

Cidadania na era digital: um projeto-piloto de formação de crianças dos 3 aos 9 anos em contexto formal e informal de aprendizagem

Citizenship in the digital age: a pilot project aimed to train young children in formal and informal learning contexts

Vitor Tomé

vitor@rvj.pt

CIAC –Algarve University

Faro, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta resultados do projeto-piloto 'Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática' (2015-2018), na região de Odivelas, Portugal, cujo objetivo consiste em educar crianças, dos 3 aos 9 anos, em cidadania na era digital, num contexto ecológico de aprendizagem (escola, família e comunidade local). Sustentado em diretrizes do Conselho da Europa e em investigação com crianças de 0-8 anos, o projeto formou 25 professoras de Pré-escolar e de 1º Ciclo, que desenvolveram atividades pedagógicas de literacia digital com 366 alunos, sem alterarem as suas planificações previamente estabelecidas. As professoras são grandes utilizadoras de media em termos pessoais, mas fracas utilizadoras em termos pedagógicos. Apontam como razões a falta de formação, a falta de recursos digitais e de apoio técnico nas escolas. Ficaram surpreendidas com a elevada frequência de uso por parte dos seus alunos, o que aponta para a falta de diálogo, com crianças e seus pais, acerca dos media. O projeto continuou depois numa escola, envolvendo oito das 25 professoras formadas e cerca de 200 alunos. Recolhemos dados de alunos, de seus pais e de responsáveis por diferentes entidades da comunidade local. Os resultados serão discutidos com todos os participantes e será elaborado um plano integrado de intervenção em Educação para a Cidadania Digital, a concretizar até junho de 2017. Após avaliação e melhoria, o plano será progressivamente alargado a todas as escolas do Concelho de Odivelas, além de poder ser replicado noutras regiões portuguesas e no estrangeiro.

Palavras-chave: Cidadania Digital; Crianças (3-9 anos); Formação de Professores; Contextos formais e informais de aprendizagem.

Abstract

This article presents results of the pilot project 'Education for Democratic Citizenship and Digital Participation' (2015-2018), in Odivelas County, Portugal, whose goal is to educate children, aged from 3 to 9, in citizenship in the digital age, within ecological learning context (school, family and local community). Following guidelines from the Council of Europe and from scientific research in digital literacy practices of children aged from 0 to 8, the project trained 25 Preschool and Primary school teachers, who developed educational activities of digital literacy with 366 students without changing their pre-established pedagogical plans. These teachers were great media users in personal terms, but weak users in pedagogical context, mainly due to lack of training, lack of digital resources and technical support at school. They were surprised by the high frequency of media use by their students, which suggests a lack of dialogue with children and with parents about media use. After the training course, the project continued involving eight of the 25 trained teachers and about 200 students. We collected data from children, their parents and from directors of several local community organizations. Results will be discussed with all participants in order to produce a comprehensive plan of action in Digital Citizenship Education, which will be developed until June 2017. After evaluation and improvement, the plan will gradually be extended to all County schools. It may also be replicated in other Portuguese regions and abroad.

Keywords: Digital Citizenship; Young children; Teacher training; Formal and informal learning contexts.

Cidadania na era digital: participação social, riscos e oportunidades

O acesso à Internet é quase generalizado entre os jovens europeus, sendo que uma larga maioria dos que têm entre 9 e 16 anos acede à Internet diariamente (ÓLAFSSON, LIVINGSTONE e HADDON, 2013). Dois em cada três desses jovens usam media sociais, caso dos media sociais (ex: Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat...), a que acedem cada vez mais através de smartphones (MASCHERONI e CUMAN, 2014), ou seja, assistimos a uma convergência entre dispositivos digitais móveis e media sociais (ENDRIZZI, 2012).

Mas o acesso a dispositivos e plataformas online não é sinónimo do exercício de uma cidadania digital ativa, pois existe um fosso multigeracional em termos de participação através dos media sociais. As lacunas verificam-se sobretudo ao nível da análise crítica e da produção reflexiva de conteúdos, da criatividade nessa produção (STEEVES, 2014). Um estudo realizado em Portugal revelou que 90% dos 549 jovens (9-16 anos), 75% dos 150 professores e 66% dos 267 pais inquiridos usavam redes sociais online, mas sobretudo como fonte de informação, meio de comunicação e de entretenimento. A participação consiste mais na partilha de conteúdos de terceiros (admitida por cerca de 80% dos professores, 70% dos EE e 60% dos jovens) que da partilha de conteúdos próprios, com exceção da publicação de fotografias (DE ABREU e TOMÉ, 2016). Além do acesso a informação, essas redes permitem a criação e publicação de informação, mas esse potencial está subaproveitado, pelo que há ainda muito a fazer em matéria de participação efetiva através dos media sociais (BUCKINGHAM, 2012; JENKINS, 2009).

O uso seguro e eficaz da Internet constitui outra questão premente entre os jovens, pois 35% dos jovens declararam já se terem sentido incomodados nos media sociais, apontando como causas imagens violentas, insultos, discussões agressivas, chantagem, difamação, ciber-perseguição, usurpação de identidade, mensagens de cariz sexual ou aliciamento (TOMÉ, 2015). Os valores diferem de estudo para estudo, pois os estudos realizados em países europeus revelam taxas médias de incómodo da ordem dos 10%, mas a amplitude é grande, variando entre 1% e 50% (AMADO e MATOS, 2015). Entre adolescentes europeus e americanos, a percentagem de vítimas constatada em diferentes estudos varia entre 9% e 34% (LINDFORS, KALTIALA-HEINO e RIMPELÄ, 2012). Só nos Estados Unidos da América, os valores

encontrados em diferentes estudos com crianças e jovens variam entre 9% e 35% (DAVID-FERDON e HERTZ, 2009) ou entre 10% e 40% (HINDUJA e PATCHIN, 2014).

A elevada percentagem de incómodo é motive de preocupação de professores e pais, que tendem a encarar crianças e jovens como “vulneráveis” online. Mas importa ir além dessa visão simplista, uma vez que competências dos jovens, os riscos e as oportunidades online estão correlacionados, sendo os mais competentes os que mais riscos correm e que de mais oportunidades beneficiam (LIVINGSTONE, 2014, p. 302).

Por outro lado, se a preocupação com os riscos online é maior, a verdade é que crianças e jovens estão expostas online e offline, pois o mundo virtual não eclipsou o físico e o mundo das crianças, embora cada vez mais mediado pela comunicação online, continua a ser marcado pela casa, pela escola e pela comunidade (HADDON e LIVINGSTONE, 2014). A forma mais comum de bullying continua a ser pessoal, face-a-face, pelo que o “bullying online é uma nova forma de um velho problema da infância e não, simplesmente, uma consequência da tecnologia” (*idem*, p. 26). A investigação confirma a tese da migração de riscos do offline para o online, mostrando que uma vítima de bullying offline tem 10 vezes mais de probabilidade de ser vítima online do que uma não-vítima (*idem*). Resultados europeus recentes apontam ainda para uma subida dos casos de bullying offline (de 7% para 12%) e para uma descida online (de 14% para 11%) (MASCHERONI e CUMAN, 2014).

Professores e pais, influenciados pelos *media* e pelos poderes públicos, que colocam a tónica no carácter perigoso e incontrolável dos media sociais, incitam os pais a vigiar os filhos, a desencorajar ou proibir o uso (ENDRIZZI, 2012), pelo que crianças e jovens dissimulam as suas práticas e mentem (BOYD, 2008) o que impede os adultos de conhecerem as práticas que eles desenvolvem online.

A “chave para a compreensão” dessa realidade reside em “afastarmo-nos das manchetes – tanto boas como más – e mergulharmos nas realidades mais matizadas dos jovens” (BOYD, 2015, p. 41). Mergulhar nestas realidades é ainda decisivo para aproveitar as potencialidades dos media sociais em termos de inovação, de modernização da escola e da formação de cidadãos. Essas potencialidades cruzam o contexto formal e informal de aprendizagem e existem a quatro níveis: conteúdo (acesso a uma enorme variedade, muitas vezes gratuito), criação (utilizadores podem

criar e publicar os seus próprios conteúdos), conexão (aprendentes estão ligados entre si), colaboração (aprendentes podem colaborar com professores em projetos, juntando especialização e potencial) (REDECKER, ALA-MUKTA e PUNIE, 2010).

Urge hoje integrar os contextos de aprendizagem formal e informal, pois, “o problema midiático-educativo não é só da escola: é problema da família e de todos os educadores que atuam no território” (RIVOLTELLA, 2012, p. 25), quando se sabe que a larga maioria dos jovens utiliza media sociais e revela uma clara “preferência por uma aprendizagem interativa fora da escola” (UNDERWOOD, PARKER e STONE, 2013, pp. 479-80), pondo em causa o tradicional monopólio do saber que lhe era atribuído.

Há ainda um longo caminho a percorrer, entre a teoria e a prática, no que diz respeito à integração dos contextos formal e informal de aprendizagem” (PERULLI, 2009), rumo às ecologias de aprendizagem contínuas (MEYERS, ERICKSON e SMALL, 2013). Os dois contextos são entendidos como quase isolados um do outro, uma vez que apenas 15% dos docentes e 18% dos alunos concordam que há aprendizagem de conteúdos escolares nos media sociais, enquanto a aprendizagem de conteúdos não escolares é admitida por 72% dos professores e por 43% dos alunos (TOMÉ, 2015).

