

Usos de tecnologias analógicas e digitais na formação de cidadãos ativos: um percurso com crianças dos 3 aos 9 anos, seus professores, pais e comunidade local

The uses of traditional and digital technologies in the training of active citizens: a course with children from 3 to 9 years old, their teachers, parents and the local community

Vitor Tomé
Universidade Autónoma de Lisboa
vitor@rvj.pt

RESUMO

Este artigo apresenta resultados do projeto 'Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática' (2015-2018), desenvolvido numa escola com Pré-escolar e 1º Ciclo da área de Lisboa (Portugal), com o objetivo de preparar crianças, dos 3 aos 9 anos, para o exercício de uma cidadania ativa na sociedade do século XXI, concretizada numa participação democrática ativa e eficaz. Partiu dos referenciais teóricos de cidadania digital propostos por instituições internacionais como a UNESCO ("cidadania global"), a OCDE ("competência global"), o Conselho da Europa ("competências de cultura democrática") e a Comissão Europeia (cidadania digital"). Usou como estratégia de investigação os métodos mistos, tendo aplicado ainda o modelo de intervenção proposto por SEFTON-GREEN et al (2016), focado no empoderamento cidadão de crianças com idades precoces nos contextos familiar, comunitário e global. Após a formação de professores da escola, a caracterização dos contextos familiar e comunitário, foi definido e concretizado um plano de intervenção que partiu de atividades com tecnologias analógicas e se encaminhou progressivamente para atividades com recurso a tecnologias digitais. Os

resultados indicam que as crianças desenvolveram as suas competências de cidadania digital, não só em termos de análise crítica da realidade, mas também de intervenção social, designadamente por meio dos media. E fizeram-no por meio de um percurso iniciado com a produção de conteúdos para media tradicionais, que evoluiu depois, por necessidade das próprias crianças, para a produção de conteúdos para media digitais. Este artigo centra-se na descrição e interpretação das práticas desenvolvidas.

Palavras-chave: Crianças 3-9 anos. Educação para a Cidadania Digital. Intervenção comunitária. Usos e práticas de media.

ABSTRACT

This article presents results from the project 'Digital Citizenship Education and Democratic Participation' (2015-2018), developed in a Preschool and Primary School in Lisbon area (Portugal). It aimed to empower children aged from 3 to 9 to exert an active citizenship, developing an effective participation in the XXI century's society. Theoretically, the project is based on the digital citizenship frameworks proposed by international institutions such as the UNESCO ("global citizenship"), the OECD ("global competence"), the Council of Europe ("competences of democratic culture") and the European Commission ("digital citizenship"). We used the mixed methods approach as our research strategy and also applied to the intervention model proposed by Sefton-Green et al (2016), focused on the empowerment of children of early ages in its familiar, community and global contexts. After a teacher training course, data were collected in order to characterize the family and the community contexts and to establish an intervention plan, which started with activities based on traditional technologies and progressively moved towards activities using digital technologies. The results show that children have developed their skills regarding critical analysis of media messages and social intervention through media. Their achievement occurred through a course that started with the production of traditional media content, and then evolved to the production of digital media content. This article focuses on the description and interpretation of core practices developed along the project.

Keywords: Communitarian intervention. Children aged 3-9. Digital Citizenship Education. Families. Media uses and practices.

É preciso educar para a cidadania digital desde o berço

Vivemos hoje tempos de forte aceleração social (ROSA, 2015) marcada pela aceleração exponencial da tecnologia, que se manifesta, por exemplo, nos avanços em termos de inteligência artificial, realidade aumentada, realidade virtual, *internet* das coisas e '*cloud computing*'. Essa evolução tem como consequência a rápida obsolescência das previsões e antevisões políticas, econômicas, sociais e culturais, colocando desafios permanentes à sociedade em geral e ao sistema educativo em particular.

O processo de formação dos cidadãos, que associa a aprendizagem natural – conhecimento biológico primário – e a aprendizagem pelo ensino e pela instrução –

conhecimento biológico secundário (SWELLER; AYRES; KALYUGA, 2011), e as relações entre ambos, foi tradicionalmente centrado na preparação para o mercado de trabalho, o que não se perdeu, mas a obsolescência de diretrizes é, também aí, uma realidade. Muitas profissões que irão desaparecer com a automatização, afetará os países e as regiões dos países de forma desigual, sendo a média dos países da OCDE de 14%, em termos de profissões com elevado risco de automatização, e de 31,6% de profissões com risco significativo de serem (OCDE, 2018).

É hoje claro que muitas das profissões que os jovens terão no futuro ainda não foram inventadas, sendo que a percentagem pode ir até 85% (IFTF; DELL, 2017). É também claro que a preparação dos cidadãos tem de ser entendida em todas as suas dimensões, incluindo *soft-skills* e *hard-skills*, ou seja, os cidadãos devem ser preparados, desde o berço e ao longo da vida, para o exercício da “cidadania global” (UNESCO, 2015), desenvolvendo a “competência global” (OCDE, 2016), a “competência digital” (VUORIKARI; PUNIE; CARRETERO; VAN DEN BRANDE, 2016) e as suas “competências de cultura democrática” (CONSELHO DA EUROPA, 2016), de forma a serem preparados para o exercício da Cidadania Digital, assim definida:

A capacidade de envolvimento positivo e competente com as tecnologias (criar, trabalhar, partilhar, socializar, investigar, jogar, jogar, comunicar e aprender); participar de forma ativa e responsável (valores, capacidades, atitudes, conhecimento e compreensão crítica) em comunidades (local, nacional, global), a todos os níveis (político, económico, social, cultural e intercultural); estando envolvido num processo de aprendizagem ao longo da vida (em contexto formal, não-formal e informal); defendendo continuamente os Direitos Humanos e a dignidade humana (FRAU-MEIGS; O’NEILL, SORIANI; TOMÉ, 2017, p. 11-12).

A preparação dos cidadãos deve ser planeada e concretizada, desde o berço e ao longo da vida, o que exige uma atenção especial desde os primeiros anos da educação infantil, porque é aí que se começam a compreender valores, a desenvolver competências em termos de atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão crítica, que serão decisivos para a criatividade e para o empreendedorismo nas suas mais diversas aceções (ex: empresarial, social, pessoal), com efeitos positivos ao longo da vida (OZANUS, 2017; PATRINOS, 2018), em interação numa sociedade progressivamente tecnológica.

As crianças começam a usar plataformas digitais, sobretudo móveis, ainda antes de começarem a falar (HOOFT GRAAFLAND, 2018; JORGE, TOMÉ E PACHECO, 2018; KOTILAINEN; SUONINEN, 2013). Esse uso aumenta (em termos de tempo de uso,

diversidade de dispositivos e de atividades realizadas), à medida que crescem dos zero para os nove anos de idade (BRITO; DIAS, 2016; CHAUDRON, 2016; MARSH, 2014; PALAIOLOGOU, 2016; PONTE; SIMÕES; BAPTISTA; JORGE, 2017; SEFTON-GREEN; MARSH; ERSTAD; FLEWITT, 2016; SLOT, 2018), isto é, à medida que começam a entrar na educação Pré-escolar e no 1º Ciclo. Porém, o uso acontece sobretudo em casa, ou seja, fora da escola (KUMPULAINEN; GILLEN, 2017, TOMÉ; DOMINGUES, 2014).

Como a educação, além de um fenômeno mental, é também um fenômeno sociocultural (GEE, 2010; JENKINS, 2009), os processos de aprendizagem não são apenas interiorizados individualmente. São socialmente distribuídos, com implicações na pedagogia e na instrução (UNDERWOOD; PARKER; STONE, 2013). Ser literato enquanto cidadão 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.

