



COMUNICAÇÃO
E SOCIEDADE

Comunicação e sociedade

36 | 2019

Resgatar a participação

Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo

Active citizenship and participation through the media: a community project focused on pre-school and primary school children

Vítor Tomé, Paula Lopes, Bruno Reis e Carlos Pedro Dias



Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/cs/1614>

ISSN: 2183-3575

Editora

Centro de estudos de comunicação e sociedade

Edição impressa

Data de publicação: 20 dezembro 2019

Paginação: 101-120

ISSN: 1645-2089

Referência eletrónica

Vítor Tomé, Paula Lopes, Bruno Reis e Carlos Pedro Dias, « Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo », *Comunicação e sociedade* [Online], 36 | 2019, posto online no dia 20 dezembro 2019, consultado o 08 abril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cs/1614>



Revista *Comunicação e Sociedade* by CECS is licensed under a Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial 4.0 International.

EXERCÍCIO DE CIDADANIA ATIVA E PARTICIPAÇÃO ATRAVÉS DOS MÉDIA: UM PROJETO COMUNITÁRIO FOCADO EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

Vítor Tomé

Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal

Paula Lopes

Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal

Bruno Reis

Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal

Carlos Pedro Dias

Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal

RESUMO

O projeto “Educação para a cidadania digital e participação democrática” envolveu cerca de 200 crianças de Pré-escolar e 1º Ciclo, suas famílias, professoras e outros membros das comunidades escolar e educativa de Caneças, concelho de Odivelas, distrito de Lisboa. Assumindo como metodologia a investigação-ação, teve como objetivo central compreender em que medida uma ação concertada da escola, das famílias e da comunidade contribui para a preparação de crianças, dos três aos nove anos, para o exercício de uma cidadania digital ativa. Este artigo centra-se nas atividades de participação social das crianças, através dos média, tradicionais e digitais, envolvendo atividades marcadas pela transversalidade entre os contextos de aprendizagem formais, não-formais e informais. Os resultados mostram que a participação social das crianças através dos média aumentou, tendo evoluído paulatinamente, da produção de conteúdos de média tradicionais (jornal escolar) para a produção de conteúdos digitais (vídeo). Revelam ainda que um modelo de investigação-ação, efetivamente adaptado ao contexto e em função da prévia caracterização deste, é uma metodologia adequada ao desenvolvimento deste tipo de projetos. Mas o adequado desenvolvimento implica ainda apoio da direção da escola, apoio sustentado dos investigadores aos docentes e o desejável envolvimento de jornalistas e/ou outros profissionais de média.

PALAVRAS-CHAVE

cidadania digital; crianças três-nove anos; investigação-ação; jornal escolar; participação social

ACTIVE CITIZENSHIP AND PARTICIPATION THROUGH THE MEDIA: A COMMUNITY PROJECT FOCUSED ON PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

The project “Educação para a cidadania digital e participação democrática” [Digital citizenship education for democratic participation], which began in 2015, currently involves around

200 kindergarten and primary school children, their families, teachers and other members of the Caneças educational community, a neighbourhood in Odivelas, Lisbon. The project's methodology is action research, its objective is to understand how a coordinated action by a school, families and the community, contributes to enabling three to nine-year-old children to become active digital citizens. This paper focuses on social participation activities of children through traditional and digital media and involves activities that include formal, non-formal and informal learning contexts. Results show that social participation of children through the media increased and gradually evolved from producing traditional media content (school newspaper) to producing digital content (video). They also evidence that action research methodology, adjusted to context and deriving from prior understanding of the context, is an adequate methodology for developing this type of project. However, its adequate implementation implies the support of the school board, researchers' support to the teachers and the involvement of journalists and/or other media professionals.

KEYWORDS

action research; digital citizenship; school newspaper; social participation; three to nine-year-old children

PREPARAR CIDADÃOS NUM CONTEXTO DE PÓS-VERDADE

O crescimento de fenómenos como a produção e propagação de conteúdos falsos nas redes sociais online – em particular, as denominadas *fake news*, fundamento para a compreensão de um novo tipo de desinformação na contemporaneidade (Bakir & McS-tay, 2018; Comissão Europeia, 2018; Gelfert, 2018; Guess, Nyhan & Reifler, 2018; Tandoc Lim & Ling, 2018; Unesco, 2019) –, a normalização do discurso do ódio (Soral, Bilewicz & Winiewski, 2018) e a desconfiança dos cidadãos em relação à informação veiculada pelos média (Reuters Institute, 2018) estão a colocar em causa a cultura democrática e o diálogo intercultural (Conselho da Europa, 2018).

Estes fenómenos são potenciados por uma utilização em larga escala, de tecnologia digital, muitas vezes sem as competências para uma participação cívica responsável e com efeitos positivos. Cresce também a percentagem de cidadãos com acesso à Internet, sobretudo através de dispositivos móveis (em especial entre os jovens, que acedem cada vez mais cedo), sendo que as frequências de uso continuam a aumentar anualmente (INE, 2016; OberCom, 2015; OCDE, 2017a) – ainda que seja evidente a existência de fossos digitais (de acesso, geográficos, etc.). A evidência empírica também tem mostrado uma tendência para a emergência de “bolhas epistémicas” e de “câmaras de eco” (Nguyen, 2018) com efeitos evidentes na desinformação. Essa emergência, que tem por base a “algoritmização” das preferências dos utilizadores, coloca problemas ao nível da circulação de informação falsa – pela falta de competências para a avaliar como tal: sustentação de expectativas, de (pre)conceitos e de crenças pré-existentes, rejeição ativa da diversidade e pluralidade de opiniões.

Numa época marcada por uma acentuada crise de confiança social e nas instituições, descobre-se um terreno fecundo (embora pantanoso) para a propagação de conteúdos falsos: redes sociais e *social messaging* sustentam novas formas de desinformação – informação “pobre”, distorcida, manifestamente subordinada a “agendas” e

“agências” e/ou intencionalmente falsa, com motivações políticas, ideológicas, económicas, comerciais ou outras, e objetivos de deliberada manipulação da opinião pública – que afeta, em particular, quem não tem competências mediáticas e digitais, e quem não pode pagar por informação de qualidade (Unesco, 2019). Este terreno é tanto mais fecundo e pantanoso quanto mais os utilizadores tendam a confiar em opiniões formadas por grupos influentes, privilegiando conteúdos que confirmam as suas visões do mundo (Baldaci, Buono & Grass, 2017), quando sabemos que os conteúdos falsos podem ser muito mais partilhados em redes sociais do que as “estórias” jornalísticas mais populares (Silverman, 2016) ou que muitas das pessoas que leem conteúdos falsos admitem que acreditam neles (Silverman & Singer-Vine, 2016). Sublinhemos que,

quando o jornalismo se torna um vetor de desinformação, isso reduz ainda mais a confiança pública e promove a visão cínica de que não há distinção entre, de um lado, as narrativas dentro do jornalismo, e do outro, as narrativas de desinformação. (Unesco, 2019, p.19)