Constatadas as lacunas, online e offline, em termos de participação social, de segurança e bem-estar na interação com o outro, e até da conceção holística da aprendizagem, importa agir no sentido de preparar os cidadãos para colmatarem essas lacunas, o que deve ser feito ao longo da vida e começando desde o berço (GONNET, 1999).

2 É necessário formar cidadãos e partir dos primeiros anos de vida

Cerca de 90% das crianças e adolescentes (até 16 anos) começaram a usar redes sociais online antes dos 13 anos e 40% já tinham perfis em redes sociais aos oito anos de idade ou antes (TOMÉ, 2015), o que é um indicador que o contacto com os media sociais começa cada vez mais cedo. Mas esse uso será ainda bem mais precoce se tivermos como base os media sociais em geral, que começam a ser usados pelas crianças quando as crianças ainda estão ao colo dos pais, sendo que

os pais olham muitas vezes para esses media como se fossem brinquedos (KOTILAINEN e SUONINEN, 2013).

Dados recolhidos junto de 206 famílias que incluíam filhos entre zero e oito anos de idade, em 18 países europeus, revelaram que a televisão continua a ser o media mais usado por aquelas crianças, ainda que raramente referido no decorrer das entrevistas. O tablet é o equipamento mais popular e os smartphones estão presentes em todos os lares, pelo que as crianças vivem em ambientes digitais ricos, mesmo quando pertencem a famílias economicamente desprivilegiadas (BRITO e DIAS, 2016; CHAUDRON, 2016). Cerca de metade das crianças britânicas, com 3-4 anos, usam tablets e um terço de todas as crianças com menos de cinco anos também (MARSH, 2014). Ainda no Reino Unido, a maioria das crianças com dois anos usa um tablet ou um computador portátil (SEFTON-GREEN et al., 2016). Um estudo realizado em quatro países europeus revelou que 60% das crianças com cinco ou menos anos usam equipamentos digitais, sendo que 23% usam simultaneamente televisão, computadores e Internet (PALAIOLOGOU, 2016).

Apesar do uso crescente, as práticas online das crianças, sobretudo das que ainda não são escolarizadas ou que estão nos primeiros anos de escolaridade têm sido praticamente ignorados pelas políticas da maioria dos países (HOLLOWAY, GREEN e LIVINGSTONE, 2013). Esse esquecimento é notório na investigação, que se têm centrado em crianças com nove ou mais anos, pois apenas 12% de cerca de 1200 projetos de pesquisa incluem crianças com menos de sete anos, ao mesmo tempo que apenas 20% incluem perspectivas de professores e só 13% recolheram dados junto de pais ou outros responsáveis pelas crianças. A investigação centrou-se também no uso de Internet e não na aprendizagem com os media, acerca dos media e através dos media (O'NEILL e STAKSRUD, 2014).

É hoje urgente conhecer as formas como as crianças de 0-9 anos usam as tecnologias digitais e quais as suas práticas. Sabemos que veem televisão em vários ecrãs e não apenas no ecrã tradicional. A qualidade dos jogos digitais aumenta e as suas práticas de literacia digital são construídas em conjunto com pessoas de várias gerações. São mais independentes no uso, pois preferem ferramentas e aplicações que dependam menos do texto e mais da imagem, estática ou em movimento, que gostam de produzir e partilhar, pois a natureza das suas atividades é, sem dúvida, mais social do que era antes (MARSH, 2014). Mas conhecer as práticas online das

crianças de 0-8 anos não é suficiente, pois não permite compreender o que elas significam em termos de aprendizagem, da literacia que estão a desenvolver, da forma como compreendem o mundo, as relações sociais e que implicações tem o uso de equipamentos digitais na sua educação global (SEFTON-GREEN et al., 2016).

O digital alargou o âmbito da palavra 'texto', que significa hoje qualquer forma de expressão simbólica, em qualquer formato que transmita um significado, o que exige mais em termos de descodificação, compreensão, interpretação, organização de ideias e criação de mensagens com objetivos específicos (HOBBS, 2010). As experiências precoces de literacia vividas pelas crianças, através de equipamentos digitais, estão a reconfigurar a forma como produzem sentido e as suas práticas, que são hoje multimodais: as crianças lidam com palavras, imagens e sons, quer em plataformas tradicionais, quer digitais. É, por isso, importante, compreender como é que produzem sentido a partir dos textos multimodais e como é que organizam a informação, tendo em conta os diferentes modos se justapõem (SEFTON-GREEN et al., 2016).

3 As literacias e a importância dos contextos

Vivemos hoje na cultura online (DE ABREU, 2011), participativa (JENKINS, 2009) e da conectividade (VAN DIJCK, 2013), marcada pela plasticidade do espaço e do tempo, pelo existir em rede e em permanência num mundo globalizado e cada vez mais complexo.

Os cidadãos precisam de ser formados em 'literacias múltiplas' (RIVOLTELLA, 2012), 'multiliteracias' (SELBER, 2004), 'literacias pós-modernas' (MCLAREN E HAMMER, 2007), ou 'novas literacias múltiplas' (KELLNER E SHARE, 2007). Estas literacias incluem a literacia tradicional - pois, ler, escrever, contar e pesquisar continua a ser fundamental (BUCKINGHAM, 2012; SAYERS, 2006) - e a literacia digital, que consiste em "criar, trabalhar, partilhar, socializar, investigar, jogar, colaborar, comunicar e aprender" (MEYERS, ERICKSON E SMALL, 2013, p. 356).

Entendemos a designação de literacia digital, não como referente ao uso técnico de equipamentos digitais, mas como uma prática social que inclui leitura, escrita e produção de sentido multimodal, através de tecnologias digitais e tradicionais, além do acesso, uso e análise de textos (em sentido lato: escrita, som,

imagem estática e em movimento), da sua produção e disseminação, o que exige capacidades da alfabetização do impresso e do digital (SEFTON-GREEN et al., 2016)

A literacia, além de ser um fenómeno mental, é também sociocultural (GEE, 2010; JENKINS, 2009), pelo que os processos de aprendizagem não são apenas interiorizados individualmente mas são socialmente distribuídos, com implicações na pedagogia e na instrução (UNDERWOOD, PARKER e STONE, 2013). A literacia não é apenas uma questão de competência cognitiva mas também é fundamental para a democracia e outras formas de participação social (SEFTON-GREEN et al., 2016). Não é um estado que se atinge, mas um processo permanente, ao longo da vida. As crianças aprendem por mimetismo, olhando os outros, primeiro os pais e os irmãos, mas depois vão alargando a observação aos avós, aos primos, aos tios e aos vizinhos (CHAUDRON, 2015), seguindo-se a escola, a comunidade local e um mundo progressivamente maior.

Hoje é necessário questionar e refletir sobre a natureza da educação, de forma a explorar novos tipos de experiências de aprendizagem (UNDERWOOD, PARKER e STONE, 2013). Os novos projetos de pesquisa na área da literacia digital devem ter como foco, não apenas o acesso à Internet, as práticas ali desenvolvidas e a produção de sentido a partir de textos multimodais, mas também os diferentes contextos em que tal ocorre, o que implica uma atenção especial a quatro aspetos:

- a) O papel das crianças, cuja voz é central para compreender as tendências em termos de uso dos media, bem como o envolvimento das crianças e dos pais de forma criativa e significativa (MARSH, 2014). Importa observar as crianças na sua interação com os textos multimodais, não ficando apenas pelo que dizem que fazem, mas também por aquilo que as vemos fazer (CHAUDRON, 2015).
- b) O papel que os pais têm, ou não, na preparação das crianças para o uso das tecnologias digitais (ÓLAFSSON, LIVINGSTONE e HADDON, 2013), de forma participativa, crítica, reflexiva, criativa, segura, que permita beneficiar das oportunidades, controlar riscos e aprender nos media, acerca de media e através dos media (TOMÉ, 2015). Esta preparação multifacetada, implica que os pais estejam familiarizados com as ferramentas disponíveis para a desenvolver (BLÁZQUEZ, CAPPELLO e VALAIS, 2015).

- c) O papel da escola, que deve ser encarado como fundamental em projetos de pesquisa, sobretudo quando estamos a assistir à transição da Educação 2.0, na qual as tecnologias de informação e comunicação são ferramentas de apoio, para a Educação 3.0, na qual a literacia dos media e da informação e a governança da Internet são os novos conceitos-chave (FRAU-MEIGS e HIBBARD, 2016).
- d) O papel da comunidade local, ambiente informal de aprendizagem por excelência, de que são exemplos os clubes desportivos e recreativos, as escolas de dança e música, as bibliotecas, mas também outros serviços públicos, como os de saúde, formação profissional e emprego.

Além da atenção aos diferentes contextos e ao contexto global da sociedade, é necessário ter claro o conjunto de competências que um cidadão da era digital deve desenvolver. O Conselho da Europa, entidade que associa 47 países e cuja missão consiste em defender os direitos humanos, a democracia e a igualdade perante a lei, acaba de publicar um modelo de competências (valores, atitudes, capacidades, conhecimento e compreensão crítica) que os cidadãos devem desenvolver para participarem ativamente numa cultura democrática (Council of Europe, 2016). , já em 2016, iniciou o projeto ‘Educação para a Cidadania Digital’, que tem como objetivos definir orientações para a preparação de crianças e jovens, em contextos formal e informal de aprendizagem.

