y e K) a partir de um *chat* do telemóvel que inclui alguns comentários ofensivos sobre dois supostos colegas da turma (X e W) e de uma situação embaraçosa que os envolveu, e onde é partilhada uma fotografia que retrata esse acontecimento (enviada por K). Todos os comentários e mensagens trocadas ao longo da dramatização são realizados a partir de cartões dados por nós com linguagem de *emojis*. No 2º momento, a suposta fotografia terá sido alterada e publicada de forma anónima por um dos três amigos, o agressor Z; segue-se um comentário ofensivo de um dos seus amigos (Y). O amigo que envia a fotografia no primeiro momento (K) mostra-se arrependido, tentando alterar a situação, mas, por medo, desiste. Os restantes alunos da turma são envolvidos enquanto observadores, sendo-lhes pedido que partilhem algumas opiniões sobre o tipo de reações que podem existir face a uma publicação como essa. No final, as vítimas da situação mostram as suas reações, uma de forma passiva (X) e outra de forma ativa (W). A primeira mostra-se triste e humilhada. A segunda denuncia a publicação, bloqueia e faz queixa à professora da turma.

Numa terceira parte, desenvolve-se um momento de reflexão em pequenos grupos sobre as várias personagens (o agressor Z, o apoiante Y, o apoiante arrependido K, as duas vítimas X e W e possíveis observadores ativos que podem ser defensores das vítimas ou apoiantes dos agressores) e as suas emoções. No final, é pedido a um/a aluno/a porta-voz de cada grupo para partilhar as conclusões com o resto da turma. Com base nesta reflexão, explica-se algumas estratégias que os alunos podem adotar, seja enquanto vítimas, seja enquanto observadores, para responder a situações de

cyberbullying. A atividade termina com o preenchimento dos questionários de avaliação (ver Apêndice XXII).

A atividade foi dividida em duas sessões, uma primeira realizada no espaço da BE e uma segunda desenvolvida na sala de aula da turma.

1ª Sessão:

A sessão começou com o preenchimento dos questionários por parte dos alunos. Os alunos mostraram-se interessados em responder. Tiveram algumas dúvidas sobre o significado da palavra “*intervenientes*”, por isso foi necessário esclarecer. Este primeiro momento permitiu um momento de reflexão por parte dos alunos sobre os conteúdos abordados e uma ponte para o momento de *brainstorming*. Os alunos, em geral, mostraram-se bastante participativos e deram muitas sugestões (ver Apêndice XXIII).

Com este *brainstorming*, percebemos que os alunos tiveram alguma dificuldade em definir o conceito de *cyberbullying*, principalmente na enumeração de alguns *intervenientes*, como os observadores, os defensores da vítima e os apoiantes do agressor. Deste modo, dedicámos uma parte deste exercício à explicação destes.

O momento seguinte dedicado à dramatização decorreu de forma bastante positiva, visto que os alunos que a protagonizaram aderiram com grande facilidade. Nos momentos de envolvimento do público, houve uma inicial hesitação dos alunos em participarem. Quanto à situação na 2ª parte, em que a publicação se torna pública, quando questionados sobre o tipo de reações que poderia haver numa situação como essa, os alunos falaram em “comentários de gozo”, “fazer uma crítica à situação”, “partilhar a publicação”, “dar apoio à vítima”, “ignorar” e “denunciar”. A dramatização terminou com a aluna com a personagem W, a vítima ativa, a fazer queixa à professora, tal como estava indicado no guião.

Depois de terminarem, os alunos voluntários foram convidados a partilhar como se tinham sentido a representar esses papéis. Entre os cinco alunos, apenas três se sentiram à vontade em falar. A aluna que representou a personagem Z, o agressor, disse que se tinha sentido normal; o aluno que representou Y, o 2º agressor, disse que se tinha sentido “esquisito” por ter agido como agressor; e a aluna que representou a personagem W, a vítima ativa, disse que se sentiria muito mal e ofendida se a situação tivesse ocorrido na sua vida real.

Para as partes seguintes, a turma sofreu uma redução do número de alunos, sendo que seis tiveram que sair mais cedo para participarem num evento da escola.

Para o momento de reflexão sobre a dramatização, dividimos a turma em grupos de três a quatro alunos de forma aleatória, sendo a cada um entregue um pequeno guião de perguntas sobre um dos seis intervenientes, para discutirem entre si. Inicialmente pensou-se em formar dois grupos para os observadores, sendo um dedicado aos apoiantes da vítima e outro aos apoiantes do agressor. A redução do número de alunos causou, porém, uma alteração nestes grupos, levando à criação de um único grupo de quatro alunos para refletirem sobre ambos os intervenientes.

Durante este momento de reflexão, nós e a Professora da turma mostrámo-nos disponíveis para apoiar os grupos. Dada a súbita saída de alguns alunos, mais um evento escolar que decorria no recreio com música chamativa e a aproximação da hora de saída (faltavam cerca de 25 minutos), os alunos mostraram-se algo distraídos, pelo que foi necessário acompanhá-los. Percebemos, também, que em alguns grupos apenas um ou dois alunos mostravam vontade em discutir as perguntas e em partilhar. O grupo a que foi atribuído o guião de reflexão relativo aos observadores ativos teve mais dúvidas em caracterizar esses intervenientes, pelo que procurámos esclarecê-los.

2ª Sessão:

A 2ª sessão começou com a partilha por parte do porta-voz de cada grupo, já escolhidos anteriormente. Este momento permitiu um momento de reflexão e diálogo com toda a turma.

O porta-voz que falou da personagem Z falou do divertimento que esta deve ter sentido e do ato de *bullying* que fez. Perguntámos ao resto da turma se achavam que a personagem poderia ter agido de outra forma, ao que responderam que Z poderia não ter publicado a fotografia nem ter enviado a primeira mensagem. O porta-voz que falou de Y disse que este poderia ter parado a situação. O porta-voz de K disse que este não deveria ter enviado a fotografia. E quanto à mensagem que tentou mandar aos amigos, o aluno que representou esta personagem disse que K deve ter sentido medo de o julgarem. Este aluno partilhou, ainda, que percebeu e se identificou com esta personagem, pois facilmente poderia estar numa situação semelhante, mas também teria sentido medo de parar a situação para não ser gozado. O porta-voz de X falou da reação que esta personagem teve, tristeza, e disse que esta poderia ter simplesmente ignorado a

situação. Acrescentou, ainda, que X poderia ter falado com os pais ou enfrentado os agressores. O porta-voz de W falou desta personagem pondo-se no seu lugar. Explicou que se sentiu aborrecido com a publicação e decidiu falar com os pais e fazer queixa à professora. Chamámos a atenção aqui que a situação pode ser denunciada à polícia, por já ser uma situação de crime. Lembrámos, ainda, que a vítima, na dramatização, bloqueou a publicação e denunciou-a, para o caso de nem todos os alunos terem compreendido.

A partir daqui desenrolou-se a conversa sobre estratégias que as vítimas podem adotar neste tipo de situações para responder a situações de *cyberbullying*. Fomos registando no quadro as estratégias para organizar as ideias. Seguidamente, e para concluir, chamámos a aluna porta-voz do grupo dos observadores para falar à turma sobre o que o grupo tinha discutido, explicando, primeiro, à turma quem são estes observadores e como alguns podem ter auxiliado os agressores através de comentários, partilhas, *likes*, e como outros podem ter decidido ajudar a vítima a partir de mensagens de apoio. A porta-voz deste grupo falou em nome dos apoiantes da vítima e explicou como estes poderiam ter confortado a vítima. Acrescentámos, no quadro, algumas das estratégias que os observadores podem adotar. Alguns alunos sugeriram, ainda: “falar com as vítimas para perceber o que se passa”, “denunciar a situação”, “não partilhar”, “falar com um adulto”.

Para completar, explicámos aos alunos que a plataforma SeguraNet apresenta apoio a quem precisar de ajuda em situações de *cyberbullying*. A maioria dos alunos disse já conhecer a plataforma. No final da aula, os alunos preencheram os questionários de avaliação.

Avaliação

Reação/Satisfação

Esta atividade foi recebida de forma positiva pelos alunos (Tabela 27), dado que em 24 alunos no total, 15 responderam terem gostado “muito” ou “muitíssimo” e sete “mais ou menos”.

Tabela 27: Satisfação/Reação

Satisfação/Reação	Nº de Respostas
Muitíssimo	5

Muito	10
Mais ou Menos	7
Pouco	2
Nada	0
Total	24

Sobre o que gostaram mais na atividade (Tabela 28), a maioria referiu a dramatização (10 alunos), sendo que um dos alunos disse ter gostado de ter representado na dramatização Ainda, quatro disseram terem gostado de falar sobre os conceitos de *bullying* e *cyberbullying* e três da reflexão e trabalho em grupo.

Tabela 28: Respostas dos alunos sobre o que gostaram mais na atividade

Gostou mais	Nº de Respostas
Dramatização	10
Falar sobre Bullying/Cyberbullying	4
Partilha das personagens	3
Reflexão/Trabalho em grupo	3
Estratégias de resposta ao <i>cyberbullying</i>	2
Apresentação	2
Representar	1
Ser porta-voz	1
Outro	1
Total	27

Sobre o que gostaram menos na atividade (Tabela 29), nove alunos não responderam e cinco responderam “nada”. Ainda, dois disseram não terem gostado dos questionários e um/a aluno/a disse não ter gostado do ato de *bullying* entre as personagens da dramatização.

Tabela 29: Respostas dos alunos sobre o que gostaram menos na atividade

Gostou menos	Nº de Respostas
Nada	5
Questionário	2
Falar em público	1
Trabalho em grupo	1
Demorar muito	1
Do ato de <i>bullying</i> entre as personagens na dramatização	1

Falar das hipóteses (dramatização?)	1
Alguns colegas terem saído mais cedo	1
Não sabe	1
Sem resposta	9
Total	23

Em suma, percebemos que os alunos receberam a atividade de forma positiva, dando preferência ao exercício da dramatização. O tema e os métodos utilizados, como a reflexão e o trabalho em grupo, foram recebidos positivamente por alguns alunos. Referimos ainda que um/a aluno/a afirmou não gostar do ato de *bullying* que decorreu entre as personagens na dramatização, o que pode indicar que esta contribuiu para sensibilizar sobre a situação de *cyberbullying*.

Aprendizagens

Esta atividade proporcionou uma reflexão sobre o fenómeno de *cyberbullying*, os seus principais intervenientes e, ainda, possíveis estratégias de resposta a situações de *cyberbullying* enquanto vítima ou observador. De forma geral, os alunos definiram *cyberbullying* como um ato de *bullying* feito através da internet. Alguns disseram, ainda, ser um ato que não é “frente a frente”, que inclui publicação de fotografias e mensagens agressivas, gozar com alguém, enviar conteúdos privados, ameaçar, e que é um ato de crime na internet.

Comparando com os questionários de diagnóstico, percebemos que os alunos, com esta atividade, passaram a reconhecer outros tipos intervenientes para além dos que já conheciam, agressor e vítima. A maioria conseguiu identificar três tipos de intervenientes, a vítima, o agressor e o observador. Alguns identificaram, ainda, os apoiantes do agressor e um/a aluno/a referiu, também, os defensores da vítima.

Sobre as estratégias de resposta enquanto vítima, as mais mencionadas foram a queixa ou denúncia e falar com um adulto, sendo que alguns alunos também referiram pedir ajuda, bloquear, ignorar, apagar e responder. Dois alunos falaram, ainda, das reações da vítima, como a tristeza e a vergonha, e um/a outro/a aluno/a referiu uma reação agressiva que teria para com o próprio agressor. Enquanto observador, a estratégia mais mencionada é ajudar/defender/falar com a vítima, sendo que também foram referidas informar/chamar alguém, queixar/denunciar/reportar, impedir a situação, não partilhar, não praticar e bloquear.

Concluimos que os objetivos foram alcançados, dado que os alunos foram capazes de refletir criticamente sobre o *cyberbullying* e aprofundar os seus conhecimentos em relação a este fenómeno. Porém, salientamos que se manteve alguma dúvida em identificar alguns tipos de intervenientes como os apoiantes da vítima e os auxiliares do agressor. Consideramos, ainda, que se poderia realizar no futuro mais atividades que contribuíssem para uma reflexão e sensibilização sobre este fenómeno, não só entre os alunos, mas entre toda a comunidade escolar.

3. Reflexão final

Com base na análise feita das reações e aprendizagens dos alunos no âmbito das atividades realizadas, podemos concluir que estas foram recebidas de forma positiva por estes e contribuíram para um aprofundamento e uma reflexão crítica em relação aos vários temas abordados.

Em relação às metodologias utilizadas, os alunos mostraram preferência pelas dinâmicas em grupo, seja nos momentos de reflexão/discussão ou na realização de trabalhos criativos (como criar o anúncio) e pela dinâmica de *role-play*. Percebemos que, na maioria das turmas, tivemos alunos que disseram terem gostado de poder partilhar a sua opinião sobre os vários temas.

As reações dos alunos às atividades dependeram da escolha dos temas, mas também do contexto em que se encontravam. De um modo geral, os alunos pareceram aderir melhor às atividades que foram dinamizadas em contexto de aula, com o/a professor/a da turma presente, do que àquelas que decorreram durante aulas de substituição. No segundo contexto, os alunos mostraram-se mais agitados e com menos vontade de trabalhar, por preferirem terem tempo de recreio, enquanto que no primeiro as turmas aderiram com mais facilidade e com maior atenção.

Reparámos, também, como a escolha dos horários para cada atividade teve alguma influência na sua dinamização. As atividades que decorreram na parte da manhã tiveram maior adesão, pois os alunos mostraram-se mais atentos e calmos. No caso de atividades que decorreram na parte da tarde, principalmente nos últimos tempos do horário, os alunos mostraram-se mais agitados, talvez devido ao cansaço do dia de aulas, e, por isso, mais distraídos.

A atividade que se realizou em formato *online*, contrariamente às restantes, focou-se essencialmente no trabalho individual, impedindo uma possível reflexão em

grupo que poderia ter havido em formato presencial. Ainda assim, o método utilizado teve algumas vantagens. Supomos que, por a atividade ter sido realizada de forma individual e anónima, os alunos que participaram tiveram maior à vontade em partilharem as suas opiniões.

No caso das atividades em formato presencial procurámos sempre encorajar o diálogo tanto em pequenos grupos como com a turma toda. Estes métodos permitiram uma maior aprendizagem sobre os conteúdos trabalhados por parte dos alunos.

Em relação aos professores, em geral, estes mostraram-se satisfeitos com as atividades. Durante a dinamização destas, recebemos quase sempre apoio dos professores que estiveram presentes, tanto dos professores das turmas como dos que pertenciam à equipa da BE.

4. Limitações e sugestões

O projeto desenvolvido esteve sujeito a algumas limitações, tendo em conta alguns fatores. São eles: o contexto pandémico, o tempo disponível para cada sessão, a imprevisibilidade dos horários e das turmas, a escolha de recursos e a necessidade de adaptação das atividades ao contexto e turma.

O contexto pandémico influenciou a escolha de algumas metodologias, como a escolha de grupos com poucos elementos nas atividades em formato presencial e a realização de uma atividade em formato *online* durante o período de confinamento. Como já vimos, a BE recebeu, ao longo do ano, turmas em aulas de substituição. Estas turmas surgiram, muitas vezes, sem aviso prévio, levando-nos a improvisar algumas sessões no momento. Algumas atividades foram adaptadas a estes contextos. O tempo de cada sessão dependeu da disponibilidade dos professores das turmas, bem como o tempo das aulas de substituição.

Para além destes fatores, procurámos que as atividades fossem adaptadas a cada turma, tendo em conta as suas necessidades e a dinâmica de cada uma, bem como os interesses dos professores. Os recursos escolhidos tiveram em conta o espaço da BE e o que este oferecia, como o projetor, o quadro branco, as folhas de rascunho, entre outros, bem como outros que pesquisámos e/ou criámos, como vídeos e imagens de anúncios em diferentes meios de comunicação e os cartões de mensagens em linguagem *emoji* para a atividade sobre o *cyberbullying*.

Com base nas reflexões que fizemos e nas limitações enunciadas, realçamos a importância de realizar atividades que se articulem com o currículo e com as necessidades dos professores em relação às suas turmas. Sugerimos que se realizem sessões que encorajem o diálogo entre a turma, a reflexão em grupo e a realização de trabalhos criativos ou de *role-play*. Estes métodos, além de terem sido da preferência dos alunos, poderão permitir uma aprendizagem mais criativa e autónoma por parte dos alunos.

Finalmente, em relação aos temas propostos, percebemos que estes foram recebidos de forma positiva tanto pelos alunos como pelos professores. Para além destes, os alunos tiveram a oportunidade de sugerir novas temáticas relacionadas com os meios de comunicação e que poderão ser trabalhadas no futuro. São elas: as notícias e as *fake news*, as redes sociais, a tecnologia, a internet e alguns meios de comunicação mais tradicionais (como a rádio, o jornal e a televisão).

Capítulo VI: Atividades no projeto COMEDIG

A nossa colaboração no projeto COMEDIG envolveu atividades diversas, algumas inseridas no âmbito do plano de trabalhos do projeto, permitindo-nos dar o nosso contributo para o desenvolvimento do mesmo, outras desenvolvidas em articulação com a biblioteca escolar (BE) do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF), outras mais centradas na nossa aprendizagem e formação sobre as metodologias de investigação científica. O estágio no âmbito do projeto decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob orientação da Doutora Elzbieta Bobrowicz-Campos, em sessões semanais de acompanhamento tutorial.

Esta componente do nosso estágio, desenvolvida no âmbito do projeto COMEDIG, foi orientada pelos seguintes objetivos, definidos em articulação com a nossa orientadora no projeto e com a nossa orientadora de estágio:

- Colaborar em algumas atividades no âmbito das 2ª e 3ª fases do projeto;
- Estabelecer uma articulação com o projeto de educação para os *media* (EpM) desenvolvido na BE;
- Aprender e desenvolver competências na área da metodologia da investigação científica.

Passamos a descrever as atividades

1. Divulgação do projeto e de iniciativas de educação para os *media*

Como primeira atividade, foi proposto que, ao longo do ano, colaborássemos na divulgação do projeto COMEDIG e de outras iniciativas na área da EpM. Com este objetivo, deveríamos sugerir e preparar publicações que descrevessem eventos, artigos ou recursos relacionados com a EpM e a literacia mediática, para serem divulgados através da página de *Facebook* do projeto³⁸. Esta atividade desenvolveu-se ao longo de todo o estágio e foi transversal às outras atividades do projeto.

Entre as várias publicações, destaca-se a divulgação de um jogo de tabuleiro *online*, “Snakes and Ladders”, promovido pela SeguraNet e pela Universidade de Aveiro, destinado a crianças e famílias, que consiste num percurso de perguntas e respostas sobre cibersegurança. Destaca-se, ainda, a publicação que apresenta a Rede

³⁸ Página disponível em: <https://www.uc.pt/fpce/comedig>

AlfaMed Jovem e os seus novos membros, e a partilha de um artigo sobre alguns mitos em torno do ensino da cidadania digital (ver Apêndice XXIV).

Esta atividade permitiu-nos conhecer algumas iniciativas e projetos que promovem a educação e a literacia mediática, contribuindo para o aprofundamento dos nossos conhecimentos neste domínio.

2. Seminário COMEDIG

No dia 6 de novembro, realizou-se o Seminário COMEDIG³⁹ em formato *online* através da plataforma ZOOM. Este seminário consistiu num primeiro evento científico previsto no plano de trabalhos do projeto, e teve como objetivo apresentar o projeto e falar de alguns desafios, tendências e oportunidades que surgem na área da EpM. Contou com a participação dos dois consultores internacionais do projeto: Ignacio Aguaded Gómez, da Universidad de Huelva, e Pierre Fastrez, da Université Catholique de Louvain. No final, abriu-se um espaço de debate para discutir algumas questões propostas pelo público.

A nossa participação no seminário concretizou-se enquanto membros da comissão executiva. Neste sentido, as reuniões que o precederam tiveram como principal foco a sua organização. No próprio dia do seminário, a nossa função consistiu na verificação dos nomes dos participantes inscritos à medida que entravam na sessão da plataforma ZOOM e do registo das suas presenças, tomando atenção a possíveis problemas técnicos que pudessem ocorrer para evitar qualquer interferência na realização do evento.