Tal ocorre num contexto em que as mediações digitais amplificaram, nos seus múltiplos desdobramentos, possibilidades colaborativas sem precedentes (Hirsjärvi & Tayie, 2011). As atividades participativas são as mais criativas em que um cidadão pode envolver-se online, pelo que devem ser estimuladas (Middaugh, Clark & Ballard, 2017). Mas a investigação mostra que essas atividades não valem por si, sendo necessário preparar os cidadãos, desde o berço e ao longo da vida, para a “cidadania global” (Unesco, 2015), visando a “competência global” (OCDE, 2016), a “competência digital” (Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brande, 2016), de forma a exercerem a cidadania digital, assim definida por Frau-Meigs, O’Neill, Soriani e Tomé:

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. (2017, p.15)

Atendendo a que as crianças começam a aceder a dispositivos digitais ainda antes de aprenderem a falar (Hoofst Graafland, 2018; Jorge, Tomé & Pacheco, 2018), aumentando a frequência do uso e desenvolvendo práticas cada vez mais complexas à medida que crescem (Chaudron, 2016; Marsh, 2014; Palaiologou, 2016; Ponte, Simões, Baptista & Jorge, 2017; Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016; Slot, 2018), é fundamental a preparação para a participação cívica nos primeiros anos, quando as crianças começam a compreender valores, a desenvolver competências em termos de atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão crítica, que serão decisivas para a criatividade e para o empreendedorismo nas suas mais diversas aceções (e.g. empresarial, social, pessoal), com efeitos positivos ao longo da vida (Ozonus, 2017; Patrinos, 2018).

A preparação das crianças não é uma responsabilidade exclusiva da escola, mas sim da família e da comunidade, isto é, dos contextos de aprendizagem formal, não-formal e informal, pelo que é decisivo desenvolver projetos comunitários que contribuam para melhorar a formação dos docentes, envolver os pais na formação dos filhos, bem como inovar em termos curriculares (OCDE, 2017b). Os projetos devem integrar crianças do Pré-escolar e do 1º Ciclo, contribuindo para assegurar continuidade curricular e pedagógica entre eles, eliminando inconsistências no currículo e nos conteúdos pedagógicos relativos à fase de transição entre esses ciclos (OCDE, 2017c).

Projetos centrados no exercício de uma cidadania ativa e da participação através dos média devem ter em atenção a abordagem multidimensional à desinformação sugerida pela Comissão Europeia (2018) e sustentada em cinco pilares: i) transparência; ii) literacia mediática e digital; iii) empoderamento de cidadãos e jornalistas; iv) salvaguarda da diversidade e sustentabilidade do ecossistema mediático europeu; v) promoção da investigação). Devem ter presentes os desafios e modos de resistência propostos por D’Ancona (2017): exercício de uma atitude crítica e dialógica com a informação, desenvolvendo e mobilizando competências/capacidades; planeamento e implementação de políticas, ações e soluções capazes de ajudar os cidadãos/consumidores na validação da natureza e confiabilidade dos conteúdos; incorporação, neste processo, de formas de comunicação dotadas de narratividade capaz de apelar às emoções. Estas são condições essenciais para efetivar a participação social.

O debate académico acerca da participação infanto-juvenil está em processo de consolidação no seio das Ciências Sociais. A explicação substantiva reside no facto que somente a partir dos anos 90 (do século XX) se perspetivou a criança como um cidadão de plenos direitos com especificidades próprias e autonomia em relação aos adultos (Landsdown, 2005). Até então, o conceito de infância estava fortemente relacionado com as conceções hegemónicas construídas pela Sociologia e pelas Ciências da Educação acerca do estudo das crianças como atores sociais. Em primeiro lugar, porque vigorou, até aos anos 80 (do século XX), uma sociologia da infância ancorada ao fenómeno educativo proposto por Durkheim. A sua proposta perspetivava um modelo educativo centrado na regulação do Estado como modelador das diretrizes pedagógicas, que deveriam atender aos valores dominantes de uma dada sociedade. A escola, como agente de socialização, produziria um vínculo às normas coletivas, contribuindo para a coesão social. As leituras atendiam a uma lógica normativa, institucionalizada e “adulto-cêntrica” acerca dos processos de socialização das crianças. Esta conceção atribuía um papel passivo às crianças na forma como estas assimilavam as regras socializadoras dos adultos, sendo privilegiada uma leitura sociológica do papel desempenhado pelas instituições escolares e pelas famílias (Van Haecht, 1994).

Lógica esta que se reforçou¹ com a preponderância da teoria cognitiva de Piaget após a segunda Guerra Mundial, segundo a qual as crianças se vão acomodando a distintos estágios de desenvolvimento por via do seu processo de experiência do mundo.

¹ Sartório (2010) aponta similitudes entre as conceções dos processos de aprendizagem de Durkheim e Piaget, em que a assimilação é entendida como um exercício coercitivo em que o indivíduo se acomoda aos padrões existentes.

As visões mais críticas enfatizam que a perspetiva de Piaget assenta numa obsessiva tipificação de estádios de desenvolvimento, que simplifica e menoriza analiticamente o entendimento dos contextos culturais e escolares dos alunos estudados (Graue & Walsh, 2003), pois considera que “o desenvolvimento cognitivo-psicológico ocorre como resultado de um processo interno, sem levar em consideração toda a gama de relações histórico-sociais presentes na formação dos indivíduos” (Sartório, 2010, p. 225).

A passagem para um modelo interpretativo, que atende ao processo de socialização como dinâmico/contextual, contribui decisivamente para uma outra abordagem do processo de aprendizagem das crianças, como um cúmulo de interações que carecia de renovadas estratégias metodológicas para a sua compreensão (Boudon & Bourricaud, 1982). A tónica foi colocada na questão reflexiva das crianças que, a par da interiorização das regras, normas e procedimentos, produziam um entendimento próprio sobre esse processo, acabando essa conceção por configurar uma leitura de cariz intersubjetivo (Bergman & Luckman, 2010). Esta perspetiva construiu um caminho para um estudo da infância em que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (Corsaro, 2011, p. 32).

