



Competência midiática e formação para a cidadania: oficinas de criação do Observatório da Qualidade no Audiovisual

Media competence and training for citizenship: workshops to create the Audiovisual Quality Observatory

Competencia mediática y formación para la ciudadanía: talleres para la creación del Observatorio de la Calidad Audiovisual

Gabriela Borges - Universidade Federal de Juiz de Fora | Juiz de Fora | Minas Gerais | Brasil | gabriela.borges@ufjf.edu.br
 <http://orcid.org/0000-0002-0612-9732>.

Daiana Sigiliano - Universidade Federal de Juiz de Fora | Juiz de Fora | Minas Gerais | Brasil | daianasigiliano@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5163-9926>.

Vinícius Guida - Universidade Federal de Juiz de Fora | Juiz de Fora | Minas Gerais | Brasil | vinicius_guida@outlook.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4642-2754>.

Resumo: O artigo apresenta resultados da pesquisa Competências midiáticas em cenários euroamericanos, desenvolvida pela Rede Alfamed Brasil e as ações de formação decorrentes das lacunas encontradas na formação para a cidadania dos públicos de 9 a 12 anos, 14 a 16 anos, universitário e de profissionais de comunicação. No âmbito dos estudos da literacia midiática, as oficinas de criação desenvolvidas pelo Observatório da Qualidade no Audiovisual em escolas públicas e privadas da Zona da Mata Mineira trabalharam com os conceitos de competência midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2015) e literacia transmídia (SCOLARI, 2018) a fim de desenvolver competências críticas e criativas junto aos diferentes públicos. Neste sentido, a formação dos alunos a partir dos pressupostos da literacia midiática tem o intuito de desenvolver habilidades que permitam tanto a reflexão crítica quanto a sua aplicação na produção audiovisual e midiática, a fim de que estes possam atuar como multiplicadores junto aos públicos que participam das oficinas.

Palavras-chave: Competência midiática. Literacia transmídia. Cidadania.

Abstract: The article presents results of the research Media skills in Euro-American scenarios, developed by the Alfamed Brasil Network and the training actions resulting from the gaps found in the training for citizenship of audiences from 9 to 12 years old, 14 to 16 years old, university students and communication professionals. Within the scope of media literacy studies, the creative workshops developed by the Audiovisual Quality Observatory in public and private schools in the Zona da Mata Mineira worked with the concepts of media competence



(FERRÉS; PISCITELLI, 2015) and transmedia literacy (SCOLARI, 2018) in order to develop critical and creative skills with different audiences. In this sense, the training of students based on the assumptions of media literacy aims to develop skills that allow both critical reflection and its application in audiovisual and media production so that they can act as multipliers with the audiences that participate in the workshops.

Keywords: Media competence. Transmedia literacy. Citizenship.

Resumen: El artículo presenta resultados de la investigación Competencias mediáticas en escenarios euroamericanos, desarrollada por Rede Alfamed Brasil y las acciones formativas resultantes de las brechas encontradas en la formación para la ciudadanía de audiencias de 9 a 12 años, 14 a 16 años, universitarios y profesionales de la comunicación. En el ámbito de los estudios de alfabetización mediática, los talleres creativos desarrollados por el Observatorio de la Calidad Audiovisual en escuelas públicas y privadas de la Zona da Mata Mineira trabajaron con los conceptos de competencia mediática (FERRÉS; PISCITELLI, 2015) y alfabetización transmedia (SCOLARI, 2018) con el fin de desarrollar habilidades críticas y creativas de diferentes públicos. En este sentido, la formación de los estudiantes a partir de los supuestos de la alfabetización mediática tiene como objetivo desarrollar habilidades que permitan tanto la reflexión crítica como su aplicación en la producción audiovisual y mediática para que puedan actuar como multiplicadores con las audiencias que participan en los talleres.

Palabras clave: Competencia mediática. Alfabetización transmedia. Ciudadanía.



1 Introdução

O projeto Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos¹, realizado pela Rede Alfamed Brasil, buscou realizar um diagnóstico sobre os níveis de competência midiática de cinco públicos distintos: crianças de 9 a 12 anos, jovens de 14 a 16 anos, universitários e profissionais de comunicação. A partir dos resultados aferidos foram desenvolvidas ações de formação a fim de colmatar lacunas encontradas no desenvolvimento da competência midiática destes públicos.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as ações de formação desenvolvidas por universitários e futuros profissionais de comunicação com crianças, jovens e professores do ensino fundamental e médio na região da Zona da Mata Mineira. Em primeiro lugar, foi trabalhada uma formação calcada no desenvolvimento de competências midiáticas e transmídia dos universitários no âmbito do Observatório da Qualidade no Audiovisual e, em segundo lugar, estes atuaram como multiplicadores junto a outros públicos em ações de extensão ofertadas pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Consideramos que a formação para a cidadania junto aos futuros profissionais de comunicação é de extrema urgência no atual ambiente digital, uma vez que a cultura participativa insere outros protagonistas no cenário midiático, reconfigurando assim o papel e a importância destes profissionais. Por outro lado, a educação midiática, que vem sendo debatida pelo menos desde os anos 1980 por diversos organismos internacionais (BORGES; SILVA, 2019), também se mostra premente de ser desenvolvida junto aos alunos e professores do ensino fundamental e médio.

¹ Financiamento: Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES Chamada nº 14/2014 Ciências Humanas Sociais e Sociais Aplicadas (processo nº 449573/2014-1); Edital 01/2015 FAPEMIG Demanda Universal 2015 (processo APQ CHE 002824-15) e Universidade Federal de Juiz de Fora.