O Programa de Cooperação Europeia em Ciência e Tecnologia (COST) está a financiar a ação The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children (Digilitey), que reúne investigadores de 33 países europeus e da Austrália, tendo como objetivo central a criação de uma rede interdisciplinar que consiga compreender as práticas de literacia digital e multimodais das crianças (zero a oito anos de idade), além de definir a agenda da investigação futura nesta área e de intervir junto dos decisores políticos para que seja concretizada uma eficaz ação de desenvolvimento de competências de literacia digital por parte das crianças europeias (DIGILITEY, 2016).

Estes dois projetos visam então contribuir para a criação de cidadãos digitais, capazes de exercer uma participação integral na sociedade (RIBBLE, 2011), ou seja, procuram definir as bases da Educação para a Cidadania Digital, que consiste em

promover e desenvolver oportunidades de aprendizagem para jovens no sentido de desenvolverem a proficiência online, o engajamento e a criatividade, a ensinar os jovens a trabalhar, viver e partilhar em ambientes digitais, de forma positiva, para que não se foquem no uso de media digitais numa perspetiva negativa (SHAHEEN, 2011).

Outras entidades têm definido domínios de formação em Cidadania Digital, além de terem organizado orientações para diferentes graus de ensino (Pré-escolar ao Secundário), apoiando jovens, pais e a formação de professores. São exemplos a americana *Common Sense Media* (s.d.), o programa *Media Smarts* do *Canada's Centre for Digital and Media Literacy* (s.d.), o projeto *Cybersmarts*, do *Office for Children's eSafety Commissioner* (s.d.), do governo australiano, ou o projeto neozelandês *Netsafe* (s.d.). Em termos europeus o projeto DIGICOMP (FERRARI, 2013) definiu também um enquadramento para o desenvolvimento e compreensão da competência digital na Europa. A designação dos domínios de formação propostos varia de acordo com as entidades, que sintetizamos em: Acesso, Privacidade e Segurança, Comunicação e Participação, Literacia dos Media e da Informação, Questões éticas e Legais, Direitos e Responsabilidades, E-identidade, E-saúde e bem estar e E-comércio.

Tendo em conta a necessidade de criar cidadãos digitais logo desde os primeiros anos de idade, em contextos formais e informais de aprendizagem, desenvolvemos o projeto 'Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática no Concelho de Odivelas', com foco em crianças dos 3 aos 9 anos, nos contextos escolar, familiar e comunitário.

4 Um projeto-piloto de intervenção em Cidadania Digital

O projeto teve início em janeiro de 2015, no Concelho de Odivelas (localizado na Área Metropolitana de Lisboa) que tem 145 mil habitantes, apresenta a segunda maior densidade populacional do País (5424 hab/Km²). Metade da população (51%) concluiu apenas a Educação Básica (9 anos) e um quarto só concluiu o 1º Ciclo (4 anos). A população em idade escolar é de 11% (total da população jovem é de 15%) e 16% do total da população é de origem estrangeira.

São nossos objetivos centrais formar cidadãos em literacia digital, promover e divulgar boas práticas de formação em contextos formais e informais de aprendizagem, contribuir para a integração da Educação para a Cidadania Digital nos currícula e assumir uma lógica que seja replicável noutras regiões de Portugal e no estrangeiro.

A primeira fase do projeto decorre até fevereiro de 2018 e visa responder a três questões: *i)* Até que ponto a formação contínua de professores em Educação para a Cidadania Digital melhora as práticas de literacia digital desses professores, na sala de aula, com os seus alunos? *ii)* Quais são as práticas de literacia digital de crianças dos 3 aos 9 anos nos contextos da família, da escola e da comunidade local? *iii)* De que forma o contexto formal e o contexto informal de aprendizagem moldam as práticas de literacia digital de crianças dos 3 aos 9 anos?

Neste artigo procuramos responder à primeira questão e apresentar pistas sobre a resposta às outras questões, com base em dados ainda em análise, pois o projeto foi iniciado em janeiro de 2015 e termina esta fase-piloto em fevereiro de 2018.

5 Metodologias

A abordagem metodológica deste projeto de investigação-ação, de cariz exploratório, tem sido alvo de melhorias frequentes, considerando nós que a sua matriz se enquadra no modelo apresentado na Figura 1 e desenvolvido por Sefton-Green et al. (2016) – inspirado em autores como Carrington (2013), Colvert (2015) ou Green (1988) – segundo o qual há três áreas que estão na base da forma como o indivíduo produz e receciona as mensagens media, quer em contexto formal quer em contexto informal, nomeadamente: *i)* a operacional inclui capacidades e competências necessárias para ler, escrever e interpretar mensagens dos diferentes media e nas suas várias plataformas; *ii)* a crítica consiste na capacidade de interagir criticamente com os textos e produtos digitais, procurando responder a questões relacionadas com o poder e agenciamento, representação e voz, autenticidade e veracidade; *iii)* a cultural diz respeito às interpretações e ações que desenvolve em função do seu envolvimento em práticas de literacia digital em contextos sociais e culturais específicos.

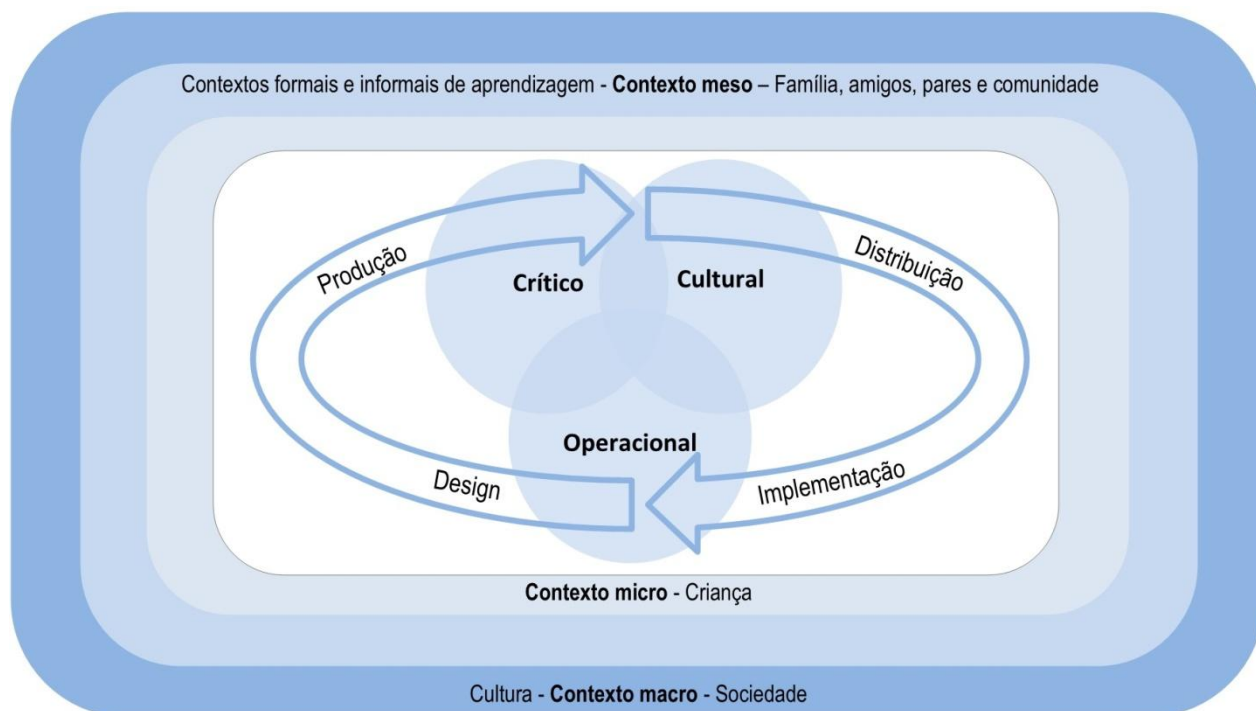


Fig. 1 – Áreas, níveis de decisão e enquadramentos das práticas de literacia digital das crianças (adaptado de SEFTON-GREEN et al., 2016)

As três áreas não são estanques mas interrelacionam-se. Quando um cidadão quer, por exemplo, comunicar uma mensagem, opera essas três áreas e toma decisões a quatro níveis: design (se a mensagem é multimodal, ou não); produção (como cria o texto); distribuição (quais são os canais que escolhe) e implementação (imagina como é que os recetores interpretarão a mensagem, em função do background).

Todos estes processos têm lugar em contextos no seio de enquadramentos que influem nas práticas de literacia digital das crianças, nomeadamente: o micro (a própria criança), o meso (contextos formal e informal de aprendizagem, família, amigos e comunidade local) e o macro (a sociedade como um todo, o Estado-nação).

Tal como prevê o modelo, o nosso projeto parte do micro para o macro enquadramento, através de uma abordagem própria dos métodos mistos (qualitativo e quantitativo). Visa intervir nos enquadramentos micro e meso, com crianças, professores, famílias e com a comunidade local, tendo como foco o empoderamento das crianças em termos de capacidades de literacia digital. Mas, no seu conjunto e

dado o seu carácter assumidamente replicável, visamos ter impacto no enquadramento macro, numa lógica de longo prazo.