A nossa participação na organização do seminário COMEDIG permitiu-nos desenvolver algumas competências no âmbito da utilização de algumas ferramentas da plataforma ZOOM, de organização, contribuindo para a nossa formação académica.

3. Análise e teste do Questionário de Literacia Digital e Mediática, versão para o 3º Ciclo

No âmbito da segunda fase do projeto, que visa avaliar o nível de competências de literacia digital e mediática na comunidade escolar, foram elaborados pela equipa do

³⁹ A informação referente ao Seminário pode ser encontrada em: https://www.uc.pt/fpce/comedig/Seminario_COMEDIG

projeto questionários *online* específicos para cada ciclo escolar, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior.

Neste âmbito, foi-nos pedido que fizéssemos uma análise crítica do questionário destinado aos alunos do 3º ciclo. Procurava-se fazer uma verificação da adequação dos conteúdos à idade e uma avaliação da experiência do preenchimento do questionário na plataforma. Com base na análise e no preenchimento que fizemos, foram ainda debatidas algumas ideias e sugestões para o melhoramento do questionário destinado aos alunos do Ensino Secundário.

Esta atividade permitiu-nos aprender sobre o processo de construção de questionários, enquanto técnica de recolha de dados, e pôr em prática alguns conhecimentos de EpM.

4. Pesquisa e organização de recursos

No enquadramento da terceira fase do plano de trabalhos do projeto, foi-nos pedido que fizéssemos uma pesquisa sobre os recursos digitais já existentes sobre a temática da EpM, como *apps*, jogos *online* ou quizzes. Esta pesquisa visou contribuir para um diagnóstico da oferta disponível, necessária à planificação posterior de recursos educativos digitais, a elaborar na última fase do projeto. Para a realização desta pesquisa, foi previamente elaborada uma grelha de caracterização dos recursos que inclui as seguintes categorias:

- a. Nome
- b. Criadores
- c. Público-alvo
- d. Tipo de recurso
- e. Suporte
- f. Tema
- g. Disponibilização de guião/manual
- h. Especificação do contexto e de com quem deve ser realizado (pais, professores, casa, escola)
- i. Descrição
- j. Língua
- k. Link

Recorrendo a esta grelha, desenvolvemos a pesquisa e identificámos 11 recursos educativos digitais.

Com esta atividade pudemos conhecer alguns recursos já existentes que promovem a educação e literacia mediática e desenvolver as nossas capacidades de pesquisa e organização.

5. Outras atividades relativas à investigação

As sessões de trabalho no contexto do projeto COMEDIG permitiram, ainda, a aprendizagem sobre diferentes etapas e metodologias de investigação científica e aprofundar alguns tópicos neste âmbito.

Entre as atividades desenvolvidas, destacamos a pesquisa de fontes bibliográficas *online*, a construção de questionários na plataforma *Lime Survey* e a análise de dados qualitativos. Além destas, consultámos documentos que descrevem o novo curriculum escolar, como decretos e referenciais, explorámos alguns websites que contemplam recursos de apoio para a EpM, e, ainda, fizemos uma pesquisa e análise de bibliografia a considerar para este relatório.

6. Outros

As atividades acima descritas foram as que tiveram maior dimensão ao longo da nossa colaboração no projeto. Além destas, colaborámos na impressão e organização de consentimentos informados e instruções para a realização dos questionários que seriam enviados às escolas participantes no projeto.

Ajudámos, também, na organização de uma tabela de Excel que continha a informação sobre várias universidades/faculdades e politécnicos e os respetivos cursos na área da educação, cujos estudantes seriam potenciais destinatários dos questionários dirigidos ao Ensino Superior. Foi-nos pedido que agrupássemos os cursos por faculdade e que pesquisássemos os nomes das áreas/unidades orgânicas onde existem os cursos escolhidos de educação.

7. Articulação com o projeto na biblioteca escolar

As reuniões do Projeto serviram, também, para estabelecer uma articulação com o projeto desenvolvido na BE do AEMF. Essa articulação concretizou-se através da

troca de ideias sobre as atividades a desenvolver, permitindo, ainda, uma revisão das suas planificações.

Por exemplo, durante o período de confinamento, conversou-se sobre o projeto e como se podia adaptá-lo ao regime *online*, sobre possíveis atividades a desenvolver, como a atividade “Vamos falar sobre Videojogos”, e metodologias a utilizar.

Algumas sessões foram dedicadas à preparação de uma proposta de poster para submeter a um evento científico, o Congresso Internacional de Literacias do século XXI⁴⁰. Procedemos, neste âmbito, à elaboração do resumo, bem como à preparação do poster a apresentar no evento. A descrição mais detalhada sobre a participação neste evento consta do capítulo VII, intitulado “Atividades Transversais”.

8. Rede AlfaMed Jovem

No ano letivo de 2020/21, a Rede AlfaMed Jovem, criada no âmbito da Rede AlfaMed, reuniu novos membros de diferentes países, tendo a nossa orientadora de estágio sugerido a nossa integração como representante de Portugal. Uma vez integrada na Rede tivemos a oportunidade de colaborar na realização de diversas atividades. Ao longo deste ano, foram realizadas reuniões entre todos os membros do grupo com frequência mensal. Nessas reuniões foram definidos os objetivos e a proposta de atividades para o ano em curso.

A primeira atividade consistiu na criação de um vídeo/gif de apresentação da Rede e dos seus membros que deveria ser mostrada no V Congresso Internacional AlfaMed, cujo tema era: Redes Sociais e Cidadania - em direção a um mundo cibernético e conectado (Redes Sociales y Ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado). A apresentação decorreu numa reunião final dirigida pelo diretor da Rede AlfaMed.

No seguimento das reuniões AlfaMed Jovem, foi feita uma proposta de divisão da Rede em pequenos grupos para trabalhar alguns objetivos da mesma. A partir daí, as reuniões mensais foram realizadas entre os membros de cada subgrupo para definir os objetivos de cada projeto. As reuniões com todos os membros passaram a ter uma frequência mais esporádica e consistiram na partilha dos trabalhos realizados em cada subgrupo.

⁴⁰ Informações sobre o Congresso disponíveis em: <http://xxicl.ipportalegre.pt/>

A nossa colaboração concretizou-se especialmente no subgrupo das redes sociais. Neste subgrupo, foram definidos a meta e os objetivos para o ano letivo atual. Como meta procurou-se aumentar a visibilidade da atividade da Rede. Deste modo, foram escolhidas duas páginas da AlfaMed Jovem em duas redes sociais, o *Facebook*⁴¹ e o *Instagram*⁴², de forma a aumentar o alcance das publicações e das páginas e do número de seguidores. Neste sentido, foi proposto um calendário com as datas das publicações a serem realizadas por cada membro da Rede. O conteúdo das publicações teria como base fazer da investigação um tema mais próximo das audiências jovens e comunicar o trabalho colaborativo e as redes de conhecimento com base nas experiências investigativas de estudantes universitários em geral.

De forma a dar a conhecer a Rede AlfaMed Jovem, as primeiras publicações centraram-se na apresentação da Rede, dos países que a incorporam e dos seus membros. Cada membro da Rede seria responsável por criar duas publicações, uma que estivesse relacionada com a educação mediática ou com trabalhos de investigação, que poderia ser uma imagem, um vídeo e/ou um pequeno texto que se adequasse às redes sociais, e uma outra de apresentação de si mesmo. Os membros do subgrupo das redes sociais, para além de criarem os conteúdos nas semanas que lhes fossem atribuídas, seriam apoios dos restantes membros na criação dos conteúdos e na programação e publicação destes nas redes sociais.

Para a semana que nos foi atribuída, de 5 a 11 de abril, criámos e publicámos um pequeno vídeo acompanhado de um texto sobre a EpM em Portugal, tendo subjacente o objetivo de articular o trabalho na Rede com o projeto desenvolvido na BE do AEMF (ver Apêndice XXV), e uma outra publicação com a nossa apresentação em vídeo e texto. As publicações de apresentação dos novos membros, bem com a nossa publicação sobre a EpM em Portugal foram partilhados, também, na página de *Facebook* do projeto COMEDIG de forma a contribuir para uma maior divulgação da Rede. Os trabalhos realizados na Rede AlfaMed Jovem, bem como a nossa colaboração, continuam em desenvolvimento até ao presente.

A nossa participação na Rede AlfaMed Jovem permitiu-nos conhecer e trabalhar com alguns jovens investigadores de diferentes países e desenvolver competências de

⁴¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100041518915991>

⁴² Disponível em: <https://www.instagram.com/AlfaMedjoven/>

trabalho em equipa e de literacia digital, no âmbito da utilização de ferramentas para criar publicações para as redes sociais.

Capítulo VII: Atividades transversais

Ao longo do estágio, de forma a consolidar e a melhor fundamentar o trabalho desenvolvido, participámos em atividades de autoformação, como congressos, seminários e *webinars*, que tinham como tema central a educação e literacia mediática, bem como numa atividade de disseminação do projeto de educação para os *media* (EpM) que desenvolvemos a apresentação de um poster num congresso internacional. Serão descritas, em seguida, as diversas atividades, começando pelas atividades de autoformação.

1. Atividades de autoformação

1.1. Congresso da Rede AlfaMed⁴³

Como mencionado na secção relativa ao trabalho desenvolvido na Rede AlfaMed Jovem, uma das atividades consistiu na participação no Congresso da Rede AlfaMed que decorreu nos dias 14, 15 e 16 de outubro. Este congresso foi realizado em formato *online*, através da plataforma ZOOM, e contou com uma variedade de investigadores de diferentes universidades e centros de investigação ibero-americanos e participantes dos diferentes países que pertencem à Rede AlfaMed.

Com a duração de três dias, o congresso contou com a participação de alguns investigadores que fizeram apresentações em modo de conferência sobre temas e trabalhos de investigação diversos, tais como: “a Educomunicação em tempos de pandemia”; “Rádiatelevisão Pública: Velhos e Novos Focos na Europa e na América Latina”; “A visão global da UNESCO sobre a importância da Alfabetização Mediática e Informacional”; “Uma TV de Qualidade para a Cidadania”; “A Comunicação na América Latina: Fake news e a consciência cidadania” e “Empoderamento criativo na Geração Z: Estratégias com-educativas para a aprendizagem”.

Para além destes, foram realizadas sessões simultâneas em paralelo na plataforma ZOOM, sobre sete painéis temáticos: 1) Prosumers (*instagrammers* e *YouTubers*); 2) Redes sociais e escola; 3) Ciberconexão e participação cidadã; 4) Alfabetização mediática e formação de professores 5) Ciberconsumo crítico e responsável; 6) Meios de comunicação alternativos para um novo mundo e 7) Redes sociais e inteligência artificial.

⁴³ Informações sobre o congresso disponíveis em: <https://redAlfaMed.wixsite.com/vcongresoAlfaMed>

A nossa participação neste congresso contribuiu para a nossa formação enquanto membros da Rede AlfaMed Jovem e para o alargamento dos nossos conhecimentos na área de investigação sobre educação e literacia mediática.

1.2. Webinar Eu consigo! Como promover comportamentos online saudáveis na criança? | PACTOR Kids⁴⁴

Em dezembro de 2020, realizou-se, em formato *online*, um *webinar* intitulado “Eu consigo! Como promover comportamentos *online* saudáveis na criança? | PACTOR Kids” que contou com a participação das autoras e psicólogas, Filipa Pimenta e Ivone Martins Patrão, e os convidados Daniel Sampaio, médico psiquiatra, e Sónia Morais Santos, licenciada em Ciências da Comunicação.

Neste *webinar* foram discutidas as novas práticas digitais das crianças e jovens, a importância de gerir os comportamentos *online* e as várias formas de o fazer, nas diferentes visões de cada um dos oradores.

A nossa participação permitiu-nos conhecer algumas perspetivas sobre os comportamentos mediáticos das crianças e jovens, contribuindo para o desenvolvimento do nosso projeto de EpM na biblioteca escolar (BE) do Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas (AEMF).

1.3. Webinar DGE: Encontro Nacional de Educação para os *Media*: Práticas e Recursos⁴⁵

No dia 3 de Maio de 2021, realizou-se o 5.º Encontro Nacional de Educação para os *Media* sobre o tema “Práticas e Recursos” em formato *webinar* na plataforma ZOOM. Esse encontro resultou de uma parceria entre a DGE e a Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros.

Este *webinar* consistiu na apresentação de algumas práticas, atividades e recursos desenvolvidos no âmbito da educação e literacia mediática. Entre estes encontramos, numa primeira parte, a apresentação do e-book – “Fazer o mundo inteiro” Atividades de STEAM e Literacia dos *Media*, do pré-escolar ao 2.º ciclo, a apresentação de filmes no âmbito da Educação para a Cidadania, a apresentação de um site de

⁴⁴ Webinar disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=dez4iBdQDjA>

⁴⁵ Webinar disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/5o-encontro-nacional-de-educacao-para-os-media-praticas-e-recursos-ja-pode-ser-visto-online>

recursos de literacia mediática, LEME e, no final, uma apresentação sobre possíveis desafios futuros na área da literacia mediática e cidadania digital.

A nossa participação permitiu conhecer alguns projetos e iniciativas que têm sido desenvolvidos na área da educação e literacia mediática.

1.4. Seminário MILOBs/RBE: Literacia Mediática nas BE⁴⁶

O Observatório de Media Informação e Literacia (MILOBs), a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e o Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM) organizaram um seminário sobre a literacia mediática nas BE, em Janeiro de 2021, que teve como propósito apresentar os resultados de um estudo que tinha sido feito sobre a situação da educação e literacia mediática nas BE. Este seminário teve em conta o trabalho que tem sido feito nas BE, a publicação dos referenciais “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2012; 2017) e o “Referencial de Educação para os *Media*” (Ministério da Educação/DGE, 2014), a formação de professores e professores bibliotecários nesta área e a atenção e importância que a EpM tem vindo a ganhar, nos planos internacional e nacional, em termos sociais e políticos e educativos.

Esse estudo, já mencionado na parte teórica deste relatório, teve como base a aplicação de questionários *online* durante o ano de 2019 aos professores bibliotecários com funções na rede pública de escolas e agrupamentos.

A nossa participação neste seminário permitiu ganhar uma perceção sobre o trabalho que tem sido desenvolvido nas BE do país no âmbito da promoção da literacia mediática, bem como alguns obstáculos e desafios existentes.

2. Atividades de divulgação

2.1. Media Education in Basic Education: A Project in the Library Context (International Congress on 21st Century Literacies)⁴⁷

Em 15 e 16 de Julho de 2021, realizou-se o “Congresso Internacional de Literacias do século XXI” (ICCL21), promovido pelo Instituto Politécnico de Portalegre. Pretendeu-se, neste congresso, “promover a literacia em diferentes áreas do

⁴⁶ Seminário disponível em: <https://www.facebook.com/107136990692590/videos/252136839654209>

⁴⁷ Informações sobre o congresso disponíveis em: <https://xxicl.ipportalegre.pt/>

conhecimento, enquanto parte do direito à educação”, através de uma abordagem de diferentes temas, nomeadamente: “literacia digital, financeira, ambiental, quantitativa, científica e emocional e literacias nas áreas da saúde e gestão, STEM, leitura e bibliotecas, cinema, *media*, educação e artes”, entre outras.

Este congresso foi aberto a toda a comunidade científica e a todos aqueles que tinham interesse em participar com projetos de mestrado ou doutoramento, de forma a criar um fórum de discussão e debate de ideias com interesse na comunidade científica em geral.

De forma a divulgar o projeto de EpM, desenvolvido no âmbito do estágio na BE do AEMF e em articulação com o projeto COMEDIG, propusemo-nos a participar no congresso, mediante a apresentação de uma proposta de poster. Começámos por preparar a proposta, um resumo (ver Apêndice XXVI) que deveria ser enviado até 30 de Abril (e escrito na língua inglesa). A nossa proposta foi aceite pela organização do congresso, pelo que passámos à elaboração do poster (ver Apêndice XXVII).

O trabalho intitulou-se “Media Education on Basic Education: a Project in the Library Context” (Educação Mediática no Ensino Básico: um Projeto no Contexto da Biblioteca Escolar) e teve como objetivo apresentar o projeto e o seu desenvolvimento, bem como promover uma reflexão sobre a importância das bibliotecas escolares para melhorar a literacia mediática dos alunos.

Ao contrário do resumo que foi escrito em inglês, visto que as apresentações poderiam ser feitas em português, inglês ou espanhol, optámos por escrever o poster na nossa língua materna. Este dividiu-se em cinco partes: um enquadramento teórico; a apresentação do projeto, tendo em conta o contexto de estágio, os objetivos, o formato, o público-alvo, os métodos e técnicas, as atividades e a avaliação; a apresentação de alguns resultados, tendo em conta os questionários de avaliação das atividades; uma conclusão e as referências bibliográficas.

É de salientar que a escrita e a preparação, tanto do resumo como do poster, foram realizadas durante as sessões de acompanhamento tutorial no Projeto COMEDIG. O congresso consistiu em várias salas simultâneas tendo em conta os vários temas, incluindo uma parte dedicada à apresentação das comunicações e uma outra para a apresentação dos posters. A nossa divulgação realizou-se no segundo dia do congresso numa sala simultânea com outros cinco participantes, sendo que uma das participantes

era também moderadora. Cada participante teve cerca de cinco minutos para fazer a sua apresentação, havendo espaço para possíveis perguntas.

A nossa participação permitiu-nos divulgar o projeto de EpM que realizámos na BE do AEMF e, ao mesmo tempo, fazer uma reflexão sobre o mesmo e o papel das BE na promoção da EpM.

Considerações finais

Este relatório é fruto de um trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2020/21, permitindo a vivência de experiências diversificadas e enriquecedoras. Durante o estágio foi possível desenvolvermos diversas competências e autonomia ao nível do trabalho desenvolvido no contexto da biblioteca escolar (BE) do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF) e do projeto COMEDIG (Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal) e, desta forma, conhecer o contexto escolar a partir de uma nova perspetiva.

A educação para os *media* (EpM) constituiu a temática central do estágio. Sendo os *media* cada vez mais acessíveis e portáteis, o seu consumo tem se tornado mais central nas nossas vidas, principalmente na das crianças e dos jovens. A evolução das tecnologias digitais gerou novas formas de comunicação e produção que, por sua vez, trouxe múltiplos benefícios mas, também, alguns riscos. É necessário que os jovens desenvolvam competências que lhes permitam aprender a utilizar os *media* e compreender como estes funcionam, ao mesmo tempo que possam questionar e refletir criticamente sobre os seus próprios atos mediáticos. Enquanto promotores das múltiplas literacias, a escola e as BE têm um papel importante de mediação no âmbito do desenvolvimento da EpM, através de atividades que proporcionem um espaço de reflexão crítica e ativa, onde as crianças e os jovens possam aprender a utilizar bem os *media*, questionando e refletindo criticamente sobre estes a partir das suas próprias experiências mediáticas.

Ao longo do estágio, o nosso percurso foi feito de forma gradual, desde a fase de integração à implementação do projeto de EpM. Neste percurso, enfrentámos alguns desafios que permitiram a aprendizagem e o nosso crescimento pessoal e profissional. Na dinamização de atividades, experimentámos diferentes abordagens e metodologias com diferentes públicos, o que exigiu um considerável esforço de planificação, adaptação e, ainda, flexibilidade. Com base na avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de EpM, podemos concluir que o mesmo permitiu que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos em relação aos temas da EpM abordados e desenvolvessem competências de uso e de análise crítica dos *media* e dos conteúdos mediáticos. Complementarmente, no âmbito do projeto COMEDIG, tivemos a oportunidade de participar numa diversidade de atividades que nos permitiram conhecer

algumas metodologias de investigação e aprofundar os nossos conhecimentos sobre EpM.

Em suma, todo este ano de estágio permitiu-nos pôr em prática os nossos conhecimentos, adquiridos durante o Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, e desenvolver novas competências, nomeadamente no âmbito da resposta às questões sociais e educativas que os *media* colocam, no que se refere em particular às crianças e aos jovens, contribuindo, assim, para a nossa formação académica e profissional.

