

ANA FILIPA OLIVEIRA

anaf.oliveira.j@gmail.com

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

O ESPAÇO DA CRIAÇÃO E PRODUÇÃO MEDIÁTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE PORTUGUÊS, FILOSOFIA E INGLÊS

RESUMO

A formação do indivíduo-cidadão do século XXI impõe novos desafios à instituição escolar. Por um lado, a escola depara-se com uma necessidade de adaptação aos contextos sociais contemporâneos; por outro, encara a obrigação de abrir portas às tecnologias de comunicação e informação digitais e de educar os jovens para desempenhar o papel de consumidores, produtores e reprodutores de conteúdo mediático, de forma responsável e consciente.

Um olhar sobre a legislação e documentação produzidas nos últimos 30 anos deixa clara a importância de integrar a literacia mediática (LM) na escola enquanto elemento transdisciplinar e transcurricular (Oliveira, 2019), sendo esta considerada uma competência essencial a ser desenvolvida em ambiente escolar, numa lógica de formação ao longo da vida. No entanto, e embora se registem experiências que procuram levar os *media* para a escola e promover o contacto e o desenvolvimento de produtos mediáticos pelas mãos dos jovens, em sala de aula, trabalhos desenvolvidos na última década têm vindo a alertar para um desfasamento entre a teoria e a prática – um afastamento dos currículos face aos objetivos de uma educação para os *media* (Operti, 2009; Pessôa, 2017; Soares, 2011).

Partindo de uma análise do conteúdo dos programas curriculares do ano letivo vigente, de três disciplinas transversais aos cursos científico-humanísticos do ensino secundário nacional – Português, Filosofia e Inglês –, reflete-se sobre a forma como a LM, e em particular a sua dimensão criativa, é contemplada nestes documentos. Complementarmente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com docentes de cada disciplina, por forma a aprofundar os resultados da análise de conteúdo. Apresenta-se uma apreciação crítica que, realizada com recurso a um conjunto de descritores de desempenho, toma em consideração a integração de aprendizagens de LM e as oportunidades existentes para o desenvolvimento de atividades de criação e produção mediática, no âmbito das disciplinas referidas.

PALAVRAS-CHAVE

literacia mediática; criação mediática; produção mediática; currículos;
análise de conteúdo

1. INTRODUÇÃO

A Escola dos nossos dias enfrenta um conjunto de desafios. A urgência de acompanhar as alterações dos contextos sociais contemporâneos, de abrir as portas às tecnologias e educar os jovens no sentido de assumirem o seu papel de consumidores, produtores e reprodutores de conteúdo mediático de forma responsável e consciente são aspetos inevitáveis que impactam as formas como aprendemos e educamos.

O momento é marcado pela mudança do paradigma educativo – focado, hoje, na aquisição das competências do século XXI (Adrião, 2018). Apesar disso, há aspetos que se mantêm inalterados. A essência do papel da Escola mantém-se, continuando esta a assumir-se como principal motor da aprendizagem e espaço onde decorrem dinâmicas de ensino/ aprendizagem das literacias fundacionais e das competências básicas para a inserção dos indivíduos na sociedade. Claro fica, porém, que a entrada na era da Sociedade da Informação fez emergir a importância de refletir sobre o papel do sujeito e as suas novas responsabilidades. Não sendo a sociedade um elemento estanque, tampouco a Escola o será. Esta deverá, portanto, acompanhar os processos de mudança; principalmente aqueles pelos quais as tecnologias (essencialmente as digitais) são as principais responsáveis.

As listagens de competências mais recentes refletem todos estes aspetos, encontrando-se nelas traços comuns às quais é atribuída grande importância – a cidadania, a criatividade, a literacia digital e mediática. Tendo a instituição escolar a principal responsabilidade de educar os jovens para que exerçam as suas funções cidadãs em consciência e com rigor, analisar e repensar a adequação dos currículos a estas competências é um passo crucial no processo.