Um enquadramento ecológico como este sugere equilíbrio e coerência, mas o uso de tecnologia é muito mais eclético, de mudança rápida e multidimensional (CARRINGTON, 2013, citado por SEFTON-GREEN et al., 2016). Visamos manter o equilíbrio e a coerência mas estruturámos um projeto dinâmico, sujeito a reequilíbrios frequentes, que tem espaço para tensões, incompatibilidades e reconfigurações frequentes, no sentido de manter ativamente envolvidos todos os participantes.

5.1 Participantes

Participaram no curso de formação 25 professoras, 10 do Pré-escolar e 15 do 1º Ciclo. Dezassete tinham entre 36 e 50 anos, três entre 26 e 35 anos e quatro tinham 51 ou mais. Quinze professoras tinham entre 11 e 20 anos de serviço, tendo as restantes entre 21 e 30 (cinco casos), mais de 30 (três casos) ou menos de 10 (dois casos).

Entrevistámos um total de 42 mães ou pais. Mas apenas 38 autorizaram a entrevista aos filhos. Como algumas famílias incluíam mais que uma criança, recolhemos dados de 45 crianças: 25 com 3-6 anos, 16 com 7-9 anos e quatro com 10-12 anos. As crianças com 10 ou mais anos foram incluídas porque quiseram participar, quando os irmãos mais novos estavam a ser entrevistados.

Da comunidade local estão agendadas entrevistas com o responsável pela biblioteca pública, do clube desportivo, de centros de atividades pedagógicas fora da escola, o responsável por uma escola de dança e dois diretores de serviços públicos das áreas da formação profissional e da segurança social.

5.2 Procedimento

Em 2015 iniciámos a revisão de literatura, estruturámos um curso de formação em literacia digital para professores de Pré-escolar e 1º Ciclo, que foi acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógica da Formação Contínua, a entidade responsável pela aprovação de cursos de formação de professores em Portugal. Produzimos e

validámos instrumentos de recolha de dados e apresentámos o projeto aos agrupamentos de escolas.

O curso de formação de professores teve a duração de 25 horas (oito sessões) e decorreu entre 4 de janeiro e 29 de fevereiro de 2016. Antes do início da primeira sessão, 24 das 25 formandas (uma faltou) responderam a um questionário organizado em quatro secções (total de 27 questões): dados pessoais, uso e práticas de media sociais, uso pedagógico e potencial uso pedagógico dos media sociais; relações com famílias através dos media sociais [algumas questões foram adaptadas de MATHEN, FASTREZ e DE SMEDT, 2015]. Em março, oito dessas professoras, que trabalham na mesma escola, começaram a desenvolver atividades de literacia digital com os seus alunos.

Em abril iniciámos a recolha de dados junto de pais, de crianças e de responsáveis de organizações da comunidade local. O guião de entrevista estruturada a pais foi organizado em quatro secções (29 questões): dados pessoais; uso e práticas de media sociais; perceções de uso de media sociais pelas suas crianças, de riscos e de oportunidades; mediação parental [algumas questões foram adaptadas de MATHEN, FASTREZ e DE SMEDT, 2015]. Os dados foram recolhidos entre 11 de abril e 9 de junho de 2016.

O guião de entrevista a crianças [adaptado de CHAUDRON, 2015] foi organizado em três partes: diálogo inicial para quebra-gelo; dados pessoais; entrevista (uso de media por parte das crianças, observação desse uso sempre que possível, capacidades evidenciadas, mediação parental e regras da família). Os dados foram recolhidos entre 19 de abril e 29 de julho de 2016.

O guião de entrevista a pessoas da comunidade local foi propositadamente aberto, exploratório, assumindo uma lógica de uma entrevista não estruturada, tendo como tópicos o trabalho desenvolvido com crianças e jovens, a ação na área da literacia, perceções de literacia digital e acerca da forma como olham a possibilidade de participarem no projeto. A recolha de dados ainda decorre

Mantemos um diário de bordo, no qual registamos os contactos dos participantes, também notas acerca das diferentes entrevistas realizadas, bem como dados que fomos recolhendo nas escolas, em casas de famílias das crianças e nos diferentes serviços da comunidade.

Neste momento decorre o tratamento de dados. Os resultados serão partilhados com todos os envolvidos em setembro, após o que será desenhado um plano de intervenção a aplicar nos contextos escolar, familiar e da comunidade local, de forma integrada. A avaliação terá lugar numa conferência a realizar em setembro de 2017.

5.3 Análise de dados

Os dados recolhidos dos professores através de questionário foram analisados com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Os relatórios das atividades de literacia digital que desenvolveram com os seus alunos foram alvo de análise de conteúdo. Os dados recolhidos junto dos pais estão a ser analisados com recurso a SPSS (dados quantitativos) e ao programa de análise de conteúdo *Atlas.ti* (dados qualitativos). As entrevistas com membros da comunidade serão também transcritas e analisadas com recurso ao *Atlas.ti*.

6 Resultados

Os resultados apresentados centram-se nos dados recolhidos juntos das professoras e nos relatórios das atividades que desenvolveram com os seus alunos no decorrer do curso de formação. São ainda referidos resultados preliminares relativos aos pais e às crianças.

As professoras são grandes consumidoras de televisão (21 veem todos os dias), de Internet (22 usam todos os dias) e rádio (18 ouvem todos os dias), mas fracas consumidoras de jornais (apenas cinco leem todos os dias) e revistas impressas (22 leem até dois dias por semana). Vinte das 24 docentes têm pelo menos um perfil numa rede social, sobretudo no Facebook (17/20) e no YouTube (13/20), embora refiram o LinkedIn (2/20) e o Instagram (1/20). Mas só nove visitam os perfis todos os dias. Seis visitam menos de um dia por semana e cinco entre dois e cinco dias.

O computador pessoal (24/24) é o meio de acesso à Internet, pois apenas nove usam os computadores da escola. Só oito acedem à Internet via telemóvel ou tablet (as mais novas) e as que usam o tablet usam o smartphone. O computador da família é residual (apenas duas o usam).

Utilizam a Internet como ferramenta de comunicação, sobretudo através do email (24/24) e também para pesquisarem informação sobre serviços públicos (17/24), viagens (15/24), bibliotecas/enciclopédias (14/24) ou espetáculos (14/24). Só 11 de 24 recorrem ao Facebook para ler notícias. Nove procuram cursos online mas só uma admite frequentá-los. Poucas usam ferramentas de comunicação como serviços de mensagens instantâneas (7/24) ou o Skype (4/24).

6.1 Uso de media em sala de aula e perceções de aprendizagem

As professoras concordam que os media têm potencial pedagógico no Pré-escolar e do 1º Ciclo (24/24), pois os alunos aprendem ali conteúdos escolares (23/24) mas também conteúdos não escolares, em função dos seus interesses específicos (23/24). O uso de media por alunos de Pré-escolar e de 1º Ciclo promove a aprendizagem (23/24), uma melhor colaboração entre os alunos (20/24), estimula a criatividade (21/24), alarga a visão que os alunos têm do mundo (22/24), promove um maior envolvimento com os conteúdos escolares (20/24) e possibilita a partilha com audiências mais vastas (19/24). Apenas seis professoras (três de Pré-escolar e três de 1º Ciclo) afirmam que os media distraem mais os alunos do que os ajudam.

Porém, nas salas de aula, os conteúdos media são usados com frequência esporádica (alguns dias) e os suportes tradicionais, como jornais/revistas impressas (19/24) e vídeos/filmes em CD/DVD (20/24), superam os suportes digitais, como vídeos/filmes online (16/24), os jogos digitais (12/24) ou a Wikipedia (10/24) (Fig. 2).