Esta conceção foi sendo consolidada ativamente pelas propostas de trabalho da Unicef nos distintos projetos desenvolvidos com crianças (Unicef, 2003; Tomás, 2007), onde o conceito de participação, pese ser amplo e difuso (Percy-Smith & Thomas, 2010), se foi constituindo como um ponto de partida fundamental para o cumprimento dos direitos das crianças e da sua efetiva implicação cívica (Gaventa, 2004). O texto de Hart, em resposta a uma solicitação da Unicef, deu um contributo decisivo para o entendimento do que se estabelece como participação infantil, definindo-a como o

processo de partilhar decisões que afetam a vida de alguém e a vida da comunidade em que se vive. É o meio pelo qual uma democracia é construída, sendo um padrão pelo qual as democracias devem ser medidas. A participação é o direito fundamental da cidadania. (1992, p. 5)

Partindo da sua análise de processos participativos de crianças, propõe um modelo gradativo de oito etapas, onde estabelece distintos níveis de implicação das crianças em relação às atividades sugeridas por adultos. Para discutir que critérios estabelecem uma real participação das crianças nos projetos, adaptou a “escada da participação” de Arnstein (1969) e concluiu que uma implicação plena se configura num processo iniciado pelas crianças no qual partilham as decisões com os adultos.

A proposta² abriu um debate alargado acerca do papel da escola para a construção democrática (Bae, 2009) e, por conseguinte, interpelou o papel que ocupam os média na construção das culturas juvenis, fortemente atravessadas no seu quotidiano por sociabilidades em rede (Amaral, Carriço Reis, Lopes & Quintas, 2017). Esta compreensão da centralidade dos média nas práticas juvenis vem ganhando preponderância sociológica desde os anos 70, momento em que os média passam a ocupar um papel destacado

² Para uma compreensão das ideias centrais de Roger Hart, dos consequentes desdobramentos da sua proposta e das críticas tecidas às suas formulações, veja-se a sistematização de Tomás (2007, pp. 56-62).

nas aprendizagens juvenis, começando a ser equacionados como agentes de socialização primária (Lee, Shah & Mcleod, 2012). A temporalidade infanto-juvenil é entendida a partir de um novo quadro de complexidade, em que os atores juvenis passam a ser problematizados a partir de processos de aprendizagem, menos unívocos e formais, decorrente da diluição do papel dos agentes clássicos de socialização (família, escola e religião vão paulatinamente perdendo protagonismo em detrimento dos grupos de pares mediados pelas ferramentas digitais). Tal conceção propõe interpretações assentes em lógicas que equacionam um sentido de interdependência dinâmica, entre indivíduo e meio, propondo um processo de “acomodação mútua” (Bronfenbrenner, 1993). Esta proposta da ecologia do desenvolvimento humano avalia o papel do contexto como central para a configuração das ações e interações dos atores sociais. Os jovens usam as tecnologias e as redes como ferramentas expressivas e participativas de organização social e mobilização (Bird & Rahfaldt, 2011), reforçando cada vez mais a perceção que os meios de comunicação são poderosos agentes de socialização infanto-juvenis, determinantes para a forma como veem o mundo (Giddens, 1994; Kellner, 2001; Thompson, 1995) e agem civicamente (Carriço Reis, 2009; Torney-Purta, 2002). Contudo, um número significativo de crianças e jovens fazem um uso limitado dos recursos digitais, estando expostos à desinformação e a um elevado número de riscos (Livingstone, 2008)³. Importa por isso discutir de forma mais atenta o conceito de nativos digitais,

que assume um padrão de uma socialização digital construída desde o berço, através da mediação tecnológica que capacita os jovens a aproveitar o potencial dos recursos digitais, incluindo a conscientização acerca dos riscos inerentes ao seu uso. Estudos empíricos negam estas perceções e ampliam a necessidade de projetos de políticas públicas que possam contribuir para reduzir riscos e ampliar o uso de ferramentas digitais, por exemplo, como instrumentos de participação cívica. (Rivera Magos & Carriço Reis, 2019, p. 158)

Tendo em conta estes pressupostos, avançámos com o projeto “Educação para a cidadania digital e participação democrática” (2016-2018), em Caneças, Odivelas, norte de Lisboa, o qual visou mobilizar a escola, as famílias e a comunidade na preparação de crianças, dos três aos nove anos, para o exercício de uma cidadania ativa e participativa, tendo seguido a investigação-ação como metodologia central.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O trabalho consistiu numa investigação-ação, na relação direta com um projeto de intervenção escolar e comunitária que visou desenvolver competências de participação cívica em crianças residentes em ambientes populares. Como referem Melo, Filho & Chaves,

³ De forma complementar, ler os estudos do relatório *EU Kids Online* disponível em <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>

a pesquisa-ação é, na verdade, uma intervenção social que não se limita apenas em descrever e teorizar sobre um problema social do cotidiano real das pessoas, mas em resolvê-lo, efetivamente, enquanto uma prática-teoria que transforma a realidade e contribui para a superação de uma situação-problema. (2016, p. 159)

O diagnóstico inicial visava perceber a auto percepção das crianças em relação às noções de cidadania e de implicação cívica, ajudando-nos igualmente a aferir os contributos dos agentes escolares e familiares para o processo participativo. Este mapeamento permitia perceber potencialidades/constrangimentos para a ação e abrir um espaço dialógico para se pensarem conjuntamente atividades que fariam sentido às crianças. O processo de sinergias, mediado pelos investigadores, visava contribuir para uma sintonia colaborativa entre todos os agentes implicados na formação cívica dos alunos, pois “a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, isto é, de um contexto que participe na construção da participação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 27).

A investigação-ação permite a implementação de um conjunto de práticas de engajamento cívico das crianças, que no final do projeto são avaliadas no que tange aos resultados obtidos (Lewin, 1965). Nesta lógica avaliativa seria necessário perceber em simultâneo como as ações desenvolvidas retroalimentavam as interações das crianças com o seu contexto familiar e escolar. “É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente” (Corsaro, 2011, p. 95).

A operacionalização do projeto visou estimular civicamente as crianças, utilizando as mais-valias associadas às estratégias de literacia mediática (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Bird & Rahfaldt, 2011). Operámos como mediadores de uma dinâmica cooperativa (Cunningham, 1993), trabalhando nos contextos de escola/família. No processo reflexivo, percebemos como as crianças foram desenvolvendo uma consciência coletiva do processo participativo, que lhes sugeria uma ligação necessária à comunidade por via da realização do jornal escolar que procurava desafiar o seu entorno de proximidade para uma ativa implicação cívica.