Referências Bibliográficas

- Acks, W., LaCroix, S., Costrel, F., Wood, M., & Coupe, C. (Produtores Executivos). (2020). *High Score* [Série de TV]. Great Big Story; Netflix
- Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF) (2020). *Plano de Atividades. Ano letivo 2020-21*. República Portuguesa Educação. http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/2021/PAA_2020-21.pdf
- Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF) (2016). *Projeto Educativo 2016-2019*. República Portuguesa Educação. http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA_1619.pdf
- Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF) (2018). *Regulamento Interno 2018-2022*. República Portuguesa Educação. http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1920/Regulamento_Interno/RI_AEMF_2018_2022_CP_rev_dez_2020.pdf
- Almeida, M. J. C. (2018). *Dependência a videojogos e a perceção de satisfação com o suporte social em adolescentes* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu]. PV Repositório Científico. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6057>
- Altice Fundação (2020). *Cyberbullying* [Brochura]. https://www.internetsegura.pt/sites/default/files/2020-12/FA_CyberBullying.pdf
- Altice Fundação (2021). *Game Over - Jogos e Dependência Online* [Brochura]. https://www.internetsegura.pt/sites/default/files/2021-04/Jogos_E_Dependencia_Online.pdf
- Andrade, M. J. (2019). *Guia para Pais – Mundo dos videojogos, riscos e benefícios* [Brochura]. https://www.internetsegura.pt/sites/default/files/2019-12/GuiaPaisJogos_0.pdf
- Aranha, G. (2014). Flaming e Cyberbullying. O lado negro das novas mídias. *Ciberlegenda*. <https://doi.org/105327/Z1519-0617201400020011>
- Autoridade Nacional de Comunicações (ANACOM). (2021). *Pandemia COVID-19. Impacto na utilização dos serviços de comunicações*. <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1603793>

- Barreira, C. (2019). Duas abordagens diferentes nos propósitos mas complementares na avaliação dos processos formativos. https://www.researchgate.net/publication/332224187_Duas_abordagens_diferentes_nos_propositos_mas_complementares_na_avaliacao_dos_processos_formativos?enrichId=rgreq-cbbd61de93d8395f3836c1c899ede2d8-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzMjlyNDE4NztBUzo3NDQ2ODYxMzQyNTk3MTIAMTU1NDU1ODQxODc5NA%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Bruns, A. (2006). Towards produsage: Futures for user-led content production. In F. Sudweeks, H. Hrachovec, & C. Ess (Eds.), *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology* (pp. 275-284). Tartu. <http://eprints.qut.edu.au>
- Buckingham, D. (2001), *Media Education, a global strategy for development. A policypaper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/228730180_Media_Education_A_Global_Strategi_for_Development_A_Policy_Paper_Prepared_for_UNESCO_Sector_of_Communication_and_Information?enrichId=rgreq-8acaaf1cfaa75c82d024daea0ccd7f16-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIyODczMDE4MDtBUzoyMTEzMTY4ODQxNTIzMzNAMTQyNzM5MzI3OTk1OA%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Buckingham, D. & Domaille, K. (2001). Where are we going and how can we get there General Findings from the UNESCO Youth *Media Education Survey 2001*. In Carlsson, U. (Dir.) *Promote or Protect?* (pp. 41-54) Göteborg.
- Buckingham, D. (2009). The future of *media* literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. In Verniers, P. (ed.), *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives* (pp. 12-24). EuroMeduc.
- Buckingham, D. (2013). Making sense of the ‘digital generation’. Growing up with digital *media*. In *Self and Society*. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/digital-generation-ss.pdf>
- Buckingham, D. (2019, dezembro). *Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism*.

<https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in--digital-capitalism.pdf>

- Caetano, A. P., Freire, I., Simão, A. M. V., Martins, M. J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: Um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29844947014>
- Cardoso, G., Paisana, M. & Pinto-Martinho, A. (2021). *Digital News Report Portugal 2021*. (ISSN 2183-3478) OberCom - Observatório da Comunicação. <https://obercom.pt/digital-news-report-2021-portugal/>
- Comissão Europeia (2006). *Making sense of today's media content*. <http://europa.eu/rapid/press-ReleasesAction.do?reference=IP/06/1326&f>
- Common Sense Media (s.d.). *What is the impact of advertising on kids?* <https://www.commonsensemedia.org/marketing-to-kids/what-is-the-impact-of-advertising-on-kids>
- 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*. Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) https://www.rbe.mec.pt/np4/89/np4/?newsId=1906&fileName=referencial_2017_i mpres.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 nos ensinos básico*. Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf)
- Cybertraing (2008). *Agir contra o Cyberbullying*. https://www.uc.pt/fpce/comedig/documentos/AgirContraCyberbullying_Manual
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho (2018). (Diário da República, 1ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018). Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa: Ministério da Educação. <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>
- Decreto-Lei 330/90, de 23 de outubro (1990). *Código da Publicidade*. <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/4909.pdf>

- Decreto-Lei nº 95/2021 de 17 de Maio (2021). *Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital*. (Diário da República, 1ª série - nº 95/2021). Assembleia da República. Lisboa. https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/163442504/details/maximized?utm_content=40&utm_term=4.0%20-%20Uma%20carta%20do%20seculo%20XXI&utm_campaign=58&utm_source=e-goi&utm_medium=email&fbclid=IwAR3sQ44rxsLVsBF_nEWRPxVhu-I9ZGtiE2xtJYVftiPAJrLyhd6xwjCRqE
- Despacho n.º 5908/2017. (Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05). Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>
- Dias, P. & Brito, R. (2021) *A Vida Digital das Crianças em Tempos de Covid-19- Práticas digitais, segurança e bem-estar de crianças entre os 6 e os 18 anos. Relatório Nacional Portugal*. (ISBN 978-989-54719-2-8). Comissão Europeia. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/32132>
- Direção-Geral do Consumidor (DGC) (s.d.). *As crianças como consumidores*. República Portuguesa, Economia e Transição Digital. <https://www.consumidor.gov.pt/informacao-ao-consumidor2/educacao-ao-consumidor/textos-de-referencia/pagina-de-entrada/textos-de-referencia-as-criancas-como-consumidores.aspx>
- Feijoo, B., Bugueño, S., Sádaba, C., & García-González, A. (2021). Parents' and children's perception on social *media* advertising. [La percepción de padres e hijos sobre la publicidad en redes sociales]. *Comunicar*, (67), 99-109. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-08>
- Frau-Meigs, D. (Ed.) (2006) *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278>
- Frei, I., Alves, M. M., Breia, A. P., Conceição, D. & Fragoso, L. (2013). *Cyberbullying e Ambiente Escolar: Um Estudo Exploratório e Colaborativo entre a Escola e a Universidade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47(2), 43-64. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-2_3
- Gee, J. (2007). *Bons Videojogos + Boa Aprendizagem: Colectânea de Ensaios sobre os Videojogos, a Aprendizagem e a Literacia*, Edições Pedago.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controvérsias fecundas*. Portoeditora.

- Harviainen, J. T., Merilainen, M. & Tossavainen, T. (Ed.) (2015). *The Game Educator's Handbook. Revised International Edition*. (ISBN 978-951-97639-6-5). <https://www.internetsegura.pt/sites/default/files/201912/gameeducators handbook.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2020). *Inquérito à utilização de TIC nas famílias em 2020*. <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1585063>
- Jäger, T., Stelter, C., Amado, J., Matos, A. & Pessoa, T. (Eds.) (2012). *Cyberbullying. Um manual de formação de pais*. https://www.uc.pt/fpce/comedig/documentos/Cyberbullying_manual
- Matos, A. (2008). Ver TV em família. Em *Comunicar*, (31), 121-127. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-015>
- Matos, A. P. M., Festas, M. I. & Seixas, A. M. (2016). 'Digital media and the challenges of *media* education'. In *Applied Technologies and Innovations 12(2)*, 43-53. <http://dx.doi.org/10.15208/ati.2016.04>
- Martínez-Martínez, L., Monserrat-Gauchi, J., & Tur-Viñes, V. (2012). Color in child espots: Chromatic prevalence and relation with the brand logo. [El color en espots infantiles: Prevalencia cromática y relación con el logotipo de marca]. In *Comunicar*, (38), 157-165. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-07>
- Marti-Pellón, D., & Saunders, P. (2015). Children's exposure to advertising on games sites in Brazil and Spain. [Exposición infantil a anuncios en webs de juegos de Brasil y de España]. In *Comunicar*, (45), 169-177. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-18>
- Masterman, L. e Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990's Europe*. Council Europe Press.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Comedia.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2014). Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré- escolar, o Ensino Básico e o Secundário. Lisboa: Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2017a). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2017b) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ofcom (2021). *Children and Parents - media use and attitudes report 2020-21*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2021>

Orpinas, P. & Horne, A. (2006). *Bullying Prevention. Creating a Positive School Climate and Developing Social Competences*. Washington, DC: American Psychological Association

Pereira, S. (2021). *Crianças, Jovens e Media na Era de Produção Digital: Consumidores e Produtores?* UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45>

Pereira, S. (Org.) (2011) Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania" 25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade ISBN 978-989-97244-1-9. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2011/06/Declaracao-de-Braga.pdf>

Pereira S & Moura P. (2018). Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people. In *European Journal of Communication* 34(1). 20-37. 10.1177/0267323118784821

Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.-J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. In *Comunicación y Sociedad*, 33, 89–114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>

Pereira, S., Pereira, L., & Pinto, M. (2010). *Videojogos – Salta para outro nível* [Brochura]. www.lasics.uminho.pt/edumedia/?page_id=64

Pereira S., & Toscano M. (2021). *Literacia Mediática nas Bibliotecas Escolares. Observatório de Media, Informação e Literacia*. (MILOBs). <http://milobs.pt/recurso/literacia-mediatica-nas-bibliotecas-escolares/>

Pereira, S. F. (s.d.). *Dependência da internet e de videojogos em crianças e jovens*. Instituto de Apoio e Desenvolvimento. <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/dependencia-da-internet-videojogos-criancas-jovens/>

- Pessoa, C. A. M. (2017). *Educação para os Media em Contexto Escolar: investigação com crianças do Ensino Básico* [Dissertação de Doutoramento. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho]. UM Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/1822/54322>
- Pinto, M. (coord), et. al, (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Pinto & Chinto (2011). *Minimalário*. Kalandraka
- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU kids online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online; NOVA FCSH. <https://lisedesignunit.com/EUKidsOnline/html5/index.html?page=1&noflash>
- Potter, W. (1998). *Media Literacy*, SAGE Publications Ltd.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Recomendação n.º 2/2021 (do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”), Diário da República, n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14 (2021). <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/167281062/details/3/maximized?serie=II&parte=filter=31&dreId=167281011>
- Recomendação n.º 6/2011 (do Ministério da Educação e Ciência – Conselho Nacional de Educação sobre “Educação para a Literacia Mediática”), Diário da República n.º 250/2011, Série II de 2011-12-30 (2011). <https://dre.pt/home/-/dre/3478279/details/maximized>
- Reis, C. F. S. (2007). *O valor (des)educativo da publicidade*. Imprensa da Universidad de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0445-9>
- Rodrigues, M. (2016). *Pelos trilhos da Publicidade... ao encontro do Consumidor. Um estágio na Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor*. [Relatório de Estágio. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. UC Repositório Científico. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/84288>
- Samnøen, O. (Ed.). (2016). *Children, Teenagers and CyberBullying. A Guidebook for Parents and Schools*. Hakan SAKA (Tasarımedya Reklam).

[https://www.uc.pt/fpce/comedig/documentos/Guidebook for parents and school](https://www.uc.pt/fpce/comedig/documentos/Guidebook%20for%20parents%20and%20schools)

s

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>
- Souza, S. B.; Simão, A. V.; Caetano, A. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18831844020>
- Tavares, H. (2012). *Cyberbullying* na Adolescência, In *Nascer e Crescer*, 21(3), 174-177. <https://repositorio.chporto.pt/handle/10400.16/1405>
- Torres, M. C. O. (2020). *A nova dependência do século XXI – Os videojogos: um estudo em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. IPCB Repositório Científico. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/7453>
- Wendt, G. W. & Lisboa, C. S. M. (2014). Compreendendo o Fenômeno do Cyberbullying. In *Temas em Psicologia*, 22(1), 39-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751527004>
- Zagalo, N. (2013). *Videojogos em Portugal: História, Tecnologia e Arte*. Lidel.

Sites pesquisados:

- Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF). <https://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/>
- BE Martim de Freitas. (s/d). *Posts* [Perfil de Instagram]. Instagram. Disponível em: <https://www.Instagram.com/bibliotecaaemf/>
- COMEDIG. <https://www.uc.pt/fpce/comedig>
- COMEDIG. (s.d.). *Home* [Página de Facebook]. Facebook. Disponível em: <https://www.Facebook.com/Comedig-105240324157706>
- Media Smart (2008). *Introdução à Publicidade*. Disponível em: <https://www.mediasmart.com.pt/professores/introducao-a-publicidade/>
- MediaSmarts (1990). *Videogames*. Disponível em: <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/video-games>
- Pegada de Papel (blogue). <https://pegadepapel.wordpress.com/>
- Pokemon Go. https://pokemongolive.com/pt_br/play-where-you-are/

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). <https://www.rbe.mec.pt/np4/home>

Red AlfaMed Joven. (s.d.). *Home* [Página de Facebook]. Facebook. Disponível em:

<https://www.Facebook.com/profile.php?id=100041518915991>

Red AlfaMed Joven. (s.d.). *Posts* [Perfil de Instagram]. Instagram. Disponível em:

<https://www.Instagram.com/AlfaMedjoven/>

SeguraNet. <https://www.seguranet.pt/>

ANEXOS

Anexo I: Domínios de Educação para a Cidadania

1.º Grupo:

Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade);

Igualdade de Género;

Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);

Desenvolvimento Sustentável;

Educação Ambiental;

Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).

2.º Grupo:

Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);

Media;

Instituições e participação democrática.

Literacia financeira e educação para o consumo;

Segurança rodoviária;

Risco.

3.º Grupo:

Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social);

Mundo do Trabalho;

Segurança, Defesa e Paz;

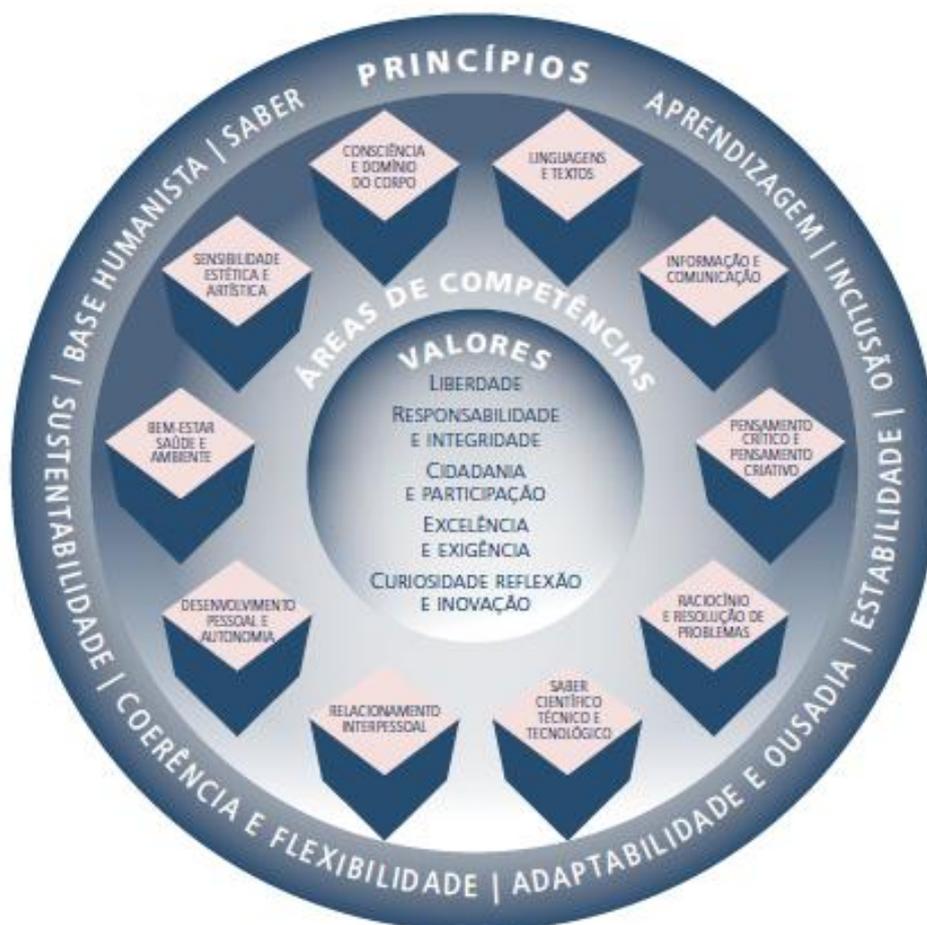
Bem-estar animal;

Voluntariado.

Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo).|

Fonte 1: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017, p. 7)

Anexo II: Valores, Princípios e Competências



Fonte 2: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p. 11)

Anexo III: Cartões de escrita criativa



Anexo IV: Cartões para o exercício “criar o anúncio”

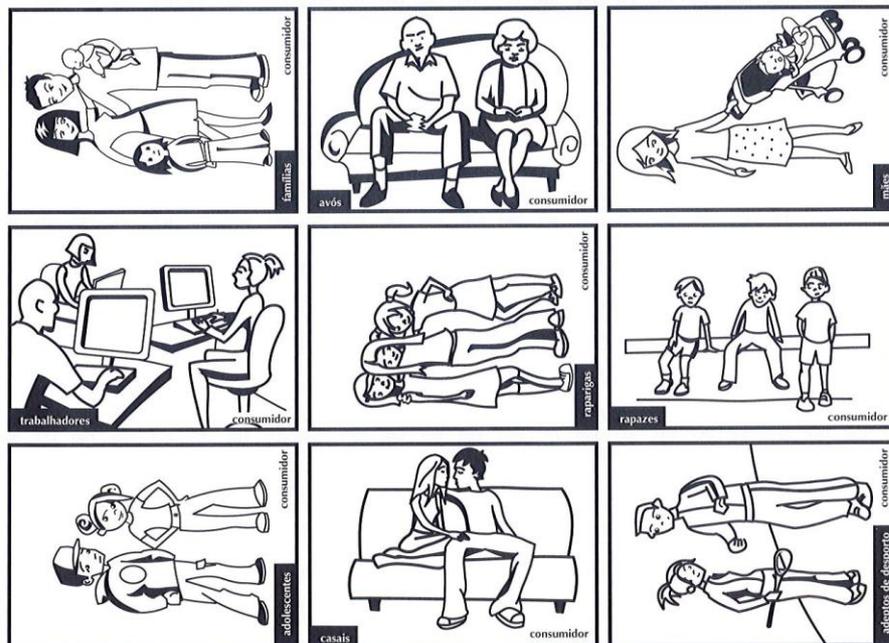
Módulo 1 Jogar o admirável jogo da publicidade
Ficha de Exercícios 8