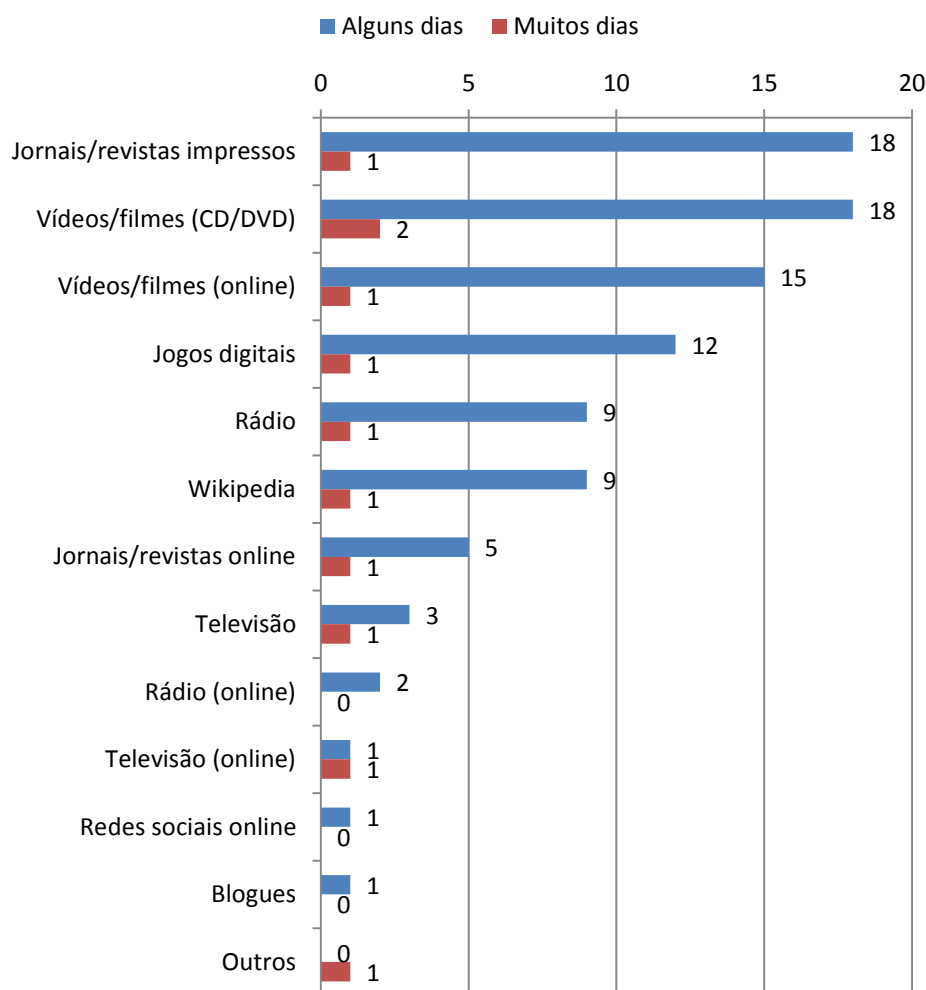


Fig. 2 – Recursos de mídia usados pelas professoras na sala de aula (N=24)

Conteúdos televisivos, seja numa televisão (4/24) ou em suportes online (2/24), são pouco usados pelas professoras nas atividades pedagógicas, tal como conteúdos rádio, de jornais ou revistas online. As redes sociais online estão ausentes das salas, ainda que 20 das 24 professoras as usem a nível pessoal. Outros recursos são “imagens para exploração de conhecimentos ou como dicionário ilustrado”. Nenhuma professora referiu o uso diário de mídia na sala de aula.

Os computadores disponíveis nas escolas apenas são usados por metade das professoras e só sete admitem que os alunos também o usam (Fig. 3).

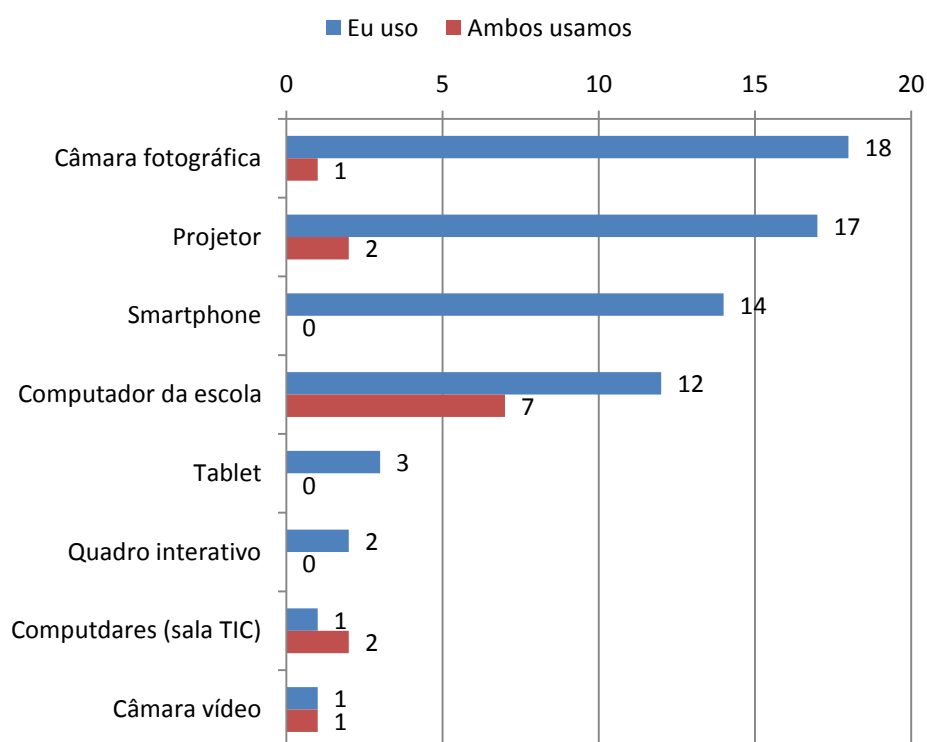


Fig. 3 – Recursos media usados na sala de aula, segundo as professoras (n=24)

Os equipamentos mais usados são a câmara fotográfica, o projetor vídeo e o telemóvel (na maioria das vezes como câmara fotográfica), sendo raro o uso dos computadores da biblioteca ou da câmara de vídeo. O uso do quadro interativo e do tablet, quando disponíveis, está reservado às professoras.

Entre professoras do Pré-escolar e do 1º Ciclo apenas existem semelhanças no uso da câmara fotográfica (8/10 e 11/14 respetivamente). Os outros equipamentos são mais usados por professoras do 1º Ciclo, caso do computador da escola com acesso Internet (13/14 contra 6/10), do projetor vídeo (13/14 contra 6/10) e do telemóvel (10/14 contra 6/10). E só as professoras do 1º Ciclo usam o tablet (3/14), o quadro interativo (2/14) e a câmara de vídeo (1/14).

O uso de tecnologias em atividades pedagógicas, no espaço escolar, por professores e alunos em conjunto, é raro no Pré-escolar. Apenas uma professora o admite e só em relação ao computador da biblioteca. No 1º Ciclo é mais comum, pois 11 professoras afirmam usar o computador da escola com acesso à Internet (7/14), o projetor (2/14), a câmara fotográfica (1/14) e a câmara vídeo (1/14), em conjunto com alunos

As professoras apontam como razões a falta de tempo para usar media e tecnologias na sala de aula, a pressão de preparar os alunos para os exames, a falta de recursos disponíveis para uso por parte dos alunos e a falta de apoio técnico nas escolas (todos com 22/24), sendo esta última a razão com que mais professoras afirmam concordar totalmente (11/24) (Fig. 4).

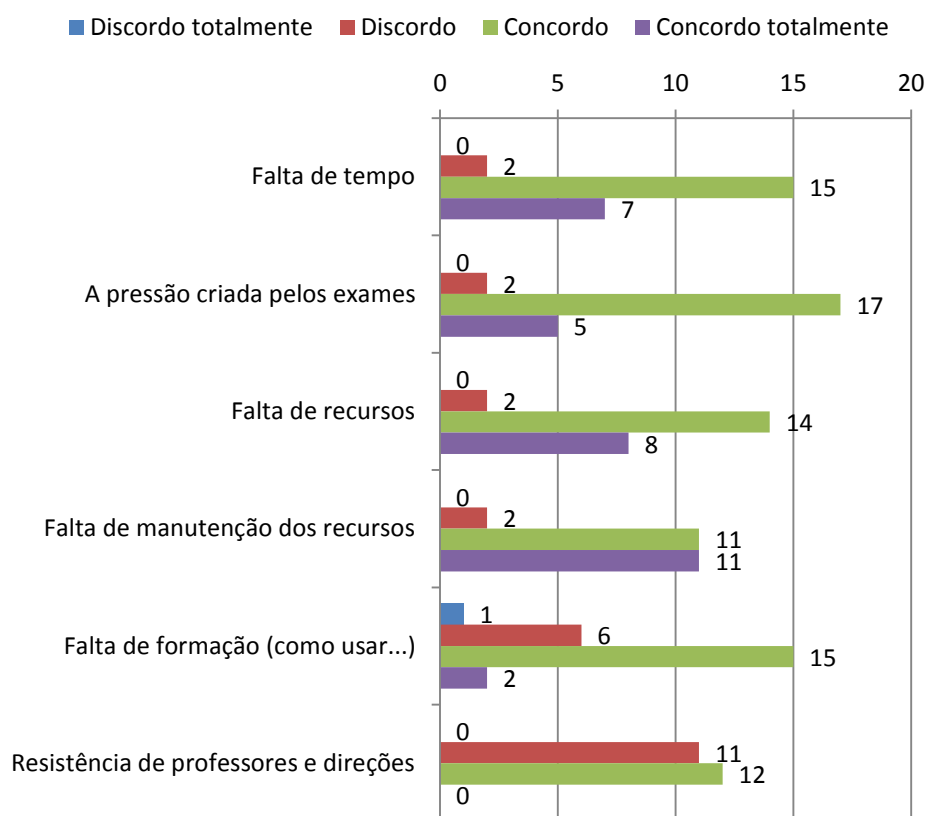


Fig. 4 – Obstáculos ao uso de media na sala de aula (n=24)

Metade das professoras acreditam que há resistência dos professores e das direções em relação ao uso de media digitais nas salas de aula. Dezassete admitem dificuldades em termos de conhecimentos e de formação (9/10 do Pré-escolar e de 8/14 do 1º Ciclo), pelo que, no grupo em análise, há mais professoras de 1º Ciclo que se sentem preparadas para o uso de media digitais na sala de aula. A idade das professoras não é aqui uma razão, pois quatro das sete professoras mais jovens (abaixo de 40 anos) admitem que há falta de formação dos docentes a este nível.