Detalhamos agora os moldes do projeto e a estratégia de investigação.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO ADAPTADA AO CONTEXTO

O projeto teve como questão de investigação: “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?”. Seguiu o modelo proposto por Sefton-Green et al. (2016), apresentado na Figura 1, segundo o qual, para exercer uma cidadania ativa, através dos média, a criança deve mobilizar três áreas que se entrecruzam e interrelacionam: a operacional (ler, escrever e interpretar mensagens que circulam nos média), a crítica (interagir criticamente com os textos e produtos digitais) e a cultural (interpretar e agir em contextos sociais e culturais específicos).

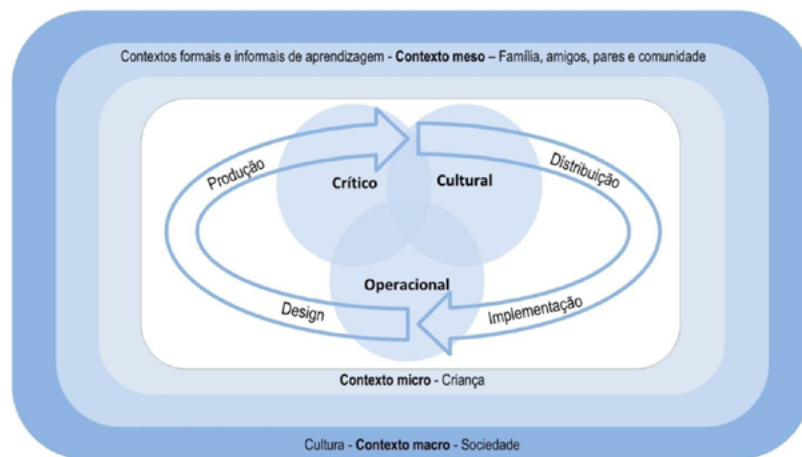


Figura 1: Áreas, níveis de decisão e enquadramentos das práticas de literacia digital das crianças
 Fonte: Adaptado de Sefton-Green et al. (2016, p. 18)

Quando interage com e através dos média, 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).

O projeto visou compreender usos e práticas de crianças com os média, os efeitos dessas práticas na aprendizagem, na literacia que desenvolvem, na forma como compreendem o mundo, nas relações sociais e participação social, bem como as implicações que o uso de equipamentos digitais tem na sua educação global (Sefton-Green et al., 2016). Este artigo centra-se, porém, nas atividades de participação social desenvolvidas no âmbito do projeto, envolvendo as crianças nos contextos familiar, escolar e comunitário.

PROCEDIMENTO

Entre março e dezembro de 2015, organizámos e acreditámos, junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, uma ação de formação contínua de professores em Cidadania Digital e Participação Democrática. Produzimos instrumentos de recolha de dados e apresentámos o projeto às escolas de Odivelas, em articulação com a Câmara Municipal. Entre janeiro e fevereiro de 2016, ministrámos a ação de formação, que visou preparar docentes para a organização e concretização de atividades de participação social através dos média, envolvendo alunos, suas famílias e outros agentes da comunidade. No final, oito professoras de uma escola de Caneças, frequentada por cerca de 200 alunos do Pré-escolar e 1º Ciclo, aceitaram integrar um projeto de intervenção

comunitária, pelo que iniciámos a caracterização do contexto para definir a estratégia de intervenção. A caracterização do contexto foi realizada a partir de: i) um questionário aplicado a 24 das 25 professoras que frequentaram a formação (10 do Pré-escolar e 15 do 1º Ciclo), centrado nos usos e práticas com média digitais, perceções de uso pelos alunos, perceções de aprendizagem, riscos e oportunidades; ii) um questionário aplicado a 38 encarregados de educação (de ora em diante referidos por E.E.)⁴, centrado no uso e práticas de média digitais, perceções de uso pelas crianças, de riscos e de oportunidades, de aprendizagem e sobre mediação parental; iii) um guião de entrevista (adaptado de Chaudron, 2015) aplicado a 38 crianças (22 com idades entre quatro e seis anos e 16 com idades entre os sete e os 10) e organizado em três partes: quebra-gelo; dados pessoais; usos de média e práticas ali desenvolvidas, observação desse uso sempre que possível, capacidades evidenciadas, mediação parental e regras da família; iv) notas de campo resultantes de visitas à escola e de diferentes contactos com a comunidade (e.g. assistentes operacionais, psicóloga escolar, enfermeira escolar). Os dados recolhidos foram tratados com o programa Statistical Package for Social Sciences (quantitativos) e com o Atlas.ti (qualitativos).

RESULTADOS

Os E.E. e as docentes estavam mais centrados nos riscos que nas oportunidades que os média digitais ofereciam às crianças. Esta preocupação era generalizada, independentemente do nível socioeconómico e da constituição do agregado familiar, nos quais se verificavam grandes diferenças. Em termos do rendimento médio líquido mensal do agregado familiar: quatro famílias tinham um rendimento inferior a 600 euros, oito até mil euros, 10 entre mil e 1.500, sete entre 1.501 e 2.000. Só seis tinham rendimentos de 2.001 ou mais euros. Três preferiram não responder. Ao nível do agregado familiar, 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. Estas diferenças ajudam a compreender os resultados de caracterização do contexto, que agora resumimos:

Professoras

- todas usavam internet, televisão e rádio, com frequências similares, e apenas duas não tinham um perfil em redes sociais. Jornais e revistas eram referidos, mas o seu uso era esporádico;
- só oito em 24 declararam aceder à internet através de smartphone, sendo o acesso privilegiado o computador portátil;
- todas consideraram que os média digitais têm potencial pedagógico, mas o seu uso na sala de aula era raro ou meramente funcional (o telemóvel era sobretudo usado para fazer fotografias). E se 11 das 14 professoras de 1º Ciclo admitiram usar o computador na sala de aula, ainda que de forma esporádica e sendo elas a manusear o equipamento e não os alunos, apenas uma docente de Pré-escolar admitiu fazê-lo. Entre as razões para o reduzido uso, apontavam falta de meios e de apoio técnico.

⁴ Algumas questões foram adaptadas de Mathen, Fastrez e De Smedt (2015).

Encarregados de Educação (E.E.)

