

Produção mediática em sala de aula – desafio ou oportunidade pedagógica?

Ana F. Oliveira

Resumo:

Os impactos da revolução digital têm afetado as mais diversas áreas e práticas sociais. Não só as formas como trabalhamos e comunicamos, mas também as formas como aprendemos e ensinamos têm vindo a ser confrontadas com a importância de se modernizarem e de usufruírem do potencial dos meios de comunicação. Principalmente daqueles que se encontram mais acessíveis no quotidiano. A crescente familiaridade com os media e a liberalização do seu acesso poderão, assim, ser compreendidas como oportunidades para a escola gozar das aprendizagens e práticas informais de professores e alunos para tornar o ensino mais próximo e para promover a aquisição e desenvolvimento de novas competências.

Foi adotada uma metodologia de análise mista que contemplou a aplicação de questionários a professores e alunos e a realização de entrevistas com professores. Partindo da análise dos hábitos e práticas criativas com os media de professores e alunos, decorridos no quotidiano e em contexto educativo, procurou-se refletir sobre as condições e predisposições para a introdução dos media em sala de aula, como ferramentas de trabalho que preparam os jovens para participar na sociedade e nas suas comunidades. Os resultados obtidos evidenciam que, apesar da existência de uma correlação positiva entre aqueles que usam os media mais frequentemente no quotidiano e aqueles que os utilizam mais frequentemente em contexto educativo, os usos nos dois contextos são ainda muito díspares. A par disso, professores e alunos reportam hábitos de criação, produção e participação reduzidos, percebendo-se que estes não são os principais intuitos da utilização dos meios no dia-a-dia.

Palavras-chave: produção mediática criativa; hábitos mediáticos; educação para os media.

Abstract:

The impacts of the digital revolution have affected the most diverse areas and social practices. Not only the ways we work and communicate, but also the ways we learn and teach have been confronted with the importance of modernizing and tapping into the media potential. Especially those that are more accessible in everyday life.

Increased familiarity with the media and the liberalization of their access can thus be understood as opportunities for school to enjoy the informal learning and practices of teachers and students to bring education closer to those involved and to promote the acquisition and development of new skills.

A mixed methods approach was adopted. After a phase of application of questionnaires to teachers and students, data was complemented with an additional phase of interviews with teachers. Based on the analysis of teachers' and students' habits and creative media practices, both in their daily lives and educational contexts, we aimed to reflect on the conditions and predispositions for the introduction of media in the classroom as work tools that prepare young people to participate in society and in their communities. The results reveal that, despite the existence of a positive correlation between those who use media more frequently in the daily life and those who use them more frequently in the educational context, the uses in both contexts are still very distinctive. On the other hand, teachers and students report reduced creation, production and participation habits, making it clear that these are not the main purposes of using media in their daily routines.

Keywords: creative media production; media habits; media education.

Introdução

A sociedade global caminha na direção de um mundo mais integrado e conectado. O crescimento do digital tem afetado todas as gerações, mas a mais jovem é aquela que mais tem sentido este impacto. A tecnologia afirma-se, a cada passo, como um pilar central para o sucesso futuro dos jovens e, confrontados com uma geração cujas práticas sociais se encontram normalizadas pelas tecnologias digitais, que se assumem como uma extensão das suas vidas (Green & Hannon, 2007), percebemos que esta transformação nos modos de viver, trabalhar e comunicar tem também grandes implicações no contexto educativo. As práticas educativas deverão seguir, portanto, o ritmo da revolução digital.

Vários autores têm refletido sobre este novo cenário pedagógico. Jenkins (2006) explora a ideia através da conceptualização da cultura da convergência – que entende como espaço sem limites à expressão artística e política, com uma intensa interação social



que decorre por impulso da Internet, e onde existe a oportunidade de os indivíduos criarem conteúdos como forma de participar na sociedade. Nas salas de aula, abrir portas aos media para os utilizar como instrumentos de aprendizagem, desfrutando do potencial pedagógico da criação de conteúdos será, assim, um importante passo para a modernização do ensino e para estimular as novas competências que se exigem aos cidadãos deste século.

No entanto, compreender como os media estão a chegar às salas de aula e quais as condições e motivações de professores e alunos para abraçar estas dinâmicas é essencial. Será importante compreender se ambos têm os media integrados nas suas atividades rotineiras – quer no quotidiano, quer em contexto educativo - e se a produção de conteúdo mediático é uma prática com a qual estão familiarizados, uma vez que estas condições poderão determinar a preparação dos professores para apoiar a criação com recurso aos media e a predisposição dos alunos para os utilizar enquanto ferramenta de aprendizagem. No fundo, procura-se descobrir se professores e alunos estão alinhados, se o facto de uns e outros utilizarem os media no dia-a-dia tem ou não impacto nos modos como estes são incluídos na sala de aula e se há uma predisposição para os meios serem utilizados com o intuito de criar e produzir conteúdo mediático.

Os resultados apresentados neste artigo decorrem de uma pesquisa empírica, realizada com professores e alunos. Foram recolhidas opiniões de docentes, com principal incidência nos professores a lecionar disciplinas do ensino secundário, através da distribuição de um questionário digital a nível nacional. As impressões dos alunos foram recolhidas através de um questionário distribuído em duas escolas secundárias, tendo impacto regional. Foram, ainda, realizadas entrevistas estruturadas com docentes do ensino secundário por forma a explorar as suas perspetivas sobre o potencial dos media e sobre a realização de atividades de criação e produção em sala de aula.

Sendo os próprios conceitos de 'criação' e 'produção' dúbios, partimos de uma reflexão sobre os sentidos que ambos acarretam.

Criação e produção – cruzamentos e cisões

De forma simplificada, a diferença mais objetiva entre criar e produzir refere àquele que a pode realizar. Enquanto que o ato de produzir é habitualmente associado a uma capacidade que tanto humanos como máquinas podem desempenhar, a ação de criar é comumente associada a algo que é gerado a partir da capacidade de pensamento e de reflexão do ser humano. Por outro lado, e estando associada à conceção de ideias, a criação pode ser compreendida como uma atividade de foro intelectual, enquanto que a produção - cujo sentido remete para a execução e a experiência - pode ser descrita

como a expressão prática da criação, da recriação, ou, simplesmente, da concretização de uma tarefa.

A busca por uma distinção clara entre os dois conceitos parece incessante. A literatura é por si só vasta, mas a utilização (quase que) excessiva do conceito (de criatividade) nos discursos disseminados em diversas áreas, justifica quer a complexidade da tarefa de estabilizar uma definição única e comum, quer a importância de desenhar uma linha que trace os limites da criação e da produção. Olhar os sentidos atribuídos pela linguística a cada uma das noções pode apoiar esta tarefa.