A preparação dos cidadãos para o exercício da cidadania ativa não é uma responsabilidade da escola, mas de todos os contextos de aprendizagem (formal, não-formal e informal), que devem estar integrados (TOMÉ; ABREU, 2016), para que crianças e jovens não continuem a mostrar uma preferência pelos contextos informais em detrimento dos formais (UNDERWOOD; PARKER; STONE, 2013, p. 479-480).

Urge assim melhorar as condições de trabalho e a formação dos docentes, envolver os pais na formação dos filhos em casa e na comunicação com o *staff* da escola, além de inovar em termos curriculares (OCDE, 2017a). Urge desenvolver projetos que visem à formação integral, o empoderamento dos cidadãos para o exercício de uma cidadania digital ativa, criando condições para que assumam uma dimensão de intervenção comunitária. Urge que esses projetos estejam focados em crianças do Pré-escolar, o que é raro na Europa (HOLLOWAY; GREEN; LIVINGSTONE, 2013; RICHARDSON; MILOVIDOV, 2017), mas que também associem crianças do 1º Ciclo, contribuindo assim para assegurar continuidade curricular e pedagógica entre os dois ciclos, eliminando inconsistências no currículo e nos conteúdos pedagógicos relativos à fase de transição entre esses ciclos (OCDE, 2017b).

Sendo projetos de educação para a cidadania digital e tendo em conta a sociedade-rede em que vivemos, devem integrar as tecnologias, sejam as tradicionais, sejam as digitais, assumindo aqui uma perspetiva ecológica. Esse uso deve, porém, ter em conta o

contexto em que o projeto é desenvolvido, uma vez que, também ao nível dos primeiros anos de escolaridade, persistem fossos digitais de várias ordens entre continentes e entre países (PATRINOS; 2018; SLOT, 2018), bem como entre regiões e dentro de regiões dos países.

Tendo em conta esses pressupostos, desenvolvemos o projeto 'Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática' (2015-2018) no norte de Lisboa (Portugal), com o objetivo de empoderar crianças, dos 3 aos 9 anos, para o exercício de uma cidadania ativa na sociedade do século XXI, envolvendo as suas famílias, os seus professores e a comunidade.

O projeto visou conhecer as estatísticas de acesso das crianças a dispositivos e plataformas digitais. Mas como o simples acesso não garante o exercício de uma cidadania digital ativa (ROGOW, 2015; STEEVES, 2014), procurou compreender as práticas que as crianças desenvolvem, o que essas práticas 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).

Abordagem metodológica

O problema de partida - "Em que medida uma abordagem integrada, envolvendo o contexto escolar, o familiar e o comunitário, prepara crianças dos 3 aos 9 anos para o exercício de uma cidadania digital ativa e eficaz?" - foi desdobrado em três questões: a) Em que medida a formação continuada de professores em Educação para a Cidadania Digital melhora as suas práticas de literacia dos media na sala de aula? b) Quais são as práticas de uso de media e tecnologias de crianças dos 3 aos 9 anos nos contextos da família, da escola e da comunidade local? c) De que forma os contextos formal, não-formal e informal moldam as práticas de cidadania digital dessas crianças?

A abordagem metodológica, de investigação-ação e de cariz exploratório, teve início com a análise de enquadramentos teóricos internacionais, centrados nas competências que os cidadãos devem desenvolver ao longo da vida para se tornarem e manterem como participantes democráticos ativos e eficazes na sociedade-rede. Em termos de intervenção, seguiu o modelo de SEFTON-GREEN ET AL. (2016), apresentado na Figura 1.

De acordo com o modelo, para exercer a cidadania ativa, participando eficazmente por meio dos media (recepção crítica e produção reflexiva e criativa), o cidadão deve mobilizar três áreas que se entrecruzam e interrelacionam: a operacional (ler, escrever e interpretar mensagens media), a crítica (interagir criticamente com os textos e produtos digitais) e a cultural (interpreta e age em contextos sociais e culturais específicos).

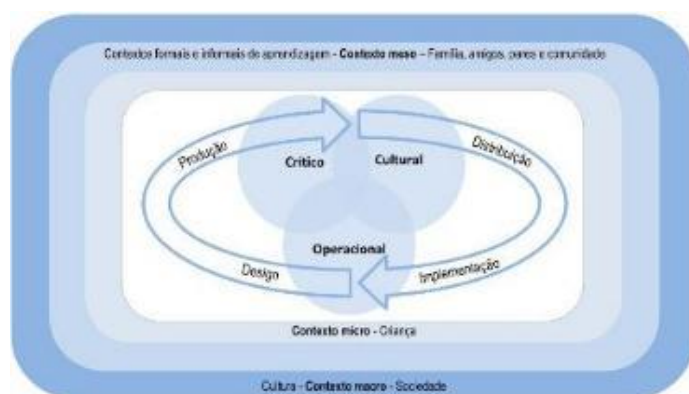


Figura 1 – Áreas, níveis de decisão e enquadramentos das práticas de literacia digital das crianças

Fonte: adaptado de SEFTON-GREEN et al., 2016.

Quando interage com e por meio dos media, 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 esses processos têm lugar em contextos no seio de enquadramentos que influem nas suas 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). O projeto desenvolvido em Lisboa teve intervenção nos enquadramentos micro e meso, mas dado o seu carácter assumidamente replicável, visa ter influência a nível do enquadramento macro.

A opção metodológica assentou nos métodos mistos, que propõem a recolha de dados quantitativos e qualitativos, integrando-os, pois, “a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa permite uma compreensão mais completa do problema de investigação do que seria possível com apenas uma das abordagens” (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 5).

Procedimento

Em 2015, organizamos e acreditamos, junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, um curso de formação de professores na área de Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática. Criamos os instrumentos de recolha de dados (questionários, para professores e para pais, e roteiro de entrevista para crianças). Apresentamos o projeto a professores dos agrupamentos de escolas do município de Odivelas (norte de Lisboa), que convidamos a participarem do curso de formação (25 horas).

O curso, ministrado pelo investigador, decorreu em janeiro e fevereiro de 2016, tendo contado com a participação de 25 professoras, 10 do Pré-escolar e 15 do 1º Ciclo. Foram abordadas as competências de cultura democrática (CONSELHO DA EUROPA, 2016), a Educação para a Cidadania Digital (FRAU-MEIGS *ET AL.*, 2017) e a sua integração nas práticas pedagógicas, com foco em atividades de análise crítica, produção reflexiva e criativa de mensagens media. Foram recolhidos dados das professoras, no início e no final da formação, por meio de inquérito por questionário.

As professoras organizaram-se em grupos, planificaram e organizaram atividades que deveriam ser realizadas sem alterarem as planificações pedagógicas que já tinham definido no início do ano letivo. Envolveram 366 alunos (147 do Pré-escolar e 219 do 1º Ciclo). Cada grupo definiu um tema, estabeleceu objetivos e o plano de execução. No final, produziu um relatório de avaliação. Os resultados mostraram que as professoras, sem alterarem as suas planificações prévias, eram capazes de desenvolver atividades de educação para a cidadania digital, envolvendo os alunos, as famílias e a comunidade¹.

Em abril de 2016, oito professoras de uma mesma escola com Pré-escolar e 1º Ciclo aceitaram continuar a colaborar no projeto de forma voluntária. A escola, localizada em Caneças, a cerca de 20 quilómetros ao norte de Lisboa, era frequentada por cerca de 190 alunos, organizados em oito turmas, três de Pré-escolar e cinco de 1º Ciclo. Contava com 10 professores e cinco auxiliares de ação educativa.

