

MARIA JOSÉ BRITES

britesmariajose@gmail.com

CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO, PORTUGAL

DISCURSOS E RECEIOS DE PROFESSORES SOBRE OS USOS DO DIGITAL NA ESCOLA: INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA E PARA AS NOTÍCIAS

RESUMO

A formação de professores na área da educação para os *media* é fundamental e é também imperativo ter em conta as opiniões e os receios de professores na elaboração dessa mesma formação. Este capítulo fundamenta-se precisamente na auscultação da opinião de professores sobre duas formações desenvolvidas no âmbito de dois projetos de investigação financiados ("Audiências, Notícias e Literacias" – ANLite – e "Media In Action" – MIA). A análise dos discursos dos professores envolvidos nestes projetos aponta para quatro grandes áreas a considerar. Relacionam-se diretamente com questões aprendizagens ligadas aos meios digitais e às culturas jornalísticas, tendo sido estas áreas privilegiadas de intervenção e de interesse dos professores. Além disso, importam ainda fatores de capacitação, como a partilha de saberes entre pares e uma necessidade de um olhar mais autoconfiante sobre as práticas. Observando estes dados, identificam-se, por um lado, conteúdos relevantes e, por outro, ideias a desmitificar e a trabalhar com os professores com maior cuidado.

PALAVRAS-CHAVE

digital; jornalismo e escola; literacias; formação; autoconfiança; partilha

1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

Neste texto, argumenta-se pela necessidade de investir na formação e na formação contínua de professores na área da educação para os *media* (Brites, Amaral & Catarino, 2018; Brites, Rees, Contreras-Pulido & Catalão, 2018, p. 166; Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016; Pérez Tornero & Tayie, 2012; Pinto & Pereira, 2018; Tomé, 2016), uma vez que a educação para os *media* é um forte pilar de articulação com a cidadania e a

democracia (Aguaded, Sandoval-Romero & Rodriguez-Rosell, 2016; Brites, 2015). A educação para os *media* é elemento fundamental para desenvolver uma cidadania e uma atitude crítica e constitui-se como um direito (Comissão Nacional da UNESCO et al., 2011; Frau-Meigs, 2017; García-Ruiz, Matos & Borges, 2016; UNESCO, 1982). Vivendo nós numa sociedade profundamente mediatizada (Couldry & Hepp, 2017), é fundamental que as estruturas educativas formais acompanhem estas mudanças sociais significativas. Considerando o contexto português, 20 anos depois da criação da Rede de Bibliotecas Escolares e depois da publicação do *Referencial de Educação Para os Media* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014) e do *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde, Mendinhos & Correia, 2017; Conde, Mendinhos, Correia & Martins, 2012), o trabalho por fazer ainda é extensíssimo.

Do que falamos quando falamos de educação para os *media*? Este conceito tem sofrido evoluções ao longo dos anos e tem-se tornado cada vez mais dinâmico. Desde definições mais consentâneas com o aceder, utilizar, analisar e comunicar de várias formas, até outras definições que incluem em si mesmas especificidades. Além disso, importa considerar a reflexão e a capacidade para duvidar de forma crítica, as capacidades participativas e a intrínseca ligação à cidadania, bem como aos *media* digitais, entre outros aspetos.

Este progresso sobre o que se considera ser educação para os *media* é dialético, correspondendo aos reptos que se vão colocando às práticas, aos projetos, às novas ferramentas, aos contextos e aos desafios que as próprias audiências colocam. Esta especificidade é muito importante, porque permite compreender e corresponder aos desafios que se colocam nas práticas. “Tanto a aquisição como a mediação da literacia mediática são processos sociais, durante os quais os jovens usuários percebem normas sociais sobre o uso, riscos e oportunidades de *media* e colocam essas normas em prática” (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016, pp. 164-165).

Na realidade, é fundamental que a educação para os *media* possa ser articulada com outras dimensões fundamentais e que se tornam vitais até para pensar a educação para os *media* de forma contextual. Os *media* são elementos constituintes das nossas vidas e é fundamental que sejam articulados com as diversas componentes do dia a dia, de contrário, estão em isolamento (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016), pesquisas futuras devem ter em consideração estes fatores.