2. A LITERACIA MEDIÁTICA NA ESCOLA

Marcada pela Educação para a Cidadania (EpC) (Pacheco, 2008), a Escola contemporânea percebe a responsabilidade de educar como um projeto ao longo da vida – para a vida profissional, cívica e social. E educar neste sentido, implica, também, ensinar crianças, jovens e adultos a aceder e utilizar os *media* de forma responsável e ciente das suas funções e alcance.

A legislação e documentação produzidas nos últimos 30 anos têm exposto a importância de integrar a literacia mediática (LM) na escola enquanto elemento transdisciplinar e transcurrenular (Oliveira, 2019), considerando-se a educação para os *media* (EpM) enquanto elemento integrante da EpC a ser desenvolvido em contexto escolar. Da mesma leitura

transparece, também, a importância de a EpM determinar um conjunto de capacidades referentes ao acesso, utilização crítica e esclarecida dos *media*, à autoexpressão e comunicação dos jovens (Pereira, 2000), a integrar o currículo, em toda a sua extensão. Salientando a importância de promover a criação e a produção de conteúdo mediático, compreende-se que esta vai além da autoexploração das posições e opiniões de crianças e jovens. A relação destas práticas com o empoderamento e a tomada de consciência da geração mais jovem relativamente aos seus papéis de criadores e cidadãos tem vindo a ser largamente discutida, sendo o exercício da participação através dos *media* colocada na esfera da produção mediática (Buckingham, 2000) e a realização de atividades de produção referida como fundamental para ajudar os jovens a formar uma consciência mais crítica face aos géneros mediáticos, aos públicos e às imagens e representações da realidade construída pelos *media* (Collins & Halverson, 2009). Não menos importante, a realização de tarefas deste género no contexto educativo apresentará um contributo para potenciar a curiosidade intelectual e a responsabilidade cidadã dos jovens (Hobbs, 2016).

Em 2017, Pessôa refletiu sobre a questão curricular vigente, alertando para uma falta de alinhamento dos currículos nacionais com as intenções delineadas para a EpM e com a urgência de integrar os meios nas salas de aula (Faria, 2009; Operti, 2009; Soares, 2011). No mesmo trabalho, destaca-se a crítica apresentada por Formosinho que alude para o envelhecimento dos programas, aspeto que os afasta da realidade (2007, citado em Pessôa, 2017). E num cenário que advoga o ensino de competências, a atualização do programa escolar, mais do que uma necessidade, é um requisito. Estimular a leitura crítica de conteúdos, promover a utilização, análise, avaliação, desconstrução e produção crítica e consciente de informação são aspetos determinantes para o cidadão da contemporaneidade (Drotner, 2008; Fantin, 2012; Pessôa, 2017). Apesar disto, e observando o caminho percorrido desde 1982, percebe-se que a LM tem vindo, gradualmente, a entrar na instituição escolar. Dos projetos internos às iniciativas externas¹, várias experiências de produção e criação mediática têm ocorrido. Não obstante, e apesar do contributo destas, percebe-se que a LM é remetida para uma condição de atividade extracurricular, acessível a apenas

¹ Ao longo das décadas, várias escolas têm vindo a desenvolver projetos internos relacionados com a criação e produção de conteúdo mediáticos, tais como rádios, televisões e jornais escolares. A par disso, são inúmeras as instituições que têm apresentado projetos (maioritariamente na forma de concurso) que visam envolver as diversas comunidades escolares nacionais em práticas de criação e produção mediática. Exemplos destas iniciativas são o concurso "Conta-nos uma História", que contou no ano letivo vigente com a sua 10ª edição, ou o concurso "Media@ção", que vai na sua 2ª edição.

alguns jovens – o critério de introdução em sala de aula fica, exclusivamente, nas mãos dos docentes e da instituição.

Neste artigo considera-se a importância de encontrar um lugar distinto e perceptível nos currículos para a produção com recurso aos *media*. Não esquecendo que o programa curricular não é “um dispositivo blindado” (Pacheco, 2008, p. 23) e que a autonomia curricular dá oportunidade às escolas e docentes de identificar opções curriculares alternativas e adequadas aos seus contextos particulares, estes documentos, enquanto guias do processo educativo, serão sempre centrais, para que se compreenda importância do ato de criação e da mensagem subjacente ao conteúdo.

3. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Nesta reflexão, propõe-se olhar o currículo do ensino secundário, em particular de três das disciplinas que compõe a formação geral dos cursos científico-humanísticos – Português, Filosofia e Inglês. Compreendendo a sua função enquanto etapa transitória, entre a educação básica e o ensino superior/ vida ativa (Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo), foca-se a importância deste nível de ensino dar resposta às exigências educativas atuais e de se alinhar com os esforços das instituições (civis, académicas e legislativas) para levar os *media* para as salas de aula, enquanto ferramentas de ensino e instrumentos para o exercício da cidadania.

Considerando os aspetos anteriormente mencionados, configura-se a seguinte questão de investigação: qual o espaço da literacia mediática e da sua dimensão criativa nos currículos? Sob um olhar construtivista, estudar os *currícula* conduz-nos no sentido de os compreender, por um lado enquanto ferramentas construídas que descrevem uma realidade e por outro como normas desenhadas para aplicação num contexto particular. Assim, esta apreciação crítica procura perceber a) se a LM é conceito e competência mencionada nos documentos orientadores das disciplinas observadas, b) o que é proposto em cada uma (em termos de atividades, capacidades e competências que o aluno deve desenvolver) e c) qual o peso da criação e da produção nos currículos.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A análise realizada, qualitativa e descritiva, pretendeu observar a integração teórica e prática da LM nos currículos focando, em particular, a existência de oportunidades para o desenvolvimento de atividades de criação

e produção mediática. O processo decorreu em dois momentos. Partiu-se de uma análise de conteúdo (Bardin, 2010) para interpretar os programas curriculares e as aprendizagens essenciais (AE), adotando-se uma postura não reativa e distanciada, comprometida com a análise de factos presentes nos documentos selecionados (McKernan, 1999). Estabelecendo-se o princípio de que, numa perspetiva de resultado da aprendizagem (Buckingham & Domaille, 2003; Kupiainen, 2013), analisar a LM no contexto do ensino será uma tarefa mais consistente quando baseada nas suas dimensões e em critérios que permitam monitorizar e avaliar os currículos (Ferrés & Piscitelli, 2012; Rodriguez-Rosell & Melgarejo-Moreno, 2017), definiu-se um conjunto de aspetos a observar. Os indicadores estabelecidos partiram do *Referencial de Educação para os Media* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014) e da proposta de Prensky (2010, p. 45) de colocar em evidência verbos associados às práticas educativas, “as competências que os estudantes necessitam aprender, praticar e dominar”. Procurou-se identificar padrões, relações entre as palavras, conceitos e frases (Matthews & Ross, 2010) que permitissem apontar pistas para responder à questão de investigação.

CRIAÇÃO
Criar conteúdo mediático de forma responsável e ética
Criar conteúdo mediático com recurso a ferramentas diversas
PRODUÇÃO
Utilizar e criar conteúdo mediático de forma responsável e ética
Utilizar a tecnologia para comunicar ideias, informações e opiniões
Compreender e adequar as linguagens aos diferentes formatos mediáticos
DISTRIBUIÇÃO
Contribuir para o processo democrático através dos <i>media</i>
Compreender a vertente económica e as indústrias mediáticas
Promover a partilha de informação estimulando a participação ativa dos mais jovens
PUBLICAÇÃO
Publicar e realizar trocas de informação online
Partilhar as mensagens criadas nos meios mais eficazes

Tabela 1: Indicadores para a dimensão criativa da literacia mediática

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas com docentes das disciplinas selecionadas, pretendendo aprofundar os resultados da análise de conteúdo e perceber as suas perspetivas relativamente às propostas das disciplinas por eles lecionadas.