Jogar o admirável jogo dos anúncios

Cartões com diferentes
suportes de *media*

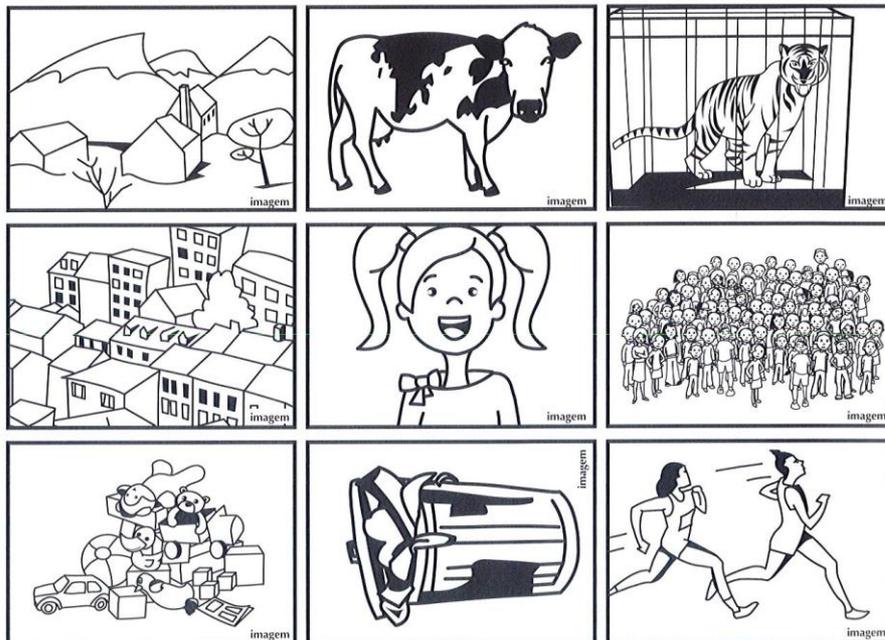


Cartões com diferentes
tipos de consumidores



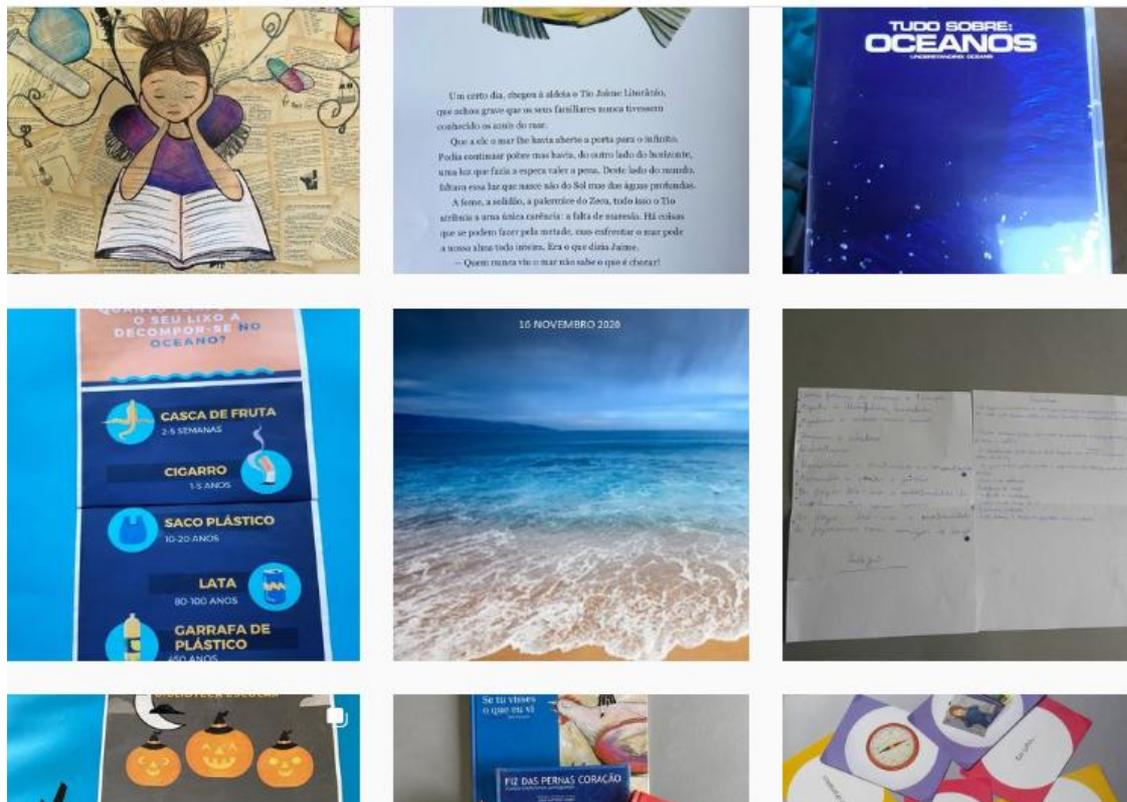
Jogar o admirável jogo da publicidade

Cartões com diferentes
imagens



APÊNDICES

Apêndice I: Algumas atividades publicadas na página de Instagram da BE



Fonte 5: <https://www.Instagram.com/bibliotecaemf/>

Apêndice II: Sessões quinzenais com o grupo de alunos com medidas adicionais que frequentam o centro de apoio às aprendizagens (algumas fotografias)



Apêndice III: Planificação da atividade “A Publicidade nos nossos Dias”, turma 1

A Publicidade nos nossos Dias

(Atividade adaptada das Lições 1, 2 e 3 da Media Smart⁴⁸)

Público-alvo: turma do 6º ano

Objetivos:

- Reconhecer que a publicidade nos rodeia e faz parte das nossas vidas.
- Conhecer os elementos presentes num anúncio publicitário.
- Compreender as várias funções da publicidade.
- Compreender os processos de produção da publicidade.
- Compreender que os anúncios se dirigem a grupos de consumidores específicos.
- Compreender que os anúncios usam imagens visuais, sons e palavras de uma forma criativa para transmitirem vários significados.

Duração:

Esta atividade integra 2 sessões, com a duração de 100 minutos cada.

Metodologias:

Para estas sessões é utilizado o método expositivo e ativo, na medida em que haverá uma exposição de conteúdos com diálogo aberto entre todos os alunos e o dinamizador.

Para a segunda sessão as atividades recorrem a um método ativo de trabalho a pares.

Recursos:

- Espaço da biblioteca e/ou sala de aula da respetiva turma
- Computador e projetor da biblioteca.
- Folhas de papel A4
- Cartolinas A4
- Lápis de cor/carvão/marcadores

⁴⁸ Lições disponíveis em: <https://www.mediasmart.com.pt/professores/introducao-a-publicidade/>

- 56 folhas A4 para os questionários
- 28 folhas A3 para imprimir os cartões

Avaliação:

A avaliação será feita a partir dos níveis 1 e 2 do esquema de Donald KirkPatrick. Serão utilizados dois questionários, um como diagnóstico para ser preenchido pelos alunos no início da atividade e um outro onde serão avaliados tanto a satisfação como as aprendizagens dos alunos.

Descrição:

1ª Sessão: O que é um anúncio?

1ª Parte: Exercício de diagnóstico

Entrega-se um questionário de diagnóstico a cada aluno e pede-se para responderem individualmente. Têm entre 15 a 20 minutos para o fazerem. De seguida, abre-se um diálogo com a turma onde se abordam os temas do questionário.

Começa-se o diálogo apresentando uma definição de anúncio - um anúncio é uma mensagem paga que transmite informação e que nos convence a comprar um produto ou que expõe um ponto de vista. – chamando a atenção para as três funções da publicidade: informar, convencer a comprar um produto e promover um ponto de vista. De seguida, explica-se aos alunos que podemos ver em média mais de 1000 anúncios por dia (1500 de acordo com o projecto Media Smart), desde anúncios de TV, anúncios em cartazes, nas redes sociais, na internet, nas paragens de autocarro, e até mesmo na própria roupa que vestimos.

Debate-se com os alunos sobre o que pensam e sentem sobre o que encontraram, tendo em conta um guião de perguntas orientadoras:

- Quantos anúncios acham que veem por dia?
- Quantos anúncios contaram?
- Mostraram-se surpreendidos com a quantidade?
- Quantos logótipos diferentes, anúncios ou marcas de produtos conseguem encontrar entre os vossos pertences?
- Já alguma vez pensaram que fazem publicidade quando usam a vossa roupa, ténis, mochilas, estojos?

- Como se sentem a fazer publicidade "gratuita" através das vossas roupas e dos vossos pertences?

2ª Parte: Decifrar um anúncio

Na segunda parte é proposto um exercício para se realizar em conjunto.

O exercício divide-se em 5 passos. A ideia é explorar um cartaz de um anúncio já existente (ver Apêndice V) encorajando os alunos a interpretá-lo.

O primeiro passo é o de **adivinhar** qual o anúncio apresentado. Através do projetor da biblioteca mostra-se à turma uma imagem (anúncio 1) que faz parte do anúncio e encoraja-se os alunos a pensar e comentar o que acham que aparece no resto do anúncio. Explica-se, aqui, que o exercício terá 5 passos, e consiste numa forma diferente de leitura, dado que estarão a ler imagens e não palavras, e num trabalho de detetive para descobrirem o que o anúncio pretende vender.

No segundo passo, chamado de “**ver para além da imagem**”, mostra-se um pouco mais do anúncio (anúncio 2) e é perguntado aos alunos se mudaram de ideias em relação ao que tinham pensado e porquê.

No passo 3, **Pistas no Texto**, mostra-se aos alunos um pouco mais do anúncio (anúncio 3), esclarecendo que desta vez terão mais informação, ou seja, palavras. Explica-se que as palavras usadas em anúncios impressos e que informam sobre o produto que está a ser vendido dão pelo nome de **texto** ou *copy*. Explica-se, também, que o texto apresentado está incompleto, pois só uma parte da frase está visível, e pede-se aos alunos que tentem adivinhar o resto da frase. Pode-se pedir que relacionem o texto com a imagem ou que adivinhem. Pergunta-se à turma o que acha que o anúncio pretende vender e porquê.

No passo 4, **os elementos que faltam**, é apresentada a quarta imagem (anúncio 4) em que o anúncio continua a não estar totalmente completo. Pede-se à turma que adivinhe qual o tipo de produto que o anúncio pretende vender. Vai ao encontro do que pensaram antes? Discute-se todos os novos elementos de informação que os ajudaram a descobrir de que tipo de produto se tratava. Pergunta-se-lhes o que falta ainda no anúncio. Com a ajuda de toda a turma, faz-se uma lista de tudo o que acham estar ainda contido no anúncio e o tipo de informação pode haver sobre o produto. Chama-se a atenção para a importância das formas, da organização dos diferentes elementos, da luz, da relação entre a imagem e o texto, das cores e como tudo isto pode fazer a diferença.

Termina-se o exercício mostrando o anúncio já **completo** (anúncio 5). Pode-se discutir aqui alguns tópicos como:

- O nome do produto - Qual o seu aspeto, a sonoridade e o porquê desse nome?
- O texto no final do anúncio - Que mensagem transmite? Que palavras se destacam e porquê?
- Que tipo de linguagem é utilizada para transmitir a mensagem?
- O aspeto e o estilo do anúncio - Este anúncio é diferente de outros anúncios de bebidas/sumos que já tenham visto? Por que razão escolheram os designers este estilo de apresentação ou opção artística? Que tipos de ingredientes existem na decoração? Como são apresentados em relação ao fundo?

Chama-se a atenção dos alunos para o estilo de **letra** ou *lettering*, explicando que são usados diferentes tipos de letra para diferentes finalidades. Os estilos de letra dão pelo nome de **fontes**. Pede-se que observem os tipos de letra usados e discutam os motivos que fundamentam a sua utilização: para a mensagem ser mais clara, para melhorar o aspeto, razões decorativas, entre outros.

Mostra-se o vídeo completo (<https://www.youtube.com/watch?v=-k8PHuFOEsY>) e outros exemplos para comparar, explicando as várias funcionalidades que têm e as várias técnicas que são usadas, a linguagem, o som, a imagem. Mostra-se como a publicidade utiliza uma forma de comunicação persuasiva que se foca em determinados grupos de consumidores, procurando mudar o seu comportamento e levá-los a comprar o produto. Explica-se como os anúncios servem mais do que para vender um produto. Chama-se a atenção para a existência de anúncios não comerciais, que podem ser usados como campanhas de sensibilização, apresentando alguns exemplos.

Exemplos de anúncios em vídeo:

Radio Comercial: <https://www.youtube.com/watch?v=E2fpBQujokc>

NOS: <https://www.youtube.com/watch?v=NLOXggDftGY>

Campanha para a promoção da alimentação saudável:
<https://www.youtube.com/watch?v=JDgDBDlpTUI>

Os anúncios em cartaz encontram-se mais abaixo.

Termina-se esta sessão com a explicação sobre a atividade que irão realizar na segunda sessão. Explica-se aos alunos que irão criar um anúncio individualmente ou em pares para apresentá-lo à turma. Dão-se algumas instruções sobre como decorrerá a atividade, nomeadamente, que serão atribuídos a cada par três cartões, um com um meio de comunicação onde será transmitido o anúncio, outro com o grupo de consumidor a quem se destina o anúncio e um terceiro com uma imagem que terá de ser usada como ideia no anúncio (ver Anexo IV) e um tipo de produto/serviço que terão de apresentar (leite, chocolate, sapatos de marca, pasta de dentes, reciclagem, segurança rodoviária, alimentação saudável).

Apresentam-se de forma sucinta as principais regras que se irão seguir.

Em relação à apresentação do anúncio, cada grupo terá cerca de um minuto para o fazer, para que seja dada a todos a oportunidade de o apresentarem.

2ª Sessão: Fazer um anúncio

1ª Parte: criação de um anúncio

Começa-se esta sessão com um resumo da explicação dada na sessão anterior, apresentando as regras principais. Poderá ser usado o quadro da sala para escrever as regras. Para a conceção do anúncio será dado aos alunos algum material como folhas de rascunho, cartolinas e material de escrita, caso não o tenham.

Regras:

1. O anúncio de cada aluno deve ser concebido para um meio de comunicação específico.
2. Cada aluno deve criar um nome/marca e um *slogan* para o produto.
3. O anúncio pode ser sério, divertido, invulgar ou original, mas o aluno tem apenas 30 minutos com 5 de tolerância para o fazer.
4. Os alunos terão alguma liberdade na forma como o seu anúncio será feito. Pode ser um cartaz, um *role-play*, um texto, entre outros, desde que esteja de acordo com os cartões que lhes forem atribuídos.

2ª Parte: Apresentação do Anúncio

Na segunda parte os alunos apresentam os seus anúncios ao resto da turma.

As apresentações poderão ser feitas da forma que fizer mais sentido para cada grupo:

- Representar o anúncio ao vivo como se estivessem num ecrã de televisão
- Desenhar o anúncio numa folha de papel grande e explicar o que é
- Descrever o anúncio em palavras. (exemplos)

Cada apresentação terá a duração máxima de 1 minuto.

A sessão conclui-se com uma reflexão sobre os anúncios apresentados, as diferentes linguagens usadas e o que foi aprendido durante os 10 minutos finais.

No final é entregue um questionário de aprendizagens (Apêndice VI) e de satisfação que deverão preencher e entregar.

Apêndice IV: “A Publicidade nos nossos Dias”: questionário de diagnóstico, turma 1

A Publicidade nos nossos Dias

1. O que é um **anúncio**? Define por palavras tuas.

2. Em que meios de comunicação/suportes podemos encontrar **anúncios**?

3. Quantos **anúncios** publicitários, em média, achas que vês/ouves por dia?

4. Quando vês um **anúncio**, o que te chama mais a atenção?

5. **Pensa no teu dia, desde que acordaste, no caminho que fizeste até à escola, nas pessoas com quem estiveste, até este momento.** Quais os anúncios que viste ou ouviste? Faz uma lista dos anúncios de que te lembrares, identificando (1) o produto/serviço anunciado e (2) o meio/suporte em que viste ou ouviste esse anúncio.

6. Enuncia 3 vantagens e 3 desvantagens da publicidade.

Apêndice V: Exercício “decifrar um anúncio”



Anúncio 1: “Decifrar um anúncio” Passo 1



Anúncio 2: “Decifrar um anúncio” Passo 2



Anúncio 3: “Decifrar um anúncio” Passo 3



Anúncio 4: “Decifrar um anúncio” Passo 4



Anúncio 5: “Decifrar um anúncio” Passo 5 (Anúncio Completo). Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=-k8PHuFOEsY>

Apêndice VI: “A Publicidade nos nossos Dias”: questionário de avaliação, turma 1

A Publicidade nos nossos Dias

1. Gostaste das sessões sobre a publicidade?

Muitíssimo Muito Mais ou Menos Pouco Nada

2. Qual a atividade de que gostaste mais?

3. E a atividade de que gostaste menos?

4. De tudo o que aprendeste sobre os anúncios e a sua linguagem com o exercício do Compal, o que foi para ti mais importante?

5. Sobre a criação do anúncio.

a. O que foi para ti mais fácil?

b. O que foi para ti mais difícil?

6. Diz três características mais importantes no processo de construção de um anúncio.

Apêndice VII: Planificação da Atividade ‘A Publicidade nos nossos Dias’, Turmas 2 e 3

A Publicidade nos nossos Dias

Atividade articulada com a disciplina de Português do 6º ano escolar.

Público-alvo: turmas do 6º ano

Objetivos:

- Reconhecer que a publicidade nos rodeia e faz parte das nossas vidas.
- Conhecer os elementos presentes num anúncio publicitário.
- Compreender que os anúncios são feitos a pensar no público-alvo e tendo em conta o meio de comunicação em que vão ser apresentados.
- Compreender que os anúncios usam imagens visuais, sons e palavras de uma forma criativa para transmitirem vários significados.

Duração:

Esta atividade está adaptada para uma sessão de 100 minutos.

Metodologias:

Para a primeira parte da sessão é utilizado o método expositivo e ativo, na medida em que haverá uma exposição de conteúdos com diálogo aberto entre os alunos e o dinamizador.

Para a segunda parte recorre-se a um método de trabalho de grupo.

Recursos:

- Espaço da biblioteca
- Computador e projetor da biblioteca.
- Folhas de papel A4
- Cartolinas A4
- Lápis de cor/carvão/marcadores
- 56 folhas A4 para os questionários

- 28 folhas A3 para imprimir os cartões

Avaliação:

A avaliação será feita a partir dos níveis 1 e 2 do esquema de Donald KirkPatrick. Serão utilizados dois questionários, um como diagnóstico para ser preenchido pelos alunos no início da atividade e um outro onde serão avaliados tanto a satisfação como as aprendizagens que os alunos realizaram.

Descrição:

1ª Parte: Conhecer um Anúncio

Entrega-se um questionário a cada aluno e pede-se para responderem individualmente. Têm cerca de 20 minutos para o fazerem. De seguida, abre-se um diálogo com a turma onde se abordam os temas do questionário.

Começa-se o diálogo apresentando uma definição de anúncio - “um anúncio é uma mensagem paga que transmite informação e que nos convence a comprar um produto ou que expõe um ponto de vista” (segundo o projeto *MediaSmart*) – chamando a atenção para as três funções da publicidade: informar, convencer a comprar um produto e promover um ponto de vista. De seguida, explica-se aos alunos que podemos ver em média mais de 1000 anúncios por dia (1500 de acordo com o projeto *MediaSmart*), desde anúncios de TV, anúncios em cartazes, nas redes sociais, na internet, nas paragens de autocarro, e até mesmo na própria roupa que vestimos. Faz-se um diálogo com os alunos com base num guião de perguntas orientadoras.

De seguida, explica-se como a apresentação de um anúncio é específica do meio de comunicação em que é transmitido. Mostra-se exemplos de anúncios de diferentes meios de comunicação - televisão, cinema, cartaz em autocarro, rádio, internet, *billboard* na estrada, cartaz numa loja, jornal e revista - dialogando com os alunos sobre as principais características específicas de cada um.

Termina-se a primeira parte explicando a proposta de atividade que se segue. Em grupos de 2 alunos deverão criar um anúncio com base em três cartões, em que um deles se refere ao meio de comunicação onde o anúncio seria transmitido e os outros dois representam imagens que podem utilizar como ideias para pôr no anúncio (ver Anexo IV). A cada grupo serão dadas duas folhas: uma branca para usar como rascunho e uma de cor onde apresentarão a versão final do anúncio. No anúncio terão de vender/apresentar um produto que lhe será atribuído entre os seguintes: leite, chocolate,

cereais, pasta de dentes, reciclagem, segurança rodoviária, alimentação saudável. A realização deste deverá ter em conta as seguintes regras:

1. Cada anúncio deve ser concebido para o meio de comunicação proposto.
2. Cada grupo deve criar um nome/marca e um *slogan* para o produto.
3. O anúncio pode ser sério, divertido, invulgar ou original, mas o aluno tem apenas 50 minutos para o fazer.
4. Os alunos terão alguma liberdade na forma como o seu anúncio será feito. Pode ser um cartaz, um desenho, um texto, uma descrição, banda desenhada, entre outros, desde que esteja de acordo com os cartões que lhes forem atribuídos.

2ª Parte: Criação de um anúncio

A segunda parte da sessão é dedicada à criação dos anúncios por parte dos alunos.

À medida que terminam o anúncio, os alunos deverão apresentá-lo e justificar o *slogan* e a marca escolhidos, tendo em conta o meio de comunicação que lhes foi atribuído.

No final da sessão entrega-se a cada aluno uma proposta de trabalho de casa que deverão entregar à professora da disciplina de Português na aula seguinte. O trabalho consiste num registo que os alunos deverão fazer dos ou de alguns anúncios que encontrarem até à aula seguinte, preenchendo uma tabela com a hora, local, meio de comunicação/suporte, produto e descrição de cada anúncio. (Ficha 3_Tabela)

A realização dos questionários de avaliação da atividade será feita com a Professora da disciplina durante a aula seguinte, de forma a que o tempo de aula seja dedicado à atividade.