- todos eram utilizadores de internet, televisão e rádio, com frequências similares, sendo que apenas oito não usavam redes sociais. Jornais e revistas foram pouco referidos e o seu uso era esporádico;
- foram os que mais declaravam aceder à internet através de smartphone (três em cada quatro), sendo o acesso privilegiado o computador portátil;
- na sua ótica, as crianças aprenderam a usar média digitais com a mãe (26) e/ou com o pai (20), com outros familiares (12) ou amigos (duas). Apenas um referiu que o filho aprendeu na escola e nove afirmaram que a criança aprendera sozinha, o que é coerente com uma aprendizagem que passa por replicar práticas de adultos, por tentativa-erro, ou aprendendo com os tutoriais interativos dos jogos (Edwards e al., 2016);
- todos 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 média digitais móveis. Se 31 afirmavam fazer pesquisas online 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). 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 média enquanto *baby-sitter*). Mas não encontramos evidências claras de mediação por aprendizagem participativa, na qual pais e filhos debatem acerca do uso, aprendem em conjunto e definem estratégias (Zaman, Nouwen, Vanattenhoven, de Ferrer & Van Looy, 2016).

Crianças

- todas viam televisão (36 todos os dias) e utilizavam o YouTube, embora com frequências diferentes. Seguiam-se os jogos digitais (só três não jogavam), a internet em geral (cinco não tinham acesso em casa). Média impressos, redes sociais online e os blogues estavam fora do seu quotidiano;
- 18 em 38 acediam à internet através de smartphone. O tablet era o mais popular (33 de 38), sendo a consola referida por 17 crianças;
- o seu tempo de uso dos equipamentos digitais 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 uma).

Professoras e pais raramente conversavam acerca dos usos e práticas de média das crianças. Quando o faziam, os média eram quase sempre referidos negativamente (demasiado tempo de uso, adição jogos vídeo, perigos da internet). E se 33 dos 38 E.E. inquiridos admitiam falar com os educandos acerca de média, os temas mais comuns dessas conversas centravam-se nos limites à utilização nos riscos que poderiam decorrer do seu uso. Portanto, embora o uso de média digitais fosse elevado e frequente entre adultos e crianças, existia uma preocupação excessiva com os riscos, descurando as potencialidades, nomeadamente em termos de participação social.

PLANO DE INTERVENÇÃO

Em função do contexto, marcado pela falta de recursos tecnológicos, pela existência de fossos digitais (cinco famílias não tinham acesso à internet em casa) e pela ausência de diálogo e reflexão, entre pais, professoras e crianças, acerca de usos e práticas mediáticas, organizámos um plano de intervenção que visou potenciar a análise crítica e a produção reflexiva e criativa de mensagens média, a participação e a intervenção social das crianças.

Em setembro de 2016, na reunião entre professoras e investigadores, foi decidida a criação de um jornal escolar impresso, que tinha quatro objetivos centrais: i) reforçar a ligação entre a escola, as famílias e a comunidade; ii) garantir às crianças a oportunidade de expressarem as suas opiniões através dos média; iii) reforçar o sentido crítico em relação aos média e a problemas sociais; iv) promover a democracia na escola e na comunidade.

Ciente da contradição de um projeto de educação para a cidadania digital ter como base um meio de comunicação impresso, a equipa do projeto decidiu avançar, pois essa foi a forma de fazer face às limitações do contexto. Avançou também o processo de seleção do nome e do logótipo do jornal, com a abertura de um concurso de ideias aberto a todos os alunos. Venceu o título *O Cusco*. O projeto gráfico foi oferecido por uma empresa. A impressão (250 exemplares) ficaria a cargo da Câmara de Odivelas.

Para o primeiro número, além das notícias das atividades da escola, alunos e professoras prepararam diferentes guiões de entrevistas sobre o tema “Ser cidadão digital”. Os alunos do Pré-escolar perguntaram a pais e a avós quais eram os brinquedos e as brincadeiras deles, quando eram crianças. As crianças do 1º e 2º Anos perguntaram como eram os meios de comunicação quando pais e avós eram crianças. As de 3º e 4º Anos organizaram debates sobre a evolução dos média, tendo um deles ficado marcado pela pergunta: “como era a internet antigamente, professora?”. Esta atividade, de carácter intergeracional, contribuiu para uma melhor compreensão da evolução dos média, dos brinquedos e das brincadeiras das crianças. Proporcionou o diálogo e a reflexão na escola, na família e na comunidade. Houve, portanto, participação e intervenção social por parte das crianças, sobretudo após a publicação do primeiro número.

A preparação de cada edição foi sempre participada por todas as professoras. A coordenadora da escola centralizava a informação e articulava com a paginação. Após a primeira versão da paginação, a edição era analisada pela equipa, sendo propostas as alterações a fazer, seguindo depois para impressão. A distribuição, primeiro na escola e nas famílias e, a partir do segundo número, na comunidade educativa, ocorria no final de cada período.

O projeto terminou, oficialmente, em fevereiro de 2018, mas as professoras continuaram a produzir conteúdos para o jornal escolar e a publicação continuou, com edições em março e junho. Neste artigo apresentamos um conjunto de atividades de participação social que foram alvo de publicação no jornal escolar.

ATIVIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Devido a várias situações de indisciplina e violência na escola, as professoras decidiram abordar esta questão na segunda edição do jornal *O Cusco*, pelo que os alunos do quarto ano responderam a um questionário, o qual convidava a assumirem uma de quatro posições relativamente a nove situações de violência entre crianças (Flowers, 2007, pp. 85-88). Solicitaram depois que os pais também respondessem. A equipa adaptou o questionário e os pais responderam. Os dados foram tratados e discutidos com os alunos, os quais produziram um texto para o jornal, a juntar ao texto que a equipa do projeto preparou, a partir dos dados recolhidos, bem como a um texto escrito pela psicóloga escolar. As crianças manifestaram as suas opiniões relativamente ao *bullying* e outras violências, em perspetiva com as dos adultos. Houve, portanto, uma participação efetiva, uma intervenção social na escola, na família e na comunidade educativa, pois o jornal começava a ser distribuído, pelas professoras, nas outras escolas do agrupamento, em serviços públicos e em alguns locais mais movimentadas de Caneças.

Em março de 2017, as crianças do Pré-escolar debateram os direitos e os direitos da criança. Uma das educadoras levou um coelho para a escola, numa caixa de madeira, tendo dito às crianças que imaginassem quais seriam as necessidades do animal, que estava sozinho no mundo. As crianças deram um nome ao coelho, tendo sido “Pantufa” o nome mais votado, e foram referindo todas as necessidades, desde uma casa, uma família, alimentação. De seguida foram convidados a imaginar uma situação na qual, em vez do coelho, estaria uma criança. A atividade permitiu, através do desenho, frisar que 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). Algo que foi reforçado junto dos adultos, através do jornal escolar.