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3
Docente de Português Género feminino 62 anos 43 anos de serviço Escola pública	Docente de Filosofia Género feminino 33 anos 7 anos de serviço Escola privada	Docente de Inglês Género feminino 53 anos 30 anos de serviço Escola pública

Tabela 2: Dados sobre docentes entrevistados

5. RESULTADOS

5.1. OS *MEDIA* E A CRIAÇÃO NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

As AE procuram alinhar as orientações curriculares com os objetivos de aprendizagem e formação exarados pelo *Perfil dos alunos* (PA) (Martins et al., 2017). Nos documentos analisados, a noção de educação cidadã e de formação de um jovem cidadão global, “capaz de pensar crítica e autonomamente” e “apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida”, como preconizado no PA (Martins et al., 2017, pp. 13-15), encontra-se presente. A par disso, o contributo da aprendizagem de cada disciplina para o exercício de uma cidadania informada e ativa é enfatizado, valorizando-se o ensino como ferramenta essencial para promover o espírito cívico.

Focando a questão dos *media*, e considerando a atualidade das AE, estes são referidos como ferramentas para apoiar a apresentação de trabalhos, realizar tarefas de investigação e pesquisa e temas para abordar a contemporaneidade.



Figura 1: Referências aos *media* nas Aprendizagens Essenciais das disciplinas analisadas

mencionados ao longo do programa, os géneros informativos (reportagem, documentário e anúncio publicitário) são apenas referidos no âmbito da Compreensão oral. Os géneros opinativos são considerados no âmbito da Escrita/produção. Nesta dimensão foca-se, ainda, a redação de sínteses, exposições e apreciações críticas (10º ano) e de exposições, apreciações críticas e textos de opinião (11º e 12º ano). No domínio da oralidade, em particular da compreensão e expressão oral, refere-se a aprendizagem com recurso aos géneros informativos – aspeto que podemos relacionar com a dimensão da Compreensão da LM.

O programa de Filosofia deixa clara a proximidade e o contributo que a disciplina procura dar à formação cívica do jovem, considera-se essencial trabalhar as atitudes, os valores, o sentido de cidadania na comunidade e o sentimento de pertença (Almeida, Henriques, Neves & Barros, 2005, p. 3). Os meios de comunicação surgem em duas vertentes: uma de reflexão e de compreensão e outra de instrumentos de apoio ao leccionamento da disciplina. No programa do 10º ano, a reflexão sobre o papel dos *media* surge integrada no tema “Problemas do mundo contemporâneo”, enquanto “A manipulação e os meios de comunicação de massa”. No 11º ano, integram o tema “Problemas da cultura científico-tecnológica”, dentro das problemáticas “O trabalho e as novas tecnologias” e “O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana”. Porém, em ambos os anos, os *media* surgem como tópicos de discussão opcional – apesar da importância da LM e da disciplina para a formação cívica do jovem, a EpM é apresentada enquanto questão cuja discussão em sala de aula fica ao critério do professor.

Por fim, o programa da disciplina de Inglês refere a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras como base para a “educação cívica, democrática e humana” do aluno (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001a, p. 2). Estabelece-se como objetivo principal da disciplina “fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social” (Moreira et al., 2001a, p. 4). Dos currículos analisados, este é o único que menciona o princípio da EpM, frisando-se o objetivo de “fomentar uma educação para os *media*, promovendo a formação de aprendentes activos e críticos capazes de analisar textos dos *media* e compreender os processos da sua produção e recepção” (Moreira et al., 2001a, p. 4). Considera-se essencial a aquisição de competências relacionadas com as três dimensões da LM. Neste sentido, os *media* e os seus produtos são considerados instrumentos de trabalho e de aprendizagem, referindo-se que o aluno deve ser capaz

de compreender a informação “veiculada por noticiários e programas de actualidade sobre assuntos correntes, em suportes variados” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001b, p. 8), demonstrando uma postura crítica face à informação e a “capacidade de a seleccionar e avaliar, adequando-a aos fins a que se destina” (Moreira et al., 2001a, p. 10).

Considerando a formação do indivíduo numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, o currículo de Inglês define que o aluno deverá deter competências para “analisar criticamente os novos meios de comunicação e informação” (p. 17), incluindo-se, para tal, temas relacionados com os *media* – “Os *Media* e a Comunicação Global”.