Exemplos de anúncios:

TV: <https://www.youtube.com/watch?v=M7tbWsKb8jY>

<https://www.youtube.com/watch?v=HJE5ZaIXGxg>

Cinema: <https://www.youtube.com/watch?v=E9ySC-etPyM>

Rádio: <https://www.youtube.com/watch?v=E2fpBQujokc>

Internet (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zdQTMX6-qug>):



Jornal (Fonte: Jornal “Observador”; Jornal “As Beiras”):



Revista (Fonte: Revista Visão Junior):



Billboard na estrada:



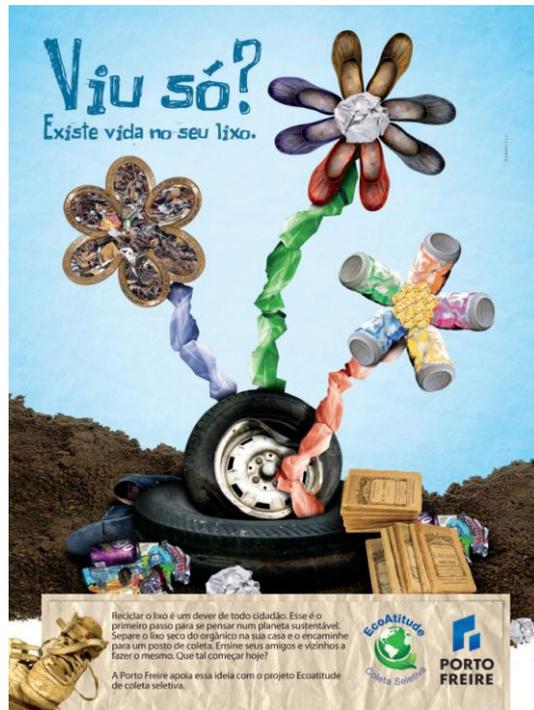
Anúncio no autocarro/paragem de autocarro:



Anúncio numa loja:



Anúncios Não Comerciais ou Institucionais:



**Apêndice VIII: Atividade “A Publicidade nos nossos Dias”,
questionários de diagnóstico, turma 3**

A Publicidade nos nossos Dias

1. O que é um **anúncio**? Define por palavras tuas.

2. Em que meios de comunicação/suportes podemos encontrar **anúncios**?

3. Quantos **anúncios** publicitários, em média, achas que vês/ouves por dia?

4. Quando vês um **anúncio**, o que te chama mais a atenção?

5. **Pensa no teu dia, desde que acordaste, no caminho que fizeste até à escola, nas pessoas com quem estiveste, até este momento.** Quais os anúncios que viste ou ouviste? Faz uma lista dos anúncios de que te lembrares, identificando (1) o produto/serviço anunciado e (2) o meio de comunicação/suporte em que viste ou ouviste esse anúncio.

(1) Produto / Serviço	(2) Meio de comunicação / Suporte

**Apêndice IX: Atividade “A Publicidade nos nossos Dias”,
questionários de avaliação, turma 3**

A Publicidade nos nossos Dias

1. Gostaste da sessão sobre a publicidade?

Nada Pouco Mais ou Menos Muito Muitíssimo

2. Do que é que gostaste mais na sessão?

3. Do que é que gostaste menos na sessão?

4. Indica duas coisas novas que aprendeste hoje.

5. Indica três **elementos** que são usados nos **anúncios** para captar a atenção do público.

6. Que outros temas sobre os meios de comunicação gostarias que fossem abordados em outras sessões?

Apêndice X: Atividade “A Publicidade nos nossos Dias”, Tabela de anúncios, turma 2 e 3

A Publicidade nos nossos Dias

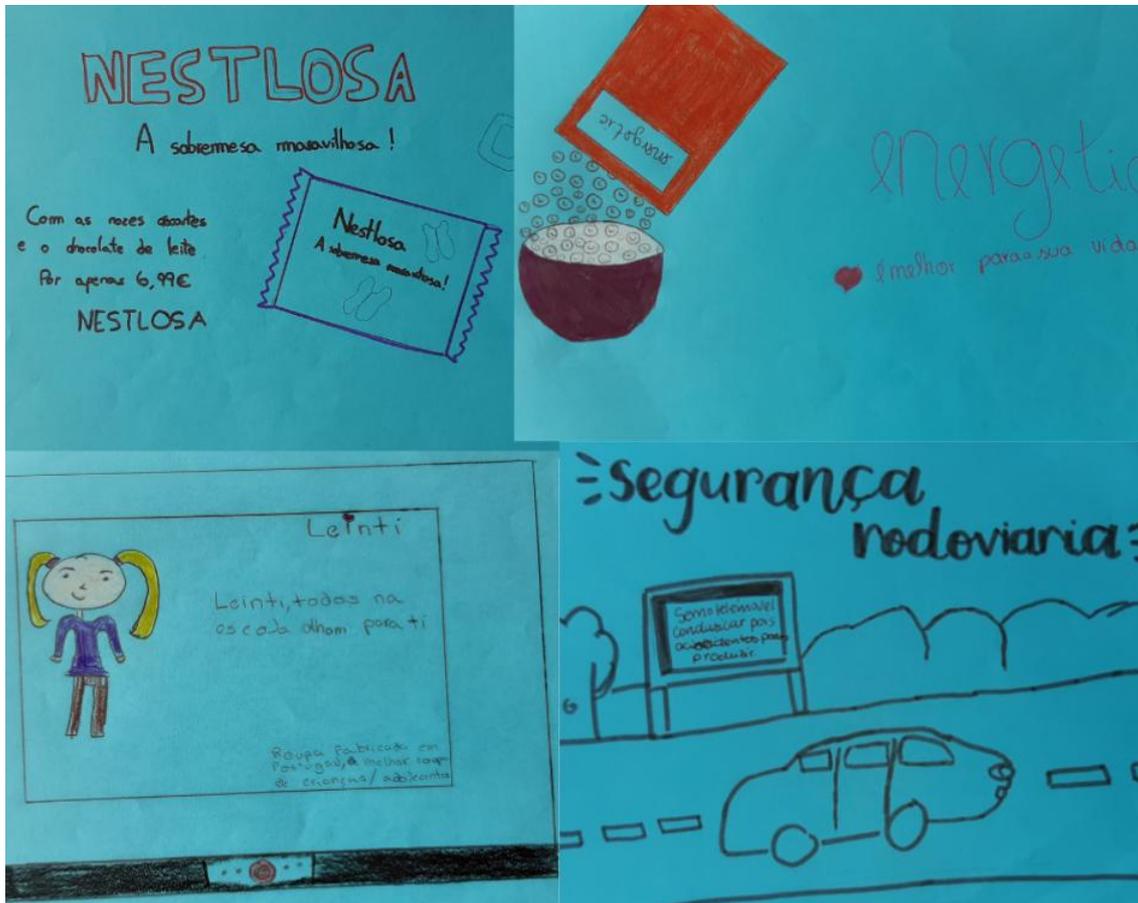
Anota pelo menos 10 anúncios que encontrares durante o fim de semana, tal como nos exemplos apresentados.

Quando, onde e em que meio de comunicação? Descreve o Anúncio

Hora	Local	Suporte	Produto/Serviço	Descrição
16:30	Na montra do supermercado	Cartaz	Embalagem de Sumo de Compal	Grandes letras laranjas a dizer "oferta especial" por baixo de uma fotografia de várias embalagens de sumos da Compal
16:35	Na rua, no autocarro	Unidade Móvel do Instituto Português de Sangue	Dia Nacional do Dador	Cartazes com diferentes fotografias de pessoas e com o slogan "Por favor, dê sangue já"
16:38	No autocarro, ouvindo a rádio	Rádio	O novo disco de uma nova <i>boys band</i>	Excertos do seu último disco e o valor de oferta especial de lançamento

Fonte 6: Adaptado de Media Smart (<https://www.mediasmart.com.pt/>)

Apêndice XI: Alguns anúncios realizados pelos alunos das turmas 1, 2 e 3



Apêndice XII: Planificação da Atividade “Adoro Jogar!”

Adoro Jogar!

(Atividade adaptada da RBE e da lição de tempo de jogo da MediaSmarts)

Público-alvo: turmas do 4º ano

Objetivos:

- Refletir sobre os próprios hábitos de consumidor de videojogos
- Conhecer o impacto dos videojogos
- Conhecer as vantagens e desvantagens de jogar
- Desenvolver estratégias para um uso consciente e moderado dos videojogos

Duração:

Esta atividade corresponde a uma sessão de 1 hora.

Metodologias:

Nesta atividade é utilizado o método ativo, na medida em que é realizada em modo de diálogo com os alunos.

Recursos:

- Folhas de papel de rascunho da biblioteca.
- Quadro branco e canetas.

Avaliação:

A avaliação será feita a partir dos níveis 1 e 2 do esquema de Donald KirkPatrick. No final da sessão será entregue a cada aluno um pequeno questionário através do qual serão avaliadas a satisfação e as aprendizagens dos alunos sobre o tema.

Descrição:

A atividade começa com um breve levantamento das atividades que os alunos costumam fazer. Pede-se que escrevam numa folha de papel as 5 atividades preferidas. Em seguida, pergunta-se se algum escreveu “jogar” como uma das atividades e quais os tipos de jogos que praticam. Inicia-se um diálogo com os alunos para perceber o que entendem por jogar.

Algumas questões orientadoras:

- Num jogo têm de existir sempre adversários?
- Que tipos de jogos conhecem? (videojogos, jogos de cartas, jogos de tabuleiro, jogos de rua, etc.)

Aos alunos que escolheram jogar como uma das atividades preferidas pergunta-se “porque é que gostam de jogar”, dialogando com estes sobre que vantagens de jogar conhecem. Utiliza-se o quadro branco da biblioteca para apontar o que for dito.

Algumas vantagens a ter em conta:

- São divertidos;
- Desenvolvem a capacidade de resolver problemas;
- Aumentam a concentração;
- Melhoram os reflexos;
- Desenvolvem a criatividade.
- Levam-nos para outro mundo, para conhecer uma história;
- Podem ensinar-nos coisas sobre história, ciência, e outros.
- Ensinam a trabalhar em equipa;

A partir das vantagens enunciadas, falar sobre as desvantagens de jogar, fazendo uma comparação. Perceber que algumas características de jogar podem ter duas faces, como jogar jogos *online* com outras pessoas pode ser uma forma de jogarmos com amigos que estejam fora, mas corremos o risco de nem sempre saber quem está do outro lado. Perceber como jogar em demasia pode impedir de fazer outras atividades.

Sugestões de desvantagens:

- Podem causar irritação;
- Podem causar dependência;
- Podem ocupar demasiado tempo do dia;
- Impedem-nos de fazer outras atividades;
- Confundem a realidade;

- Em jogos *online* nem sempre sabemos com quem estamos a jogar.

De seguida, conversa-se com os alunos sobre como os jogos e o ato de jogar os fazem sentir.

Algumas perguntas orientadoras:

- O que sentem quando/enquanto jogam?
- O que sentem quando ganham?
- O que sentem quando perdem?
- O que vos entusiasma nos videojogos?
- Se vos irrita, porque jogam?
- O que sentem quando deixam de jogar?

Termina-se a sessão com uma reflexão sobre os hábitos de jogar: perceber quantos dias por semana e/ou quanto tempo por dia passam a jogar; se jogam sempre que querem durante o tempo que querem ou se têm limites. No final, os alunos preenchem os questionários de avaliação (ver Apêndice XIII).

Apêndice XIII: Atividade “Adoro Jogar!”, questionário de avaliação

Adoro Jogar!

1. Gostaste da atividade?



2. Do que é que gostaste mais da atividade?

3. Do que é que gostaste menos da atividade?

4. Indica duas coisas novas que aprendeste hoje.

5. Indica 3 vantagens de jogar videojogos / jogos *online*.

1 _____

2 _____

3 _____

6. Indica 3 desvantagens de jogar videojogos / jogos *online*.

1 _____

2 _____

3 _____

7. Que outros temas sobre os meios de comunicação gostarias que fossem abordados noutras sessões?

Apêndice XIV: Divulgação da atividade “Adoro Jogar” na página de Facebook da Biblioteca Escolar de Montes Claros



**Biblioteca Escolar CE Montes Claros
Coimbra**

11/12 às 22:27 • 🌐

Realizaram-se ontem na Biblioteca, três sessões com as turmas do 4º ano subordinadas ao título "ADORO JOGAR". Orientadas por Margarida Simões de Almeida, mestranda de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais (FPCE), tiveram como objetivo geral a educação para os media, a literacia mediática, que são preocupações da Rede de Bibliotecas Escolares.

Estes encontros foram muito participados e visaram refletir e questionar a utilização dos jogos eletrónicos, videojogos, jogos online, as vantagens e desvantagens, os hábitos de jogar, os riscos, as implicações no quotidiano familiar... Perspetiva-se a realização de mais sessões sobre outras vertentes do mundo dos Media.



Gosto



Comentar



Partilhar



Apêndice XV: Planificação da atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão *online*)

Vamos falar sobre Videojogos

Público-alvo: Turmas do 3º ciclo

Objetivos:

- Compreender o impacto dos videojogos
- Analisar a relação produtor-audiência
- Refletir sobre os próprios hábitos de consumo de videojogos
- Desenvolver estratégias para um uso consciente e moderado dos videojogos

Duração:

Esta atividade será realizada no espaço de tempo de uma semana.

Metodologias:

Esta atividade será realizada na modalidade *online*, de forma individual. A atividade baseia-se numa metodologia ativa, que procura envolver os alunos através da sua reflexão em torno de questões sobre os videojogos, suportadas por vídeos e imagens/gifs. Esta atividade será disponibilizada aos alunos através da plataforma *Google Classroom*.

Recursos:

- *Google classroom*
- *Google forms*
- *YouTube*
- *Canva*

Avaliação:

A avaliação incidirá sobre os níveis 1 e 2 do modelo de Donald KirkPatrick. Assim, no final da atividade, ficará disponível um *google forms* para avaliar a satisfação dos alunos. As aprendizagens serão avaliadas através do questionário da atividade.

Descrição:

A atividade propõe aos alunos uma reflexão sobre os videojogos e as características que os tornam tão populares e, por vezes, viciantes, bem como sobre como cada um pode aprender a gerir o seu comportamento enquanto jogador no seu dia-a-dia. A atividade está dividida em 3 secções.

1ª Secção

Numa primeira parte, é apresentado um exemplo de um jogo que constitui um grande fenómeno entre públicos de diferentes faixas etárias, o Pokémon Go. Segue-se uma análise sobre as características que captam a atenção e a adesão dos jogadores, de forma a perceber o que está por detrás do jogo.

Para esta primeira parte, apresenta-se o vídeo de lançamento do jogo, bem como títulos/excertos de notícias sobre este que falam da sua popularidade, de forma a mostrar o impacto do jogo. A partir destes, pede-se aos alunos que identifiquem as características que lhes chamaram mais a atenção e que apresentem algumas razões que possam explicar o sucesso do jogo.

2ª Secção

Na segunda secção, faz-se uma reflexão sobre estas características enquanto possíveis estratégias utilizadas pelos criadores do jogo para chamar a atenção das pessoas, bem como para as manter. Começa-se por falar das principais características do jogo que fazem dele um fenómeno e o distinguem de outros jogos, como a necessidade de sair de casa para poder encontrar Pokémon e usufruir das várias funcionalidades que o jogo apresenta. Chama-se a atenção para as constantes novidades, atualizações e eventos que têm mantido os jogadores interessados e/ou viciados no jogo.

Seguindo esta ideia, mostra-se como durante o primeiro confinamento foram introduzidas novas atualizações, novas regras, que permitiram os jogadores continuarem a jogar através de casa, cumprindo as regras de segurança, adaptando o jogo ao estado atual do mundo. Deste modo, pergunta-se aos alunos se conseguem perceber o motivo pelo qual foram mudadas as regras do jogo. Procura-se que os alunos pensem no que está por detrás destas estratégias, ou seja, que pensem no papel dos criadores do jogo.

Segue-se, então, uma reflexão sobre o impacto que os jogos têm no dia a dia do aluno.

Começa-se por perguntar ao aluno se gosta de jogar videogames / jogos *online*. De seguida, pede-se a este que pense no seu jogo preferido e que enumere algumas características (3) específicas que esse jogo tem e que o chamam a atenção, levando-o a refletir sobre o que é que esse jogo tem que o torna tão interessante.

Procura-se que o aluno relacione essas características com estratégias usadas pelos criadores desse jogo para manter as pessoas como ele a jogar, partindo da questão: “o que achas que os criadores dos jogos fazem para nos manter a jogar?”. Visa-se que os alunos reconheçam que há alguém por de trás do jogo que quer que eles, um determinado público, joguem e que, por isso, utiliza estratégias para levar os jogadores a sentir/acreditar que são os únicos beneficiários do jogo, quando, na verdade, existem interesses subjacentes (dinheiro, prestígio, visibilidade, entre outros).

Estratégias a considerar⁴⁹:

- Conquistas do jogo: muitas vezes recebemos prémios ou incentivos quando ultrapassamos níveis;
- Prémios aleatórios: recebemos prémios só por jogar que nos mantém presos, pois nunca sabemos quando e o que podemos receber;
- Dever (com o resto da equipa em jogos de multijogadores);
- Fantasia: permite-nos explorar novos mundos trazendo algum entusiasmo que nos faz esquecer algumas coisas aborrecidas das nossas vidas;
- Castigos por desistir, deixar de jogar: alguns jogos fazem-nos perder tudo o que ganhámos quando desistimos de os jogar, como os *rankings*. Mesmo que já não seja divertido jogar, a ideia de perdermos tudo pode ser o suficiente para não desistirmos.
- Poder escolher o destino do jogo
- Atualizações constantes;
- Constantes notificações, alertas de novidades do jogo;
- Expansão dos jogos por várias plataformas;

⁴⁹ Fonte: <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/game-time>

- Eventos *online* em jogos de multijogadores;
- Jogos ligados a filmes/séries conhecidas/populares (*Star Wars, Harry Potter,* etc)
- Oferecem um demo ou alguns níveis do jogo que nos dão vontade de o comprar para jogar a versão completa;
- Influência dos *YouTubers* (alguns podem ser pagos para jogar), *unboxing* de jogos.

De seguida, coloca-se a questão: o que achas que os criadores dos jogos podem beneficiar em manter as pessoas a jogar?

Exemplos de motivos/interesses por de trás das estratégias:

- Dinheiro
- Estatuto
- Visibilidade
- Fama
- Prestígio

3ª Secção: conclusão

Nesta 3ª e última secção aborda-se o potencial impacto das estratégias utilizadas para manter as pessoas a jogar, nomeadamente a possibilidade de os jogadores ficarem viciados no jogo e no que este tem para oferecer.

Deste modo, pergunta-se ao aluno se acha que é importante adotar algumas estratégias para controlar o tempo que passa a jogar e pede-se que este enumere algumas estratégias que utilize ou que poderá utilizar.

Sugestões de estratégias para um melhor controlo dos hábitos de jogo e do tempo despendido a jogar:

- Desligar as notificações no telemóvel;
- Anular subscrições de novidades de jogos no email;
- Definir horários (jogar só aos fins de semana ou ao fim do dia);

- Alternar o jogar com outras atividades que se goste de fazer, como ver um filme, ver um vídeo do *YouTube*, fazer atividades no exterior;
- Fazer uma atividade de cada vez (por exemplo, se estou a ver um filme, deixo o telemóvel no quarto ou em silêncio);
- Não levar os ecrãs para o quarto onde dormem.

Depois de submeterem os questionários, os alunos poderão encontrar comentários que foram integradas em algumas perguntas, mais concretamente sugestões de algumas estratégias que os criadores de jogos utilizam para manter as pessoas a jogar, alguns motivos porque o fazem e, para finalizar, alguma sugestões de estratégias que os alunos poderão usar para um melhor controlo dos hábitos de jogo e do tempo despendido a jogar. Com a leitura destes comentários os alunos concluem a atividade.

Guião da atividade:

1ª Secção: O fenómeno dos Videojogos

Hoje vamos falar de um jogo que teve e continua a ter um enorme sucesso mundial e que tu provavelmente já conheces: o Pokémon Go.

Nas primeiras semanas em que foi lançado, milhões de pessoas por todo o mundo já jogavam Pokémon Go; em Portugal, já se tentava descarregar a *app*, mesmo antes de esta chegar oficialmente às lojas portuguesas.