Até julho de 2016, inquirimos 38 encarregados de educação (quatro do sexo feminino), com idades entre 27 e 46 anos, sendo o escalão maior o dos 36 aos 40 anos (15 indivíduos). Apenas 12 pais tinham habilitações ao nível do Ensino Superior. Em termos do rendimento médio líquido mensal do agregado familiar, verificavam-se fortes desigualdades. Quatro famílias tinham um rendimento inferior a 600 euros, oito até mil euros, 10 entre mil e 1500, sete entre 1501 e 2000. Só seis tinham rendimentos de 2001 ou mais euros. Três preferiram não responder. O inquérito aos pais [algumas questões

foram adaptadas de MATHEN; FASTEZ; DE SMEDT, 2015] visou recolher dados pessoais, dados sobre uso e práticas de media digitais, percepções de uso pelas crianças, de riscos e de oportunidades, bem como sobre mediação parental.

Entrevistamos ainda 38 crianças (20 do sexo feminino), sendo que 22 tinham entre quatro e seis anos (Pré-escolar) e 16 entre sete e 10 (1º Ciclo). Seis crianças viviam apenas com a mãe, oito filhos únicos vivam com ambos os pais, enquanto os restantes viviam com os pais e com, pelo menos, um irmão. 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 recolhidos foram tratados com o programa *Statistical Package for Social Sciences* (quantitativos) e com o *Atlas.ti* (qualitativos).

Discussão de resultados

Todas as professoras usavam a *internet* (22 acediam todos os dias) e viam televisão (21 viam todos os dias) e rádio (18 ouviam todos os dias), ao contrário do que acontecia com jornais/revistas (apenas cinco liam todos os dias). Vinte docentes tinham perfil em redes sociais como o *Facebook* (17/20), *LinkedIn* (2/20) e no *Instagram* (1/20). O *YouTube* era usado por 13, mas só nove usavam essas redes todos os dias.

Idênticos resultados se verificavam entre os 38 pais. Todos disseram acessar à *internet* (35 usavam todos os dias) e a televisão (33 viam todos os dias). A rádio (30 ouviam todos os dias) e as redes sociais on-line (19 usavam todos os dias) foram menos referidos (quatro e seis não usavam, respectivamente), mas mais que os jornais/revistas (só seis não liam, mas apenas 10 liam todos os dias). A rede social mais usada pelos pais era o *Facebook* (30), seguida pelo *YouTube* (14), sendo que redes como *Twitter*, *Snapchat*, *LinkedIn* ou *Instagram* foram sempre referidos por cinco ou menos indivíduos.

De acordo com a percepção dos pais, a televisão era o media mais utilizado pelos filhos (36 viam todos os dias), seguida pelo *YouTube*, que todos utilizavam, mas com frequências semanais diferentes (Figura 2).

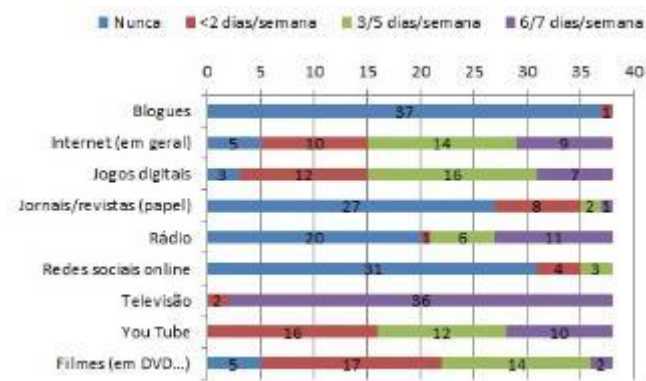


Figura 2 – Práticas mediáticas das crianças do estudo de acordo com a percepção dos pais (n=38)

Fonte: o autor

Seguiam-se os jogos digitais (só três crianças não jogavam), a *internet* em geral (só cinco não tinham acesso), os filmes em DVD ou similar (só cinco não viam) e a rádio (18 ouviam). Os produtos impressos, as redes sociais on-line e os blogues estavam fora do seu quotidiano.

Esses dados contrastavam claramente com a percepção das docentes. No questionário inicial nenhuma professora admitiu que entre 75 e 100% dos seus alunos usavam media digitais. Oito disseram que seriam entre 50 e 75%, mas todas as outras apontaram percentagens entre 25 e 50% (4), menos de 25% (8) ou até zero (4).

Acesso diferenciado entre grupos

O computador pessoal (24/24) era o meio mais comum de acesso das docentes à internet (nove usavam também os computadores da escola) e só oito acessavam à internet via telemóvel e/ou tablet (as mais jovens). O uso do computador da família era residual (referido duas vezes).

Entre os pais que usavam, o computador portátil era o preferido (só oito não o usavam), mas o acesso por meio de dispositivos móveis era maior entre os pais que entre as professoras: foi referido por um em cada quatro docentes e por três em cada quatro pais. Metade dos pais declarou não ter computador de secretária.

Apenas cinco crianças não tinham acesso à internet em casa. Entre as que tinham acesso, 10 só o acessavam no fim de semana. Porém, a maioria acessava mais vezes, fosse três a cinco dias (14), fosse todos os dias (9). O acesso ocorria sobretudo por meio do

tablet (33), seguido pelo computador (19), smartphone (18) e consola (17). Mas o contexto era muito diferente na escola.

Casa high-tec e escola low-tech

Os media têm potencial pedagógico (todas as docentes responderam que sim), mas o seu uso em sala de aula era esporádico (“Alguns dias”). A presença de jornais/revistas impressas (19/24) e vídeos/filmes em CD/DVD (20/24), superava os suportes digitais, como vídeos/filmes on-line (16/24), os jogos digitais (12/24) ou a *Wikipedia* (10/24). Conteúdos televisivos, fosse numa televisão (4/24) ou em suportes on-line (2/24), eram pouco usados pelas professoras nas atividades pedagógicas, tal como conteúdos rádio, de jornais ou revistas on-line.

Só metade das professoras usava os computadores da escola e apenas sete admitiam que os alunos também o faziam. Os equipamentos mais usados eram 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 quadro interativo e o *tablet*, quando disponíveis, estavam reservados às docentes.

O uso de tecnologias em atividades pedagógicas, no espaço escolar, por professores e alunos em conjunto, era raro no Pré-escolar. Apenas uma professora o admitiu e só em relação ao computador da biblioteca. No 1º Ciclo era mais comum, pois 11 professoras afirmaram usar o computador da escola com acesso à *internet* (7/14).

As professoras apontaram 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). Dezesete admitiam dificuldades em termos de conhecimentos e de formação (9/10 do Pré-escolar e de 8/14 do 1º Ciclo). Metade apontava ainda a resistência dos professores e das direções em relação ao uso de meios digitais nas salas de aula.

As contradições da mediação parental

De acordo com a perceção dos encarregados de educação, as crianças aprenderam a usar media digitais com a mãe (26) e/ou com o pai (20), com outros familiares (12) ou amigos (2). Apenas um diz que a criança aprendeu na escola (uma que frequentou antes de estar na escola do projeto). Nove pais afirmaram que a criança aprendeu sozinha (sobretudo a jogar jogos vídeo online ou não), o que pode ser explicado com o facto de, por meio do simples toque ou do arrastar de um dedo no ecrã, crianças muito pequenas

conseguem aceder a conteúdos de informação ou entretenimento, replicando práticas de adultos, muitas vezes sem necessitarem do apoio prévio destes, pois as aplicações disponíveis nos equipamentos disponibilizam vídeo e áudio para explicarem ao utilizador como podem ser usadas (EDWARDS; NOLAN; HENDERSON; MANTILLA; PLOWMAN; SKOUTERIS, 2016).