A última década tem sido profícua na produção de pesquisa, livros e documentos de suporte à difusão da educação para os *media*. Um destes,

de relevância assinalada, é o currículo da UNESCO para professores enfatizando a importância de considerar capacidades, conhecimentos, atividade e práticas/produção na área, sem esquecer a avaliação e a necessidade de uma consciência crítica (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013).

Os professores frequentemente são inundados por atividades diversas nas escolas e por isso nem sempre têm tempo para novas tarefas. Scheibe (2009) deixa algumas sugestões para os formadores terem em conta quando pensam atividades nas escolas: devem conhecer os conteúdos e abordagens que já fazem parte das disciplinas curriculares, podem procurar adaptar planos ou atividades existentes, devem encorajar os estudantes a lerem e discutirem informação em diferentes formatos mediáticos e, por fim, conhecer e ter em conta as temáticas, áreas e contextos prioritários na escola, para que se adaptem às atividades de educação para os *media* a essas necessidades da escola.

Os projetos de formação de professores nesta área são especialmente desafiantes, porque encerram em si mesmos uma necessidade dupla. Por um lado, a premência de reforçar e até mesmo de criar estruturas para os professores se tornarem mais capazes nesta área, tendo em conta que se encontram limitações na capacidade para implementação de das tecnologias na sala de aula. “A formação de professores relativa à aplicação das TIC na educação [...] requer a identificação dos fatores que podem ajudar a melhorar as competências que os professores atuais e futuros devem adquirir para implementar a literacia digital nas escolas” (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016, p. 103). Por outro, importa adquirirem uma imagem mais positiva das suas capacidades, uma vez que frequentemente se veem como pouco capazes face aos alunos bem mais novos (Brites, Amaral & Catarino, 2018). Na realidade, é difícil ignorar as diferenças e clivagens geracionais, que podendo não ser tão avultadas quando as autorrepresentações negativas dos professores fazem antever, acabam por ser visíveis. Os professores têm consciência destas diferenças (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016).

Um aspeto fundamental, e que se relaciona com diferenças geracionais e de saberes e também com questões de alteração de paradigmas educacionais, é o facto de as estratégias educativas dos professores precisarem por vezes de uma troca de saberes mais complexa e colaborativa entre alunos e professores (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016) e entre professores, enquanto pares. Alguma pesquisa aponta para “claras

indicações de falta de preparação entre os docentes para facilitar o desenvolvimento da competência digital nos alunos. Claramente, os professores não podem ajudar os alunos a desenvolverem uma competência que eles próprios não possuem em profundidade” (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016, p. 104).

Um dos aspetos mais complexos é a possibilidade evidente que os alunos têm de criar conteúdo, acabando por também desafiar as hierarquias entre quem tem esse poder de criar e quem não tem. A criatividade identifica-se com controlo e também com reforço e necessidade de competência (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016, p. 166).

Neste contexto, considera-se que o papel dos investigadores que trabalham na área dos *media* (Scheibe, 2009) e da educação para os *media*, incluindo os profissionais da área, como os jornalistas (Brites, Santos, Jorge & Catalão, 2017; Brites, Santos, Jorge & Navio, 2014), é de grande apoio e suporte para os professores, não só na concretização de projetos como também na transferência de saberes que podem ser úteis no trabalho com os jovens e muito em particular nas escolas.

Esta discussão não é de somenos importância, uma vez que a educação para os *media* se reverteu numa competência base para a participação habilitada em sociedade e para o entendimento do espaço mediático que nos envolve no quotidiano (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016, pp. 164-165). A educação para os *media* não se relaciona com o ato de duvidar de tudo, mas sim de questionar criticamente (Hobbs, 2011; Rogow, 2011).

Questões-chave são significativas para a prática baseada em inquérito, porque o pensamento crítico não é apenas sobre fazer perguntas - é sobre fazer perguntas importantes. Assim, por exemplo, as perguntas-chave da NAMLE evitam questões sobre um livro do género “qual era sua parte favorita?” (a cultura de hoje contribui frequentemente para uma opinião de mundo excessivamente auto-absorvida, como se a única coisa importante sobre um livro fosse o que gostamos). Em vez disso, fornece perguntas que ajudam os alunos a examinar porque um autor, ilustrador ou editor fez escolhas específicas, qual o impacto do livro pode ser, ou porque as suas mensagens podem ser importantes e para quem. Tais perguntas são tão importantes para a educação da literacia mediática que quase todas as principais organizações de literacia mediática em todo o mundo desenvolveram ou adotaram o seu próprio conjunto de perguntas. (Rogow, 2011, p. 18)