6. RESULTADOS – ENTREVISTAS A DOCENTES

Das entrevistas realizadas com docentes surgem quatro grandes questões. Em *primeiro*, a literacia mediática e o trabalho com os *media* na sala de aula são deixados ao critério do professor. Apesar da adaptabilidade do currículo anteriormente mencionada (Pacheco, 2008), os professores referem problemas relacionados com este aspeto. Os programas são limitados, não especificam como fazer a ligação dos currículos com as TIC, vendo-se o docente confrontado com as suas carências formativas e com a necessidade de se atualizar constantemente. O educador tem, ainda, de lidar com as exigências burocráticas e administrativas da profissão, com o peso dos programas e dos exames, aspetos que dificultam a realização de tarefas de produção mediática criativa.

Em *segundo*, apesar de os professores identificarem oportunidades para explorar a dimensão da criação, estas carregam consigo dificuldades. A par da carência de orientações que especifiquem o tipo de tarefas que fazem sentido, a dificuldade de acesso aos meios é também um problema com o qual têm de lidar. Além disso, aos meios mais acessíveis, como os telemóveis, os docentes apontam limitações que nem sempre conseguem contornar. Refere-se, mais, que tanto professores como alunos precisam de compreender os *media* como ferramentas de trabalho. Um dos entrevistados menciona que, quando incentivados a produzir conteúdo, os resultados dos jovens são interessantes e o seu empenho notório; porém, o mesmo docente frisa que estes precisam de aprender a olhar os *media* como instrumentos de trabalho e não apenas de lazer.

A *terceira questão* que emerge no decurso das entrevistas salienta os constrangimentos de explorar a dimensão da criação. Antes da produção é essencial ensinar o consumo, uma vez que os jovens não conhecem os

fundamentos da produção e da realidade mediática. Relata-se, também, que a predisposição e a preparação dos jovens são aspetos condicionantes, tanto no sentido do seu conhecimento da realidade e da sua consciência cívica, como também do seu ceticismo face ao desenvolvimento de trabalhos escolares com recurso aos *media*. O peso da avaliação formal externa não pode ser ignorado nem evitado, sendo um aspeto que dificulta a realização de tarefas e projetos mais focados na EpM. Um dos docentes sublinha que “a avaliação formal externa é um exame (...). E por isso (...) temos de pensar no futuro dos alunos e na entrada na faculdade” (docente de Português).

Por fim, os professores descrevem a EpC como objetivo com presença clara e transversal, permitindo os currículos trabalhar o espírito crítico e a consciência cívica. Um dos entrevistados refere a importância de o professor aprender a moldar o currículo para o direcionar no sentido da Educação Cidadã; um outro defende que as disciplinas se devem integrar nos projetos escolares, uma vez que isto permite que os jovens se deem “à escola, (...) à comunidade”, trabalhando o seu papel cidadão (docente de Inglês).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos e das entrevistas realizadas com docentes deixa compreender o facto de os currículos estarem datados e de não preverem claramente os objetivos de uma EpM, apesar de esta fazer parte dos objetivos definidos em estratégias europeias e nacionais. Por sua vez, o uso dos *media* em aula é remetido para uma lógica de instrumentos de pesquisa e de execução de tarefas e não como instrumentos de produção, o que conduz a dimensão criativa para terceiro plano, ficando ao critério do professor explorá-la, ou não, no contexto da sua disciplina.

Desta pesquisa, apontam-se, também, várias questões que merecerão reflexão futura. Fica claro que o professor, que lida com os seus próprios constrangimentos, surge como modelador do currículo, adaptando livremente os programas para introduzir em aula atividades de criação mediática. Simultaneamente, confronta-se com a falta de motivação e interesse dos jovens e, muitas vezes, com o desconhecimento da realidade onde vivem e do modo como os meios funcionam. Juntamente com todos estes aspetos, o peso do currículo e dos exames nacionais impõem obstáculos que dificultam o desenvolvimento deste tipo de atividades.