No que diz respeito à criatividade, a noção de conceber algo novo desponta como um dos pontos de concordância.

The ability to produce original and unusual ideas, or to make something new or imaginative. (Creativity, 2019a)

The use of imagination or original ideas to create something; inventiveness. (Creativity, 2019b)

Capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva / faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações. (Criatividade, 2019a)

Capacidade de criar, de inventar / Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo. / Capacidade que o falante de uma língua tem de criar novos enunciados sem que os tenha ouvido ou dito anteriormente. (Criatividade, 2019b)

Por sua vez, sobre a *produção*, percebe-se que a ideia de fabricar algo ressalta.

The process of making or growing goods to be sold/ the amount of something that is made or grown by a country or a company. (Production, 2019a)

The action of making or manufacturing from components or raw materials, or the process of being so manufactured/ The provision of something for consideration, inspection, or use/ The process of or management involved in making a film, play, or record. (Production, 2019b)

Ato ou efeito de produzir; fabrico/facto de produzir ou criar; génese/ coisa produzida; obra; trabalho; produto/ conjunto das obras de um autor ou de uma época/ facto ou forma de se produzir; formação. (Produção, 2019)

Criar, gerar, dar/ Proporcionar, ocasionar/ Causar, motivar. (Produzir, 2019)

A linha que separa um produto resultante de uma atividade de criação ou de produção será, portanto, estabelecida entre aquele que o indivíduo concebe com recurso à sua imaginação, caracterizando-se por ser inventivo, novo e disruptivo, e aquele que é concebido numa lógica de uma tarefa, numa perspetiva de fabrico.

Importa, também, analisar as definições concebidas no seio da academia. A revisão de literatura permite compreender um conjunto de elementos que trilham um caminho de



entendimento da criatividade enquanto fenómeno com repercussões eminentemente práticas. A criatividade requer originalidade, eficiência e aplicabilidade prática (Runco & Jaeger, 2012); a par disso, o trabalho criativo supõe-se inovador, sustentável, útil ou satisfatório num determinado momento, desviando-se do tradicional e desafiando as normas (Stein, 1953); mais ainda, referem Plucker et al. (2004, cit. Kaufmann & Beghetto, 2009), a criatividade será o culminar da interação da atitude, do processo e do ambiente num produto perceptível, novo e útil. Paralelamente, discutem-se os rasgos sociológicos do fenómeno criativo. Runco e Jaeger (2012) recordam o contributo de Stein e três ideias fundamentais deixadas pelo autor – a) o trabalho criativo tende a ser útil em grupos, encontrando-se o juízo social envolvido no processo; b) uma visão criativa decorre de um processo transformativo que toma como base materiais e conhecimentos existentes, transformada em elementos novos; e c) distinguir entre a criatividade pessoal/ psicológica e a histórica é crucial, uma vez que são distintas e com níveis de impacto díspares.

No campo das Ciências da Comunicação, e em particular no estudo da Literacia Mediática, criação e produção são expressões vulgarmente utilizadas para descrever a conceção de conteúdos com recurso aos media. Mas na sua génese, e como discutimos anteriormente, um e outro congregam significados diferentes.

Da literatura emerge uma expressão que procura esclarecer a distinção e apontar um ponto de corte - produção criativa (Greenaway, 2001). Pepler & Kafai (2007) explicam que este tipo de produção se refere ao desenvolvimento de projetos e de implementações de novos artefactos mediáticos – ou seja, à concretização de novos produtos, com base no trabalho com os media, e com origem na imaginação e no pensamento disruptivo do individuo. Falamos, portanto, de criação. Esta produção mediática criativa requererá, logo, uma capacidade analítica e crítica superior, quando comparada com a que envolve a produção mediática – que no seu sentido mais básico, poderá referir-se ao simples ato de recorrer a um media para executar uma tarefa que resulta num produto mediático. Apesar de requerer competências técnicas de escrita (Fastrez, 2010, citado por Pereira, Pinto & Moura, 2015; Rosen, 2013, citado por Pereira, Pinto & Moura, 2015) e de acesso às ferramentas mediáticas (Livingstone, 2004; OFCOM, 2008; Comissão Europeia, 2009a; Comissão Europeia, 2009b; Pereira et al., 2015), esta produção mediática - chamemos-lhe *primária* - parece não exigir competências culturais que, como Petrella refere “permitam (...) agir crítica e criativamente no panorama dos novos media e (...) participar como protagonistas na cultura contemporânea” (2012: 208).

Esta reflexão sobre os sentidos e a extensão dos conceitos de criação e produção evidencia a importância de também reconhecer as suas diferenças quando refletimos

sobre competências em Literacia Mediática, uma vez que um indivíduo que produz um produto mediático pode não estar, necessariamente, a criar - a criação implicará que o produto reúna um conjunto de características particulares, tais como a novidade, a rutura com a norma, a inovação. A produção mediática criativa será, então, resultante de um processo de ordem intelectual através do qual o indivíduo concebe um produto autêntico – a criatividade surge como produto mediático.

A criatividade enquanto produto mediático na Cultura da Convergência

Uma reflexão sobre os produtos mediáticos faz emergir um conjunto variado de tipologias de conteúdo – reportagens impressas, podcasts, entrevistas televisivas, vídeos em plataformas sociais, entre outros. Mas o que distingue estes de um produto mediático dito criativo, como debatemos, é a criatividade que a sua conceção envolve – a capacidade de criar a sua própria versão personalizada (Sefton-Green, 2013; Kafai & Peppler, 2011). Esta ideia de produção mediática criativa fortaleceu-se nas últimas décadas. Não descurando os desafios e constrangimentos que a mudança de cenário mediático ergueu, a emergência do digital, a propagação das tecnologias mediáticas e a instauração de um ambiente de convergência conduziram a novas dinâmicas de envolvimento dos indivíduos com os media e ao nascimento de novos géneros mediáticos e modos de comunicar. Estas mudanças refletiram-se, também, no ambiente educativo.