2 O campo de estudos da literacia midiática e os conceitos de competência midiática e literacia transmídia

A tradição epistemológica do conceito de literacia midiática é pautada pela pluralidade e a interseção de diversas áreas (COIRO *et al.*, 2008; BUCKINGHAM, 2003; LIVINGSTONE, 2007; POTTER, 2016). De acordo com Scolari (2016), McDougall (2014) e Potter (2016), ao mesmo tempo que este contexto se torna um empecilho para o fortalecimento do campo, ele também desempenha um papel importante na reflexão das especificidades de cada abordagem². Segundo Potter (2016) e Borges (2014) os debates acadêmicos sobre a literacia midiática ganharam força em meados da década de 1980. No âmbito europeu, vários projetos e ações têm sido desenvolvidos, desde então, com o objetivo de estabelecer uma agenda comum de promoção da literacia midiática (BUCKINGHAM, 2003; BORGES, 2014).

Os relatórios da União Europeia (UE) Assessment Criteria for Media Literacy Levels (2009) e Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe (2010) apontam, a partir de mapas conceituais, que apesar da impossibilidade de uma unificação epistemológica do termo, os estudos sobre a literacia midiática apresentam diversos pontos de confluência. Tais como o incentivo ao pensamento crítico; a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades criativas voltadas para a produção; e a capacidade de acessar, analisar e criar conteúdos diversos. Outro ponto recorrente é o papel do sujeito, como afirmam Livingstone (2007) e Abreu e Mihailidis (2014), a literacia midiática não é um antídoto, uma simples substituição de perspectivas contra os efeitos dos meios, mas uma ferramenta de empoderamento, em que o sujeito é parte ativa do processo comunicativo, sendo capaz de interpretar de forma autônoma e crítica o fluxo, o valor e as consequências da mídia.

² Tais como *digital literacy*, *computer literacy*, *cultural literacy* e *information literacy*.



Neste contexto, Ferrés e Piscitelli (2015), propõem o conceito de competência midiática, que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal de cidadãos bem como o seu compromisso social e cultural, abrangendo tanto a maneira como os conteúdos midiáticos são consumidos, quanto o modo como são produzidos.

Para operacionalizar metodologicamente as discussões sobre a competência midiática, Ferrés e Piscitelli (2015) definiram seis dimensões, são elas a Linguagem, a Tecnologia, os Processos de Interação, de Produção e Difusão, a Ideologia e Valores e a Estética, a partir das quais são elaborados indicadores de análise. Estes indicadores se relacionam tanto com a forma como as pessoas recebem e interagem com as mensagens (âmbito de análise), quanto ao modo como as mensagens são produzidas pelas pessoas (âmbito de expressão).

Antes de aprofundar em cada uma das dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2015), é importante ressaltar que os pontos teorizados pelos autores estão interrelacionados, ou seja, esta separação é feita para que possamos analisar didaticamente cada uma delas. Ferrés e Piscitelli (2015) também destacam que como as discussões sobre a comunicação estão constantemente em atualização é fundamental que as dimensões sejam consideradas como indicadores em contínua transformação e não como apontamentos definitivos.

Além da capacidade de interpretar, avaliar, analisar, compreender e correlacionar diversos códigos, formatos e gêneros midiáticos, a dimensão Linguagem está relacionada com a habilidade de produzir e ressignificar conteúdos a partir de diversos modos de representação e produção de sentido. A dimensão tecnologia abrange a capacidade de interagir, compreender e manusear, de maneira eficaz, aparatos tecnológicos como, por exemplo, computadores, *softwares*, redes sociais, entre outros. Além de explorar recursos ligados à arquitetura operacional e à comunicação multimodal e multimídia a partir de suas especificidades.



Segundo Ferrés e Piscitelli (2015), os Processos de Interação dialogam com a curadoria, a revisão e a autoavaliação do próprio consumo midiático. Os autores pontuam que a dimensão também abarca a capacidade de avaliar, interpretar e identificar (individualmente ou coletivamente) o êxito e os efeitos das produções midiáticas em diferentes âmbitos, tais como o cultural, o social, o cognitivo, o estético e o sensorial. Os processos de produção e difusão estão relacionados com o conhecimento das características e das fases dos processos de produção, técnicas de programação, distribuição e compartilhamento ligadas aos conteúdos individuais, coletivos, populares, corporativos e públicos. Abrangendo também a habilidade de executar tarefas de maneira colaborativa, gerenciar a própria identidade on-line e off-line e compreender questões voltadas para os direitos autorais, a datificação e as políticas de governança do ecossistema digital.

Para Ferrés e Piscitelli (2015), a dimensão Ideologia e Valores ressalta a capacidade de avaliar, analisar, reconhecer os conteúdos, considerando seus distintos recortes culturais e sociais, identificando e questionando os estereótipos (de gênero, raça, etnia, classe social, religião e etc.) e os mecanismos de manipulação. Além da habilidade de elaborar e modificar os conteúdos midiáticos, se comprometendo com a cidadania, a fim de transmitir valores e colaborar para a melhoria da sociedade. A dimensão estética se refere à capacidade de relacionar e identificar referências intertextuais, explorando novas camadas interpretativas, e também de produzir conteúdos pautados na criatividade e na originalidade.

Scolari (2016, p. 4, tradução nossa) pontua que a literacia midiática é “[...] um conceito flexível que evolui e se adapta às transformações do ecossistema midiático e às diferentes perspectivas teóricas”. Desta forma, a constante atualização do termo se dá pela necessidade dos pesquisadores em acompanharem as transformações da comunicação



contemporânea. Buscando refletir as características, as possibilidades e os desdobramentos do ambiente no qual está inserido.

De acordo com Jenkins *et al.* (2016), Greenhow e Lewin (2016), e Pereira *et al.* (2019), a cultura da convergência exige novas habilidades relacionadas à literacia midiática. Os autores pontuam que, neste contexto, as capacidades críticas e criativas vão além das lógicas de produção e interpretação ligadas aos meios de comunicação tradicionais, abarcando também conjuntos multimodais e a integração de diferentes plataformas. Isto é, o sujeito faz interpretações polissêmicas, cria conteúdo multimídia, compartilha informações nas redes sociais, produz de forma colaborativa em fóruns etc. Deste modo, é fundamental a ampliação dos debates sobre as capacidades de acessar, analisar, avaliar e criar no âmbito da cultura participativa.