O tempo de uso dos equipamentos digitais, por parte das crianças, aumentava ao fim de semana. Se entre segunda e sexta-feira, três crianças não os usavam e 19 só o faziam até uma hora por dia, ao fim de semana todos usavam e só 12 o faziam até uma hora, sendo mais referidos períodos de uso maiores, como de duas a quatro horas (10 contra 4 crianças) e até de mais de quatro horas (sete contra um). Entre uma e duas horas verificava-se uma estabilidade entre dias de semana e de fim de semana (9 contra 11).

A larga maioria dos encarregados de educação (35) considerou que as tecnologias digitais têm efeitos positivos no relacionamento familiar, designadamente em termos de comunicação, entretenimento e até de aprendizagem. Trinta admitiram que os filhos aprendem conteúdos escolares por meio dessas tecnologias, valor que subiu para 35 quando questionados se as crianças aprendiam conteúdos não escolares que as interessavam.

Todos os encarregados de educação declararam ver televisão com os filhos e 34 referiram ir ao cinema com eles (30 ao fim de semana) mas apenas 16 liam livros e só 15 liam jornais ou revistas em conjunto com as crianças. A mediação parental era menor no caso do uso dos media digitais móveis. Se 31 afirmavam fazer pesquisas on-line em conjunto com as crianças (26 só aos fins-de-semana) apenas 14 jogavam jogos vídeo com os filhos (13 só aos fins de semana), os mesmos que mostravam os seus perfis de redes sociais aos filhos (só ao fim de semana).

Trinta e dois pais declararam ter regras claras de uso de media e tecnologias em casa, as quais foram impostas pelos adultos (34), embora 23 pais admitissem que ter havido alguma negociação com as crianças. Eram também 23 os pais que referiam impor algum tipo de sanção às crianças, quando elas não cumpriam as regras estabelecidas, regras que vão sofrendo alterações à medida que as crianças crescem (28 pais admitiam).

Trinta e três dos 38 declararam falar com os filhos acerca do uso de media digitais (22 só o faziam até dois dias por semana), estando essas conversas centradas nos limites de utilização (33) ou riscos associados à utilização (33). Menos frequentes eram temas como o incentivo de práticas de pesquisas on-line para trabalhos de casa ou as vantagens

dos media digitais (só 24 o fazem), os até os riscos dos jogos online (referido por 20) ou as vantagens dos jogos on-line (só 17 admitiam fazê-lo).

As práticas de mediação parental, tendo em conta a perceção dos pais, alternavam entre a mediação restritiva (implica limitações de uso) e a mediação ativa (implica debate com as crianças), sendo referida a mediação de uso conjunto (implica o uso em conjunto, entre pais e filhos). Não é, porém, de excluir a ausência de mediação em alguns casos ou a mediação distanciada (uso de media enquanto *baby-sitter*). Mas não há evidências claras de uma mediação por aprendizagem participativa, na qual pais e filhos debatem acerca do uso, aprendem em conjunto e definem estratégias (ZAMAN; NOUWEN; VANATTENHOVEN; DE FERRERRE; VAN LOOY, 2016).

Verificámos a existência de uma contradição nas respostas dos pais (sendo de admitir o recurso a resposta politicamente correta), pois 34 pais disseram estar bem informados acerca dos riscos a que os seus filhos estão expostos quando usam tecnologias digitais. Apesar disso, quando questionados se gostariam de receber mais informação sobre parentalidade digital, só seis afirmavam não ser necessário, sendo o meio de receção preferido o correio eletrónico, a partir da escola que os filhos frequentam (26/38) seguido de *link* para download de informação (13/38). Trinta e um pais admitiam mesmo estarem muito preocupados com a exposição dos educandos aos riscos *online*, sendo que 21 afirmavam que os seus educandos já se tinham sentido incomodados.

Apesar da preocupação, o recurso a sistemas de controlo parental não era comum (só 18 pais a referem), e só três pais afirmaram terem contactado linhas de apoio ou de denúncia de sítios *internet* (ex: Linha *Internet Segura*). Tal pode ser justificado pelo facto de os pais estarem preocupados, mas não tanto quando os filhos têm idades precoces. Preocupam-se mais com questões de saúde (e.g., derivados do uso de dispositivos tecnológicos), de desenvolvimento da linguagem, da socialização, do uso excessivo, da exposição a publicidade e até da exploração das imagens dos seus filhos que publicam nos media sociais (PALAIOLOGOU, 2017).

Falta de diálogo entre pais e professores

Só 15 docentes (12/14 no 1º Ciclo e 3/10 no Pré-escolar) admitiram falar com as crianças acerca de usos e práticas nos media, e apenas “Alguns dias”. Os diálogos centravam-se sobretudo na pesquisa relacionada com trabalhos de casa e nos riscos associados ao uso dos media, em especial dos jogos on-line.

O receio em relação aos media estava também presente nas conversas entre professoras e pais, que 16 docentes (8/14 de 1º Ciclo e 8/10 de Pré-escolar) referiram

existir, mas apenas com frequência esporádica (“Alguns dias”). As conversas centravam-se na proibição ou limitação de certas práticas como o tempo de uso (15) e no incentivo de práticas como a pesquisa para trabalhos de casa (13). E se os media em geral eram encarados de forma positiva, consolas e *tablets* eram abordados numa perspetiva negativa.

Porém, apenas sete dos 38 pais admitiram terem esse tipo de diálogo com os professores dos filhos e com frequência esporádica (“Alguns dias”), estando essas conversas centradas nos riscos a que as crianças estavam expostas, sobretudo devido ao uso do *tablet* e do acesso à *internet*.

Plano de intervenção

Em função dos resultados preliminares, na sequência de reuniões entre o investigador e as professoras, foi elaborado um plano de intervenção a aplicar de setembro de 2016 a junho de 2017, que incluía três medidas: *i)* Criação de um jornal escolar impresso, de forma a chegar a todas as famílias e a todos os alunos (cinco famílias não tinham acesso à internet em casa) e tendo em conta os recursos existentes na escola (existiam apenas dois computadores que funcionavam, sendo um deles o da biblioteca, e não existia acesso internet nas salas do Pré-escolar); *ii)* Organização e desenvolvimento de atividades Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática que envolvessem toda a escola; *iii)* Fomentar o envolvimento progressivo dos pais e de outros elementos da comunidade nas atividades desenvolvidas.

A paginação do jornal foi realizada, a título gracioso, por uma empresa localizada a cerca de 220 quilômetros de Lisboa, à qual o investigador (também jornalista profissional) se deslocou, pelos seus próprios meios. A impressão, de 200 exemplares, seria realizada pela Câmara Municipal de Odivelas, município que integra a localidade de Caneças. A primeira edição foi publicada em dezembro de 2016, a segunda e a terceira em março e junho de 2017, respetivamente.

Apesar de o financiamento do projeto terminar em fevereiro de 2018, após avaliação do trabalho desenvolvido no ano anterior (entrevista Focus Group), professoras e investigador decidiram que seriam publicadas três edições do jornal no ano letivo 2017/2018, além de ter sido definido um plano de atividades, que incluiu quatro aspetos centrais: *i)* Uma ação de formação de professores sobre jornais escolares; *ii)* Aumentar a intervenção social através do jornal escolar; *iii)* Desenvolvimento de atividades com vídeo; *iv)* Desenvolver uma atividade de STEAM (Science Technology, Engeneering, Arts & Mathematics) com alunos do Pré-escolar. A formação, acreditada (25 horas) decorreu

entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018 e contou com as 10 professoras da escola, bem como com outros 17 docentes (do Pré-escolar ao Secundário). As outras três atividades estão entre as que são descritas e interpretadas na secção seguinte.

Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação (janeiro-fevereiro de 2016) foram organizadas livremente pelas professoras, organizadas em grupos, sendo que a única limitação é que não obrigassem a alterar as planificações escolares que já estavam previamente elaboradas.