Embora a produção criativa dos alunos tenha sido condenada na década de 80 por vários teóricos, devido à crença generalizada de que os seus trabalhos não teriam valor intelectual suficiente e de que o foco do ensino deveria estar na capacitação técnica e não na utilização crítica dos meios (Buckingham, 2003; Alvarado, Gutch, & Wollen, 1987; Masterman, 1985, 1980; Ferguson, 1981, citado por Peppler & Kafai, 2007), no dealbar do século XXI os media passaram a ser olhados enquanto ferramentas para a expressão crítica dos indivíduos. A prioridade passou a centrar-se na formação de indivíduos com capacidade para explorar o seu potencial de expressão, criação e participação através da produção mediática criativa (Peppler & Kafai, 2007). Nos dias de hoje, olhamo-la enquanto parte essencial da educação para os media - que visa ajudar os jovens a alargar a compreensão do mundo que os rodeia, a olhar além dos sentidos literais das mensagens mediáticas e a aproximar-se das responsabilidades sociais através da criação ou recriação dos produtos mediáticos que consomem. Para os professores, alinhando-se com a proposta de Dewey de aprender fazendo, a introdução de práticas de produção mediática criativa poderá, logo, apresentar-se como



uma oportunidade pedagógica, promovendo a aproximação das realidades culturais dos jovens e a ligação do curriculum com a cultura contemporânea - desde os meios de comunicação de massa, aos meios digitais e à cultura popular (Silverstone, 2004). Considerando este aspeto como uma oportunidade de crescimento e de modernização pedagógica, Peppler e Kafai (2007) defendem que estimular as práticas de produção criativa prepara os mais jovens para a participação nos diversos aspetos da cultura da convergência (técnicos, sociais, políticos), possibilitando, ainda, a aquisição das capacidades, ferramentas e conhecimentos necessários para que interajam no panorama mediático atual. Além de todos estes aspetos, esta produção ganha especial relevância no contexto da adolescência e do ensino formal, uma vez que recorrendo à “linguagem das suas gerações” (Hofer & Swan, 2006: 679), os alunos serão capazes de dar sentido às suas aprendizagens e às perceções do mundo que os rodeia, construindo a sua voz cidadã.

Se considerarmos a ideia difundida por Jenkins (2006) de que os jovens e adolescentes de hoje se encontram envolvidos nesta cultura da convergência - cenário caracterizado pela confluência dos meios, cultura participativa e uma inteligência coletiva (Lévy, 1998) - várias questões importam à reflexão proposta. Desde logo, esta cultura não impõe limites à expressão artística e política, tendo o utilizador (o criador) a possibilidade de se reapropriar das produções mediáticas, trabalhando novos modos e significados. Esta cultura é, também, marcada pelo aumento da interação social, aspeto que decorre da propagação da internet no quotidiano e que abre portas ao aumento da produção de conteúdos de forma colaborativa. Jenkins (2006) acrescenta, ainda, que, neste panorama, existe um fluxo elevado de conteúdos a circular em múltiplas plataformas, convergindo todas elas na Internet. Sob a bandeira da diversidade, a experiência de consumo torna-se, também ela, mais complexa. O sujeito tem uma maior facilidade de acesso às ferramentas e conteúdos, podendo consumir os produtos mediáticos que pretende, ou assumir uma postura mais ativa, participando, criando e partilhando os seus projetos com uma audiência alargada. Estes são os traços que tornam esta nova cultura num espaço altamente favorável à criação de conteúdo, de modo coletivo e participativo. E é este potencial que se espera que, gradualmente, a instituição escolar vá compreendendo.

Introduzir os media na escola, e mais concretamente na sala de aula poderá, portanto, promover momentos de aprendizagem que rompam com a pedagogia tradicional. Da aprendizagem entre pares através da colaboração, ao desenvolvimento de competências e capacidades relevantes aos novos contextos laborais, a cultura da convergência augura uma mudança de paradigma educativo e de poder – como Lévy (1998) alertava anteriormente, a criação e a transmissão de conhecimentos deixam de

ser monopólio das instituições educativas, sendo as suas funções reestruturadas no sentido da adaptação às mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. O usufruto do potencial educativo destas será, pois, crucial para a formação de cidadãos preparados para o futuro, fomentando a sua consciência cívica e participação ativa.

O apogeu da criatividade e o seu lugar no contexto educativo

Vive-se uma época marcada pelo apogeu da criatividade e por uma sociedade que se assume como, segundo Portnoff (1992, citado por Martins, 2004), da criação. Nela, (a criatividade) surge como competência essencial à sobrevivência, devendo o sujeito ser capaz de lidar com a imprevisibilidade, a mudança, a rapidez e a consequente necessidade contínua de adaptação e de inovação (Csikszentmihalyi, 2006; Naudé, 2006; Starko, 2010). A capacidade criativa manifesta-se, assim, enquanto aspeto crucial para responder a desafios de ordem individual, organizacional e social, e mesmo para alcançar o desenvolvimento sustentável (Barbot, Besançon & Lubart, 2015; Lubart, Zenasni & Barbot, 2013). Nesta era, o indivíduo desta era lida com exigências relacionadas com a adoção de uma capacidade de aperfeiçoamento constante e de capacidade de resolução criativa de problemas.

Olhando o contexto educativo, reconhece-se a capacidade de ser criativo como um dos objetivos a atingir numa lógica de aprendizagem ao longo da vida - desde a infância à idade adulta (Cropley, 2009). Ao mesmo tempo, no campo laboral, a resolução criativa de problemas e a aptidão para produzir soluções disruptivas são, também eles, elementos apontados como fundamentais ao trabalhador do século XXI (Tosey, 2006). De forma a combater a estagnação, o indivíduo deverá, portanto, responder aos desafios do progresso, trabalhando no sentido de atingir o estado mais pleno de desenvolvimento, o estado mais sublime do seu potencial. Assim, a promoção e estímulo do desenvolvimento da criatividade e das competências criativas passará, também, pelos sistemas educativos e pela introdução da criatividade nos currículos propostos.

Uma análise dos principais documentos educativos nacionais mostra que é atribuída uma posição relevante à criatividade. O artigo 5.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, 2005) aponta "desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a atividade lúdica" (Assembleia da República, 2005: 5126; Assembleia da República, 1986: 3069) como um dos objetivos da educação pré-escolar. Referindo-se ao ensino básico, um dos objetivos mencionados é o de "assegurar uma formação geral (...) e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética" (Assembleia da República, 2005: 5126;



Assembleia da República, 1986: 3069). Já em 1988, o relatório final da Comissão da Reforma do Sistema Educativo declarava a criatividade como tema de elevada importância no âmbito educativo, sublinhando-a como ato crucial para estimular e desenvolver o “pensamento rigoroso, crítico e criativo, flexibilizando as mentes ” (citado por Martins, 2004: 297). Considerava-se, logo, que a função da educação deveria passar por uma adaptação às mudanças sociais, tecnológicas e económicas ocorridas, para instruir indivíduos competentes. O fortalecimento da inovação e da criatividade seria, neste sentido, fundamental, uma vez que, de acordo com a Comissão, “para uma sociedade mais aberta e dinâmica, precisamos de uma escola mais criativa, inovadora, ativa” (citado por Martins, 2004: 297).