As professoras tinham uma perceção de uso de media por alunos inferior aos valores reais. Apenas oito professoras (sete de 1º Ciclo e uma de Pré-escolar)

admitiam que entre 50% e 75% dos seus alunos usavam media sociais como o YouTube ou jogos online. Nenhuma apontou percentagens de uso superiores. Quatro (de 1º Ciclo) afirmaram que entre 25 e 50% dos alunos usam esses media. As restantes 12 apontaram percentagens inferiores a 25%, sendo que quatro dessas professoras afirmaram que nenhum dos seus alunos usava aqueles media. Esta perceção foi alterada na sequência das atividades desenvolvidas com alunos no decorrer durante o curso de formação.

6.2 Atividades desenvolvidas durante a ação de formação

Na ação de formação foram abordadas as competências de cultura e cidadania na era digital, a integração da literacia digital nas atividades pedagógicas, designadamente de atividades de análise crítica, produção reflexiva e criativa de mensagens media, em suportes tradicionais e digitais. Essas atividades deveriam ser realizadas sem alterar as planificações pedagógicas que já tinham definido no início do ano letivo.

Os professores organizaram-se em 10 grupos de trabalho, planificaram e organizaram atividades de literacia digital com um total de 366 alunos, sendo 147 do Pré-escolar e 219 do 1º Ciclo). Contaram com o apoio permanente do formador, com os recursos e informações disponibilizadas no blogue do curso (<http://canecas2016.edublogs.org/>). Cada grupo definiu um tema e justificou a decisão, estabeleceu objetivos a atingir, que associou às metas curriculares previstas nos curricula do Ministério da Educação. Estes processos, bem como o desenvolvimento da atividade e a sua avaliação crítica foram descritos num relatório final. Cada grupo apresentou ainda o seu trabalho aos outros grupos, na última sessão do curso de formação.

As atividades estiveram relacionadas com três dos 10 domínios de formação de cidadãos na era digital: Acesso, Privacidade e segurança, Literacia dos media e da informação (aqui ao nível da análise crítica e produção reflexiva de mensagens media). Questões de comunicação e participação, éticas e legais, direitos e responsabilidades, e-identidade, e-saúde e e-comércio eram de algum modo abordadas, mas não eram o foco das atividades desenvolvidas.

Nessas atividades foi notória a preocupação das professoras em conhecerem melhor a dieta mediática dos seus alunos, o que fizeram através de fichas de recolha de dados. Num dos casos, entre 77 alunos, com idades entre 4 e 8 anos, constataram que 67 tinham um tablet pessoal e 15 tinham um smartphone. Noutra escola, de um meio socioeconómico desfavorecido, entre 51 alunos de 6/7 anos, 39 têm computador em casa, 38 têm tablet e 24 usam smartphone, ainda que não seja sua propriedade

O uso de recursos media levantou sobretudo dois tipos de questões às docentes, sendo a primeira o uso seguro da Internet. A título de exemplo, uma professora de 1º Ciclo explorou previamente com os alunos os cuidados a ter aquando da realização de pesquisas online (foi explorado o manual ‘Smartie, the Penguin’, disponível online em <http://www.childnet.com/resources/smartie-the-penguin>). A segunda questão centrou-se na falta de recursos na escola (normalmente existem computadores e um projetor na biblioteca, mas não na sala de aula, não existindo tablets ou smartphones), que foi colocada a vários níveis:

- i) Duas professoras de Pré-escolar solicitaram aos pais que autorizassem os filhos a levar os tablets para a escola, o que aconteceu. Mas a maioria ficou reticente, temendo que os tablets pudessem ficar danificados.
- ii) Duas professoras de Pré-escolar pediram aos pais que usassem os tablets em casa, em conjunto com os filhos, auxiliando-os a desenhar, associar palavras e realizar exercícios com números. Os filhos reproduziram depois os ecrãs dos tablets numa folha e levaram para a escola. Na opinião das professoras, esta atividade foi muito importante, pois pais e filhos constataram que é possível usar o tablet sem ser com fins de entretenimento.
- iii) Não tendo meios para fazer pesquisas online ou jornais diários, na escola, duas professoras pediram aos seus alunos de 4º Ano (8-9 anos) que pesquisassem notícias em casa, sobre a decisão do Governo de ter extinguido os exames de 4º Ano. Os alunos interessaram-se pela tarefa, o que permitiu realizar uma discussão em grupo, na escola, no dia seguinte.

As professoras conseguiram integrar as atividades nas planificações pedagógicas que tinham organizado no início do ano letivo (em setembro). Foram abordados temas como a caracterização dos animais domésticos e selvagens, a

forma como se organiza um livro, qual a função dos jornais, se as crianças aprendem com os media, o bullying e como evitá-lo, além da análise crítica de conteúdos media (jornais impressos e online, vídeos no YouTube, banda desenhada), entre eles a publicidade. Decorreram atividades focadas no desenvolvimento da consciência fonológica, na associação de palavras a objetos, na realização de operações de adição e subtração, de interpretação de imagem e de criação exploratória de texto coletivo a partir de imagens.

Os alunos debateram assuntos de atualidade, a partir da análise de notícias, sobretudo de assuntos que lhes diziam respeito (ex.: a decisão do Governo de extinguir os exames no 4º Ano do 1º Ciclo), que se relacionavam com crianças (a questão do vírus Zika, a violência doméstica, a crise dos refugiados no Mar Mediterrâneo) ou catástrofes (ex: uma ameaça de bomba no Aeroporto de Faro). Mas se falam de questões de atualidade, muitas crianças não vão além dos títulos na compreensão das notícias, como ficou claro numa atividade desenvolvida com 20 alunos de 2º Ano e 24 de 4º Ano, que teve como ponto de partida uma imagem do corpo de Alan Kurdi, a criança síria de três anos, que deu à praia no Mediterrâneo, em 2015, e que os media imortalizaram. Aquando da exploração da imagem, os alunos de 2º ano não conseguiram explicar o que acontecera. Só dois alunos de 4º ano se recordavam da imagem na televisão e que a criança tinha morrido afogada, mas não conseguiam explicar porquê. Após a pesquisa em casa, com ajuda de pais, familiares e/ou pares, todos os alunos sabiam o que tinha acontecido. Mas há alunos que revelam um conhecimento maior de algumas notícias. Numa atividade com 15 alunos de Pré-escolar (cinco anos), as professoras exploraram uma imagem de um pequeno barco, com refugiados, no Mediterrâneo. Se algumas associaram a imagem a um passeio de barco ou a pessoas que foram pescar, outras referiram que “aquele barco está a ir para outros mundos”, que eram “refugiados que foram para um barco maior”, “pessoas fogem da guerra”, revelando um conhecimento que surpreendeu as professoras.

Já em termos da distinção entre publicidade e notícias, tema da atividade desenvolvida com um conjunto de 51 alunos de 6/7 anos, as professoras concluíram que os alunos têm muita dificuldade em fazer a separação. Referiram ainda que os alunos serão demasiado influenciados pelos anúncios.

Embora os processos fossem mais importantes que os produtos, consideramos que estes últimos revelam a facilidade com que as professoras integraram as atividades nas suas planificações. Do trabalho de dois grupos resultou a produção de livros: um de identificação de animais domésticos e selvagens, em suporte digital (Power Point); um de rimas, em que 70 alunos (4-6 anos) foram convidados a escrever, em folhas A5, duas palavras que rimassem entre si, além de desenharem os objetos que essas palavras representam. No caso do livro de rimas, os alunos participavam com o número de produções que quisessem. O livro foi depois encadernado e disponibilizado na biblioteca. Foi ainda produzida uma versão digital (Power Point). Previamente os alunos votaram o título do livro e quais os desenhos/palavras que deveriam integrá-lo, ou seja, praticaram democracia na escola. Nos restantes grupos, os alunos produziram registos escritos, sobretudo completando folhas de trabalho previamente organizadas pelos professores, com desenhos ou com textos coletivos, no quadro da sala.

As professoras organizaram-se em grupos livremente, existindo condicionantes, pois algumas docentes pertenciam a escolas diferentes, o que limitava a possibilidade de um trabalho conjunto. Mas mesmo quando era possível associar professoras de Pré-escolar e de 1º Ciclo num mesmo grupo, essa não foi a regra, pois apenas ocorreu num grupo.

6.3 Avaliação da ação de formação pelas professoras

O curso de formação foi avaliado com recurso à ficha de avaliação usada pelo Centro de Formação Leonardo Coimbra, da Associação Nacional de Professores. Numa escala de quatro itens (de Fraca a Muito Boa), 14 professoras avaliaram a ação como Muito Boa e 11 como Boa. Quanto à utilidade dos conhecimentos adquiridos (escala de quatro itens, de Nenhuma a Muita), 19 consideraram-nos de muita utilidade e seis de alguma utilidade. Nos seus comentários, as professoras destacaram quatro aspetos:

- a) Melhoria da prática pedagógica: “Permitiu que, com os conhecimentos adquiridos, levar os alunos a refletir sobre diferentes recursos que podem utilizar para aprender (P1); “Acabou por me surpreender no sentido de conseguir "agarrar" o interesse dos alunos e motivá-los para uma participação

- crítica dos temas da atualidade” (P3); “a ação deu bastante ênfase a questões que pareciam irrelevantes mas que, afinal, são bastante pertinentes” (P4); “Ensinou-me a explorar melhor algumas técnicas que não desconhecia, mas que não estava tão ciente da importância que tinham” (P11).
- b) O trabalho de grupo e o envolvimento dos alunos: “Permitiu realizar atividades em sala de aula pela primeira vez. Houve liberdade para abordagens em sala de aula de temas/recursos de acordo com cada turma/escola” (P13); “Trabalho de grupo possibilitou novas aprendizagens/attitudes” (P14); “Realizar atividades com os alunos em sala de aula foi um aspeto muito positivo” (P25).
- c) A partilha de conhecimentos: “Muito interessante e enriquecedora a experiência partilhada” (P21); “A apresentação dos trabalhos foi bastante enriquecedora e permitiu-me realizar algumas aprendizagens e pô-las em prática na minha atividade letiva” (P23).
- d) Conhecimento do uso e práticas dos alunos nos media: “A partir dos trabalhos realizados pelos alunos chegámos a conclusões que não tínhamos sequer ponderado inicialmente, por exemplo, que os alunos do Pré-escolar veem pouca televisão, mas usam o tablet diariamente mais de do que uma hora” (P24); “Contribuiu para me aperceber da realidade relativamente às tecnologias em que os meus alunos estão inseridos” (P8).