No âmbito das atividades promovidas pela Rede de Bibliotecas Escolares trazemos-te uma atividade sobre o fenómeno dos videojogos, baseado no exemplo do jogo Pokémon Go, de modo a que reflitas e fiques mais consciente do impacto dos mesmos.

1. Em que ano estás?

7º, 8º, 9º

<https://www.youtube.com/watch?v=SWtDeeXtMZM>

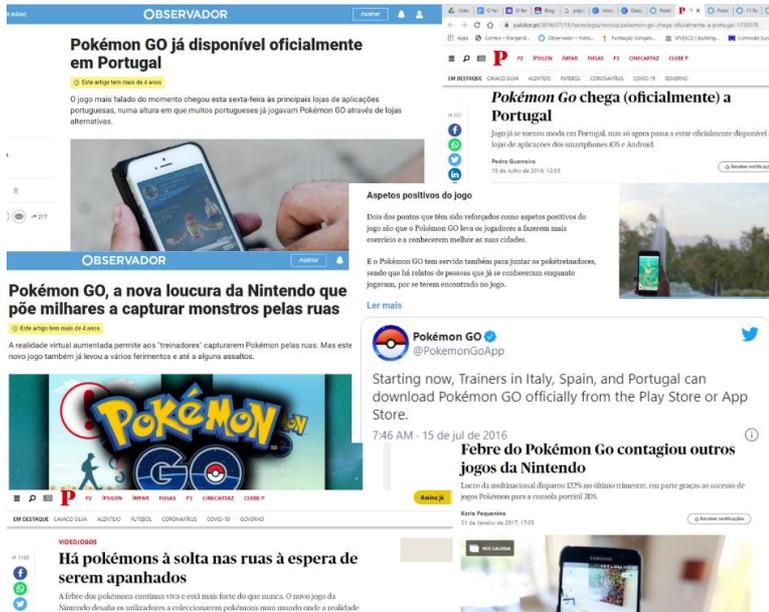
<https://www.youtube.com/watch?v=MLdWbwQJWI0>

2. Assiste a estes dois vídeos e diz-me o que te chamou mais a atenção.

(Resposta aberta)

3. Em tua opinião, quais são os objetivos destes vídeos?

(Resposta aberta)



(Fonte: Observador)

1. Partindo dos vídeos e das imagens das notícias consegues pensar em alguma razão que explique o sucesso do jogo?

(Resposta aberta)

2ª Secção: O que tornou este jogo um fenómeno de popularidade?

Cativadas pelo desejo de se poderem tornar 'verdadeiras' treinadoras de pokémons, de poder encontrar pokémons em espaços 'reais', milhões de pessoas no mundo inteiro descarregaram a aplicação para o telemóvel e entraram nesta loucura e 'febre' dos pokémons.

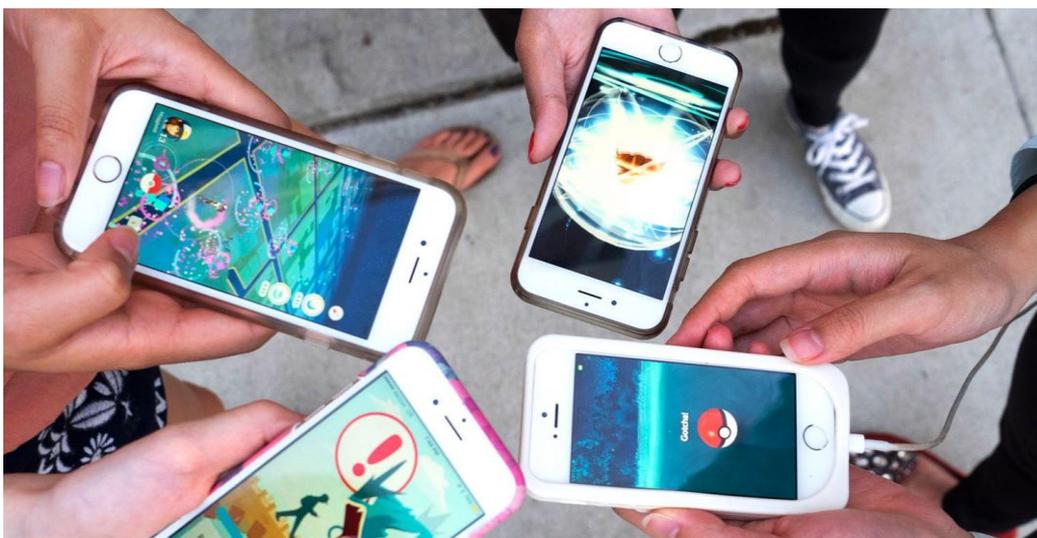
Cada jogador tinha a oportunidade de criar o seu próprio avatar, escolher o primeiro pokémon e de tentar cumprir o objetivo principal de 'apanhá-los todos' (gotta catch'em all).

Foram estes e outros tantos motivos que contribuíram para este fenómeno.

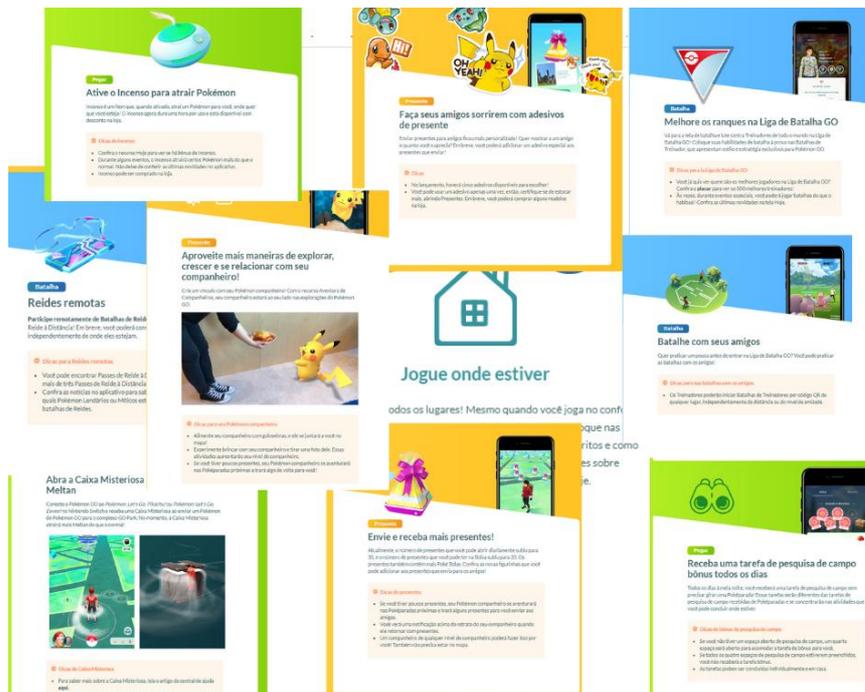
A novidade que este jogo traz é a necessidade de sair de casa e de andar para encontrar os pokémons, rodar *pokestops*, que oferecem itens, e lutar em ginásios, para ganhar moedas ou lutar e apanhar pokémons lendários, estando estes situados em espaços públicos, parques, monumentos, hospitais, entre outros.



Constantes atualizações, novidades e eventos mantiveram jogadores viciados para onde quer que se olhasse... (Fonte: <https://9to5mac.com/2017/09/08/pokemon-go-health-fitness-benefits/>)



Em tempos de confinamento, dada a necessidade de ficar em casa, surgiram novas possibilidades associadas ao slogan 'jogue onde estiver'. Estas e outras novidades permitiram a continuação e a adesão ao jogo. Quem jogava, podia continuar a sentir-se satisfeito e com vontade de jogar (Fonte: https://pokemongolive.com/pt_br/play-where-you-are/)



1. Baseando-te no que foi dito, consegues imaginar o motivo pelo qual foram mudadas as regras do jogo? Justifica a tua resposta.

(Resposta aberta)

2. Então e tu? Gostas de jogar videojogos/jogos online?

(Resposta com escala de 1 a 5)

3. Pensa no teu jogo preferido ou naquele que jogas mais. Qual ou quais são as características desse jogo que te levam a preferi-lo? (Diz até 3)

(Resposta aberta)

4. A partir dessas características e do que falámos acerca do Pokémon Go, já pensaste qual o papel dos criadores do jogo no meio disto?

Sim

Não

Não sei

5. O que achas que os criadores de jogos fazem para manter as pessoas a jogar?
Apresenta 1 possível estratégia

(Resposta aberta)

6. Quais pensas serem os benefícios que os criadores dos jogos têm em manter as pessoas a jogar?

(Resposta aberta)

3ª Secção: Qual o impacto destas estratégias?

Nesta terceira e última parte vamos pensar nestas estratégias utilizadas pelos criadores dos jogos para te manter a jogar. Devemos lembrar-nos que há alguém (o criador) que quer que joguemos e que faz o possível para que continuemos a querer jogar.

Podem ser conquistas, níveis, prémios, o dever com o resto da equipa, as atualizações constantes, as notificações no telemóvel ou no email, os eventos *online*, e até castigos ou punições quando queremos parar de jogar.

Estas são algumas das características que atraem os jogadores, e que são utilizadas como estratégias pelos criadores dos jogos. É, por isso, preciso estares atento(a) quando estás a jogar para que não te deixes 'dominar' pelo jogo.

1. Tendo em conta esta ideia de que os jogos podem ter algum domínio sobre os jogadores, em que medida achas que é importante arranjar estratégias para controlares o tempo que jogas?

(Resposta com escala de 1 a 5)

2. Enumera algumas estratégias que utilizas ou poderias utilizar para controlares o tempo que passas a jogar.

(Resposta aberta)

Apêndice XVI: Atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão online), questionário de avaliação

O que achaste da atividade 'Vamos falar sobre Videojogos'?

Vem contar-nos o que gostaste mais e o que gostaste menos da atividade 'Vamos falar sobre Videojogos'!

*Obrigatório

Gostaste da atividade 'Vamos falar sobre videojogos'? *

Nada 1 2 3 4 5 Muitíssimo

Do que é que gostaste mais da atividade? *

A sua resposta _____

Do que é que gostaste menos da atividade? *

A sua resposta _____

Que outros temas sobre os meios de comunicação gostarias que fossem abordados noutras atividades como esta? *

A sua resposta _____

Submeter Limpar formulário

Apêndice XVII: Planificação da Atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão presencial)

Vamos falar sobre Videojogos

(Atividade adaptada da RBE e da lição de tempo de jogo da MediaSmarts)

Público-Alvo: turmas do 6º ano (podendo ser adaptada a turmas do 5º e do 7º ano).

Objetivos:

- Conhecer as vantagens e desvantagens de jogar
- Refletir sobre os próprios hábitos de consumidor de videojogos
- Conhecer o impacto dos videojogos
- Conhecer a relação produtor-audiência
- Desenvolver estratégias para um uso consciente e moderado dos videojogos

Duração:

Esta atividade integra uma sessão de 100 minutos.

Metodologias:

Nesta sessão é utilizado o método ativo, na medida em que é realizada em modo de diálogo com os alunos e o método de trabalho de grupo e individual.

Recursos:

- Folhas de rascunho
- Lápis/canetas
- Quadro branco e canetas da biblioteca
- 25 a 28 Folhas brancas para a ficha de diagnóstico
- 25 a 28 Folhas brancas para os questionários de avaliação

Avaliação:

A avaliação será feita a partir dos níveis 1 e 2 do esquema de Donald KirkPatrick. No final da sessão será entregue a cada aluno um pequeno questionário através do qual serão avaliadas a satisfação e as aprendizagens dos alunos sobre o tema.

Descrição:

1ª Parte

Entrega-se uma ficha (Apêndice XVIII) com uma lista de expressões expostas de forma aleatória que cada aluno deverá identificar quais delas podem ser vantagens de jogar videojogos/jogos *online*. Os alunos têm cerca de 15 minutos para o fazerem. Essa ficha deverá ser entregue para ser tomada como diagnóstico. A partir da ficha, abre-se um diálogo onde se discute e reflete sobre as vantagens e desvantagens de jogar, fazendo uma comparação entre as várias respostas. Chamar a atenção dos alunos para a ideia de que alguma das afirmações podem ser tomadas como vantagens ou desvantagens. Por exemplo: “conhecer pessoas novas”, pois nem sempre sabemos quem está do outro lado, “ocupar o tempo”, no sentido de que pode ser um bom passatempo mas jogar durante demasiado tempo pode impedir de realizar outras atividades e “multitarefa”, que pode significar ser capaz de desempenhar várias tarefas dentro do jogo ou jogar como uma atividade realizada em simultâneo com outras, como ver vídeos, estudar, entre outras.

Perguntar se se lembram de mais alguma vantagem ou desvantagem.

Sugestões de vantagens: divertir, aprender a resolver problemas; melhorar os reflexos; aprender outras línguas; aprender cultura geral; estar com amigos, passar o tempo, aumentar a criatividade, criar novos mundos, explorar novos mundos; fazer parte de uma história; escolher o destino da personagem; trabalhar em equipa; resolver enigmas; desenvolver estratégias, aumentar a concentração; descontrair; treinar as emoções; tentar várias vezes, aprender a não desistir.

Sugestões de desvantagens: nem sempre saber com quem estamos a jogar, falar com desconhecidos; impedir de fazer outras atividades; causar problemas de visão, postura física, saúde mental; criar dependência, vício; causar irritação, stress, raiva; assustar; ficar mais violento.

Daqui começa-se uma pequena reflexão sobre o tempo que se gasta a jogar.

Algumas perguntas orientadoras:

- Quantos **dias** por semana costumam jogar?
- Nesses dias, quantas **horas** têm para jogar?
- São impostos limites ou podem jogar durante o **tempo** que quiserem?
- São impostos limites relativamente ao **tipo de jogos** que podem jogar?
- O que sentes **enquanto** jogas? (Quando ganham, quando perdem)
- O que sentes quando **tens de parar** de jogar?

2ª Parte

Na segunda parte da sessão faz-se uma reflexão sobre o papel dos criadores dos jogos, propondo-se a seguinte questão: “o que acham que os criadores de jogos fazem para nos criar vontade de jogar sempre mais?”. Pedir que, em pares ou grupos de três, escrevam uma lista de estratégias usadas pelos criadores de jogos para manter as pessoas a jogar que possam conhecer. Dar cerca de 10 minutos para o fazerem. Seguidamente, pede-se a cada par que diga uma estratégia, usando o quadro branco para apontar as ideias. Acrescentar as que não forem mencionadas.

Algumas respostas a considerar:

- Conquistas do jogo: muitas vezes recebemos prémios ou incentivos quando ultrapassamos níveis;
- Prémios aleatórios: recebemos prémios só por jogar que nos mantém presos, pois nunca sabemos quando e o que podemos receber;
- Dever (com o resto da equipa em jogos de multijogadores);
- Fantasia: permite-nos explorar novos mundos trazendo algum entusiasmo que nos faz esquecer algumas coisas aborrecidas das nossas vidas;
- Castigos por desistir, deixar de jogar: alguns jogos fazem-nos perder tudo o que ganhámos quando desistimos de os jogar, como os rankings. Mesmo que já não seja divertido jogar, a ideia de perdermos tudo pode ser o suficiente para não desistirmos.

- Poder escolher o destino do jogo
- Atualizações constantes;
- Constantes notificações, alertas de novidades do jogo;
- Jogos expandirem-se por várias plataformas;
- Jogos ligados a filmes/séries conhecidas/populares. (*Star Wars*, *Harry Potter*, etc)
- Oferecem um demo ou alguns níveis do jogo que nos dão vontade de o comprar.
- Influência dos *YouTubers* (alguns podem ser pagos para jogar, ex: dark, uant), unboxing de jogos.

A partir daqui, refletir sobre os motivos que estão por trás destas estratégias. Perguntar o que acham que os criadores de jogos podem ganhar e beneficiar por manter as pessoas a jogar. Quais são os lucros? (Possíveis respostas: dinheiro, visibilidade, estatuto, fama)

Perguntar porque pode ser importante usar estratégias para controlar o tempo que se passa a jogar e, se é importante, que tipo de estratégias costumam ou poderiam usar.

Sugestões:

- Desligar as notificações no telemóvel;
- Anular subscrições de novidades de jogos no email;
- Fazer horários (jogar só aos fins de semana ou ao fim do dia);
- Alternar o jogar entre outras atividades que se goste de fazer, como ver um filme, ver um vídeo, fazer atividades no exterior;
- Fazer uma atividade de cada vez (por exemplo, se estou a ver um filme, deixo o telemóvel no quarto ou em silêncio);
- Não levar os ecrãs para o quarto onde dormem.

Pedir a um ou dois alunos para fazer um resumo da sessão para o resto da turma. Conclui-se a sessão com a realização de um questionário de avaliação da sessão que deverá ser preenchido e entregue. Guardar cerca de 10 a 15 minutos no final para o fazerem.

**Apêndice XVIII: Ficha sobre as Vantagens e Desvantagens, atividade
“Vamos falar sobre Videojogos” (versão presencial)**

**As vantagens e as desvantagens de jogar
videojogos / jogos *online*. Descubre quais são!**

Entre as expressões apresentadas, rodeia as que consideras serem vantagens de jogar videojogos / jogos *online*.

Divertir	Conhecer pessoas novas	Melhorar os reflexos
Aumentar a criatividade	Criar novos mundos	
	Trabalhar em equipa	Causar dependência
Ocupar o tempo	Desenvolver a capacidade de resolver problemas	
		Ficar mais violento
Confundir a realidade/ficção		
	Estar com amigos	
Descontrair		
Poder recomeçar o jogo		Aprender línguas
	Multitarefas	Entrar num novo mundo
Problemas de saúde	Explorar	
Despertar emoções	Desenvolver estratégias	
	Promover a imaginação	

Tiveste alguma dúvida? Se sim, identifica as expressões que gostavas que te explicassem melhor.

Apêndice XIX: Atividade “Vamos falar sobre Videojogos” (versão presencial), questionário de avaliação

Vamos falar sobre Videojogos

1. Gostaste da sessão ‘Vamos falar sobre Videojogos’?

Nada Pouco Mais ou Menos Muito Muitíssimo

2. Do que é que gostaste mais da sessão?

3. Do que é que gostaste menos da sessão?

4. Indica 1 vantagem e 1 desvantagem de jogar videojogos / jogos *online*.

5. Indica 2 estratégias utilizadas pelos criadores de jogos para manterem as pessoas a jogar.

6. Em que medida achas que é importante arranjares estratégias para controlares o tempo passas a jogar?

Nada Pouco Mais ou Menos Muito Muitíssimo

7. Tens alguma estratégia para controlares o tempo que passas a jogar? Qual?

8. Que outros temas sobre os meios de comunicação gostarias que fossem abordados noutras sessões?

Apêndice XX: Planificação da Atividade “Uma dramatização de um caso de *cyberbullying*”

Uma dramatização de um caso de *cyberbullying*

Público-alvo: turmas do 2º e 3º ciclos

Objetivos:

- Refletir sobre o fenómeno de *bullying*
- Compreender o que é o *cyberbullying* e o que o distingue do *bullying*
- Compreender quais são os vários papéis envolvidos numa situação de *cyberbullying* e as várias emoções que podem sentir
- Refletir sobre o impacto do *cyberbullying* e as suas consequências
- Conhecer estratégias de prevenção e resposta a situações de *cyberbullying*

Duração: esta atividade integra uma sessão de 100 minutos.

Metodologias: método ativo, expositivo e de trabalho de grupo.

Recursos:

- Quadro da sala de aula e giz
- Guião do jogo de simulação para o/a dinamizador/a
- 5 cartões guia para o jogo de simulação
- 7 cartões guia com as perguntas de reflexão
- Projetor e computador da biblioteca/sala de aula

Avaliação:

A avaliação é feita a partir dos níveis 1 e 2 de Donald KirkPatrick. O diagnóstico é realizado no início da sessão a partir de um pequeno questionário. No final da sessão ou na aula seguinte, os alunos devem preencher um questionário de satisfação e avaliação das aprendizagens.

Descrição:

A atividade é dividida em 3 partes, “*Brainstorming*: o que é o *cyberbullying*”, “Uma Dramatização de um caso de *cyberbullying*” e ‘Reflexão sobre a dramatização’.

1ª Parte - *Brainstorming*: o que é o *Cyberbullying*?