Algumas atividades estavam claramente ligadas aos conteúdos escolares ou questões da escola (ex: organizar um livro de desenhos, criar um texto coletivo a partir da exploração de imagens, combater o bullying, debater a função dos jornais), mas outras já tinham uma clara ligação aos conteúdos abordados no curso (ex: usar a *internet* em segurança, debater a aprendizagem com e *por meio* dos media, analisar criticamente mensagens media – incluindo a publicidade - de jornais impressos e on-line, vídeos no YouTube, banda desenhada).

As crianças 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: ameaça de bomba no Aeroporto de Faro). Por decisão das professoras, as notícias foram selecionadas pelos alunos, no contexto familiar e/ou com o apoio de outros membros da comunidade.

Enquanto recolhíamos dados das crianças e das famílias, já então apenas a trabalharmos com oito das 10 docentes da escola onde decorre o projeto, solicitamo-lhes que realizassem mais atividades, ao que responderam afirmativamente. Trabalharam em grupos e desenvolveram três atividades com as crianças: *i)* como se produz um anúncio de televisão (com recurso a materiais do Programa MediaSmart Portugal - <<http://www.mediasmart.com.pt/>>); *ii)* iniciação à escrita interativa no Pré-escolar; *iii)* exploração, com recurso a vídeos do *YouTube*, dos materiais a partir dos quais são produzidos objetos que estão na sala de aula.

Essas atividades, apesar da sua importância, estavam focadas na aprendizagem formal da escola, o que se pretendia alterar com a criação do jornal escolar, conforme seria claramente expresso no editorial do primeiro número: *i)* reforçar a ligação entre a escola,

as famílias e a comunidade; *ii*) garantir às crianças a oportunidade de expressar as suas opiniões por meio dos media; *iii*) reforçar o sentido crítico em relação aos media e a problemas sociais por meio da produção de mensagens media; *iv*) promover a democracia na escola e na comunidade, defendendo os Direitos Humanos em geral e os Direitos da Criança em particular.

As atividades, que tinham como fim contribuir para atingir os objetivos acima referidos, foram organizadas em reuniões realizadas na sala dos professores, nas quais o investigador esteve presente. Descrevemos e interpretamos agora sete dessas atividades, apresentadas por ordem cronológica:

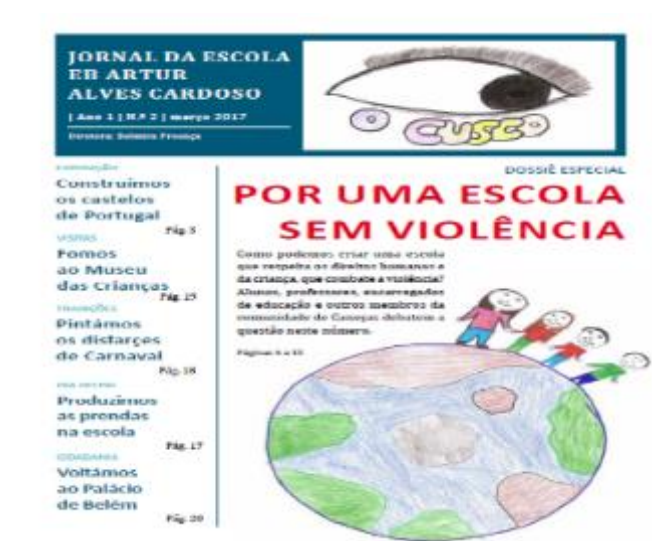


Figura 3 – Primeira página do jornal escolar O Cusco nº1 (dezembro de 2016)

Fonte: Jornal da Escola

Atividade 1 - Ser cidadão digital (O Cusco 1 – dezembro de 2016)

Destinatários: Pré-escolar e 1º Ciclo (todos os anos)

Objetivo central: reforçar a ligação entre a escola, as famílias e a comunidade.

Descrição: Consistiu na programação de um conjunto de conversas-debate entre cada professora e os seus alunos, cujo tema mudou em função das idades: brincadeiras preferidas (Pré-escolar), formas de comunicar e de se informar (1º Ano), o que são notícias (2º Ano). Na sequência dos debates, foi pedido às crianças que perguntassem aos pais e aos avós como brincavam, comunicavam, se informavam e acediam às notícias quando frequentavam a escola primária. Já os alunos de 3º e 4º Ano, após terem discutido acerca da Internet, vantagens e desvantagens, entrevistaram pessoas da comunidade acerca das principais mudanças que a Internet provocou na sociedade.

Recursos: ficha para recolha de dados junto dos pais (de alunos do Pré-escolar e 1º Ano do 1º Ciclo), gravador para realização das entrevistas realizadas pelos alunos do 3º e 4º Ano.

Resultados: a atividade contribuiu para que as crianças pudessem desenvolver competências em torno da compreensão da evolução dos meios de comunicação (três gerações) e das oportunidades oferecidas aos cidadãos nessas áreas. As crianças do Pré-escolar perceberam que a evolução dos jogos tradicionais (pião, arco, bola de trapos) até aos jogos digitais que, ainda assim, não preferem a atividades ao ar livre, desde o desporto até ao triciclo ou bicicleta. No 1º e 2º Ano do 1º Ciclo ficou clara a diferença entre a quase ausência de meios de comunicação quando os avós eram crianças, cujo acesso à informação estava centrado na televisão a preto e branco, com dois canais. Nos anos finais do 1º Ciclo, compreenderam como era a vida antes da *internet*, quer por meio das entrevistas realizadas na comunidade (algumas conduzidas por alunos com necessidades educativas especiais, com apoio da professora de Educação Especial), quer por meio do debate que se seguiu às entrevistas, iniciado, por uma criança, com a seguinte questão: “como era a *internet* antigamente, professora?”.

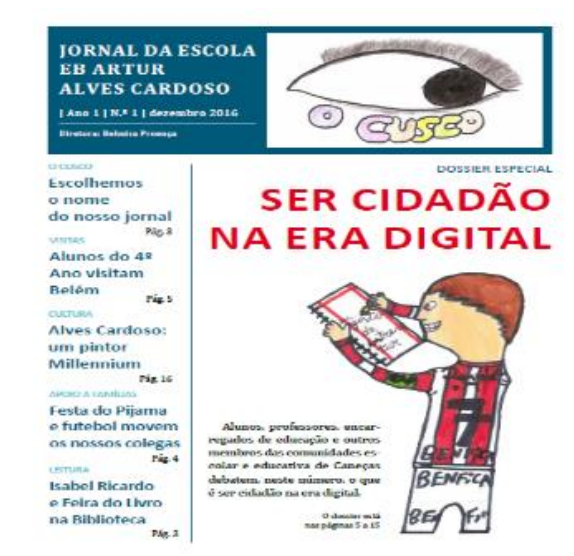


Figura 4 – Primeira página do jornal escolar O Cusco nº2 (março de 2017)

Fonte: Jornal da Escola

Atividade 2 – Por uma escola sem violência (O Cusco 2 – março de 2017)

Destinatários: 1º Ciclo (3º e 4º Anos)

Objetivo central: reforçar o sentido crítico em relação a problemas sociais por meio da produção de mensagens media.

Descrição: devido a problemas de violência entre alunos, as professoras decidiram organizar uma atividade nesta área, a qual teve como mote “assegura-te que saboreias bem as tuas palavras antes de as cuspires”. O investigador organizou a atividade a partir do livro *Compasito* (FLOWERS, 2007, p. 85-88), editado pelo Conselho da Europa, que propôs às docentes. Consistia num questionário com nove situações de violência (de diferentes tipos) às quais os alunos poderiam responder escolhendo uma de quatro respostas (a ideia é que estivessem em pé na sala, ouviam as questões e escolhiam ir para um canto, sendo que cada canto correspondia a uma dada resposta, podendo depois o professor circular e pedir às crianças que justificassem a opção. Mas as crianças quiseram que os pais também respondessem, pelo que foi organizada uma versão para pais. Os dados foram tratados pela equipe do projeto e os resultados foram apresentados nas salas de aulas, seguindo-se um debate e a produção de um texto coletivo. No jornal, além dos resultados, interpretação e do texto coletivo, foi ainda publicado um texto da psicóloga escolar sobre os resultados obtidos.