As declarações das professoras na alínea d) estão de acordo com as respostas ao questionário que preencheram antes do início do curso de formação. Embora 15 docentes (12/14 no 1º Ciclo e 3/10 no Pré-escolar) admitissem falar com as crianças acerca da frequência de uso e das práticas nos media, esses diálogos ocorriam apenas alguns dias. Nenhuma professora admitiu falar desses temas com as crianças muitos dias ou todos os dias. Esses diálogos centraram-se nas vantagens dos media em geral, mas sobretudo na pesquisa relacionada com trabalhos de casa e nos riscos associados ao uso dos media, em especial dos jogos online.

O receio em relação aos media está também presente nas conversas entre professoras e pais das crianças, que 16 docentes (8/14 de 1º Ciclo e 8/10 de Pré-escolar) admitiram existirem, embora apenas com frequência esporádica (alguns dias). Essas conversas centram-se na proibição ou limitação de certas práticas como o tempo de uso (15/16) e no incentivo de práticas como a pesquisa para trabalhos de

casa (13/16). Professores e pais falam acerca dos vários media de forma positiva, sendo as consolas de jogos e o tablet os que mais são abordados numa perspetiva negativa.

Os dados recolhidos junto dos pais ainda estão a ser analisados, mas a partir dos que já estão tratados, é possível perceber que, dos 42 pais entrevistados, apenas 11 admitem falar com os seus filhos acerca de media muitos dias (nove pais) ou todos os dias (dois). Sete referiram nunca o terem feito e 24 admitem fazê-lo esporadicamente (alguns dias). Estes dados serão melhor compreendidos com a análise das entrevistas, que ainda decorre. E serão também explicados os dados relativos às conversas entre pais e os professores relativamente ao uso de media pelas crianças, que apenas seis dos 42 pais admitem, o que aponta para uma tendência de quase ausência de diálogo entre o contexto escolar e o contexto familiar relativamente a esta matéria.

Em termos futuros, as professoras consideraram que este tipo de ações deve “continuar porque muitas vezes temos dificuldade em trabalhar com os recursos educativos, que são pouco explorados em sala de aula” (P1). Sugeriram “trabalho de grupo a partir de vídeos” (P13), “mais trabalho prático para partilhar com as colegas” (P16), mas se possível realizado nas sessões de formação, dada a “dificuldade de tempos de encontro dos elementos do grupo para realização/organização do trabalho e do relatório final” (P17). Em relação aos trabalhos que desenvolveram, consideraram que “seria útil serem publicitados, apresentados em ações de formação” (P25).

7 Discussão, conclusões e passos seguintes

Este artigo visa contribuir para o corpo de pesquisa em práticas de literacia digital de crianças dos 3 aos 9 anos e seus professores, em contexto escolar. Aponta para a falta destas práticas nas salas de aula do Pré-escolar e no 1º Ciclo, sobretudo devido à escassez de formação de professores em serviço. Mas mostra que, após frequentarem um curso de formação, as professoras conseguem integrar nas suas planificações e desenvolver atividades de literacia digital, com os seus alunos.

As professoras reconhecem grande potencial pedagógico aos media, quer em contexto formal quer informal. Mas se são grandes utilizadoras de media, a nível pessoal, esse forte uso não se reflete nas suas práticas pedagógicas quotidianas, o

que está em linha com o que referem outros estudos realizados em Portugal (PEREIRA, PEREIRA e MELRO, 2015; TOMÉ e DOMINGUES, 2014). Três em cada quatro professoras inquiridas declaram usar conteúdos media nas suas práticas pedagógicas, sobretudo jornais ou revistas impressas, filmes, vídeos ou jogos digitais, estando outros, como a televisão ou as redes sociais, praticamente ausentes das salas de aula. A interação conjunta das crianças e professoras com tecnologias como o computador, é fraca no 1º Ciclo e quase nula no Pré-escolar. O uso de smartphone e tablet está vedado aos alunos, ou seja, o uso dos equipamentos digitais preferidos pelas crianças europeias dos zero aos 8 anos, não é feito na escola (CHAUDRON, 2016).

A maioria das professoras (22/24) considera que a falta de tempo e de recursos justificam o fraco uso. Mas mesmo quando existem recursos, falta um adequado apoio técnico, designadamente ao nível da reparação de equipamentos e da resolução de problemas. Mesmo havendo apoio técnico, é preciso combater a resistência à mudança, por parte de docentes e direções (BELLONI, 2012; LE DEUFF, 2011), como admitem metade das inquiridas. Duas em cada três professoras apontam ainda como razão a falta de formação na área em termos de uso de media e de tecnologias em sala de aula, o que é consistente com a literatura internacional (DE ABREU, 2011; REDECKER, ALA-MUKTA, e PUNIE, 2010; UNESCO, 2015).

Tendo em conta os dados da investigação acerca do uso de media por crianças em idade precoce (CHAUDRON, 2015, 2016; MARSH, 2014), o fraco uso de media digitais na sala de aula também pode ser devido a uma perceção errada por parte das professoras. Apenas um terço das professoras inquiridas (no início da formação) acreditavam que, entre metade e três quartos dos seus alunos usavam media como o YouTube ou jogos digitais. Todas as outras referiram percentagens mais baixas, o que perceberam ser uma perceção errada aquando do desenvolvimento de atividades de literacia digital com os seus alunos.

Embora o uso de media digitais nas atividades não fosse obrigatório, dois grupos de professoras desenvolveram atividades recorrendo a tablets e envolvendo crianças e pais. Tal é importante, pois os pais de crianças em idade precoce não sabem se os seus filhos devem usar os media ou não, mas consideram que as escolas não usam e deviam usar essas tecnologias (PALAIOLOGOU, 2016). Os nossos resultados prévios apontam mesmo para uma quase ausência de diálogo entre

professores e pais relativo ao uso de media por parte dos seus educandos/filho. Importa, por isso, que sejam desenvolvidas ações no sentido de aproximar os contextos escolar e familiar, os quais têm um papel fundamental na formação dos jovens e na sua preparação para o uso eficaz das tecnologias.

As professoras organizaram atividades pedagógicas com o objetivo de levar os alunos a analisar e a produzir conteúdos media, o que implica desenvolver competências de análise crítica e de produção reflexiva e criativa. Os conteúdos media analisados centraram-se em temas da atualidade que, em alguns casos, foram escolhidos e pesquisados pelos alunos, ligando assim cultura popular e escola. Os alunos refletiram sobre a comunicação nos diferentes media e sobre a função dos media na sociedade, ou seja, as professoras não usaram apenas os media para ensinar, mas também para ensinar acerca de media (HOBBS, 1998). Recomendamos por isso que seja realizada mais formação de professores. Recomendamos também que haja mais diálogo entre professores e pais relativo ao uso de media por parte das crianças.

Os próximos passos do nosso projeto consistem em organizar um plano de intervenção de forma participada com todos os envolvidos e de o aplicar entre outubro de 2016 e junho de 2017, após o que será avaliado interna e externamente. O plano será depois melhorado e progressivamente alargado a todas as escolas do Concelho de Odivelas, podendo ainda ser replicado noutras regiões de Portugal e até noutros países.

Referências

AMADO, João; MATOS, Armanda. O Cyberbullying entre os Comportamentos de Risco Online. In MIRANDA, Guilhermina (Org.). *Psicologia dos Comportamentos Online*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2015, p. 81-106.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In FANTIN, Mónica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.) *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas (SP): Papirus Editora, 2012, p. 31-56.

BLÁZQUEZ, Francisco; CAPPELLO, Maja; VALAIS, Sophie. *The protection of minors in a converged media environment*. Strasbourg: IRIS plus/European Audiovisual Observatory, 2015.

BOYD, Danah. *Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics*. Tese de Doutoramento, Doutoramento em Information Management and Systems, University of California, Berkeley, 2008.

BOYD, Danah. *É complicado – as vidas sociais dos adolescentes em rede*. Lisboa: Relógio d'Água, 2015.

BUCKINGHAM, David. (2012, julho/dezembro). Precisamos realmente da Educação para os Meios?, *Comunicação & Educação*, São Paulo, v.17, n.2, p. 41-60, jul./dez. 2012.