Documentos mais recentes, tais como o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade obrigatória (d’Oliveira Martins et al, 2017), voltam a frisar a importância de criar oportunidades para o desenvolvimento das capacidades criativas, aliando-as à formação de sujeitos autónomos e aptos para exercer uma cidadania ativa, enquanto resposta aos desafios impostos à educação e à vida. Também as Linhas orientadoras da Educação para a Cidadania olham a formação para a criatividade. Observam-na partilhando que “enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção Geral da Educação, 2013). De referir, ainda, que a documentação retrata o aluno enquanto ser criativo que, à saída do ensino obrigatório, deverá deter as aprendizagens que facilitem o desempenho de funções sociais que espelhem a sua autonomia e responsabilidade. Cidadania, criatividade, autonomia encontram-se, portanto, no cerne da noção do indivíduo do século XXI.

Metodologia

Questões e objetivos

O trabalho apresentado propõe olhar as práticas e usos dos media no quotidiano e em contexto escolar, de professores e alunos, bem como as práticas de criação implementadas nas suas rotinas, como ponto de partida para refletir sobre a preparação e a predisposição de ambos os grupos para desenvolver produtos mediáticos criativos em sala de aula. No sentido de descrever as suas rotinas enquanto oportunidades ou entraves para a introdução dos media nas salas de aula, enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem, a análise focou-se na observação das semelhanças e diferenças de comportamentos de ambos os grupos. Procuramos, assim, responder a

três questões: 1) *Terão professores e alunos usos dos media no quotidiano distintos? E em contexto educativo?*; 2) *Farão as práticas de criação, produção e participação parte das rotinas de professores e alunos?*; 3) *Haverá uma relação entre os hábitos mediáticos quotidianos e as práticas de criação dos indivíduos?*

Vários estudos nacionais e internacionais têm refletido isoladamente sobre estas temáticas. Sobre as práticas de criação e produção dos jovens, expõem que apenas um número reduzido de jovens desfruta em pleno da cultura da convergência, desempenhando o papel de produtores de conteúdo (Pereira et al, 2018; Livingstone, 2009). Sobre os docentes, relatam o contributo dos usos mediáticos na sua formação e enquanto prática pedagógica (Dias-Fonseca & Potter, 2016; Azevedo, Silva & Almeida, 2012; Tomé, 2011; Bottentuit Junior, 2011). Neste artigo, apresenta-se um retrato inicial do cenário nacional e dos comportamentos dos dois grupos em foco, nos contextos onde se movimentam e cruzam.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

A abordagem metodológica desta pesquisa foi mista, tendo sido operacionalizada em três fases de recolha de dados (Tabela 1). Primeiramente, foi distribuído um questionário online destinado a recolher informações dos docentes nacionais relativamente a hábitos de utilização, práticas de produção e motivações para o ensino com recurso aos media. Num segundo momento, foi aplicado um questionário em 7 turmas do ensino secundário, em duas escolas - uma localizada no concelho de Vila Nova de Gaia e outra no concelho de Santa Maria da Feira. Através deste questionário procurou-se efetuar um diagnóstico dos hábitos e práticas mediáticas dos jovens. Por fim, foi realizado um conjunto de entrevistas estruturadas com docentes do ensino secundário, no sentido de explorar de forma mais aprofundada questões relacionadas com a experiência de produção e criação em sala de aula e as expectativas dos docentes face à integração destas atividades no programa curricular.

Apesar de todos os instrumentos terem explorado um conjunto alargado de questões relacionadas com o tema em estudo, apresentam-se, aqui, os dados referentes aos hábitos, usos e práticas criativas com os media de professores e alunos, que podem ser compreendidos como indicadores de predisposição para realizar tarefas de produção mediática criativa em contexto de sala de aula.



Tabela 1. Instrumentos de recolha de dados e número de participantes				
	Questionário		Entrevista	
	n	Idade	n	Idade
Professor	1	22-25	0	22-25
	2	26-30	1	26-30
	43	31-40	0	31-40
	172	41-50	1	41-50
	231	>50	2	>50
Aluno	164	14-17	-	-
	11	18-21	-	-

Tabela 1. Instrumentos de recolha de dados e número de participantes

Medidas utilizadas

Paralelamente a dados descritivos da amostra, foram recolhidos dados sobre hábitos e usos mediáticos quotidianos e em contexto educativo de ambos os grupos. Optou-se por questionar professores e alunos sobre as frequências de utilização dos media nos dois contextos, por forma a compreender a existência de semelhanças ou diferenças. Para tal, foi efetuada uma comparação entre as respostas dos dois grupos com recurso a análise estatística descritiva e testes de análise bivariada.

Os questionários apresentados aos grupos eram constituídos por questões abertas e fechadas e por uma escala de medição ordinal de 3 pontos – não uso, uso ocasionalmente, uso com muita frequência –, cuja validade foi avaliada através do teste do Alpha de Cronbach, cujo valor obtido foi de 0,7. A sua consistência foi considerada razoável.

Descrição da Amostra

449 educadores a lecionar disciplinas do ensino secundário responderam ao questionário. A amostra foi constituída por 137 indivíduos do género masculino e 312 do género feminino – sendo este género dominante. Mais de metade dos indivíduos tinham acima de 50 anos idade (51,4%) e mais de 38% tinham entre 41 e 50 anos de idade. E m média, os respondentes tinham 25 anos de serviço. Verificou-se, também, que a maioria dos inquiridos lecionava disciplinas da área das Ciências Exatas (N= 121), Línguas (N=115) e Ciências Sociais (N=95). Os dados recolhidos apontam para uma feminização e um envelhecimento da área.

Quanto ao questionário para alunos, participaram 175 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos de idade. A distribuição por idade mostra que a maioria dos indivíduos tinha 16 anos de idade (n=71), seguindo-se os jovens com 15

anos (n=54) e 17 anos (n=38). A média de idades é 16. Destes 175 jovens, 108 reportaram ser do género feminino e 66 do género masculino. 1 dos respondentes não indicou o seu género. A distribuição por ano letivo mostra que 73 alunos frequentavam, aquando do preenchimento do questionário, o 10º ano, 72 o 11º ano e 30 o 12º ano de escolaridade. Olhando a distribuição da amostra por área de ensino, vemos que 105 dos jovens que responderam ao questionário frequentavam a área de Ciências e Tecnologias. Os restantes frequentavam os cursos gerais de Línguas e Humanidades (n=43), Artes Visuais (n=17) ou outros cursos de vertente Artística (n=10).

As entrevistas finais foram realizadas com 4 docentes, 1 do género masculino e 3 do género feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos de idade. Os docentes tinham entre 5 e 35 anos de serviço e lecionavam disciplinas da área das Línguas (Português, Inglês e Espanhol). Tendo em vista realizar uma comparação direta das respostas dos professores, as entrevistas assumiram a forma de entrevista estruturada. Através destes moldes, refere Lodi (1974, citado por Lakatos, 1996), conseguimos confrontar um mesmo conjunto de perguntas, projetando as diferenças existentes entre os respondentes

Resultados

Usos no quotidiano e em contexto escolar

De acordo com a Tabela 2, professores e alunos reportaram ser utilizadores frequentes dos media – 79% dos professores e 63% dos alunos afirmam utilizar ‘com muita frequência’ os media para realizar atividades do quotidiano, tais como contactar com outras pessoas e pesquisar informação. No total, 75% do número total de participantes neste estudo caracterizaram-se como utilizadores frequentes dos media, no seu dia-a-dia.