A sessão começa com a realização de um pequeno questionário de diagnóstico pelos alunos sobre o *bullying* e o *cyberbullying*. São dados 10 minutos para a realização deste questionário.

De seguida, propõe-se um *brainstorming* sobre o conceito de *bullying*. Divide-se o quadro da sala em dois e, numa das metades, escreve-se a palavra *bullying* no centro e pede-se aos alunos que enumerem algumas palavras/expressões que possam estar relacionados com a palavra em destaque.

As palavras/expressões a considerar podem estar relacionadas com os possíveis intervenientes, com os sentimentos e emoções por elas vividos, com a definição do ato em si, com as consequências, entre outros:

<i>Bullying</i> ⁵⁰
<ul style="list-style-type: none">• Agressor• Vítima• Seguidor• Espectador, observador• Apoiantes do agressor• Defensores da vítima• Indiferentes• Agressão física, verbal, sexual, psicológica• Violência• Exclusão (Social)• Pertença a um grupo (no caso dos apoiantes do agressor, p. ex)• Desigualdade• Intencional• Entre pares

⁵⁰ Informação retirada de: <https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/>

- Ameaça
- Isolamento
- Conflitos
- Repetição/repetido
- Chantagem
- Humilhação
- Solidão
- Tristeza
- Ansiedade
- Desmotivação
- Depressão
- Diminuição da autoestima e autoconfiança
- Medo
- Suicídio
- Raiva
- Divertimento (para o agressor)
- Chamada de atenção
- Poder
- Culpa
- Indiferença
- Escola

De seguida, pergunta-se se conhecem o conceito de *cyberbullying* e se sabem qual a diferença. Escreve-se este termo na outra metade do quadro e pede-se aos alunos que pensem em algumas palavras/expressões que estejam relacionadas com o conceito e que o distingam do primeiro fenómeno.

Palavras/Expressões a considerar:

*Cyberbullying*⁵¹

- Anonimato do agressor
- Maior audiência
- Espaço pessoal
- Tecnologias
- Internet
- *Online*
- Espalhar rumores
- Omnipresente (ultrapassa o espaço da escola)
- Falta de contacto visual/físico
- Conforto (para o agressor e os que o apoiam)
- Falta de responsabilização

Dá-se cerca de 15 a 20 minutos para estas trocas de ideias.

2ª Parte - Dramatização de um caso de *cyberbullying*

De seguida, pede-se 5 voluntários/as e explica-se a atividade que se vai desenvolver: uma pequena dramatização onde os alunos vão realizar uma simulação de uma situação de *cyberbullying*. A simulação é realizada a partir de um guião que é entregue ao/à dinamizador/a (ver “guião da dramatização do/a dinamizador/a”) e de 5 cartões com instruções que são distribuídos pelos 5 alunos (ver “cartões da simulação dos alunos”).

No início da dramatização é explicado aos alunos que vão fazer uma representação de uma situação hipotética que será objeto de reflexão. Informa-se os alunos que as suas intervenções não vão sofrer qualquer tipo de julgamento, mas vão ser objeto de reflexão no final. Os nomes atribuídos às personagens são falsos para que não seja causada qualquer confusão com os alunos da turma.

A dramatização está dividida em 2 partes. Na 1ª é retratada uma conversa entre três amigos/as a partir de um chat do telemóvel que inclui alguns comentários ofensivos sobre dois supostos colegas da turma e de uma situação embaraçosa que os envolveu.

⁵¹ Informação retirada de: <https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/>

Na 2ª parte é feita uma exposição pública de um conteúdo ofensivo sobre os dois colegas, envolvendo o resto da turma enquanto observadores e os dois alunos que assumirem os papéis das vítimas de *cyberbullying*.

No final da simulação, pede-se aos 5 alunos voluntários que partilhem com todos os presentes o que sentiram quando assumiram os papéis que lhes foram atribuídos.

Esta dramatização tem a duração de 20 a 30 minutos.

3ª Parte - Reflexão e estratégias de resposta ao *cyberbullying*

De seguida, parte-se para um momento de reflexão em grupo sobre a situação representada e as personagens envolvidas. Divide-se a turma em 6 ou 7 grupos de cerca de 3 a 4 elementos. A cada um é atribuído um cartão guia com 3 a 4 perguntas sobre uma das 5 personagens mais o grupo dos apoiantes das vítimas e o grupo dos auxiliares dos agressores. São dados 10 minutos para os grupos fazerem uma pequena reflexão e diálogo entre si a partir das perguntas no cartão (Ver ‘guião de reflexão’).

No final desse tempo, nomeia-se um porta-voz de cada grupo para partilhar as conclusões com a turma. Utiliza-se o quadro da sala para apontar as conclusões.

A partir das conclusões mencionadas faz-se um brainstorming sobre as várias estratégias que os diferentes intervenientes podem adotar para responder a situações de *cyberbullying*.

Estratégias a ter em conta:

- Bloquear mas nunca apagar as mensagens;
- Contar a alguém o que se está a passar;
- Fazer queixa/denúncia a algum adulto (professores, funcionários, encarregados de educação, família, psicólogo ou outros técnicos);
- Não partilhar/reencaminhar mensagens ofensivas de outros;
- Intervir ativamente para parar as partilhas de mensagens/conteúdos ofensivos;
- Confirmar com algum adulto se é uma situação de *cyberbullying* (professores, funcionários, encarregados de educação, família, psicólogo ou outros técnicos);
- Fazer uma denúncia a uma força de autoridade, como a polícia, em casos em que a situação ultrapassou o espaço da escola e se tornou mais grave.

Guião dramatização do/a dinamizador/a:

Esta atividade divide-se em duas partes.

Numa primeira parte, temos uma troca de mensagens entre três colegas a gozarem com um quarto e quinto colegas que não estão presentes. O resto da turma será a audiência que acompanha a ocorrência.

Numa segunda parte temos uma situação que se torna pública nas redes sociais. Aqui, a audiência poderá intervir segundo as instruções do/a dinamizador/a e as vítimas da situação fazem a sua aparição e reagem à situação, uma de forma passiva e outra de forma ativa.

As trocas de mensagens são feitas através do quadro da sala de aula, de modo a mostrar o impacto da situação no resto da turma.

Cada um dos 5 alunos recebe um cartão com instruções com o contexto da situação e da personagem que vão representar e sobre como vão agir. À medida que os alunos vão intervindo, o/a dinamizador deve entregar-lhes cartões com comentários escritos em linguagem simbólica (*emojis*) que deverão representar as mensagens trocadas, evitando-se o uso de uma linguagem ofensiva por parte dos alunos. Os cartões de mensagens estão disponíveis no final do documento e estão devidamente identificados.

Os alunos deverão afixar os cartões segundo as instruções dos seus respetivos guiões.

Os nomes atribuídos serão letras (Z, Y, K, X, W) para que não haja qualquer confusão entre os alunos.

1ª Parte:

A simulação começa com a intervenção do aluno que tiver o cartão da personagem Z. Este deverá fingir lembrar-se de uma situação embaraçosa ocorrida durante uma aula de Educação Física (E.F.), em que os colegas X e W tropeçaram e caíram em cima um do outro. É algo que lhe deve dar algum gozo e que vai querer comentar com os seus grandes amigos, Y e K.

1ª intervenção: Personagem Z

O aluno que interpretar a personagem Z deve dirigir-se ao quadro e afixar o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que deve representar um conteúdo trocista em

relação aos colegas X e W.

2ª intervenção: Personagem Y

Daqui segue-se a intervenção do segundo aluno, Y. No seu cartão é-lhe explicado que recebe uma mensagem de Z a comentar de forma trocista a situação embaraçosa em que X e W caíram na aula de E.F.

O aluno deve dirigir-se ao quadro para ler a mensagem e rir-se. Por baixo afixa o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que deve representar um conteúdo trocista em relação aos colegas X e W.

3ª intervenção: Personagem K

O aluno com o cartão da personagem K recebe instruções semelhantes às do aluno com o cartão da personagem Y, com a diferença de que quando escrever a resposta deve enviar uma fotografia que tirou discretamente aos colegas X e W na situação embaraçosa.

O aluno deve dirigir-se ao quadro e afixar um cartão com uma imagem que deve representar a suposta situação embaraçosa.

Termina aqui a 1ª parte. O/A dinamizador/a faz uma interrupção e dirige-se ao resto da turma, pedindo aos alunos que partilhem o que entenderam da situação.

2ª Parte:

1ª intervenção: Personagem Z

Esta segunda parte começa com a intervenção de Z. Este decide fazer algumas alterações à fotografia de modo a que humilhe os colegas X e W e publica-a numa rede social que sabe que todos usam. Esta publicação é feita em modo anónimo de forma a que Z se sinta protegido.

O aluno deve dirigir-se ao quadro e afixar o cartão com a imagem alterada.

2ª intervenção: Personagem Y

O aluno Y abre a rede social e vê a publicação anónima com a imagem alterada. Reconhece a fotografia, apesar de estar alterada, e desconfia de Z ou de K. Ri-se e decide fazer um comentário ofensivo de forma anónima.

Dirige-se ao quadro e afixa um cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que deverá representar um comentário trocista em relação à fotografia.

5ª intervenção: a audiência/observadores

Seguidamente, dá-se oportunidade para a audiência intervir. Faz-se uma pequena pausa em que o/a dinamizador/a explica brevemente ao resto da turma o que está a acontecer. Diz-lhes que todos eles viram a publicação e vão ter oportunidade de intervir.

Pede-se aos alunos que procurem representar as várias reações que poderão ocorrer numa situação como esta e que partilhem as mesmas com o resto da turma. Permitir que diferentes opiniões sejam expostas para uma melhor reflexão no final.

4ª intervenção: Personagem K

K vê a publicação mas não acha tanta piada como os seus amigos. Percebe que a fotografia foi alterada e desconfia de Z ou de Y. Acha que a piada pode ter ido longe demais, pois não tinha a intenção de tornar público aquela imagem, muito menos tão alterada.

Decide enviar uma mensagem diretamente a Z e Y para os confrontar e pedir-lhes para tirarem a fotografia. No entanto, tem medo que gozem também com ele, por isso anula a mensagem.

O aluno deve dirigir-se ao quadro à parte onde está exposta a primeira troca de mensagens e afixar o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que representa o seu arrependimento e um pedido aos amigos para apagarem a fotografia da rede social.

O aluno deverá afastar-se do quadro para que todos possam ver a mensagem durante uns 30 segundos (ou até o/a dinamizador/a fazer sinal) e, de seguida, retirá-la, para mostrar a sua hesitação em confrontar os seus amigos.

5ª intervenção: Personagem X

A primeira vítima, X, tem uma reação passiva. Sente-se humilhada e triste com o que leu e viu. A sua reação é tentar fugir e esconder-se.

O/a aluno/a deve dirigir-se ao quadro para ler a publicação e, junto dela, afixar o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que mostra a sua tristeza em relação ao que viu. De seguida, dirige-se a um canto da sala para se tentar esconder da humilhação. Se

conseguir, pode fingir chorar.

6ª intervenção: Personagem W

A segunda vítima, W, tem uma reação ativa. Sente-se zangada com a situação e com vontade de punir os responsáveis. A publicação é anónima, por isso não consegue saber quem são. Mas pode denunciá-la na rede social e fazer queixa ao/à professor/a da escola.

O/ aluno/a deve dirigir-se ao quadro, ler a publicação e os comentários e, no canto superior direito da fotografia, e afixar o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que mostra o símbolo de bloquear e de denúncia. De seguida, deve dirigir-se ao/à professor/a da turma ou ao/à dinamizador/a, caso o primeiro não esteja presente, e mostrar a publicação para fazer a sua queixa.

Aqui a ideia é mostrar aos alunos como é possível reagir numa situação como esta e como é possível ser ajudado.

Esta é a última intervenção.

Conclusão:

A simulação termina com uma conclusão dada pelo/a dinamizador/a à turma. Nesta conclusão é feito um resumo do sucedido e explica-se como uma situação destas pode chegar a um tal nível de gravidade, que poderá ser necessário envolver também forças externas à escola, como a polícia.

Cartões da simulação dos alunos:

1. Nome: Z. És o/a **primeiro/a** a intervir.

1ª Parte

Contexto: É fim de tarde, chegaste a casa depois de um dia de aulas e aproveitaste para descansar um pouco. Ficas a pensar no teu dia e lembras-te de uma situação embaraçosa em que dois colegas teus caíram em cima um/a do/a outro/a numa aula de E.F. Ris-te e decides fazer um comentário que goza com a situação com os teus amigos, Y e K, enviando-lhes uma mensagem pelo telemóvel.

Aqui vais utilizar o quadro da sala para fazeres a troca de mensagem.

Intervenção: Dirige-te ao quadro e afixa o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que te for entregue.

2ª Parte

Contexto: Recebes a fotografia de K e decides acrescentar alguns efeitos para gozar com a situação. Decides publicá-la numa rede social com um comentário ofensivo.

Intervenção: Dirige-te ao quadro e afixa a imagem alterada que te for entregue.

2. Nome: Y. És o/a **segundo/a** a intervir.

1ª Parte:

Contexto: Recebes uma mensagem de Z no quadro e vais lê-la. Reparas que a mensagem apresenta um conteúdo trocista sobre um/a colega da tua turma a lembrar uma situação embaraçosa de um colega teu, X. Achas piada, respondes.

Intervenção: Dirige-te ao quadro e afixa o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que te for entregue.

2ª Parte:

Contexto: Recebes uma notificação de uma rede social e vês a fotografia alterada da situação embaraçosa dos teus colegas X e W.

Intervenção: Dirige-te ao quadro onde está a imagem alterada e, por baixo, afixa o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que te for entregue. Lembra-te que nesta parte os comentários já são públicos para que qualquer pessoa possa ver.

3. Nome: K. És o/a **terceiro/a** a intervir.

1ª Parte

Contexto: Recebes a mensagem de Z, ris-te e envias uma fotografia que tiraste dos teus colegas aos teus amigos Z e Y

Intervenção: Dirige-te ao quadro e, por baixo da mensagem anterior, afixa o cartão com uma imagem que te for entregue. Esta imagem mostra duas figuras a cair.

2ª Parte:

Contexto: Vês que a fotografia que enviaste a Z foi alterada e foi parar a uma rede social pública. Sentes-te com dúvidas sobre teres enviado a fotografia. Achas que a piada pode ter ido longe demais. Escreves uma mensagem para mandar aos teus amigos a pedir que tirem a fotografia, mas tens medo que gozem contigo e, por isso, apagas a mensagem.

Intervenção: Quando te derem sinal, dirige-te ao quadro, lê a publicação e os comentários. Dirige-te à parte do quadro onde estão afixadas as mensagens da conversa da primeira parte e, por baixo, afixa o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que te for entregue.

Afasta-te um pouco do quadro para que o resto da turma veja a resposta e, assim que te derem sinal, retira-a.

4. Nome: X. És o/a **quarto/a** a intervir (na 2ª parte)

A tua intervenção ocorre apenas durante a **2ª parte**. Até lá, ficas sentado/a no teu lugar junto dos restantes colegas.

Contexto: Estás em casa e decides olhar para o teu telemóvel. Abres as redes sociais e reparas numa fotografia alterada que te mostra a ti e o/a teu/tua amigo/a

W a cair no chão de uma forma embaraçosa. Lembras-te do que aconteceu e que alguns colegas se riram. Sente-se te humilhado/a quando vês a fotografia e os comentários trocistas que foram escritos. Ficas com vontade de chorar e de esconder de humilhação.

Intervenção: Depois do 3º colega intervir (na 2ª parte), quando te derem sinal, levanta-te e vai ao quadro para ver a publicação. Mostra-te humilhado/a e triste. Fica parado/a a ver a fotografia e a ler os comentários. Junto da fotografia alterada, afixa o cartão com uma mensagem em linguagem simbólica que te for entregue. Depois, foge para um canto da sala e esconde a tua cara com as mãos para mostrares a humilhação que a personagem deve sentir.

5. Nome: W. És o/a **último/a** a intervir.

A tua intervenção ocorre apenas durante a **2ª parte**. Até lá, ficas sentado/a no teu lugar junto dos restantes colegas.

Contexto: Estás em casa e decides olhar para o teu telemóvel. Abres as redes sociais e reparas numa fotografia alterada e trocistas que mostra a situação embaraçosa em que tu e o/a teu/tua amigo/a W caíram no chão na aula de E.F. Lembras-te do que aconteceu e que alguns colegas se riram. Ficas irritado/a e com vontade de reagir à situação. Fazes uma denúncia da publicação e tentas bloqueá-la. De seguida, decides ir à escola e fazer queixa ao/à teu/tua professor/a.

Intervenção:

Levanta-te e dirige-te ao quadro assim que o quarto colega intervir (na 2ª parte). Junto da publicação com a imagem alterada, afixa o cartão com linguagem simbólica que te for entregue.

De seguida, dirige-te ao/à teu/tua professor/a ou dinamizador/a que estiver presente na sala de aula e explicas-lhe que queres fazer queixa e mostras a publicação e os comentários que estão no quadro.

A simulação termina com a tua intervenção.

Guião de reflexão:

Personagem Z, o agressor

1. Como é que achas que a personagem Z se sentiu ao longo da situação de cyberbullying?
2. O que achas da forma como Z agiu perante a situação quando decidiu alterar a fotografia e colocá-la pública de forma anónima?
3. Achas que Z poderia ter agido de outra forma? Como?
4. Lembras-te de outras formas de agir que possam parar uma situação de cyberbullying?

Personagem Y, o apoiante do agressor

1. Como é que achas que a personagem Y se sentiu ao longo da situação de cyberbullying?
2. O que achas da forma como Y agiu?(Esta personagem participa ativamente nesta situação ao lado de Z, tanto na troca de mensagens como na escrita de comentários ofensivos anónimos.)
3. Achas que Y poderia ter agido de outra forma? Como?
4. Lembras-te de outras formas de agir que possam parar uma situação de cyberbullying?

Personagem K, o apoiante do agressor

1. Como é que achas que a personagem K se sentiu quando enviou a fotografia aos seus amigos?
2. Quando percebeu que a fotografia tinha sido alterada e tornada pública, K pede aos seus amigos para a retirarem, mas hesita e apaga a mensagem. Porque achas que K agiu dessa forma?
3. Achas que K poderia ter agido de outra forma? Como?
4. Lembras-te de outras formas de agir que possam parar uma situação de cyberbullying como esta?

Personagem X, a primeira vítima

1. Como é que achas que a personagem X se sentiu quando viu a sua fotografia alterada e os comentários ofensivos anónimos?

2. O que achas da forma como X agiu perante a situação?
3. Achas que X poderia ter agido de outra forma? Como?
4. Lembras-te de outras formas de agir que possam parar uma situação de cyberbullying como esta?

Personagem W, a segunda vítima

1. Como é que achas que a personagem W se sentiu quando viu a sua fotografia alterada e os comentários ofensivos anónimos?
2. O que achas da forma como W agiu perante a situação?
3. Lembras-te de outras formas de agir que possam parar uma situação de cyberbullying como esta?

Os apoiantes das vítimas

A publicação da fotografia nas redes sociais permitiu que qualquer pessoa pudesse ver/comentar/partilhar, além dos três amigos. Alguns participaram, outros ignoraram, mas todos tiveram algum contributo perante a situação.

Pensa naqueles que fizeram algo para apoiar as vítimas do sucedido.