CANADA'S CENTRE FOR DIGITAL AND MEDIA LITERACY. Use, understand & create: a Digital Literacy Framework for Canadian Schools – Overview. Disponível em: <<http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-literacy-framework/use-understand-create-digital-literacy-framework-canadian-schools-overview>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

CHAUDRON, Stephane. *Young Children & Digital Technology: a qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

_____. Young Children, Parents and Digital Technology in the Home Context Across Europe: the Findings of the Extension of the Young Children (0-8) and Digital Technology Pilot Study to 17 European Countries. *DigiLitEY Project Meeting*, 3., 2016, Lordos Hotel, Larnaca, Chipre, 17-18 May.

COMMON SENSE MEDIA. Lesson Plans. Interactive Games. Professional Development. Family Education (s.d.). Disponível em <<https://www.commonsensemedia.org/educators/digital-citizenship>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

COUNCIL OF EUROPE. *Competences for Democratic Culture – Living together as equals in culturally diverse societies*. Strasbourg: Council of Europe, 2016.

DAVID-FERDON, Corinne; HERTZ, Marci. *Electronic Media and Youth Violence: A CDC Issue Brief for Researchers*. Atlanta (GA): Centers for Disease Control; 2009.

DE ABREU, Belinha & TOMÉ, Vitor. *Mobile Learning through Digital Media Literacy*. New York: Peter Lang (2016, no prelo).

DE ABREU, Belinha. *Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

DIAS, Patrícia; BRITO, Rita. *Crianças (0 aos 8 anos) e tecnologias digitais - Um estudo qualitativo exploratório*. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura da Universidade Católica Portuguesa, 2016.

DIGILITEY. Objectives, 2016. Disponível em: <<http://digilitey.eu/about/objectives/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

ENDRIZZI, L. (2012), Jeunesse 2.0: les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux, *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n.71, p. 1-24, fev. 2012.

FERRARI, Anusca. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

FRAU-MEIGS, Divina & Hibbard, Lee. *Education 3.0 and Internet Governance: A New Global Alliance for Children and Young People's Sustainable Digital Development*. London: Centre for International Governance Innovation and Chatham House, 2016.

GEE, James-Paul. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "worked examples" as One Way Forward*. New York: MIT Press, 2010.

GONNET, Jacques. *Education et médias*. Paris: PUF, 1999.

HADDON, Leslie; LIVINGSTONE, Sonia. (2014). The Relationship between Offline and Online Risks. In VON FELITZEN, Cecilia; STENERSEN, Johanna (Orgs.). *Young People, Media and Health: Risks and Rights*. Gothenburg: Nordicom, 2014, p. 21-32.

HINDUJA, Sameer; PATCHIN, Justin W. *Cyberbullying fact sheet: Identification, Prevention and Response*. Cyberbullying Research Center, 2014. Disponível em: <http://cyberbullying.org/Cyberbullying_Identification_Prevention_Response.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

HOBBS, Renée. Literacy in the information age. In FLOOD, James; LAPP, Diane; BRICE HEATH, Shirley. (Orgs.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: International Reading Association, Macmillan, 1998, p. 7-14.

_____. *Digital Media Literacy – A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute, 2010.

HOLLOWAY, Donell; GREEN, Lelia; LIVINGSTONE, Sonia. *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. LSE, London: EU Kids Online, 2013. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/52630/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

JENKINS, Henry. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. New York: MIT Press, 2009.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical Media Literacy, democracy and the reconstruction of Education. In MACEDO Donaldo; STEINBERG, Shirley R. (Eds.). *Media Literacy: a reader*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 3-23.

KOTILAINEN, Sirkku; SUONINEN, Annikka. Cultures of media and information literacies among the young: South-North viewpoints, In CARLSSON, Ulla; CULVER, Sherri Hope. (Eds.). *Media and information literacy and intercultural dialogue*. Goteborg: Nordicom, 2013, p.141-162.

LEDEUFF, Olivier. Éducation et réseaux socionumériques: des environnements qui nécessitent une formation. *Hermès*, Paris. n. 59, p. 67-73, jan. 2011. Disponível em: <http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=HERM_059_0067#no12>. Acesso em: 29 jun. 2016.

LINDFORS, Pirjo; KALTIALA-HEINO, Riittakerttu; Rimpelä, Arja. Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study. *BMC Public Health* 2012, v. 12, n. 1., p. 1027, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1027>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

LIVINGSTONE, Sonia. Developing social media literacy: how children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*. Berlin. v.39, n.3, p. 283-303, 2014.

MARSH, Jackie. Young Children's Online Practices: Past, Present and Future. *Literacy Research Association Conference*, Marco Island, USA, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/9799081/Young_Childrens_Online_Practices_Past_Present_and_Future>. Acesso em: 29 jun. 2016

MASCHERONI, Giovanna; CUMAN, Andrea. *Net Children Go Mobile: Final report*. Deliverables D6.4 & D5.2, Milano: Educatt, 2014.

MATHEN, Marie; FASTREZ, Pierre; DE SMEDT, Thierry. *Les enfants et les écrans - Usages des enfants de 0 à 6 ans, représentations et attitudes de leurs parents et des professionnels de la petite enfance*. Louvain-la-Neuve: UCL-Institut Langage et Communication, 2015. Disponível em: <<http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:165802>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

MCLAREN, Peter; HAMMER, Rhonda. Media knowledges, warrior citizenry and postmodern literacies. In MACEDO Donaldo; STEINBERG, Shirley R. (Eds.). *Media Literacy: a reader*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 116-139.

MEYERS, Eric; ERICKSON, Ingrid; SMALL, Ruth. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*. New York, v.38, n.4, p. 355-367, 2013.

NETSAFE. My LGP learn guide protect, s.d.. Disponível em: <<https://www.netsafe.org.nz/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

OFFICE FOR CHILDREN'S SAFETY COMMISSIONER. Cybersmart, s.d.. Disponível em: <<https://www.esafety.gov.au/>>. Acesso em 29 jun. 2016.

ÓLAFSSON, Kjartan; LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie. *Children's Use of Online Technologies in Europe, A review of the European evidence base*. London: EU Kids Online, 2013.

O'NEILL, Brian; STAKSRUD, Elisabeth. Final recommendations for policy, London: EU Kids Online, LSE, 2014.

PALAIOLOGOU, Ioanna. Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, Birmingham (UK), v. 24, n.1, p. 5-24, 2016.

PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; MELRO, Ana. *Digital Literacy, Technology and Social Inclusion – Making sense of one-to-one computer programmes around the world*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda, 2015.

PERULLI, Elisabetta. Recognising Non-Formal and Informal Learning: An Open Challenge”, *Quality of Higher Education*, New York, n.6, p. 94-116, 2009.

REDECKER, Christine; ALA-MUKTA, Kirsti; PUNIE, Yves. *Learning 2.0 – The impact of Social Media on Learning in Europe*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities, 2010..

RIBBLE, Mark. *Digital Citizenship in Schools* (2 ed.). Eugen, OR: International Society for Technology in Education (ISTE), 2011.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. (2012). Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional, In Fantin, Mónica, RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas (SP): Papirus Editora, 2012, p. 17-30.

SAYERS, Richard. *Principles of awareness-raising: Information literacy, a case study*. Bangkok: UNESCO, 2006.

SEFTON-GREEN, Julian; MARSH, Jackie; ERSTAD, Ola; FLEWITT, Rosie.. *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: a White Paper for COST Action IS1410*. Sheffield: Digilitey Project, 2016. Disponível em: <<http://digilitey.eu>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

SELBER, Stuart. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale (IL): Southern Illinois University Press, 2004.

SHAHEEN, Shariff. Define the Line - Clarifying the blurred lines between cyberbullying and digital citizenship. Disponível em: <<http://mcgill.ca/definetheline/digital-citizenship>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

STEEVES, Valerie. *Young Canadians in a Wired World, Phase III: Life Online*. Ottawa: Media Smarts, 2014. Disponível em: <<http://mediasmarts.ca/ycww/life-online>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

TOMÉ, Vitor; DOMINGUES, Isabel. A utilização do computador por alunos e professores do 1º Ciclo dentro e fora da sala de aula: um estudo de caso em Portugal. In ROSADO, Luis Alexandre; FERREIRA, Giselle; LEMGRUBER, Márcio; BOHADANA, Estrella (Eds.). *Educação e Tecnologia: Parcerias 3.0*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2014, p. 265-300.

TOMÉ, V. (2015). Redes sociais online: práticas e percepções de jovens (9-16), seus professores e encarregados de educação. In TOMÉ, Vitor; BÉVORT, Evelyne; REIA-BAPTISTA, Vitor. (Orgs.). *Research on social media: a glocal view*. Lisboa: RVJ-Editores, Lda, 2015, p. 127-335.

UNDERWOOD, Charles; PARKER, Leann; STONE, Lynda. Getting it together: relational habitus in the emergence of digital literacies, *Learning, Media and Technology*, New York, v.38 n.4, p, 478-494, 2013.

UNESCO. *Keystones to foster inclusive Knowledge Societies - Access to information and knowledge, Freedom of Expression, Privacy, and Ethics on a Global Internet*. Paris: UNESCO, 2015.

VAN DIJCK, Jose. *The Culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2013.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação para a Ciência e a Tecnologia a bolsa de pós-doutoramento que nos concede para realizar esta investigação (SFRH/BPD/77874/2011).

Recebido em 30 -03- 2016, aprovado em 30 -07- 2016