Recursos: páginas 85-87 do livro *Compasito*; tradução para Português; questionário adaptado para pais.

Resultados: o resultado essencial consistiu na reflexão sobre um problema social (violência na escola nas suas várias formas e não apenas focada no bullying), em articulação com professores, familiares e psicóloga escolar). Apesar de ter ficado claro que algumas crianças (e alguns pais também) responderiam à violência com violência, o debate mostrou que as crianças estavam dispostas a agir no sentido de combater a violência na escola, não só a física, mas também a psicológica (sete crianças admitiam não responder a situações de violência psicológica pois imaginavam que, a acontecer, tal seria devido a algo que tinham feito de errado). E era agir, de facto, como concluiu a Rita, do 3º Ano: “Entretanto, já vimos dois meninos a brincar e depois foram bater noutro. Também vimos duas meninas que não deixavam outra brincar com elas. Parecia que não tinham aprendido nada!”.



Figura 5 – Página 8 do jornal escolar O Cusco nº3 (junho de 2017)
Fonte: Jornal da Escola

Atividade 3 – Direitos e Deveres (O Cusco 2 – março de 2017)

Destinatários: pré-escolar

Objetivo central: promover a democracia na escola e na comunidade, defendendo os Direitos Humanos em geral e os Direitos da Criança em particular.

Descrição: as crianças do Pré-escolar debateram os Direitos da Criança com recurso a uma atividade do livro *Compasito* (FLOWERS, 2007, p. 138-139), editado pelo Conselho da Europa. A professora apresentava um coelho, dizendo que estava sozinho no mundo, pelo que pedia aos alunos que dessem um nome ao coelho e que pensassem em quais seriam as necessidades desse coelho. As crianças foram identificando as diferentes necessidades (ex: casa, família, alimentação...), por meio do desenho e da verbalização. Depois, a professora pediu-lhes para repetirem a ação, não tendo como referência o coelho, mas uma criança. Essa atividade teve a particularidade de uma das professoras ter levado um coelho real, numa caixa, a que as crianças, após uma votação de braço no ar, decidiram chamar “Pantufa”.

Recursos: páginas 138-139 do livro *Compasito*; tradução para Português, material de desenho.

Resultado: além do contato com os Direitos da Criança e os Direitos Humanos, que permitiu perceber que a maioria das crianças confundia o conceito de direito com o de dever, a atividade permitiu, por meio do desenho, frisar que o interesse das crianças vem antes do interesse dos adultos (Artigo 3º), que o seu direito à vida é inalienável (Artigo

6º), tal como o direito de expressarem as suas opiniões e, mais, que essas opiniões têm de ser consideradas em qualquer assunto que lhes diga respeito (Artigo 12º).



Figura 6 – Primeira página do jornal escolar O Cusco n.º3 (junho de 2017)

Fonte: Jornal da Escola

Atividade 4 – Como as crianças imaginam os recreios (O Cusco 3 – junho de 2017)

Destinatários: Pré-escolar e 1º Ciclo

Objetivo central: garantir que as crianças podem expressar as suas opiniões por meio dos media.

Descrição: na sequência do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Presidência do Conselho de Ministros, 2016) e da proposta de flexibilização curricular (Ministério da Educação, 2017), o tempo de recreio escolar, até então apenas vigiado pelas auxiliares de ação educativa, passou a contar como tempo pedagógico, o que implicava a participação de uma professora naqueles espaços. Como o espaço de recreio da escola tinha apenas um campo de futebol, com balizas, mas não existia qualquer outro equipamento, foi solicitado aos alunos que desenhassem (e escrevessem) o que gostariam de ver no espaço do recreio.

Recursos: planta simples da escola; material de desenho.

Resultados: o principal resultado centrou-se na intervenção social das crianças, por meio dos media, exprimindo as suas opiniões. Se as crianças do Pré-escolar desenharam um recreio com casas de madeira em árvores, baloiços e escorregas, as do 1º Ciclo reclamavam uma piscina, uma discoteca e até um circo. As crianças do 2º Ano decidiram mesmo escrever uma carta ao presidente da Câmara de Odivelas, e outra ao presidente da

Junta de Freguesia de Ramada e Caneças, que terminava assim: “Gostaríamos apenas que nos ouvissem e tivessem em atenção os nossos pedidos quando pensarem e puderem fazer obras de melhoramento na escola que é de todos mas, acima de tudo, é das crianças”.



Figura 7 – Primeira página do jornal escolar O Cusco nº4 (dezembro de 2017)
Fonte: Jornal da Escola

Atividade 5 – Carta ao Ministro da Educação (O Cusco 4 – dezembro de 2017)

Destinatários: 1º Ciclo (3º e 4º Anos)

Objetivo central: garantir que as crianças podem expressar as suas opiniões por meio dos media.

Descrição: Em setembro de 2017, o Agrupamento de Escolas em que está integrada a escola do projeto foi selecionado pelo Ministério da Educação para uma visita do ministro da Educação e do secretário de Estado da Educação, no âmbito do dia da Maior Lição do Mundo, iniciativa da Organização das Nações Unidas para promover a concretização dos objetivos do desenvolvimento sustentável 2030. As crianças da escola apresentaram uma atividade e tiveram oportunidade de falar com o ministro, o qual lhes disse que, se necessitassem de algo, para lhe escreverem. O desafio foi aceite e, com o apoio das professoras, escreveram uma carta, a qual foi também publicada no jornal escolar.

Recursos: material de escrita.

Resultados: intervenção social das crianças, por meio dos media, exprimindo as suas opiniões perante os familiares e a comunidade, mas também com um destinatário

definido, o ministro da Educação, cuja carta que lhe enviaram a partir da escola referia o seguinte: “Refletimos acerca do programa e consideramo-lo exagerado. Não temos tempo para praticar o que nos é ensinado! Sugerimos que o programa seja revisto e melhorado, a pensar em nós: alunos dos 6 aos 10 anos”.



Figura 8 – Primeira página do jornal escolar O Cusco nº5 (março de 2018)
Fonte: Jornal da Escola

Atividade 6 – A criação da Cusco TV (O Cusco 5 – março de 2018)

Destinatários: 1º Ciclo (1º ao 4º Ano)

Objetivo central: garantir que as crianças tenham oportunidade de expressar as suas opiniões por meio dos media.

Descrição: numa sexta-feira, as professoras do 1º Ciclo solicitaram às crianças de cada turma que, durante o fim de semana, escolhessem uma notícia que lhes chamasse a atenção. Podiam fazê-lo com a ajuda dos pais, familiares, amigos ou outros elementos da comunidade. Na segunda-feira, em cada turma, cada criança referiu a notícia escolhida, procedendo-se, depois, a uma votação, para definir quais eram as mais importantes para eles. No final, de mais de 100 notícias, foram escolhidas 16, tendo os alunos que as escolheram participado numa conversa com a coordenadora da escola, cujas questões essenciais eram: “Que notícia escolheste?”; “Podes contar o que se passou?”, “Onde é que viste/ouviste/leste essa notícia?”, “Por que razão escolheste essa notícia?”. As conversas

foram gravadas com o telemóvel de uma das professoras. Foi depois criado um cenário, com o mapa mundi em fundo e uma criança foi selecionada para apresentar as notícias, como se de um telejornal se tratasse. As professoras procederam depois à montagem e edição das imagens, criando assim a primeira edição da “Cusco TV”, apenas com o programa “Telecusco” (nomes votados pelas crianças). O filme foi apresentado às crianças, que manifestaram interesse em repetir a experiência mais vezes. Foi também apresentado aos pais, no período de férias da Páscoa.