Para contemplar a complexidade e as práticas de produção e consumo contemporâneos, Scolari (2016, 2018) propõe o conceito de literacia transmídia. Segundo o autor o termo abarca o

[...] consumo de media digitais interativos, que vão desde processos de resolução de problemas em videojogos até a produção e partilha de conteúdo em plataformas web e redes sociais. A criação, produção, partilha e consumo crítico de narrativas (*fanfiction, fanvids, etc.*) por adolescentes também fazem parte deste universo (SCOLARI, 2018, p. 8).

Um dos pontos centrais da literacia transmídia é a leitura polissêmica e informal dos meios, além de permear por distintas plataformas, os sujeitos são dotados do que Scolari (2018) conceitua como estratégias de aprendizagem informal. Na literacia transmídia as habilidades abrangem questões como, por exemplo, a produção de vídeos para o YouTube, a edição de um texto no smartphone, a aplicação de um filtro em uma foto no Instagram, a superação de um nível (fase) no videogame, o desenvolvimento de uma *fanfic* e etc. Todas essas capacidades transmidiáticas, segundo Scolari (2018), são aprendidas



pelos indivíduos de maneira informal, seja através de tutoriais na Internet, buscas em fóruns ou juntamente com amigos e familiares.

Após uma pesquisa de três anos desenvolvida em vários países sobre os hábitos dos jovens e as habilidades transmidiáticas no âmbito da aprendizagem informal, a equipe de Scolari (2018) identificou nove dimensões. São elas: produção, prevenção de risco, performance, gestão individual, gestão social, gestão de conteúdo, mídia e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética. Estas dimensões estão relacionadas à produção, ao consumo e à pós-produção midiática, voltados para o contexto da cultura participativa, que se desdobram em 44 capacidades principais e 190 capacidades específicas. Abrangendo “[...] da escrita para produções multimodais, da simplicidade para a complexidade, da técnica para práticas e éticas, do cognitivo para as atitudes pragmáticas” (SCOLARI, 2018, p. 9). Scolari afirma que o desenvolvimento das dimensões da literacia transmídia é um processo contínuo e variável, ou seja, o mesmo sujeito pode apresentar distintos níveis de habilidades de acordo com contexto midiático que está inserido.

A dimensão da produção está relacionada com a capacidade técnica de criação, edição e codificação de conteúdos como, por exemplo, a elaboração de um texto, a aplicação de um filtro em uma foto etc. Na prevenção de risco, Scolari (2018) destaca a capacidade de reconhecer, descrever, avaliar, refletir, tomar decisões e aplicá-las, isto é, identificar os riscos da exposição nas redes sociais, a importância da proteção dos dados, os danos do *cyberbullying*, entre outros. A capacidade performática segundo o autor é ligada, especificamente, aos videogames. Como pontua Scolari (2018), jogos como *League of Legends* (LoL) estimulam a resolução de problemas, além do pensamento estratégico e criativo. As habilidades de gestão (gestão individual, gestão social e gestão de conteúdo) dialogam com o gerenciamento de perfis nas redes sociais, compreendendo tanto a arquitetura informacional das plataformas quanto



os riscos de exposição, e a produção de conteúdo em rede, a partir da colaboração e dos recursos multimodais.

A dimensão mídia e tecnologia está relacionada com a economia dos meios, principalmente nas discussões sobre os algoritmos e a dataficação, além da compreensão de *softwares*, *hardware* e aplicativos. De acordo com Scolari (2018), a dimensão da ideologia e ética está associada ao uso consciente da internet e das redes sociais, também ao reconhecimento da ideologia presente nas mensagens dos meios de comunicação. A dimensão da narrativa e estética se refere à capacidade de apreciar os valores estéticos, reconhecer gêneros, reconstruir mundos narrativos e comparar histórias e expressar identidades e perspectivas da sociedade através de uma narrativa (GUERRERO-PICO; LUGO, 2018). Para Guerrero-Pico e Lugo (2018), esta dimensão fica ainda mais nítida se observarmos a relação que os jovens têm com os universos ficcionais de grandes franquias (Marvel, Harry Potter, Fortnite, entre outros.) Os autores destacam a navegação e a ressignificação de mundos transmídia, em que os jovens acessam distintas plataformas correlacionando os arcos narrativos e exploram novas perspectivas da trama através de memes, remix e *fanfics*.

Os estudos de Ferrés e Piscitelli (2015) e de Scolari (2018) têm sido bastante importantes para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão que têm sido desenvolvidos no Observatório da Qualidade no Audiovisual. Nosso intuito no campo de estudos da literacia midiática é operacionalizar metodologicamente os dois conceitos propostos pelos autores – competência midiática e literacia transmídia – a fim de desenvolver as habilidades propostas nas dimensões de cada um deles nas ações de formação tanto de universitários, quanto de crianças e adolescentes.



3 A pesquisa Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos

Neste contexto de discussão, foi desenvolvido o projeto Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos pela Rede Alfamed Brasil, composta pelas universidades Federal de Juiz de Fora (UFJF), Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Federal de Santa Catarina (UFSC), Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), de Sorocaba (UNISO) e de Brasília (UNB), entre 2015 e 2019 (BORGES; SILVA, 2019). Seu objetivo principal centrou-se na realização de um diagnóstico sobre os níveis de competência midiática em cada uma das seis dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2015) de cinco públicos distintos: crianças de 9 a 12 anos, jovens de 14 a 16 anos, universitários e profissionais de comunicação. Os resultados aferidos permitiram uma reflexão sobre as carências encontradas e apontaram pistas para o desenvolvimento de ações de formação docente e discente e fomento de estratégias de desenvolvimento de políticas públicas.