“Os Castelos de Portugal” foi o tema que levou os alunos do 4º Ano a construir réplicas de castelos portugueses, com recurso a materiais destinados à reciclagem. Decidiram mostrá-los, depois, à comunidade pelo que organizaram uma exposição na biblioteca, criaram resumos da história de cada castelo, fizeram convites, em papel e online e criaram um cartaz para anunciarem a exposição. Os visitantes, além de poderem escolher uma mensagem no livro da exposição, foram convidados a votar, em urna, no castelo que mais tinham gostado. No último dia da exposição foram contados os votos. Além da organização do evento, que envolveu a comunidade, os alunos aprenderam a organizar um processo eleitoral simples e a compreender a importância de cada voto.

Em junho de 2017, na sequência de nova legislação, que passou a considerar o recreio escolar como tempo pedagógico, os alunos apresentaram propostas para o espaço do recreio da escola, que consistia num campo de futebol e nas áreas em torno do edifício do 1º Ciclo, onde não existia qualquer equipamento. 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 escreveram ao presidente da Câmara de Odivelas e ao presidente da Junta de Freguesia de Ramada e Caneças, terminando esta segunda 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”. Quer os desenhos, quer as cartas, foram publicados no jornal. Já em 2018 voltariam a recriar os recreios e a própria escola, numa maquete produzida com o apoio da mãe de uma das crianças (arquiteta) e do marido de uma das educadoras. A fotografia da maquete seria a manchete da edição d’*O Cusco* de junho.

Em 2018, associando os interesses dos alunos em termos de atualidade com a análise crítica de notícias, foi produzido um serviço informativo, gravado em vídeo, no qual as crianças eram as protagonistas. Numa sexta-feira foi solicitado a todas as crianças do 1º Ciclo que escolhessem uma notícia que os interessasse, podendo contar com o apoio de familiares, amigos ou outros. Na segunda-feira, os temas das notícias foram escritos no quadro de cada sala e os alunos votaram as notícias que consideravam mais importantes. Foram selecionadas as 16 mais votadas, as quais os alunos apresentaram, numa conversa em que a professora colocava quatro questões: “Que notícia escolheste e o que se passou?”; “Costumas ler, ouvir ou ver notícias?”; “Onde é que viste/ouviste/leste essa notícia?”; “Por que razão escolheste essa notícia?”. A apresentação do serviço noticioso, que os alunos batizaram de *TeleCusco*, o primeiro programa da Cusco TV, esteve a cargo de uma aluna. As imagens foram gravadas com um telemóvel e a montagem foi realizada no Movie Maker. Os alunos debateram assuntos da atualidade, envolvendo famílias e membros da comunidade. Revelaram que se interessam por notícias (só três dizem que não), independentemente das geografias em que ocorrem, consomem notícias em multiplataforma (domina a TV, mas foi referida a rádio, a Internet, o jornal e até os familiares) e interessam-se sobretudo por notícias negativas (e.g.: queda de um avião no Irão, dois incêndios e um acidente 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, agressões no desporto e em tribunal, uma bomba que rebentou na Ucrânia, um desabamento numa lixeira em Moçambique que provocou 17 mortos, as cheias em Paris). O vídeo foi visualizado pelas crianças, mas também pelos pais, aos quais foi reforçada a necessidade de falarem com os filhos acerca da atualidade, pois muitas das crianças revelaram dificuldades de interpretação do discurso jornalístico, o qual está direcionado a adultos.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O projeto “Educação para a cidadania digital e participação democrática” apresenta dois resultados essenciais. Por um lado, aumentou a participação e a intervenção social das crianças, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências de cidadania. Por outro, deveio um projeto sustentável, que a escola assumiu, continuando a desenvolver atividades de cidadania digital, seja publicando o jornal escolar, que hoje é entendido como o jornal das comunidades escolar e educativa, nas quais é distribuído gratuitamente.

A participação social das crianças aumentou, dentro e fora da escola, em articulação com docentes, famílias e comunidade. Portanto, o projeto permitiu às crianças a passagem da não-participação (três primeiros níveis) para a uma clara implicação participativa, atendendo aos níveis da “escada de participação” de Hart (1992). As atividades desenvolvidas propiciaram que os alunos se posicionem neste momento entre os níveis seis (atividades iniciadas por adultos em que as crianças têm poder de decisão) e sete (atividades iniciadas e dirigidas por crianças).

Tendo em atenção as perceções das professoras, a interação entre os contextos formal, não-formal e informal o projeto contribuiu para moldar as práticas de cidadania das crianças. Porém, a participação foi sobretudo feita através de média tradicionais impressos e só paulatinamente foi evoluindo para os média digitais, com a produção do serviço de notícias em vídeo. Tal resultou das lacunas em termos de equipamentos, mas também das competências das docentes em termos de produção de conteúdos para média digitais.

Portanto, apesar de adultos e crianças serem utilizadores ativos e frequentes de média digitais, tal não significa que estejam preparados para produzir conteúdos para esses média. E mesmo em relação à produção de média tradicionais, o facto de a metodologia de intervenção ser de investigação-ação, com o envolvimento e apoio dos investigadores às professoras, foi fundamental para que o jornal escolar fosse uma realidade, o que indica que os projetos nesta área devem prever um apoio frequente e significativo às escolas ou às instituições a partir das quais são desenvolvidos.

Os projetos devem ainda contar com o apoio da direção do Agrupamento de Escolas, que foi fundamental, com pelo menos uma professora que assuma a coordenação na escola (neste caso foi a coordenadora) e, desejavelmente, com pelo menos um profissional da área dos média, que possa auxiliar docentes e alunos na produção de conteúdos mediáticos, como foi o caso deste projeto. Acresce que este projeto não está terminado, pois precisa de uma segunda fase, que envolva mais investigadores e profissionais de jornalismo, no sentido de formar as crianças em termos de desconstrução e análise de conteúdos jornalísticos, bem como da sua produção, tendo em conta as técnicas adequadas e as dimensões ética e deontológica.

Importa agora referir que o projeto e seus resultados, estão limitados por um conjunto de fatores, desde logo o facto de ter decorrido num contexto específico, pelo que os seus resultados não podem ser extrapolados a outros contextos. Acresce que os indivíduos do estudo foram os que se voluntariaram e/ou os que tiveram autorização para participar, pelo que os resultados poderiam ser outros, mesmo envolvendo indivíduos do mesmo contexto. Os resultados assentam em perceções de docentes e E.E., e em dados recolhidos pelos investigadores com recurso a instrumentos que foram adaptados ou construídos, não sendo validados para a população portuguesa. Finalmente, no que diz respeito à participação, as atividades desenvolvidas visaram ter impacto no grupo dos 200 alunos que frequentam a escola e não em cada criança separadamente. Por um lado, a caracterização do contexto teve como base apenas 38 das 200 crianças, algumas das quais (as que frequentavam o 4º Ano do 1º Ciclo quando o projeto foi iniciado) já não

estavam no segundo ano da intervenção. Por outro, o foco estava em criar condições para o exercício de uma participação ativa através dos média e não em medir individualmente, em cada criança, essa participação.