Tabela 2. Distribuição percentual de usos dos media no quotidiano, de professores e alunos							
		Não sabe/Não responde	Não uso	Ocasionalmente	Com muita frequência	Totais	
Grupo	Professor	n	0	13	80	356	449
		%	0%	3%	18%	79%	100%
	Aluno	n	2	17	46	109	174
		%	1%	10%	26%	63%	100%
Total		n	2	30	126	465	623
		%	0%	5%	20%	75%	100%

Tabela 2. Distribuição percentual de usos dos média no quotidiano, de professores e alunos



A Tabela 3 apresenta os meios utilizados mais frequentemente por professores e alunos nas suas atividades diárias. Para os primeiros, a televisão (78%), os websites e blogues (75%) e a rádio (71%) são os meios preferenciais. Por sua vez, os dados reportados pelos jovens apontam para uma utilização massiva das redes sociais no quotidiano - 93% dos jovens inquiridos afirma utilizar estes meios digitais com muita frequência. O segundo meio utilizado diariamente com maior frequência pelos jovens é a televisão (50%).

Tabela 3. Distribuição percentual de usos dos média no quotidiano, de professores e alunos, por meio										
		Não sabe/Não responde		Não uso	Ocasionalmente	Com muita frequência	Totais			
Grupo	Professor	Redes Sociais	n	0	70	106	273	n= 449 100%		
			%	0%	16%	24%	61%			
		Televisão	n	0	12	86	351			
			%	0%	3%	19%	78%			
		Jornais e Revistas	n	0	18	123	308			
			%	0%	4%	27%	69%			
		Rádio	n	0	16	116	317			
			%	0%	4%	26%	71%			
		Websites/ Blogues	n	0	5	108	336			
			%	0%	1%	24%	75%			
		Outras	n	0	65	149	235			
			%	0%	15%	33%	52%			
		Aluno	Redes Sociais	n	0	2	10		162	n= 174 100%
				%	0%	1%	6%		93%	
Televisão	n		0	10	77	87				
	%		0%	6%	44%	50%				
Jornais e Revistas	n		3	80	83	8				
	%		2%	46%	48%	5%				
Rádio	n		2	30	79	63				
	%		1%	17%	45%	36%				
Websites/ Blogues	n		1	31	82	60				
	%		1%	18%	47%	35%				
Outras	n		95	54	8	17				
	%		55%	31%	5%	10%				

Tabela 3. Distribuição percentual de usos dos média no quotidiano, de professores e alunos, por meio.

Tabela 4. Distribuição percentual de usos dos media em contexto educativo, de professores e alunos							
			Não sabe/Não responde	Não uso	Ocasionalmente	Com muita frequência	Totais
Grupo	Professor	n	0	242	124	83	449
		%	0%	54%	28%	19%	100%
	Aluno	n	1	102	38	33	174
		%	1%	59%	22%	19%	100%
Total		n	1	344	162	116	623
		%	0%	55%	26%	19%	100%

Tabela 4. Distribuição percentual de usos dos média em contexto educativo, de professores e alunos.

A análise dos dados recolhidos relativamente aos usos no contexto educativo aponta uma tendência de utilização distinta (Tabela 4). Professores e alunos relatam não ter hábitos frequentes de utilização dos media nesse contexto - em sala de aula ou para desenvolver tarefas educativas. Dos inquiridos, 54% dos professores e 58% dos alunos afirmam não utilizar os media. Apenas 19% dos professores e dos alunos afirmam fazê-lo com frequência.

Tabela 5. Distribuição percentual de usos dos media em contexto educativo, de professores e alunos, por meio								
			Não sabe/Não responde	Não uso	Ocasionalmente	Com muita frequência	Totais	
Grupo	Professor	Redes Sociais	n	0	294	101	54	n= 449 100%
			%	0%	66%	23%	12%	
		Televisão	n	0	89	70	15	
			%	0%	51%	40%	9%	
		Jornais e Revistas	n	0	104	200	145	
			%	0%	23%	45%	32%	
		Rádio	n	0	305	114	30	
			%	0%	68%	25%	7%	
		Websites/ <u>Blogues</u>	n	0	41	172	236	
			%	0%	9%	38%	52%	
		Outros	n	0	122	122	205	
			%	0%	27%	27%	46%	
	Aluno	Redes Sociais	n	0	73	64	37	n= 174 100%
			%	0%	42%	37%	21%	
Televisão		n	0	10	77	87		
		%	0%	6%	44%	50%		
Jornais e Revistas		n	1	55	73	45		
		%	1%	32%	42%	26%		
Rádio		n	4	135	31	4		
		%	2%	78%	18%	2%		
Websites/ <u>Blogues</u>		n	1	6	14	153		
		%	1%	3%	8%	88%		
Outros		n	98	51	7	18		
		%	56%	29%	4%	10%		

Tabela 5. Distribuição de usos dos média em contexto educativo, de professores e alunos, por meio.



Sobre a utilização de cada um dos meios, os dados apresentados pela Tabela 5 mostram que os mais utilizados pelos professores em meio educativo são os websites, blogues websites e blogues (52%) ou outros media não listados (46%). Já os alunos afirmam recorrer com maior frequência a websites, blogues websites e blogues (88%) e, curiosamente, à televisão (50%). De notar que vários alunos mencionaram utilizar a televisão e as novas plataformas de visionamento televisivo (como a Netflix) como ferramentas de pesquisa e de apoio à realização de trabalhos escolares.

Práticas de criação

Professores e alunos foram inquiridos relativamente a práticas de criação, produção e participação de três âmbitos distintos. Dentro de cada área foi considerado um conjunto de atividades que os sujeitos deveriam reportar desempenhar e ter capacidade para realizar ou não. No âmbito da a) produção escrita, considerou-se a produção textual para vários formatos; ao nível da b) produção multimédia, questionou-se os participantes relativamente a hábitos e capacidades para a produção de imagens e vídeos, através de várias ferramentas; sobre a c) participação, focou-se a realização de tarefas como a redação de textos e/ou artigos de opinião e a participação em redes sociais, contemplando, neste ponto, atividades como comentar em páginas de meios de comunicação, marcas ou associações, e participar em campanhas digitais de angariação de fundos e petições.