Recursos: material de escrita; cenário; telemóvel de uma das professoras; computador (programa Windows Movie Maker)

Resultados: destaca-se a discussão de assuntos da atualidade, a partir da seleção de notícias com família e membros da comunidade, expressando as suas opiniões por meio da criação de um produto multimédia. As crianças interessam-se por notícias (só três dizem que não) e consomem notícias em multiplataforma (domina a TV, mas foi referida a rádio, a Internet, o jornal e até os familiares). Treze das 16 notícias escolhidas tinham uma marca negativa (ex: queda de um avião no Irão, dois incêndios e um acidente de autocarro em Portugal, o homicídio de uma criança no Brasil, uns pais americanos que prenderam os filhos em casa durante anos, uma senhora que desapareceu em Caneças, dois casos de agressão no desporto e em tribunal, um em Portugal e outro nos Estados Unidos da América, uma bomba que rebentou na Ucrânia, um desabamento numa lixeira em Moçambique que provocou 17 mortos, as cheias em Paris ou um caso de corrupção no desporto em Portugal. Entre as notícias de cariz positivo estava um eclipse lunar na América do Sul, o nascimento de uma girafa no Zoológico de Lisboa e uma máquina que depurar água. Concluindo, “o impacto das notícias globaliza o mundo das crianças. Não importa se o fato ocorreu nos EUA, na Ucrânia ou em Paris. Só sete das notícias escolhidas referem fatos ocorridos em Portugal. A regra parece ser: ‘Se impressiona, é escolhida’”.



Figura 9 – Primeira página do jornal escolar O Cusco nº 6 (junho de 2018)

Fonte: Jornal da Escola

Atividade 7 – Reinventar a própria escola (O Cusco 6 – junho de 2018)

Destinatários: Pré-escolar

Objetivo central: reforçar o sentido crítico em relação a problemas sociais.

Descrição: durante o segundo período escolar (janeiro-março), as professoras de Pré-escolar decidiram proporcionar às crianças a possibilidade de criarem uma maquete 3D que mostrasse como eles gostavam que a escola que frequentavam fosse. Primeiro os alunos desenharam a escola dos seus sonhos em papel cenário. Na segunda fase, com o apoio do marido de uma das professoras (engenheiro eletrotécnico) e da mãe de uma das crianças (arquiteta) colocaram mãos à obra. Além das três salas do Pré-escolar e do refeitório, a escola tinha piscina, escorregador, parede de escalada, parque de diversões, campo de futebol, cantinho dos animais, árvores, balão de ar quente e uma estrada para aprender regras de trânsito, a qual tinha semáforos cujas luzes acendiam mesmo.

Recursos: material de escrita e desenho; uso de materiais comuns (reciclagem), cartolina, etc.

Resultados: as crianças participaram ativamente numa atividade de intervenção social focada na escola, por meio da criação de um projeto que implicou conceitos de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática (sigla STEAM em inglês) mostrando aos adultos a forma como imaginam a escola que frequentavam. Manifestaram a sua

disponibilidade para falarem com quem de direito para que a escola com que sonharam e construíram seja uma realidade. "Gostava muito que a nossa escola fosse assim, porque há muitas coisas que podemos fazer: jogar bola, nadar na piscina, subir na escalada...", concluiu o Gabriel.

Além dessas atividades foram desenvolvidas outras, que tiveram eco no jornal escolar, designadamente o projeto de reflorestação da floresta portuguesa, após os incêndios de 2017, que levou as crianças a solicitarem árvores à comunidade, as quais estão a ajudar a crescer para depois as plantarem na zona centro de Portugal. No final do ano letivo, já depois de ter sido produzido o Telecusco, elaboraram ainda um vídeo para participarem no projeto Make a Wish (<https://www.youtube.com/watch?v=YAvIzqJTW3c>). As crianças estão ainda, desde março de 2018, produzindo reportagens sobre instituições da comunidade (Bombeiros, clube de futebol, escola de dança, escola de patinagem), as quais têm sido publicadas no jornal.

Para o ano letivo de 2018/2019 foi organizado um plano que inclui a criação da edição on-line d'O Cusco, a produção do próximo Telecusco num estúdio de televisão, em Lisboa, bem como o desenvolvimento de atividades de Introdução ao Jornalismo, para crianças do 3º e 4º Ano do 1º Ciclo, para que estejam melhor preparadas, por exemplo, para a elaboração de reportagens sobre entidades da comunidade.

Conclusões, limitações e recomendações

O projeto 'Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática' teve como principal resultado a sua sustentabilidade, pois a escola o assumiu como sendo tarefa sua e continua a desenvolver atividades que, como se constata, associam media tradicionais e digitais. Numa análise dessas atividades fica claro que o percurso começou com a análise de media tradicionais e digitais, mas, no que diz respeito à produção, começou com conteúdos e media tradicionais, evoluindo paulatinamente em direção à produção de conteúdos para media digitais.

Em relação às questões a que o projeto visou (e continuará a visar) responder, a primeira fase, que consistiu na formação contínua de professores em Educação para a

Cidadania Digital e Participação Democrática, revelou que esse curso contribuiu para a melhoria das práticas de literacia dos media na sala de aula.

Recolhemos depois dados para caracterizar as práticas de uso de media e tecnologias digitais por parte de crianças dos 3 aos 9 anos, nos contextos da família, da escola e da comunidade local. Os resultados mostraram que todas as crianças veem televisão e acedem ao YouTube, sendo que 35 de 38 jogam jogos digitais e só cinco não acedem à *internet*. Há, portanto, um consumo elevado, mais centrado, que é maior aos fins de semana, e em casa. Na escola, o uso efetivo de tecnologias e media digitais é fraco e, quando acontece, está reservado aos adultos. Verificamos ainda que a mediação parental se centra numa lógica restritiva, pois apesar de os pais, na generalidade terem uma perspetiva positiva das tecnologias digitais, temem muito os riscos a que os seus educandos estão sujeitos quando estão on-line.

Tendo em conta as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, sobretudo nas que foram desenvolvidas ao longo dos anos letivos 2017/2018, a interação entre os contextos formal, não-formal e informal moldam as práticas de cidadania digital das crianças. Essa é, pelo menos, a perceção clara das professoras e dos pais, recolhidas por meio de entrevistas e questionários, respetivamente, que estão neste momento ainda em fase de análise.

Finalmente, importa referir que o projeto respeitou a sua matriz inicial e o modelo metodológico. Em primeiro lugar porque se centrou na criança (contextos micro, meso e macro), tendo um foco de intervenção aos níveis operacional, crítico e cultural, preparando-a assim para tomar decisões em termos de *design*, produção, distribuição e implementação de mensagens media. Este será, porém, um resultado ainda menos conseguido, pelo que a continuidade do projeto tem de ser acompanhada em todos os aspetos, mas com um foco especial neste.

Mesmo tendo em conta esses resultados, importa referir neste momento que o projeto, pelas suas próprias características metodológicas, está sujeito a várias limitações, entre elas:

- 1- Sendo um projeto de investigação-ação, de pesquisa ideográfica, os seus resultados podem decorrer do contexto particular em que foi desenvolvido, o que levanta questões em termos de transferência de resultados e eventual replicação em contextos com características diferentes.
- 2- A evolução dos alunos em termos de competências de cidadania digital é documentada por atividades e tem como base apenas os trabalhos produzidos (na

escola e no jornal escolar), a percepção das professoras e dos encarregados de educação.