Na pesquisa com as crianças de 9 a 12 anos foram aplicados 502 questionários pelas universidades UFJF, UEPG, UNB, UFSC e UNISO (SILVA *et al.*, 2021). Destacamos que, em relação à formação em comunicação audiovisual e digital (para entender, usar e produzir conteúdos audiovisuais, tais como filmes, vídeos, etc.), os estudantes assinalaram: Nunca tive formação (27,74%); Aprendi sozinho (28,94%); Aprendi na escola (15,57%); Aprendi com a minha família (20,56%); Aprendi com os meus amigos (5,79%); Aprendi em atividades extraescolares (1,40%), indicando que o conhecimento adquirido encontra-se fora do ambiente escolar, por meio da aprendizagem informal. No nível avançado, cada uma das dimensões atingiu a seguinte pontuação: Tecnologia (75,1%), Linguagem (50,6%), Estética (36,9%), Processos de produção e difusão (26,9%), Ideologia e valores (12,7%) e Processos de interação (10,4%). Estes resultados mostram que a



aprendizagem acontece, na maior parte das vezes, de forma autônoma (28,94%), ou com a ajuda da família (20,56%), sendo que 27,74% dos alunos afirmam que não tiveram formação em comunicação audiovisual e digital. Além disso, depreendemos desta pesquisa que os percentuais das dimensões processos de interação (10,36%) e ideologia e valores (12,7%) em nível avançado são muito baixos, indicando que os alunos apresentam um conhecimento bastante básico, ao passo que os resultados para o mesmo nível das dimensões tecnologia (75,1%), Linguagem (50,6%), Estética (36,9%) e Processos de Produção e Difusão (26,9%) indicam que as crianças sabem utilizar a tecnologia, mas não têm necessariamente um pensamento crítico e interventivo, nem sabem filtrar e refletir sobre a sua dieta midiática, muito menos interagir de forma apropriada na internet.

Com o mesmo objetivo que a pesquisa realizada com as crianças, entre os jovens de 14 e 16 anos (BORGES *et al.*, 2020) foram consultados 499 alunos das seguintes cidades brasileiras: Brasília (DF), Florianópolis (SC), Juiz de Fora (MG), Ponta Grossa (PR), São Roque (SP) e Sorocaba (SP). Em relação à formação em comunicação audiovisual e digital, os estudantes assinalaram que desenvolveram habilidades com: Ajuda de colegas ou amigos (18,3%); Ajuda de familiares (18,3%); Ajuda de professores (7,4%); Workshops (1,4%); Autodidata (aprendeu sozinho (a), vídeos) (39%); Não adquiriu formação (15,5%). Do mesmo modo que as crianças de 9 a 12 anos, os dados indicam que os jovens aprendem por meio de estratégias de aprendizagem informal, sendo que mais de um terço deles se considera autodidata. No nível avançado, cada uma das dimensões atingiu a seguinte pontuação: Estética (66,90%), Ideologia e valores (59,20%), Tecnologia (58,80%), Linguagem (51,40%), Processos de interação (34,50%) e Processos de produção e difusão 4,40%. Os resultados apontam que os jovens utilizam de forma apropriada a tecnologia, bem como percebem os elementos estéticos e os significados associados às mensagens midiáticas, sabendo interpretar e analisar conteúdos de forma satisfatória. Porém, as dimensões processos



de interação (34,50%) e de produção e difusão (4,40%), que estão relacionados com o consumo e a participação midiática, precisam de ações de formação no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do espírito crítico.

Em relação aos universitários, a pesquisa foi realizada com 626 indivíduos, de instituições públicas e privadas de 15 cidades brasileiras, cujos resultados nos auxiliaram na elaboração das ações de extensão. Conforme pontuam Silva, Vieira e Souza (2019), os universitários se autoavaliam com um conhecimento médio (70,1%) e alto (23,5%) em relação às tecnologias da comunicação e informação e apontam que adquiriram estes conhecimentos de forma autodidata (64,7%) ou com companheiros e amigos (60,9%). A maioria afirmou ter mais conhecimento (grau 4 numa escala de 1 a 4) sobre o Facebook (60,9%), seguido de Google (62,8%), YouTube (50%) e Instagram (47,8%), e menos conhecimento (grau 1) sobre a edição de páginas web (51,6%), blogs (41,7%) e Twitter (43,1%). Em relação aos conteúdos audiovisuais, a maioria indicou ter mais conhecimento (grau 4) sobre o compartilhamento de imagens (67%) e vídeos (57%), enquanto a criação de vídeo (32%) e a edição de imagens (41%) foram assinalados como grau 3. Já a criação de páginas (55%), blogs (36%) e canais no YouTube (32%) foram indicados pelos universitários como sendo as produções em que eles se sentem com menos capacidade para criar.

Os resultados apontam que o desenvolvimento da dimensão tecnologia da competência midiática é bastante avançado, pois os universitários sabem manusear as plataformas digitais, porém ainda têm pouco conhecimento quando se refere à criação de conteúdos. Além disso, as dimensões como ideologia e valores, estética e processos de interação ainda precisam ser mais trabalhadas para que melhorem o nível de competência midiática.

A pesquisa com 56 profissionais de comunicação, muitos deles formados pela UFJF, foi realizada na cidade de Juiz de Fora (GUIDA;



MEYER; AMERICANO, 2019). Teve o objetivo de compreender o uso dos smartphones em contexto profissional e de lazer e suas interrelações com a discussão sobre a competência midiática e o exercício da cidadania. As questões foram respondidas num questionário de múltipla escolha, carecendo ainda de serem aprofundadas por meio de outros instrumentos, porém nos deixam pistas sobre a importância desta discussão junto aos formandos e aos profissionais de comunicação.

Os resultados indicam que, para promover a alfabetização digital nas diferentes telas de dispositivos móveis, 69,64% consideram muito importante abordar valores éticos e ideológicos, 64,3% colaborar com a distribuição da informação e 55,4% ter recomendação sobre prevenção de riscos. Em relação ao conhecimento da tecnologia, 37,5% consideram muito importante, enquanto 48,21% avaliam como importante. Sendo assim, o conhecimento da tecnologia tem relevância para a maioria dos respondentes.