As conclusões destacam, assim, uma falta de preparação dos currículos para abarcar a EpM de forma clara e com linhas orientadoras

objetivas que permitam a todos os professores, e não apenas a alguns, compreender o que ensinar, trabalhar e como avaliar, e a todos os alunos, de modo idêntico, adquirir competências de LM, em especial de criação e produção, em sala de aula. Este será o verdadeiro desafio: realçar a escola enquanto espaço de educação para a vida na era digital (Gutiérrez & Tyner, 2012), promovendo oportunidades de aprendizagem que ajudem os jovens a moldar as suas atitudes e posturas sociais e a criação de conteúdos como ferramenta para transmitir os conhecimentos e competências adquiridas e espelhar opiniões fundamentadas sobre os temas essenciais da sociedade e das comunidades onde se inserem.

REFERÊNCIAS

- Adrião, D. (2018). *Um Novo Paradigma Educativo para Portugal no Século XXI*. Lisboa: Educanology.
- Almeida, M. M. B., Henriques, F., Neves, J. & Barros, V. M. R. (2005). *Programa de Filosofia*. Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdfhttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. & Domaille, K. (2003). Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. In C. von Feilitzen & U. Carlsson (Eds.), *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations* (pp. 41-54). Gotemburgo: NORDICOM.
- Collins, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Londres: Teachers College Press.
- Drotner, K. (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 167-184). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fantin, M. (2012). Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Orgs.), *Cultura digital e Escola: pesquisa e formação de professores* (pp. 57-92). Campinas: Papirus Editora.

- Faria, P. (2009). Integração Curricular das TIC no ensino da Língua Portuguesa: relato de uma experiência com recurso ao blogue. In P. Dias; J. A. Osório & A. Ramos (Eds.), *O Digital e o Currículo*. (pp. 105-114). Braga: Centro de Competências da Universidade do Minho.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hobbs, R. (2016). When teens create the news: Examining the impact of PBS News Hour Student Reporting Labs. *Journalism Education*, 5(1), 61-73. Retirado de <https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%20-%20When%20teens%20create.pdf>
- Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, de outubro de 1986. República Portuguesa. Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Kupiainen, R. (2013). Young people's creative online practices in the context of school community. *Cyberpsychology*, 7(1). <https://doi.org/10.5817/CP2013-1-8>
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. S/L: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences*. Harlow: Pearson.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- Moreira, A. A., Moreira, G. G., Roberto, M. T., Howcroft, S. J. & Almeida, T. P. de. (2001a). *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º, 12.º Anos* (Vol. 2001). Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/ingles_10_11_12_cont.pdf
- Moreira, A. A., Moreira, G. G., Roberto, M. T., Howcroft, S. J. & Almeida, T. P. de. (2001b). *Programa de Inglês, Nível de Iniciação, 10.º, 11.º, 12.º Anos*. Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/ingles_inic_10_11_12.pdf

- Oliveira, A. (2019). A literacia mediática e a sua dimensão criativa na documentação nacional e internacional (1982-2017): um estudo. In Z. Pinto-Coelho, S. Marinho & T. Ruão (Eds.), *Comunidades, participação e regulação. VI Jornadas Doutorais, Comunicação & Estudos Culturais* (pp. 114–136). Braga: CECS. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3052/2956
- Operti, R. (2009). Curricular Contribution to Media Education: A Work in Progress. *Comunicar*, XVI(32), 31-40. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-002>
- Pacheco, J. (2008). *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pessoa, C. A. M. (2017). *Educação para os Media em Contexto Escolar: investigação-ação com crianças do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Premsky, M. (2010). *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. Londres: Corwin.
- Pereira, S. (2000). Educação para os Media e Cidadania. *Cadernos de Educação de Infância*, 56, 27-29. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4768>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. S/L: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodriguez-Rosell, M. M. & Melgarejo-Moreno, I. (2017). The dimensions and indicators of media literacy in the first stages of schooling. *Applied Technologies and Innovations*, 12(2), 69-79. <https://doi.org/10.15208/ati.2016.06>
- Soares, I. D. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.

Citação:

Oliveira, A. F. (2019). O espaço da criação e da produção mediática nas disciplinas de Português, Filosofia e Inglês – uma análise crítica dos currícula do ensino secundário. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 258-270). Braga: CECS.