- 3- Os questionários e guião de entrevista aplicados na primeira fase da investigação, embora tendo como base instrumentos previamente validados e utilizados, foram adaptados pelo investigador e validados apenas com recurso à avaliação de especialistas. Outros questionários e o guião da entrevista de foco foram produzidos e validados pelo investigador, e a sua produção teve em conta a realidade do contexto.
- 4- As 25 professoras que participaram na ação de formação foram as que se quiseram inscrever. As oito docentes que decidiram integrar o projeto fizeram-no numa lógica voluntária. Os encarregados de educação participantes foram os que se disponibilizaram para o efeito e participaram apenas as crianças que foram devidamente autorizadas. Assim, mesmo dentro do mesmo contexto, os resultados poderiam ser diferentes se os participantes fossem outros que não estes.

Na perspectiva de haver interesse em replicar este projeto, importa referir que:

- 1- O projeto beneficiou-se do fato de o investigador ser também formador de professores e jornalista profissional, pelo que serão três áreas que não podem ser descuradas.
- 2- O formador, quer durante quer depois da formação, incentivou e apoiou a equipe de professoras de forma continuada, apresentando sugestões de atividades, validando as apresentadas pelas docentes, permitindo que o projeto e as atividades tivessem visibilidade, por meio do jornal escolar, do qual foi o editor.
- 3- A coordenadora da escola de Pré-escolar e 1º Ciclo assumiu o projeto e o jornal escolar desde início, discutindo e solicitando propostas de atividades às professoras, organizando atividades, dividindo tarefas entre as diferentes professoras e salas de aula, recolhendo os conteúdos para o jornal e apoiando a sua edição.
- 4- A direção do agrupamento apoiou o projeto desde a primeira hora e incentivou sempre as docentes e o formador.
- 5- As limitações existentes na escola não impediram organização, desenvolvimento e avaliação de atividades de educação para a cidadania digital, mas a falta de recursos por parte da escola, num contexto que tivesse outras características,

poderia inviabilizar o projeto, pelo que terão de ser acauteladas as questões relacionadas com os equipamentos.

Notas de fim

¹Os resultados da formação da formação de professores estão disponíveis em: Tomé, V. (2016). Cidadania na era digital: um projeto-piloto de formação de crianças dos 3 aos 9 anos em contexto formal e informal de aprendizagem. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 13, 31, 372-403. Disponível em: <<http://goo.gl/ULH0zR>>.

Referências

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, 2016.

CONSELHO DA EUROPA. Competences for Democratic Culture – Living together as equals in culturally diverse societies. Strasbourg: Council of Europe, 2016.

CRESWELL, John; CLARK, Vicki. Designing and conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks (CA): Sage, 2013.

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.

EDWARDS, Susan, NOLAN, Andrea, HENDERSON, Michael, MANTILLA, Ana, PLOWMAN, Lydia; SKOUTERIS, Helen. Young children's everyday concepts of the internet: A platform for cyber-safety education in the early years. British Journal of Educational Technology, 2016. doi:10.1111/bjet.12529.

FLOWERS, Nancy (Ed.). Compasito - Manual on Human Rights Education for Children. Strasbourg: Council of Europe, 2007.

FRAU-MEIGS, Divina, O'NEILL, Brian, SORIANI, Alessandro; TOMÉ, Vitor. Digital Citizenship Education: Overview and new perspectives. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

GEE, James-Paul. New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “worked examples” as One Way Forward. New York: MIT Press, 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 junho 2016.

HOOFT GRAAFLAND, Julie. "New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes ", OECD Education Working Papers, No. 179, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>>. Acesso em: 29 junho 2016.

ITTF E DELL TECHNOLOGIES. Emerging Technologies' Impact on Society & Work in 2030. Palo Alto (CA): Institute for the Future, 2017.

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

JORGE, Ana, TOMÉ, Vitor; PACHECO, Raquel. Um dia na vida de crianças com menos de 3 anos: os meios digitais no quotidiano das famílias. In Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Nelson Ribeiro, Gisela G S Castro e Catarina Duff Burnay (Orgs.), Comunicação, Diversidade e Tolerância - Livro de Anais do XV Congresso IBERCOM, 2018, pp. 2486-3505. São Paulo: ECA-USP.

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

KUMPULAINEN, Kristin; GILLEN, Julia. Young Children's Digital Literacy Practices in the Home: A Review of the Literature. COST ACTION IS1410 DigiLitEY, 2017. ISBN: 9780902831469. Disponível em: <<http://digilitey.eu>>. Acesso em: 29 junho 2016.

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 junho 2016.

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 junho 2016.

OCDE. Global competency for an inclusive world, 2016. Disponível em: <www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 15 junho 2018.

_____. Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris, 2017a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>>. Acesso em: 15 junho 2018.

____ Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, OECD Publishing, Paris, 2017b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>>. Acesso em: 15 junho 2018.

____ Job Creation and Local Economic Development 2018: Preparing for the Future of Work. OECD Publishing: Paris, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264305342-en>>. Acesso em: 29 junho 2016.

OZANUS, Scott. Early childhood as the foundation for tomorrow's workforce, 2017. Disponível em: <<https://blogs.worldbank.org/education/early-childhood-foundation-tomorrow-s-workforce>>. Acesso em: 15 outubro 2018.

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, 2016, p. 5-24.

____ (2017). Digital violence and children under five: The Phantom Menace within digital homes of the 21st century?. Education Sciences & Society, n.1, 2017, p, 123-136.

PATRINOS, Harry. The Economic Case for Early Learning, 2018. Disponível em: <<http://blogs.worldbank.org/education/economic-case-early-learning>>. Acesso em: 15 outubro 2018.

PONTE, Cristina, SIMÕES, José Alberto, BAPTISTA, Susana e JORGE, Ana. CRESCENDO ENTRE ECRÃS: Usos de meios eletrônicos por crianças (3-8 Anos). Lisboa: Entidade Reguladora da Comunicação, 2017.

RICHARDSON, Janice; MILOVIDOV, Elizabeth. Digital Citizenship Education: Multi-stakeholder consultation report. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

ROGOW, Faith. Media literacy in early childhood education: Inquiry-based technology integration. In Chip Donohue (Ed.), Technology and digital media in the early years: Tools for teaching and learning, New York, NY: Routledge and Washington, DC: NAEYC, 2015.

ROSA, Hartmut. Social acceleration – a new theory of modernity. New York: Columbia University Press, 2015.

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 junho 2016.

SLOT, Pauline. “Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review”, OECD Education Working Papers, No. 176, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>>. Acesso em: 29 junho 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 junho 2016.

SWELLER, John, AYRES, Paul; KALYUGA, Slava. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer, 2011.

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 *Educação e Tecnologia: Parcerias 3.0*. Luis Rosado, Giselle Ferreira, Márcio Lemgruber, Estrella Bohadana (Eds.), 2014. pp. 265-300. ISBN 978-85-60923-27-4. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

TOMÉ, Vitor; DE ABREU, Belinha. "Developing digital citizenship in children aged from 3 to 9: a pilot project in the Portuguese region of Odivelas". *Special Issue of the Journal Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*. Num. 7, 2, 2016, 215-233.

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, 2013, p. 478-494.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO. 2015.

VUORIKARI, Riina, PUNIE, Yves., CARRETERO Gomez, Stephanie e VAN DEN BRANDE, Lieve. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016.

ZAMAN, Bieke, NOUWEN, Marije, VANATTENHOVEN, Jeroen, DE FERRERRE, Evelien; VAN LOOY). *A Qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 60, n. 1, Jan 2016, p. 1-22.

Agradecimentos

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

Submetido em 29/10/2018

Aprovado em 28/01/2019