Por outro lado, 92,9% dos respondentes consideram a formação em competências digitais de suma importância para os profissionais de comunicação, enquanto um percentual bem menor, apenas 39,3%, indicam que esta também é muito importante para a cidadania em geral. Este é um ponto chave no estudo sobre a literacia midiática que tem sido explorado, por exemplo, em diversos projetos desenvolvidos pela Comissão Europeia (2019) com o intuito de elaborar políticas públicas que garantam que as competências digitais sejam desenvolvidas ao longo da vida para promover o pleno exercício da cidadania (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017). Neste sentido, os profissionais de comunicação não associam as competências digitais ao exercício da cidadania, o que nos aponta para uma lacuna no entendimento da importância do desenvolvimento da literacia midiática.

Neste sentido, argumentamos que é preciso investir no desenvolvimento das dimensões da competência midiática junto aos futuros profissionais de comunicação, pois a mídia, ao construir discursos



e relatos sobre a realidade, tem um papel muito importante no modo como as pessoas constroem seus entendimentos de mundo. Os profissionais devem, assim, estar atentos para construir perspectivas plurais na elaboração dos produtos midiáticos, a fim de poderem contribuir para que os cidadãos desenvolvam as suas competências comunicativas e possam efetivamente exercer o seu direito à cidadania.

Outros estudos desenvolvidos em nível internacional (SMAHEL, 2020; PEREIRA; MOURA, 2019; AMARAL *et al.*, 2017; CHILDREN..., 2016;) apontam para os mesmos resultados em relação ao domínio do uso da tecnologia por crianças e jovens, corroborando com o argumento de que este uso não garante o desenvolvimento da competência midiática. Pesquisa realizada por Pereira, Pinto e Moura (2015), em Portugal, confirma que as maiores lacunas entre os jovens usuários de mídia (17 e 18 anos) estão relacionadas com a análise, avaliação e produção de conteúdo. Por outro lado, pesquisas espanholas sobre o uso das redes sociais pelos estudantes universitários (MARTÍNEZ; FORTUÑO; VIDAL, 2016) e o uso de comunidades de aprendizagem no Instagram (IZQUIERDO-IRANZO; GALLARDO-ECHENIQUE, 2020) apontam para um crescente aumento do uso das redes sociais com fins pedagógicos.

4 Ações de formação: oficinas de criação

Neste contexto teórico-metodológico e empírico apresentado, a formação proposta no Observatório da Qualidade no Audiovisual tem o intuito de formar profissionais da comunicação que estejam atentos para a importância da literacia midiática e que sejam multiplicadores da produção audiovisual e midiática orientada para o desenvolvimento da competência midiática de crianças e jovens. Os universitários iniciam os cursos da Faculdade de Comunicação com muitas competências tecnológicas, desenvolvem competências críticas, mas têm dificuldade em relacionar a teoria com a prática, ou seja, foram alfabetizadas pelas



mídias, recebem formação teórica sobre o papel da mídia, mas necessitam de formação sobre como produzir de modo crítico com e através das mídias.

Construídas sob essa ótica, mas, também, com o intuito de promover a expansão dos conhecimentos produzidos na Universidade junto à comunidade, uma série de ações de formação foram realizadas ao longo dos últimos anos. O Laboratório de Audiovisual³ compreende o desenvolvimento de oficinas de criação, oferecidas em parceria com escolas das redes públicas e privadas de Juiz de Fora e região. Na primeira fase, quatro oficinas complementares foram executadas com temáticas que tangenciam o universo midiático como sonoplastia, *stop-motion* e produção para a Internet (BORGES; SIGILIANO, 2019).

Todas as ações de formação têm o objetivo de articular a competência midiática através da leitura crítica e da produção criativa. Nesse sentido, os planos englobam a curadoria de conteúdos audiovisuais a serem exibidos, apresentação de suas principais características e, por fim, propostas de debate de acordo com os conceitos apresentados e com as referências prévias dos participantes, mas, também, a criação de um produto ao fim do processo.

As oficinas de criação são desenvolvidas em cinco momentos: experiência, linguagem, confronto, apropriação e apreensão. No primeiro, as atividades são direcionadas para conhecer melhor os participantes e o grupo no qual se inserem, com provocações que buscam compreender quais universos midiáticos melhor compreendem, consomem e discutem. Além disso, é também nessa fase que são avaliadas as percepções sobre a mídia antes da realização da oficina. Em seguida, são apresentadas as características da linguagem que será debatida ao longo do processo como, por exemplo, os principais pontos de uma linguagem documental. Diante das experiências prévias e dos novos conhecimentos apresentados

³ Disponível em: <https://bit.ly/3djauaF>. Acesso em: 11 abr. 2021.



aos participantes, buscamos propiciar o confronto de ideias, apresentando produções instigantes e que incentivam a reflexão crítica.

Durante a apropriação, os participantes são convidados a reunir todas as discussões realizadas até então na concepção criativa de um produto midiático. Nesse sentido, é necessário articular os dois âmbitos da competência midiática à medida em que as reflexões sobre a linguagem, os formatos e os diferentes discursos serão aplicadas na prática criativa. O último momento, de apreensão, é dedicado a discutir todos os processos da oficina, as atividades que tiveram maior impacto, assim como as novas perspectivas que surgiram no grupo.

A oficina “Mas afinal, o que é documentário?” foi nomeada a partir de uma das principais referências teóricas sobre o gênero no Brasil, o livro de Fernão Ramos (2008). Nesta, a principal discussão está centrada em torno da perspectiva e do modo como diferentes olhares constroem representações diversas de uma realidade apresentada. A ação de formação foi realizada em escolas das três instâncias públicas de Juiz de Fora e região⁴: Federal, no IF Sudeste Santos Dumont (MG); Estadual, na E. E. Francisco Bernardino⁵ e Municipal, na E. M. Padre Wilson⁶, localizada na Zona Rural da cidade. Foi também produzido um caderno pedagógico que foi distribuído aos participantes⁷.