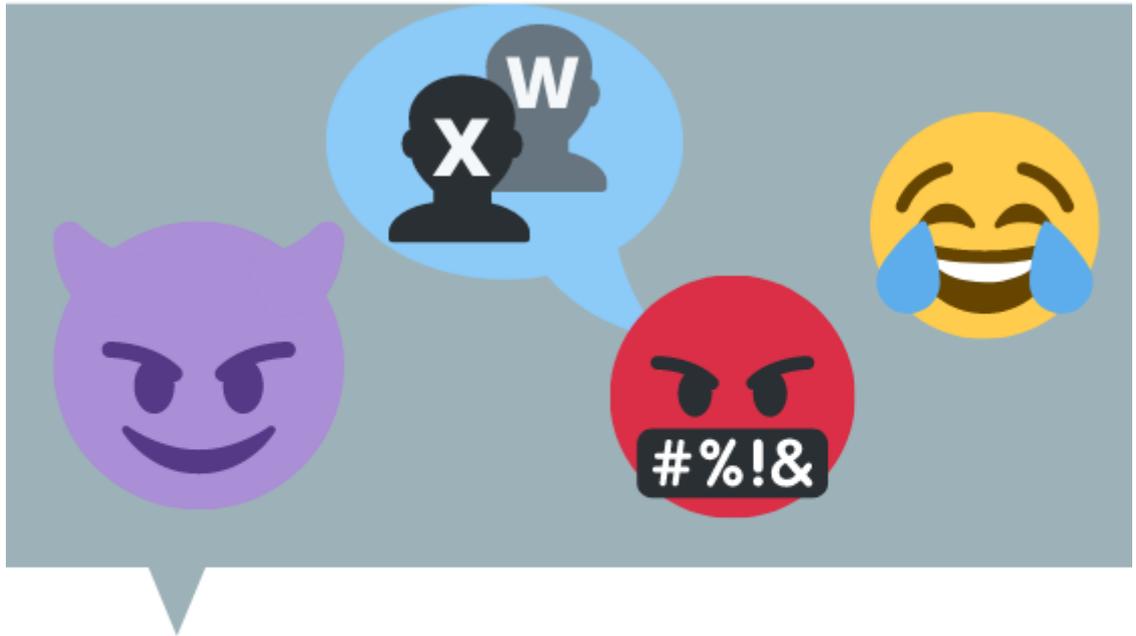
1. Porque achas que reagiram desta forma?
2. Que consequências podem resultar de terem agido desta forma?
3. Que outras formas de agir poderiam adotar de modo a parar a situação de cyberbullying?

Os auxiliares dos agressores

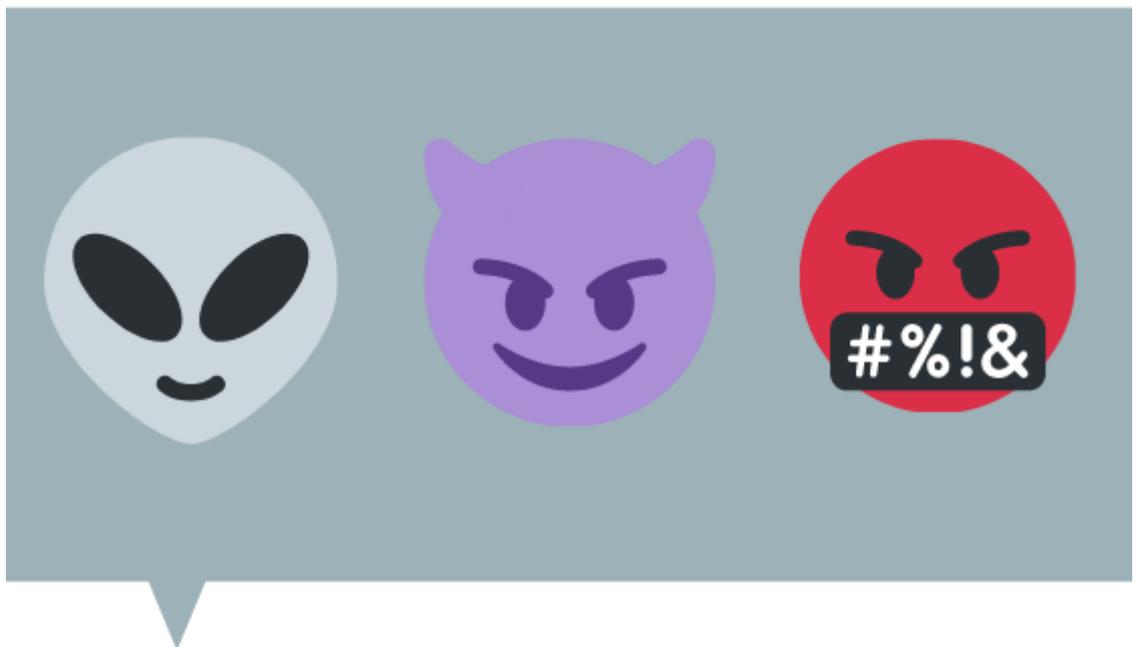
A publicação da fotografia nas redes sociais permitiu que qualquer pessoa pudesse ver/comentar/partilhar, além dos três amigos. Alguns participaram, outros ignoraram, mas todos tiveram algum contributo perante a situação.

Pensa naqueles que apoiaram os agressores e gozaram com a situação.

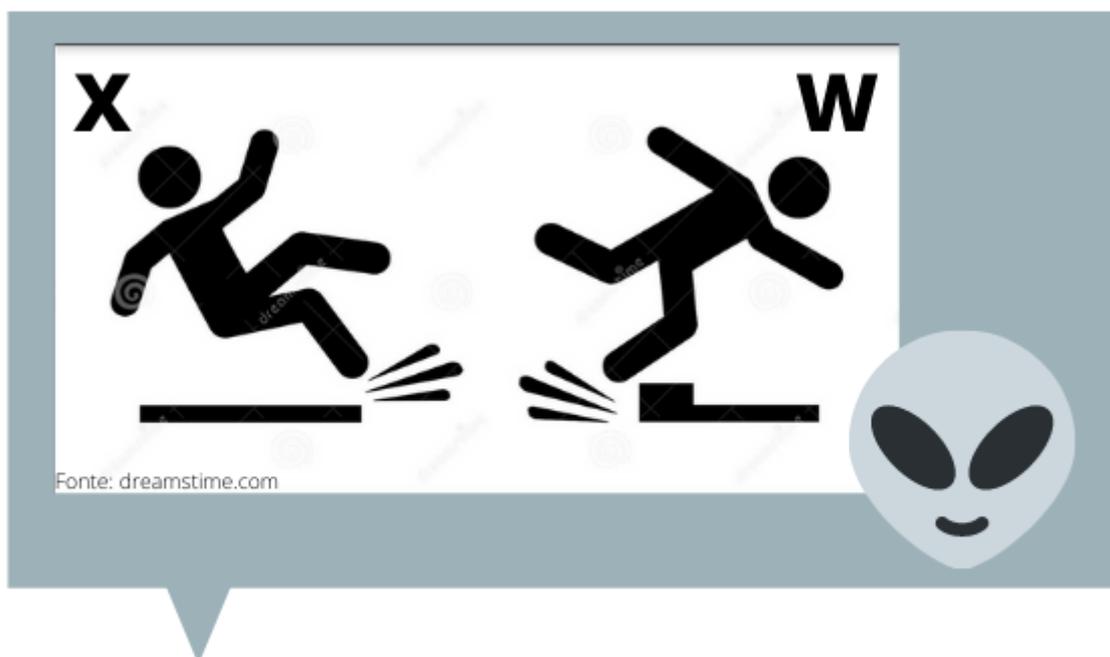
1. Porque achas que reagiram desta forma?
2. Que consequências podem resultar de terem agido desta forma?
3. Como poderiam agir de forma a parar a situação de cyberbullying?



Mensagem de Z



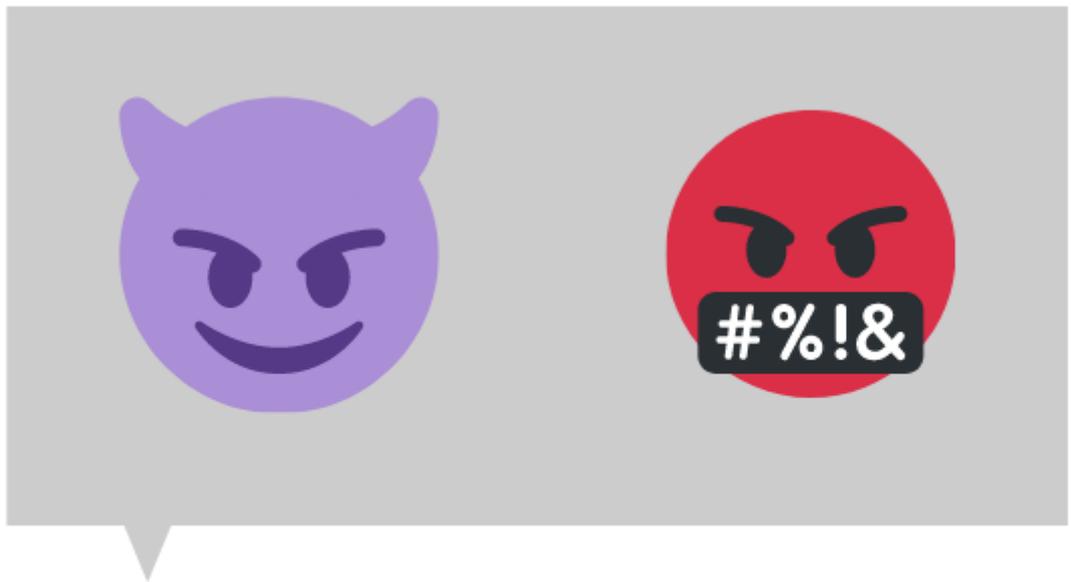
Mensagem de Y



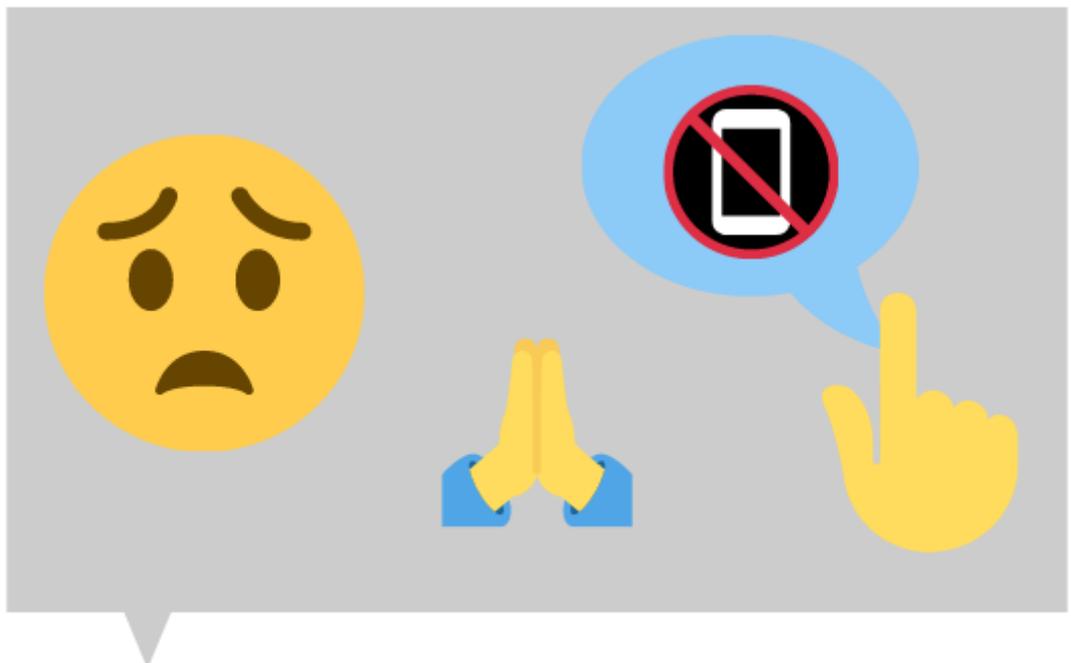
Mensagem de K



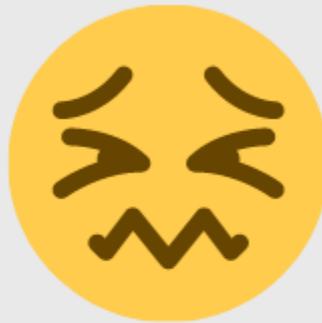
(Publicação Anónima)



(Anónimo)



Mensagem de K



Reação de X



Reação de W

Apêndice XXI: Atividade “Uma dramatização de um caso de *cyberbullying*”, questionário de diagnóstico

Uma dramatização de um caso de *cyberbullying*

1. O que é o *Bullying*? Define por palavras tuas.

2. Qual é a diferença entre *Bullying* e *Cyberbullying*?

3. Quais são os intervenientes numa situação de *Cyberbullying*?

4. Se houvesse algum caso de *Cyberbullying* na tua escola o que achas que os alunos poderiam fazer para impedir que a situação continuasse?

Apêndice XXII: Atividade “Uma dramatização de um caso de *cyberbullying*”, questionário de avaliação

Uma dramatização de um caso de *cyberbullying*

1. Gostaste da sessão?

Nada Pouco Mais ou Menos Muito Muitíssimo

1. Do que é que gostaste mais da sessão?

2. Do que é que gostaste menos da sessão?

3. O que é o *cyberbullying*?

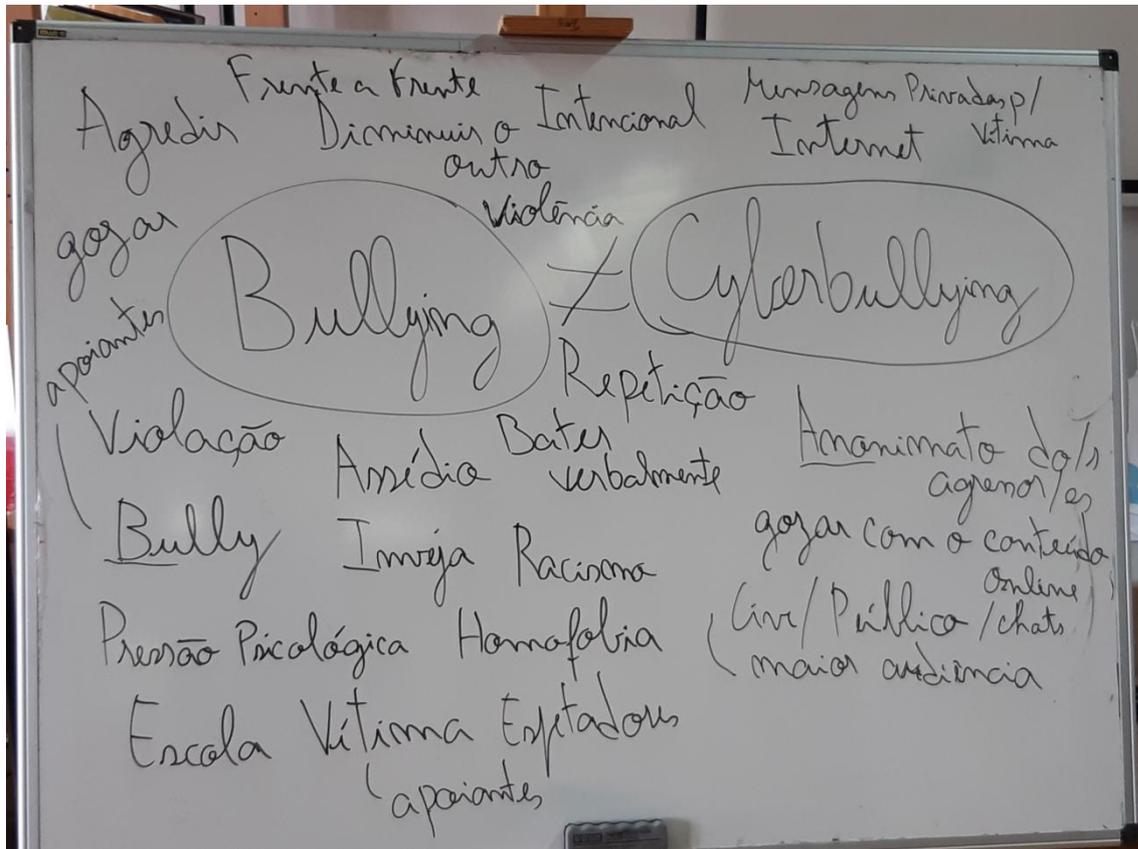
4. Enumera os possíveis papéis intervenientes de uma situação de *cyberbullying*.

5. Indica o que poderias fazer numa situação de *cyberbullying* para impedir que continuasse.

a. Se fosses a vítima

b. Se fosses observador

Apêndice XXIII: Atividade “Uma dramatização de um caso de cyberbullying”, Brainstorming



Apêndice XXIV: Algumas publicações na página do Projeto COMEDIG

 Comedig
2 de junho · 🌐

Cibercidadão - SNAKES AND LADDERS

Conheça Snakes and Ladders, um jogo promovido pela SeguraNet e pela Universidade de Aveiro que nos ajuda a ser melhores cibercidadãos. Este jogo pode ter até quatro jogadores e pode ser uma boa forma de passar um momento em família.

Consiste num percurso com 55 paragens que podem conter perguntas e respostas informativas sobre o uso da internet e as diversas situações que podemos enfrentar online. Entre temas abordados encontramos o uso de ... Ver mais



 Comedig
19 de março · 🌐

A Alfamed Jovem está de volta e traz novos membros!

A Rede Alfamed Jovem consiste numa rede EuroAmericana de investigação na área das Competências Mediáticas para a Cidadania que conta com a colaboração de jovens investigadores de 10 países diferentes, incluindo Portugal.

Seguem os links das páginas do Facebook e do Instagram da Rede para quem estiver interessado em saber mais:... Ver mais



Fonte 7: <https://www.facebook.com/Comedig-105240324157706>

Apêndice XXV: Publicação na Rede AlfaMed Jovem



The image shows a screenshot of an Instagram post from the account 'alfamedjoven'. The post features a graphic with the AlfaMed logo and the Portuguese flag, and a text overlay that reads: "Em Portugal procura-se trabalhar a educação e a literacia para os media no contexto escolar." The background of the graphic is a blurred image of a bookshelf. The post text discusses the importance of media literacy in schools, mentioning the National Curriculum Framework for Citizenship and Development and the School Library Network (RBE).

alfamedjoven • A seguir

alfamedjoven Em Portugal procura-se promover a literacia mediática no contexto escolar.

Na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, uma componente curricular transversal a todos os ciclos de ensino, encontramos os media enquanto um dos temas de educação para a Cidadania, pertencente a um grupo de temas que é obrigatório para dois dos três ciclos do ensino básico.

No âmbito da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), uma rede que tem como objetivo instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino que possam contribuir para uma boa aprendizagem e domínio das literacias e para a promoção de atividades e estratégias que se aproximem do currículo dos alunos, encontramos sugestões de atividades que visam trabalhar a literacia mediática.

Alguns temas que é importante abordar na escola são a publicidade, os videojogos, as notícias e o cyberbullying, por estarem tão presentes na vida das crianças e dos jovens.

Através da dinamização de atividades interativas que possibilitem uma troca livre de opiniões e experiências entre os alunos, consegue ter-se uma melhor percepção sobre o impacto que os media têm na vida destes.

Ao mesmo tempo, essas atividades contribuem para o desenvolvimento e a promoção de competências mediáticas e de uma visão mais crítica e ativa por parte dos estudantes em relação aos media.

44 visualizações

Fonte 8: Disponível em <https://www.instagram.com/p/CNZw3mtoEIU/>

Apêndice XXVI: Resumo enviado para o International Congress on 21st Century Literacies



Media Education in Basic Education

A Project in the Library Context

Margarida Simões de Almeida¹, Armanda P. M. Matos², Elzbieta Bobrowicz-Campos³ and Adélia Lourenço⁴

¹ University of Coimbra, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Portugal

² University of Coimbra, Faculty of Psychology and Educational Sciences, CEIS20-UC, Portugal

³ University of Coimbra, Faculty of Psychology and Educational Sciences, CEIS20-UC, Portugal

⁴ School Cluster Martim de Freitas, Portugal

ABSTRACT

In Portugal, the media education is implemented in the school context, in the discipline of Citizenship and Development, according to the referential National Strategy for Citizenship Education (Directorate-General for Education, 2017), and in collaboration with the schools libraries. A recent study on media literacy in the context of schools libraries in Portugal (Pereira & Toscano, 2021) revealed the existence of some difficulties in developing activities in this area, related to the lack of availability and training of teachers and schools in general, and the lack of means and resources.

Based on the difficulties showed in the literature, a media education project was designed with students of basic education in the context of an internship of the second year of the Master in Social Education, Development and Local Dynamics, being developed in the library of School Cluster Martim de Freitas, in Coimbra, Portugal. This project aims to promote critical reflection in students on different themes that are very present in their lives and in their relationship with the media (such as video games, advertising and cyberbullying), as well as create resources that become available for future use by the library team and teachers in general. These activities take place in person, in the library space, and also online, with the latter being designed for the non-classroom teaching period resulting from the covid-19 pandemic. In this work, it is intended to present the project development and promote reflection on the importance of school libraries for the improvement of students' media literacy.

KEYWORDS

Media Education, Media Literacy, School, Children, Teenagers