		Grupo		Tabela 6. Distribuição percentual de práticas de criação, produção e participação mediática, de professores e alunos							
				Sim		Não		Não sabe/ Não responde		Total	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Produção escrita	Criação de textos	Professor	79	18%	370	82%	0	0%	449	100%	
		Aluno	17	10%	150	86%	8	5%	175	100%	
Produção multimédia	Produção de fotos e vídeos	Professor	105	23%	344	77%	0	0%	449	100%	
		Aluno	61	35%	106	61%	8	5%	175	100%	
Participação	Redação de textos/ artigos opinativos	Professor	41	9%	408	91%	0	0%	449	100%	
		Aluno	7	4%	160	91%	8	5%	175	100%	
	Participação em Redes Sociais	Professor	255	57%	194	43%	0	0%	449	100%	
		Aluno	74	42%	93	53%	8	5%	175	100%	

Tabela 6. Distribuição percentual de práticas de criação, produção e participação mediática, de professores e alunos.

A leitura da Tabela 6 clarifica que, em termos gerais, professores e alunos reportam ter hábitos reduzidos de criação, produção e participação. A análise dos dados deixa compreender que, em termos de produção escrita, professores e alunos têm práticas de produção semelhantes - cerca de 80% dos indivíduos de cada grupo referem não ter o hábito de criar produtos textuais. Quanto à produção multimédia, os alunos afirmam produzir ligeiramente mais conteúdos do que os professores – 35% dos alunos, face a 23% dos professores. Os valores mais elevados dizem respeito ao âmbito da

participação. Denota-se, porém, uma diferença entre o envolvimento de ambos os grupos nestas dinâmicas. 57% dos docentes respondentes afirma envolver-se em atividades de participação nas redes sociais. Do lado dos jovens, 42% reporta utilizar as redes sociais para participar, não sendo esta a sua atividade principal. A análise das frequências de reposta distribuídas por género deixa transparecer diferenças ténues relativamente às práticas elencadas (Tabela 7). No caso da criação de textos, 23% dos professores e 12% dos alunos do género masculino afirmam criar textos, face a apenas 15% dos professores e 8% dos alunos do género feminino que relatam realizar as mesmas atividades. Percebe-se, ainda, que no âmbito da produção multimédia, 22% dos professores e 32% dos alunos mulheres afirmaram produzir fotos e vídeos, face a 26% dos professores e 39% dos alunos homens. Quanto à redação de textos de opinião, os dados relatados mostram que apenas 8% dos professores e 3% dos alunos do género feminino recorrem aos media para realizar estas tarefas, enquanto 12% dos professores e 6% dos alunos do género masculino o fazem. Somente na área da participação em Redes Sociais a proporção de respostas se inverte, afirmando os indivíduos do género feminino participar mais frequentemente através destas redes, comparativamente aos indivíduos do género oposto.

			Tabela 7. Distribuição percentual de práticas de criação, produção e participação mediática, de professores e alunos, por género		
			Feminino	Masculino	NS/ NR
		Grupo	%	%	%
Produção escrita	Criação de textos	Professor	15%	23%	0%
		Aluno	8%	12%	0%
Produção multimédia	Produção de fotos e vídeos	Professor	22%	26%	0%
		Aluno	32%	39%	0%
Participação	Redação de textos/ artigos opinativos	Professor	8%	12%	0%
		Aluno	3%	6%	0%
	Participação em Redes Sociais	Professor	58%	55%	0%
		Aluno	44%	41%	0%

Tabela 7. Distribuição percentual de práticas de criação, produção e participação mediática, de professores e alunos, por género.



A distribuição dos dados obtidos por faixas etárias, como apresentado na tabela 8, torna claro que são os mais jovens os que mais afirmam produzir fotos e vídeos. Por seu turno, as faixas etárias mais velhas manifestam maior interesse em atividades de criação de textos e redação de textos de opinião. No que concerne à participação nas redes sociais, verifica-se que, embora as faixas etárias acima dos 26 anos de idade apresentem uma maior proporção de participação nos media digitais (acima de 50%), mais de 40% dos jovens com idades compreendidas entre os 14-17 anos e os 18-21 reportam utilizar as redes sociais com o intuito de participar.

		Tabela 8. Distribuição percentual de práticas de criação, produção e participação mediática, de professores e alunos, por grupo e faixa etária						
		Aluno		Professor				
		14-17	18-21	22-25	26-30	31-40	41-50	>50
		%	%	%	%	%	%	%
Produção escrita	Criação de textos	10%	9%	0%	0%	14%	20%	17%
Produção multimédia	Produção de fotos e vídeos	34%	46%	0%	0%	26%	25%	22%
Participação	Redação de textos/ artigos opinativos	4%	9%	0%	0%	9%	9%	10%
	Participação em Redes Sociais	42%	46%	100%	50%	58%	64%	51%

Tabela 8. Distribuição percentual de práticas de criação, produção e participação mediática, de professores e alunos, por grupo e faixa etária.

Discussão dos resultados²

Professores e alunos reportam ter hábitos de utilização dos media estabelecidos nas suas rotinas quotidianas, utilizando-os, de um modo geral, ocasionalmente (professores $\bar{x} = 2,57$; alunos $\bar{x} = 1,99$). Os usos decorrem com recurso a diferentes media, pendendo a preferência dos professores para o uso da televisão ($\bar{x} = 2,76$) e a dos alunos, essencialmente, para as redes sociais ($\bar{x} = 2,92$). Excetuando os usos das redes, onde se percebe uma elevada frequência de utilização, os usos quotidianos reportados pelos jovens revelam uma utilização menos frequente dos media face ao comportamento reportado pelos professores, aspeto que coloca em causa a ideia dos jovens enquanto geração multimédia que utiliza a variada oferta mediática (Morduchowicz, 2018).

Em sala de aula, o espaço dos media parece ainda não ter sido conquistado. Tendencialmente, professores e alunos não recorrem aos meios de comunicação neste contexto; no entanto, os professores relatam tentativas de integrar os media nas atividades letivas, de forma ocasional ($\bar{x} = 1,81$), sendo os meios mais frequentemente utilizados os websites e blogues ($\bar{x} = 2,19$). Por sua vez, as redes sociais são o meio

² Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios, como forma de preservar a identidade dos participantes.

menos utilizado pelos professores ($\bar{x} = 1,39$), denotando-se uma falta de compreensão das oportunidades que delas poderão advir. Os relatos dos alunos mostram que o meio mais recorrente para realizar tarefas de âmbito escolar são, paralelamente aos professores, os websites e blogues ($\bar{x} = 2,83$).