Nos três diferentes cenários, as abordagens foram adaptadas levando em consideração as realidades de cada grupo. Por exemplo, no âmbito federal, os alunos tinham maior acesso aos suportes tecnológicos, inclusive dentro do Instituto, como salas de informática que permitiam um processo de edição. Já na Escola Estadual, a oficina foi inserida na programação da Semana de Artes anual, sendo, portanto, uma ação sociocultural recorrente. Em relação à Escola Municipal, localizada na

⁴ Parte dos depoimentos coletados foram editados em vídeo e podem ser acessados no canal do YouTube do grupo. Disponível em: <https://bit.ly/3di3ZoH>. Acesso em: 11 abr. 2021.

⁵ Disponível em: https://youtu.be/cThg_gelsJo. Acesso em: 11 abr. 2021

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/LklnCttZoPU>. Acesso em: 11 abr. 2021

⁷ Disponível em: <https://bit.ly/32bxgej>. Acesso em: 11 abr. 2021



região de Igrejinha, a oficina também integrou um projeto maior, subsidiado pela ONG Instituto Crescer, porém a maior parte dos participantes encontrava-se em situações de vulnerabilidade social e tinham pouco acesso aos meios digitais.

No entanto, mesmo diante das adaptações, o escopo geral da oficina manteve-se o mesmo. Com o intuito de abordar a inter-relação entre ficção-realidade e produção documental, foi selecionado o filme *Ilha da Flores* (Jorge Furtado, 1986) para abrir o processo de discussão da oficina. A narrativa mostra-se importante para o contexto pretendido, já que se trata de uma produção pré-roteirizada, que discute uma realidade específica, com hibridizações que tensionam essa relação entre o real e o ficcional. Além deste, um corte especial de *Edifício Master* (Eduardo Coutinho, 2002) foi criado para debater a montagem no cinema documental⁸. Durante a elaboração da oficina, dois depoimentos, originalmente espaçados no filme, foram reunidos em sequência no corte apresentado aos participantes. Nele, duas jovens que engravidaram ainda na adolescência, que residem nesse mesmo espaço no bairro carioca de Copacabana, expõem suas histórias que surgem de realidades econômicas diferentes. Diante do exposto, observamos o impacto da montagem sobre a percepção dos participantes para, em seguida, questioná-los se a ordem de apresentação dos depoimentos influencia no modo como se lê as histórias.

Outro documentário, produzido especificamente para o YouTube, foi apresentado nas duas últimas escolas, o *Negritudes Brasileiras* (Natály Nery, 2018). A inserção foi realizada diante da concentração de estudantes negros e negras nos dois grupos, assim como a percepção de que seu principal espaço de consumo de conteúdo era a Internet. Nesse

⁸ O corte reúne as primeiras cenas do filme e os depoimentos das personagens Alessandra e Cristina. Disponível em: <https://youtu.be/l4h2s0OpZbQ>. Acesso em: 11 abr. 2021.



sentido, o filme foi usado para debater tantas questões étnico-raciais e, portanto, sociais, quanto de linguagem.

Os exercícios de produção criativa também variaram entre as escolas. Nas duas primeiras, aplicamos uma dinâmica baseada na proposta do cinema *verité* e, principalmente, inspirada no filme *Chronique d'un été* (Jean Rouch, 1961). Os participantes foram convidados a abordar professores e alunos com a câmera ligada e direcionando a pergunta "Você é feliz?". Diante desse material, o processo de edição foi realizado na escola junto aos alunos (no caso do Instituto Federal) ou pelos próprios bolsistas a partir de discussões com o grupo (no caso da Escola Estadual). Na última aplicação da oficina, o exercício foi repensado diante da necessidade de buscar uma identificação dos estudantes com o próprio bairro e sua região. Por isso, sugerimos que eles buscassem personagens mais velhos, que pudessem refletir sobre as mudanças ocorridas ao longo dos anos.

Conforme apontamos, a dimensão Tecnologia sofreu variações entre as aplicações, já que parte das escolas possuíam recursos como computadores disponíveis para edição e outras não. No entanto, em todas as edições, os participantes puderam ter contato com câmeras profissionais, assim como foram incentivados a produzir com os materiais disponíveis como, por exemplo, os celulares.

Mesmo com todas as diferenças, a aplicação da oficina nas três escolas apresentou resultados semelhantes. O primeiro ponto de destaque refere-se a uma percepção comum entre os grupos de que o gênero documental era a realidade por si só, ou seja, sem interferência ideológica do realizador. A partir das discussões sobre montagem e sua influência na perspectiva, percebeu-se que, de modo geral, os participantes desenvolveram competências críticas durante o processo, repensando o modo como enxergam o documentário, assim como articulam a dimensão Ideologia e Valores. Nesse sentido, pudemos observar como a



apresentação de conteúdos diversos, relacionada com discussões sobre a dimensão Linguagem refletiram diretamente na criticidade dos grupos.

A apropriação dessas características na criação de um documentário pelos próprios participantes apresentou resultados diferenciados. No entanto, em todos eles a produção foi realizada em grupo e os produtos finais apresentaram narrativas claras e distinguíveis. Nesse sentido, concluímos que houve a aquisição de habilidades nas dimensões Processos de interação e Processos de produção e difusão, tanto nas ações colaborativas quanto na seleção, ordenação e edição do conteúdo. Em alguns casos, a incorporação das características de determinados formatos foi mais latente, como uso de trechos em *off*, por exemplo, usado para encadear a narrativa como um todo. De modo geral, concluímos que os participantes puderam perceber a função de cada um desses recursos utilizados em uma produção audiovisual, aplicando-os de acordo com suas próprias referências de mundo, destacando uma compreensão ampliada da dimensão Estética durante o processo.