Por que razão é, então, relevante resgatar a participação? Porque é preciso preservar a democracia, que é mais do que uma forma de organização política. Democracia é participação e determinação para a ação, as quais urgem na atual conjuntura mundial, marcada pela desintegração das instituições e das práticas democráticas, pela quebra dos laços cívicos nas comunidades locais, pelo esquecimento de que há um terreno comum entre fações políticas opostas. Os argumentos são de Jenkins, segundo o qual, “neste momento, em toda a parte, a democracia precisa da nossa ajuda” (2019, p. 7). Essa ajuda é uma tarefa de todos, inclusive dos que ainda estão no berço, os quais devem ser preparados para devirem cidadãos participativos ao longo da vida, mas também para prepararem os seus descendentes, o que é possível com projetos comunitários, que envolvam a escola, as famílias e a comunidade (Heckman & Karapakula, 2019). ✍

REFERÊNCIAS

- Alon-Tirosh, M. & Lemish, D. (2014). “If I was making the news”: what do children want from news?. *Participations*, 11(1), 108-129.
- Amaral, I., Carriço Reis, B., Lopes, P. & Quintas, C. (2017). Práticas e consumos dos jovens portugueses em ambientes digitais. *Estudos em Comunicação*, 24, 107-131.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. <http://dx.doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bae, B. (2009). Children’s right to participate. Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bakir, V. & McStay, A. (2018). Fake news and the economy of emotions: problems, causes, solutions. *Digital Journalism*, 6(2), 154-175. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1345645>
- Baldacci, E., Buono, D. & Gras, F. (2017, setembro). *Fake news and information asymmetries: data as public good*. Comunicação apresentada na Conferência *Dataforpolicy.org*, Londres. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/319503207_Fake_News_and_Information_Asymmetries_Data_as_Public_Good
- Berger, P. & Luckman, T. (2010). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bird, W. & Rahfaldt, M. (2011). Children and the media: voices worth hearing? In L. Jamieson, R. Bray, A. Viviers, L. Lake, S. Pendlebury & C. Smith (Eds.), *South African child gauge 2010/2011* (pp. 54-58). Cidade do Cabo: Children’s Institute.
- Boudon, R & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la Sociologie*. Paris: PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale: Erlbaum.

- Carriço Reis, B. (2009). *De la dictadura a la democracia: recuerdos y olvidos de la transición política española. Medios de comunicación y reconstrucción de la(s) memoria(s) colectiva(s) en España*. Dissertação de doutoramento, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil e Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Madrid, Espanha.
- Chaudron, S. (2015). *Young children & Digital technology: a qualitative exploratory study across seven countries*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Chaudron, S. (2016, maio). *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*. Comunicação apresentada no evento *DigiLitEY Project Meeting*, Larnaca, Chipre.
- Comissão Europeia (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent high level group on fake news and online disinformation*. Retirado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-be1d-01aa75ed71a1>
- Conselho da Europa. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed.
- Cunningham, J. (1993). *Action research and organizational development*. Londres: Praeger publishers.
- D'Ancona, M. (2017). *Post-truth: the new war on truth and how to fight back*. Londres: Ebury Press.
- Durkheim, E. (2011). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Edwards, S., Nolan, A., Henderson, M., Mantilla, A., Plowman, L. & Skouteris, H. (2016). Young children's everyday concepts of the internet: a platform for cyber-safety education in the early years. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 45-55. <https://doi.org/10.1111/bjet.12529>
- Flowers, N. (Ed.) (2007). *Compasito – manual on human rights education for children*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: overview and new perspectives*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Gaventa, J. (2004). Towards participatory governance: assessing the transformative possibilities. In S. Hickey & G. Mohan (Eds.), *Participation: from tyranny to transformation?* (pp. 24-41). Londres: Zed Books.
- Gelfert, A. (2018). Fake news: a definition. *Informal Logic*. 38(1), 84-117. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guess, A., Nyhan, B. & Reifler, J. (2018). *Selective exposure to misinformation: evidence from the consumption of fake news during the 2016 US presidential campaign*. European Research Council. Retirado de <https://www.dartmouth.edu/~nyhan/fake-news-2016.pdf>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florença: Unicef International Child Development Centre.
- Heckman, J. & Karapakula, G. (2019). Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project. *NBER Working Paper*, No. 25889. Retirado de <https://www.nber.org/papers/w25889>

- Hirsjärvi, I. & Tayie, S. (2011). Children and new media: youth media participation. A case study of Egypt and Finland. *Comunicar*, 37(XIX), 99-108. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-01>
- Hooft Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: recent trends and outcomes. *OECD Education Working Papers*, 179. <https://doi.org/10.1787/e071a505-en>
- INE (2016). *Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias 2016*. Retirado de www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=250254698&DESTAQUESmodo=2
- Jenkins, H. (2019, 30 maio). *Participatory politics in an age of crisis: Henry Jenkins & Nico Carpentier (Part I). Confessions of an ACA-FAN*. [Post em blogue] Retirado de <http://henryjenkins.org/blog/2019/5/30/participatory-politics-in-an-age-of-crisis-henry-jenkins-amp-nico-carpentier-part-i>
- Jorge, A., Tomé, V. & Pacheco, R. (2018). Um dia na vida de crianças com menos de 3 anos: os meios digitais no quotidiano das famílias. In M. I. Vassallo de Lopes, N. Ribeiro, G. Castro & C. Duff Burnay (Orgs.), *Comunicação, diversidade e tolerância – Livro de anais do XV Congresso IBERCOM, 2018* (pp. 2486-3505). São Paulo: ECA-USP.
- Kellner, D. (2001). *Cultura da mídia*. Bauru: EDUSC.
- Landsdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Lee, N., Shah, V. & Mcleod, J. (2012). Processes of political socialization: a communication mediation approach to youth civic engagement. *Communication Research*, 22(10), 1-29.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira.
- Livingstone, S. (2008). A rationale for positive online content for children. *Communication research trends*, 28(3), 12-16.
- Marsh, J. (2014, dezembro). *Young children's online practices: past, present and future*. Comunicação apresentada na Conferência Literacy Research Association. Retirado de https://www.academia.edu/9799081/Young_Childrens_Online_Practices_Past_Present_and_Future
- Mathen, M., Fastrez, P. & De Smedt, T. (2015). *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.
- Melo, A., Filho, O. & Chaves, H. (2016). Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 153-159. <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1162>
- Middaugh, E., L. Clark & P. Ballard. (2017). Digital media, participatory politics and positive youth development. *Pediatrics*, 140(2), 127-S131. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758Q>
- Nguyen, C. (2016, 16 de novembro). This analysis shows how fake election news stories outperformed real news on Facebook. *BuzzFeed News*. Retirado de <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook>
- Nguyen, C. (2018). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*. 1-21.
- OberCom (2015). *Os media e as dinâmicas geracionais na sociedade portuguesa. Análise dos impactos das variáveis geracionais nas práticas mediáticas dos portugueses*. Retirado de <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/Os-Media-e-as-din%C3%A2micas-geracionais-na-sociedade-Portuguesa-2014.pdf>