Os testemunhos dos professores entrevistados sublinham outros aspetos de interesse. Inquiridos sobre a utilização dos meios em sala de aula, 3 dos 4 professores afirmaram usar diariamente os media nas suas salas de aula, procurando criar espaço para todos eles (meios impressos, visuais, sonoros e digitais), tomando em consideração a matéria lecionada, os objetivos de aprendizagem e as tarefas planeadas. Sobre a promoção de atividades específicas de criação com recurso aos media, os mesmos docentes afirmam já ter realizado atividades deste tipo com os seus alunos, nomeadamente narrativas digitais, vídeos, produtos textuais, entre outros. Uma das participantes, Prof.^a Eduarda, docente da área das línguas, afirma ter realizado estas dinâmicas no sentido de promover o desenvolvimento do espírito crítico dos seus alunos e de incentivar a sua intervenção na sociedade e nas suas comunidades. Não se cingindo à sala de aula, a docente afirma estimular frequentemente os seus alunos para que se envolvam em iniciativas relacionadas com a educação para os media, quer a nível escolar, quer a nível extracurricular. Um outro professor, o prof. Jaime, docente da mesma área, realça a importância de desenvolver atividades de criação mediática em aula com o intuito de incentivar os alunos a criar, mais simplesmente, pontes entre os conhecimentos adquiridos em aula e a realidade quotidiana.

Nesta pesquisa, considerou-se, ainda, importante compreender a existência ou não de uma relação entre os usos dos media no quotidiano e em sala de aula. Procurando encontrar uma resposta para esta questão, recorreu-se ao teste das correlações das duas variáveis, tendo como base o coeficiente de correlação de Spearman. No que toca aos professores, verificou-se a existência de uma correlação positiva moderada significativa entre os usos dos media no quotidiano e os usos no contexto educativo ($\rho = ,486$; $p = ,000$) – aqueles que mais usam os media no seu dia-a-dia, também o fazem nas suas salas de aula. No caso dos alunos, verificou-se também uma correlação positiva significativa, apesar de fraca ($\rho = ,274$; $p = ,000$).

Por seu turno, o teste das correlações entre os usos no quotidiano e as práticas de criação, produção e participação de professores e alunos, mostrou a existência de correlações negativas. Encontrou-se, no caso dos docentes, uma correlação negativa fraca, porém significativa, ($\rho = -,368$; $p = ,000$) – quem mais usa os media no quotidiano, menos cria, produz ou participa. No caso dos alunos, ($\rho = -,080$; $p = ,295$), a correlação encontrada revelou-se também negativa e fraca, sendo, pouco significativa. Os dados



sublinham o facto de as práticas enumeradas não fazerem parte dos principais motivos para professores e alunos utilizarem os media nas suas atividades mediáticas rotineiras. Um olhar geral sobre os dados respeitantes às práticas de criação, produção e participação de professores e alunos aponta para uma similitude entre os grupos: ambos revelam uma tendência para a não realização de atividades de produção. A par disso, a análise dos usos dos media, tanto de professores e alunos, aponta para a ausência de um foco na produção de conteúdo enquanto forma de expressão crítica ou criativa, ou como forma de participação cívica – usos relacionados com o contacto com outros, atividades lúdicas e atividades de índole profissional serão os mais comuns nos dois grupos. Sobre os seus hábitos com os media, as entrevistas realizadas com os docentes sublinham a realização de atividades essencialmente relacionadas com a pesquisa de informação e o contacto social, em detrimento de outras marcadas pela exploração do espírito criativo, como a produção de conteúdos textuais e multimodais.

Conclusões

O multimédia e o digital têm sido anunciados como extensões às ferramentas tradicionais que os educadores têm ao seu alcance para dinamizar a sala de aula. Através deles, o ensino e a aprendizagem assumem contornos visuais e práticos que abrem portas para que os jovens apliquem e melhorem as suas competências de pensamento crítico e de cidadania e que desenvolvam novas aptidões sociais, essenciais neste século, tais como a criatividade, a colaboração, a literacia mediática, entre outras.

Olhando o cenário projetado pelos dados recolhidos, entende-se que os fracos hábitos de criação, produção e participação de ambos os grupos podem ser um entrave à realização destas tarefas no contexto educativo formal. A ideia dos jovens enquanto produtores regulares de conteúdo não se manifestou no grupo de jovens participantes. Embora estes utilizem os meios com frequência, não revelam práticas de criação e participação próximas das promessas da cultura da convergência (Jenkins, 2006) ou da *produsage* (Bruns, 2008). No entanto, apesar de se tornar claro que os media ainda não encontraram espaço na sala de aula enquanto instrumentos de ensino e aprendizagem, referentes à utilização dos meios no quotidiano de ambos os grupos podem apresentar-se como um impulso para a sua implementação no contexto educativo – os hábitos existem; será necessário que se reproduzam para um outro contexto.

A par disso, e embora não tenha sido avaliada a proficiência da utilização, considera-se a ideia de hábito relevante, no sentido em que o conceito remete para uma ação repetida com frequência e com regularidade. Ou seja, os media acompanham jovens e adultos

no seu quotidiano, pelo que estarão reunidas as condições básicas de acesso e compreensão de literacia mediática para que estes progridam do estatuto de ferramentas utilitárias do dia-a-dia para o de instrumentos dinamizadores do ensino e promotores da aprendizagem.

Na verdade, beneficiar desta familiaridade com os media poderá permitir a exploração de novos instrumentos e metodologias de ensino, mas acima de tudo, poderá criar oportunidades para os media desempenharem o papel enunciado por Buckingham (2003) - instrumentos que permitem clarificar a forma como a realidade é entendida, através da transmissão de ideias, imagens e representações sociais. Além disso, fruindo deste uso generalizado no quotidiano, encontra-se uma oportunidade para que os meios sejam percebidos como componentes essenciais do dia-a-dia das salas de aula. Introduzidos nas rotinas, e desempenhando a sua função de ferramentas de produção criativa de conteúdo mediático, os meios serão um contributo de peso, quer para a formação dos jovens, quer para o relacionamento e a aproximação de professor e aluno (Pinto, 2003).

Uma análise mais aprofundada do contexto e do fenómeno em estudo seriam essenciais para apresentar um contributo mais robusto para a área da literacia mediática. A resposta aos desafios identificados passará, primeiramente, pela recolha de dados mais detalhados sobre as capacidades e hábitos de criação, produção e participação de ambos os grupos. Além disso, a formação docente, a abertura das propostas curriculares e a avaliação da reação de docentes e discentes à introdução de atividades de produção mediática criativa em aula serão fundamentais para responder ao desafio dos media como instrumentos de ensino e aprendizagem e à criação de conteúdo mediático como pedagogia. Em futuras investigações, estes serão aspetos essenciais para refletir sobre a criação e produção mediática como prática integrada nos *curricula*, caminhando no sentido de se tornarem exercícios reais e exequíveis nas salas de aula nacionais.

Referências bibliográficas

Alvarado, M., Gutch, R. & Wollen, T. (1987). *Learning the media*. Londres: Macmillan.