A partir dessa experiência, buscamos ampliar o formato da oficina, pensando em expandi-la para um recorte mais abrangente e que incorporasse diferentes linguagens. Desse modo, surgiu o projeto Transmídia Ambiente: desenvolvimento de competências críticas e criativas nas escolas, que buscou, também, uma aproximação com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do Ministério da Educação. Nesse sentido, o projeto permite que a oficina seja aplicada como atividade extracurricular por professores do ensino básico, mas como referências diretas ao currículo escolar.

A oficina Transmídia Ambiente⁹ está pautada na relação humana com o meio ambiente, assim como nas relações contemporâneas entre os meios. Criada sob a ótica da literacia transmídia, a oficina foi baseada na dimensão da narrativa e estética, proposta Scolari (2018) e Guerrero-Pico

⁹ Disponível em: <https://bit.ly/3tjgSUX>. Acesso em: 11 abr. 2021.



e Lugo (2018). Desse modo, as atividades propostas buscam articular as cinco competências específicas relacionadas aos elementos estéticos e narrativos que compõem a dimensão: interpretar (ao compreender e reconstruir um universo transmídia); reconhecer e descrever (diferentes gêneros e formatos em meios e plataformas diversos); comparar (ao identificar e correlacionar diferenças e semelhanças); avaliar e refletir (com a leitura crítica da própria produção); e aplicar (relacionado ao consumo e a curadoria de conteúdos) (SCOLARI, 2018; GUERRERO-PICO; LUGO, 2018).

Nesse sentido, a proposta visa à criação de um grande universo ficcional, baseado na figura folclórica do Curupira, com narrativas expandidas entre histórias em quadrinhos e *fanfics*. Para tal, teve-se em conta a geografia do município de Juiz de Fora, incorporando o principal rio que cruza a cidade, assim como a história do Jardim Botânico, mantido pela Universidade Federal de Juiz de Fora. O Curupira, conforme o conto folclórico, é um guardião do meio ambiente, das matas e dos animais. Nesta história, o Curupira é morador da Mata do Krambeck, fragmento de Mata Atlântica preservada em Juiz de Fora. Comprada pela Universidade e transformada em área protegida, o personagem, então, pode alçar novos rumos na sua jornada de proteção. Portanto, dedica-se a cuidar do Rio Paraibuna, que corta a cidade e é altamente poluído. A partir desse breve *storyline*, o projeto propõe que os participantes criem os desdobramentos da história.



Figura 1 – Personagem criado para a oficina Transmídia Ambiente



Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual (2020).

Na primeira parte do processo, os participantes são convidados a criar personagens secundários, que dão suporte ao protagonista, para a formação da Turma do Curupira. Esse processo envolve, também, refletir sobre as funções deles na trama, o que interfere em suas características como, por exemplo, poderes mágicos que permitam a solução de uma situação problema específica.

Com essa Turma criada, os participantes são convidados a elaborar uma história em quadrinhos, de oito a doze quadros. Nessa atividade, estão contidas questões narrativas, em especial a capacidade de organizar os acontecimentos de uma história em um espaço limitado (o quadro). O HQ também proporciona uma imbricação de múltiplos códigos na construção de sua linguagem (imagético e textual) o que já propicia uma reflexão ampliada sobre o papel de cada uma dessas partes na construção da história. Para incentivar os participantes e servir como diretriz, uma HQ foi criada pelos bolsistas, apresentando um problema, clímax e resolução, além de personagens secundários.



Figura 2 – HQ apresenta uma pequena história e personagens secundários da Turma do Curupira



Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual (2020).

Diante do cenário da pandemia, o projeto Transmídia Ambiente: desenvolvimento de competências críticas e criativas nas escolas não pôde ser aplicado em sala de aula. Por isso, algumas ações foram pensadas para dar continuidade ao seu desenvolvimento, ampliando as possibilidades de aplicação por parte dos professores. Foi produzido, então, um caderno pedagógico¹⁰ com o passo a passo da oficina de criação, explicando como cada uma das atividades foi elaborada e pode ser aplicada. Além disso, neste material são também apresentadas questões provocativas, que direcionam as discussões e incentivam a reflexão crítica por parte dos participantes.

Uma série de vídeos, disponibilizada nas redes sociais e no YouTube do Observatório da Qualidade no Audiovisual, foi produzida explicando mais especificamente as temáticas a serem trabalhadas. Alguns temas propostos na oficina, como a própria conceituação de narrativa transmídia e literacia transmídia, podem estar distantes das realidades do público-alvo, por isso os seis vídeos explicam as principais temáticas, com

¹⁰ Disponível em: <https://bit.ly/36mswor>. Acesso em: 11 abr. 2021.



exemplos audiovisuais, assim como uma descrição mais ampla das atividades propostas.

Essa primeira fase do projeto impulsionou outras questões como, por exemplo, a possibilidade de aplicação no ambiente digital. Cientes de que o modo de construção da oficina como um todo, originalmente pensado para ser realizado presencialmente, não é adequado à realidade remota, refletimos sobre a necessidade de pensar alternativas como, por exemplo, a criação de um jogo ou de estratégias de gamificação. Nesse sentido, as propostas desenvolvidas até então germinam outras que dão continuidade ao processo.

5 Considerações finais

Ao longo dos anos, as ações de formação do Observatório da Qualidade do Audiovisual têm tido em conta tanto o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas dos alunos da Faculdade de Comunicação quanto o público externo à universidade, principalmente crianças e jovens da região da Zona da Mata. Em relação à formação dos graduandos, as oficinas propiciam um contato maior com realidades muito diversas. Por isso, a própria concepção dos planos de atividade é constantemente readequada aos públicos em que as oficinas são aplicadas. Essa primeira habilidade, de articular um projeto comunicativo para diferentes públicos, já é trabalhada durante a primeira fase do processo. Os alunos precisam, também, colaborar no processo de reflexão dos participantes das oficinas. Diante disso, exercitam sua própria capacidade analítica, seja ao refletir sobre os produtos que estão apresentando ou ao orientar a produção do grupo. É necessário indicar caminhos possíveis, como no processo de edição ou gravação, o que envolve uma necessidade de percepção ampliada do processo produtivo como um todo. Em relação aos participantes das disciplinas, os processos de avaliação realizados por meio de entrevistas e debates têm apontado o despertar do olhar para as



questões que concernem a literacia midiática, mostrando-se como um primeiro passo no longo processo de aprendizagem para o uso das mídias ao longo da vida.