- OCDE (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD Publishing. Retirado de www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf
- OCDE. (2017a). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being, PISA*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OCDE. (2017b). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OCDE. (2017c). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Ozanus, S. (2017, 16 de janeiro). Early childhood as the foundation for tomorrow's workforce. [Post em blogue] Retirado de <https://blogs.worldbank.org/education/early-childhood-foundation-tomorrow-s-workforce>
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>
- Patrinós, H. (2018, 25 de outubro). *The economic case for early learning* [Post em blogue]. Retirado de <http://blogs.worldbank.org/education/economic-case-early-learning>
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge.
- Ponte, C., Simões, J. A., Baptista, S. & Jorge, A. (2017). *Crescendo entre ecrãs: usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 Anos)*. Lisboa: Entidade Reguladora da Comunicação.
- Rivera Magos, S. & Carriço Reis, B. (2019). Jóvenes mexicanos en contexto digital: prácticas que llevan a riesgos. In D. Barredo Ibáñez, M. Rodrigues da Cunha & J. Hidalgo Toledo (Eds.), *Jóvenes, participación y medios de comunicación digitales en América Latina* (pp. 133-161). La Laguna: Cuadernos Artesanos de Comunicación.
- Reuters Institute (2018). *Reuters Institute Digital News Report 2018*. Londres: Reuters Institute.
- Sartório, L. (2010). Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação. *Revista Eletrônica Arma Crítica*, 2[Número especial], 205-226.
- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O. & Flewitt, R. (2016). *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: A white paper for COST Action IS1410*. Sheffield: Digilitey Project. Retirado de <http://digilitey.eu>
- Silverman, C. (2016, 16 de novembro). This analysis shows how fake election news stories outperformed real news on Facebook. *BuzzFeed News*. Retirado de <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook>
- Silverman, C. & Singer-Vine, J. (2016, 6 de dezembro). Most Americans who see fake news believe it, new survey says. *BuzzFeed News*. Retirado de <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/fake-news-survey>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 17. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>

- Soral, W., Bilewicz M. & Winiewski M. (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, 44(2), 136-146. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W. & Ling, R. (2018). Defining 'fake news': a typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Thompson, J. (1995). *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Unesco (2019). *Journalism, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647?posInSet=2&queryId=a8050576-9941-4456-ae89-db14a68715c2>
- Unesco (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: Unesco.
- Unicef (2003). *The state of the world's children*. Nova Iorque: Unicef.
- Van Haecht, A. (1994). *A escola à prova da Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S. & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens. Update phase 1: the conceptual reference model*. Luxemburgo: Publication Office of the European Union.
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., De Ferrer, E. & Van Looy, J. (2016). A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 1-22.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Vítor Tomé é Professor Auxiliar na Universidade Autónoma de Lisboa, jornalista (CP1524A) e investigador do CIES-ISCTE-IUL (foco na Literacia dos Média e Jornalismo). Exerce funções de especialista internacional (Diálogos União Europeia-Brasil em Direitos Humanos; Educação para a Cidadania Digital – Conselho da Europa), coordenador científico (Projeto PICCLE, do Plano Nacional de Leitura; Academia de Cidadania Digital, financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian), formador de professores (Associação Nacional de Professores e Direção-Geral da Educação) e de jornalistas (CENJOR). Lecionou em Portugal (FCSH-UNL, Uni. Algarve e IP Castelo Branco), Brasil (PUC-Rio) e Japão (Uni. de Hosei).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7866-3678>

Email: vitor@rvj.pt

Morada: Rua de Santa Marta 56 – 1169-023 Lisboa, Portugal

Paula Lopes é doutorada em Sociologia pelo ISCTE-IUL, Professora Auxiliar na Universidade Autónoma de Lisboa, coordenadora da licenciatura e mestrado em Ciências

da Comunicação desde 2017, investigadora integrada no CECS-UM, membro do OBSERVARE e co-fundadora do NIP-C@M, da UAL. Tem vindo a desenvolver investigação em literacia mediática e digital (avaliação de práticas e competências), consumos mediáticos e digitais, e a relação destes com práticas de cidadania. É autora de vários artigos científicos publicados em revistas de referência como a *Communications*, *OBS**, *Análise Social*, *Janus*, *Media e Jornalismo* e *Estudos em Comunicação*. Foi jornalista, formadora no CENJOR, assessora/consultora de comunicação/imagem e programadora cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1318-6866>

Email: plopes@autonoma.pt

Morada: Rua de Santa Marta 56 – 1169-023 Lisboa, Portugal

Bruno Reis é doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Ciências da Comunicação pela Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Licenciado em Sociologia pela Universidade da Beira Interior. Professor Auxiliar na Universidade Autónoma de Lisboa, Departamento de Ciências da Comunicação, onde coordena o Doutoramento em Média e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e co-coordena o Núcleo de Investigação em Práticas e Competências Mediáticas (NIP-C@M). É professor convidado no Mestrado de Comunicación y Cultura Digital (UAQ/México) e no Departamento de Sociologia da UBI. É investigador integrado no OBSERVARE (UAL) e no NEAMP (PUC-SP/Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-8781>

Email: breis@autonoma.pt

Morada: Rua de Santa Marta 56 – 1169-023 Lisboa, Portugal

Carlos Pedro Dias é jornalista, produtor e realizador de televisão. Licenciado em Relações Internacionais pela Universidade Autónoma de Lisboa. Doutorando em Ciências da Comunicação no ISCTE-IUL. Subdiretor do Departamento de Ciências da Comunicação da UAL e professor na mesma universidade. Investigador integrado no OBSERVARE(UAL) e no NIP-C@M. Formador de Televisão e Jornalismo no CENJOR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6164-6222>

Email: cpdias@autonoma.pt

Morada: Rua de Santa Marta 56 – 1169-023 Lisboa, Portugal

* **Submetido: 01/02/2019**

* **Aceite: 30/04/2019**