Assembleia da República (2005). Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, Série I-A, n.º 166, 5122-5138. Consultado em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>.

Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, Série I, n.º 237, 3067 – 3081. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418>.



Azevedo, M., Silva, B. & Almeida, L. (2012). Avaliação das competências docentes na utilização das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 12 Nº 3, 83-96.

Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3- 13*, Vol. 43 Nº 4, 371-381. doi:10.1080/03004279.2015.1020643.

Bottentuit Junior, J., Lisboa, E. & Pereira Coutinho, C. (2011). Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: Um estudo com alunos de licenciatura em pedagogia da UFMA. In *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação - CHALLENGES 2011* (pp.1151-1163). Braga: Instituto de Educação, Centro de Competência em TIC, Universidade do Minho.

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producership*. Nova Iorque: Peter Lang.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Comissão Europeia (2009a). Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. *Jornal Oficial da Comissão Europeia*. Consultado em: <http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital.pdf>.

Comissão Europeia (2009n). *Study on the current trends and approaches to media literacy in europe*. Consultado em: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/study_media_literacy_in_europe_0.pdf.

Creativity. (2019a). In: Cambridge Dictionary. [online] Consultado em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/creativity>.

Creativity (2019b). In *Lexico powered by Oxford*. [online] Consultado em <https://www.lexico.com/en/definition/creativity>.

Criatividade (2019a). In *Infopedia*. [online] Consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/criatividades>.

Criatividade (2019b). In *Priberam*. Consultado em <https://dicionario.priberam.org/criatividade>.

Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning – a guide for teachers and educators*. Nova Iorque: Routledge.

Csikszentmihalyi, J. A. (2006). Foreword: developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (eds.). *Developing creativity in higher education* (pp. 17-20). Nova Iorque: Routledge.

Dias-Fonseca, T. & Potter, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas. *Comunicar*, Vol. 24 Nº 49, 9-18. doi: 10.3916/C49-2016-01.

Direção Geral da Educação (2013). Educação para a Cidadania. Linhas Orientadoras. Consultado em:

http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

d'Oliveira Martins, G., Sousa Gomes, C., Leitão Brocardo, J., Pedroso, J. V., Acosta Carillo, J. L., Ucha Silva, L., Valente Rodrigues, S. (2017) *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Consultado em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Green, H. & Hannon, C. (2007). *Their Space. Education for a digital generation*. Londres: Demos.

Greenaway, P. (2001). Media and arts education: a global view from Australia, in R. Kubey (ed.). *Media literacy in the information age: current perspectives* (pp.187–198). New Brunswick: Transaction Publishers.

Hofer, M. & Swan, K. O. (2006). Digital Storytelling: Moving from Promise to Practice. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (eds.). *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 679-684). Orlando: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova Iorque: New York University Press.

Kafai, Y. & Peppler, K. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. *Youth Cultures, Language and Literacy. Review of Research in Education, Vol. 35*, 85-119. doi: 10.3102/0091732X10383211.

Kaufmann, J. & Beghetto, R. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology, Vol. 13 N° 1*, 1–12. doi:10.1037/a0013688.

Lakatos, E.M. & Marconi, M. (1996). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

Lévy, P. (1998) *Inteligência coletiva: por uma antropologia do saber*. São Paulo: Loyola.

Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet. Great expectations, Challenging realities*. Cambridge: Polity Press.

Livingstone, S. (2004). What is media Literacy? *Intermedia, Vol. 32 N° 3*, 18-20. Consultado em <http://eprints.lse.ac.uk/1027/>.

Lubart, T. I., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity, Vol. 1*, 41-51. Consultado em https://www.academia.edu/22350554/Creative_Potential_and_its_Measurement.

Martins, V. (2004). A qualidade da criatividade como mais valia para a educação. *Revista Millenium, N° 29*, 295-312. Consultado em <http://www.ipv.pt/Millenium/Millenium29/37.pdf>.

Masterman, L. (1980). *Teaching about television*. Londres: Macmillan.

Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Londres: Comedia.

Morduchowicz, R. (2018) *La generación multimé dia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Barcelona: Paidós.



Naudé, T. (2006). *The relationship between personality and creativity: A psychometric study*. Pretoria: University of Pretoria.

OFCOM, The Office of Communications (2008). *Media Literacy Audit: Report on UK Children's media literacy*. Consultado em: https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/ml_childrens08.

Peppler, K. & Kafai, Y. (2007). From SuperGoo to Scratch: exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media, and Technology*, Vol. 32 N° 2, pp. 149–166. doi:10.1080/17439880701343337.

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

Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.

Petrella, S. (2012). Repensar competências e habilidades para as novas gerações. Proposta para uma nova literacia. *Revista Comunicando*, Vol. 1 N° 1, 205-222. Consultado em <http://www.revistacomunicando.sopcom.pt/ficheiros/20130108-petrella.pdf>.

Pinto, M. (2003). A Educação para os media: Uma aposta com futuro. *Atas do Congresso Iberoamericano de Comunicación y Educación Luces en el laberinto audiovisual* (pp. 46-56). Huelva: Universidade de Huelva.

Produção. (2019). In *Infopedia*. Consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/produ%C3%A7%C3%A3o>

Production. (2019a). In *Cambridge Dictionary Online*. Consultado em <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/production>

Production (2019b). In *Lexico powered by Oxford*. Consultado em <https://www.lexico.com/en/definition/production>

Produzir. (2019). In *Priberam*. Consultado em <https://dicionario.priberam.org/produzir>

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, Vol. 24, 92–96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092.

Sefton-Green, J. (2013). *Mapping digital makers: A review exploring everyday creativity, learning lives and the digital*. Oxford, England: Nominet Trust.

Silverstone, R. (2004) Regulation, media literacy and media civics. *Media, Culture & Society*. Vol. 26 N° 3. 440–449.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom - schools of curious delight*. Nova Iorque: Routledge.

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, Vol. 36, 31–322. doi: 10.1080/00223980.1953.9712897

Tomé, V. (2011). Educação para os Média: é urgente formar professores, In J. Ruivo; J. Carrega, (Eds.). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp.77-88). Castelo Branco: RVJ Editores.

Tosey, P. (2006). Interfering with the interference: An emergent perspective on creativity in higher education, in N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (eds.). *Developing creativity in higher education* (pp 29 - 42). Nova Iorque: Routledge.

Ana F. Oliveira é licenciada em Ciências da Comunicação, vertente de Jornalismo, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É mestre em Marketing pelo Instituto Universitário da Maia, tendo realizado uma investigação de mestrado focada na área das Indústrias Criativas. Realiza, atualmente, tese de Doutoramento na área da Literacia Mediática e da Criatividade no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, com bolsa de doutoramento da FCT (SFRH/ BD/ 126433).

✉ anaf.oliveira.j@gmail.com