Nesse sentido, as ações de formação desenvolvem um duplo fluxo de formação entre os alunos e os participantes. A troca permite que os conhecimentos desenvolvidos na universidade pública sejam expandidos para diferentes setores e classes sociais da comunidade que a cerca, mas também propicia novos olhares aos graduandos diante dos novos desafios.

Referências

ABREU, B.; MIHAILIDIS, B. (Ed.). **Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives**. Nova York: Routledge, 2014.

AMARAL, I. [et al.]. Práticas e consumos dos jovens portugueses em ambientes digitais. **Estudos em Comunicação**, Covilhã, n. 24, p. 107-131, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wWpgvY>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BORGES, G. **Qualidade na TV pública portuguesa**: análise dos programas do canal 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

BORGES, G. [et al.]. Prácticas culturales y niveles de competencia mediática de jóvenes brasileños. **Revista ICONO14**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 320-352, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sdaoFH>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BORGES, G.; SIGILIANO, D. Observatório da Qualidade no Audiovisual: curadoria, produção experimental de conteúdo e divulgação científica. In: BORGES, G.; SILVA, M. B. (Org.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. p. 258-290. Disponível em: <https://bit.ly/3gzCypN>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BORGES, G.; SILVA, M. B. (Org.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019.

BUCKINGHAM, D. **Media Education**: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003.



CARRETERO, S.; VUORIKARI, R.; PUNIE, Y. DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. [S.I.]: **Publications Office of the European Union**, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2pGtGIJ>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CELOT, P.; TORNERO, J. M. P. (Coord.). **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels**. Brussels: European Commission, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3wTxmFC>. Acesso em: 08 abr. 2021

CHILDREN and parents: media use and attitudes report 2016. [S.I.]: **Ofcom**, 03 fev. 2016. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-nov16>. Acesso em: 11 abr. 2021.

COIRO, M. [et al.]. **Handbook of research on new literacies**. Nova York: Lawrence Erlbaum Associat, 2008.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3IJnetG>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GREENHOW, C., LEWIN, C. Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, v. 41, n. 1, p. 6-30, 2016.

GUERRERO-PICO, M.; LUGO, N. Competencias narrativas y estéticas. *In*: SCOLARI, C. (Ed.). **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas** – Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: H2020 Research and Innovation Actions, 2018. p. 65-73.

GUIDA, V.; MEYER, M.; AMERICANO, L. T. A competência midiática e o exercício da cidadania a partir da experiência dos profissionais de comunicação de Juiz de Fora (MG). *In*: BORGES, G.; SILVA, M. B. (Org.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. p. 137-155. Disponível em: <https://bit.ly/3gzCypN>. Acesso em: 13 abr. 2021.

IZQUIERDO-IRANZO, P.; GALLARDO-ECHENIQUE, E. Estudigramers: Influencers del aprendizaje. **Comunicar**, v. 62, p. 115-125, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Q1Pj3V>. Acesso em: 11 abr. 2021.

JENKINS, H. [et al.]. **By any media necessary**: the new youth activism. Nova Iorque: New York University Press, 2016.



KEY competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2N6DOah>. Acesso em: 13 abr. 2021.

LIVINGSTONE, S. **Making Sense of Television** – The psychology of audience interpretation. 2 ed. Nova York: Routledge, 2007.

MARTÍNEZ, J. G.; FORTUÑO, M. L.; VIDAL, C. E. Las redes sociales y la educación superior: Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. **Education in the Knowledge Society**, v. 17, n. 2, p. 21-38, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2OLL2RD>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MCDOUGALL, J. Media literacy: An incomplete project. In: ABREU, B.; MIHAILIDIS, B. (Ed.). **Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives**. Nova York: Routledge, 2014. p. 3-10.

PEREIRA, S. [et al.]. Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. **Comunicar**, v. 27, n. 58, p. 41-50, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Rz5qXi>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PEREIRA, S.; MOURA, P. Assessing media literacy competences: a study with Portuguese young people. **European Journal of Communication**, v. 32, n. 1, p. 20-37, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/37q7CoW>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PEREIRA, S.; PINTO, M.; MOURA, P. Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano. **Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade**, Braga, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3mVuFih>. Acesso em: 13 abr. 2021.

POTTER, W. J. **Introduction to Media Literacy**. 4 ed. Londres: SAGE Publications, 2016.

SCOLARI, C. Literacia transmídia: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. **Revista Telos**, v. 193, n. 1, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/1KtnZD>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SCOLARI, C. **Literacia transmedia na nova ecologia mediática** - Livro Branco. Barcelona: European Union Funding for Research & Innovation, 2018.

SILVA, M. [et al.]. Competência midiática em crianças de 9 a 12 anos em cenários brasileiros. **Revista Intercom**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 21-45,



2021. Disponível em:

<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/3487>.

Acesso em: 26 abr. 2021.

SILVA, M. B.; VIEIRA, S. F.; SOUZA, M. V. B. *In*: BORGES, G.; SILVA, M. B. (Org.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. p. 84-108. Disponível em: <https://bit.ly/3gzCypN>. Acesso: 13 abr. 2021.

SMAHEL, D. [et al.]. **Eu Kids Online 2020**: Survey results from 19 countries. [S.I.]: Eu Kids Online, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37yqcv5>. Acesso em: 13 abr. 2021.