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste seguimento, desenvolvemos uma investigação articulada no tempo e associada a dois projetos de pesquisa ANLite (2014-2017, investigação de pós-doutoramento financiada pela FCT) e "Media In Action" (2018, projeto com financiamento europeu do DG Connect). Nos dois projetos foi feito um trabalho aprofundado de formação sobre a educação para os *media* e para as notícias e ainda sobre *digital storytelling* com professores (até 12º ano). No primeiro caso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e 16 inquéritos semiabertos antes e depois de uma ação de formação certificada. No segundo caso, foi feita formação para professores e também se usou a opção de efetuar 35 inquéritos semiabertos antes e depois dessa mesma formação certificada e coordenada a nível europeu com os países participantes no MIA. Neste capítulo, privilegiamos as respostas aos dois inquéritos finais (inspirados nos mesmos questionamentos, mas na essência sobretudo diferenciados) e apenas as respostas de portugueses (no caso do MIA). Anotamos que três professores que tinham realizado a formação ANLite também estiveram na formação do MIA.

Olhando para os indicadores sobre a idade e o tempo de trabalho na escola, vemos que estamos perante um conjunto de professores (ANLite: F=15, M=1; MIA: F=32, M=3) especialmente afastado das idades dos mais jovens, com professores sobretudo em faixas etárias acima dos 40 anos (ANLite: 3/46-50 anos, 3/51-55 anos, 7/56-60 anos, 3/mais de 61 anos; MIA: 5/36-46 anos, 25/47-57 anos, 5/58-68) e com tempo de serviço sobretudo acima dos 20, o que os coloca em faixas etárias distantes dos tempos dos *media* digitais.

Nesta comunicação, teremos em conta as seguintes questões de investigação: como é que os professores percecionam a importância da educação para os *media* e notícias na escola? Quais os constrangimentos que encontram no dia a dia de trabalho? Pretende-se compreender a opinião dos professores sobre a educação para os *media* (incluindo as preocupações com o jornalismo e educação) e como esta área é entendida e desenvolvida nos seus quotidianos e na sociedade digital.

3. RESULTADOS

A análise dos resultados dos dois projetos evidencia quatro grandes áreas de reflexão e que precisam de uma atenção mais cuidada no futuro. Estas áreas relacionam-se diretamente com questões aprendizagens

ligadas aos meios digitais e às culturas jornalísticas e ainda com fatores como a partilha de saberes entre pares e uma necessidade de um olhar mais autoconfiante. A formação de professores na área da educação para os *media* ainda tem um percurso longo pela frente e consideramos que será preciso não negligenciar estas linhas para passarmos a trabalhar com maior profundidade.

3.1. NOVAS FERRAMENTAS (DIGITAIS)

Este era um dos aspetos fundamentais de cada uma das formações, que tinham momentos específicos para pensar e apresentar ferramentas para utilização dos *media* na escola. Estas ferramentas estavam sobretudo relacionadas com os contextos digitais. Embora ambas formações tenham tido um carácter mais voltado para tecnologias consideradas de futuro, privilegiou-se uma abordagem ecológica, contextual e enfatizando a importância dos *media* em termos gerais e adequados a cada um dos contextos das escolas e professores envolvidos na formação. Alguns dos formandos partilharam experiências que já tinham realizado antes da formação e também que realizaram em contexto de formação, com recurso a meios digitais, mas também a meios complementares.

As propostas de trabalho digital foram, porém, mais apetecíveis, até pelo facto de se fundarem como novidade em alguns dos casos e de se constituírem como as mais difíceis de compreender e usar pelos professores no dia a dia de trabalho.

Vou utilizar várias ferramentas disponibilizadas na internet em sites que fiquei a conhecer durante a formação. Vou utilizar mais vezes as notícias na preparação das minhas aulas e vou incentivar os alunos a investigar e reportar com mais rigor, baseando-se na ética jornalística. (QF, R7, ANLite)

Tomei contacto com ferramentas digitais que desconhecia e pude discutir com colegas as temáticas abordadas. (QF, R5, ANLite)

3.2. MEIOS JORNALÍSTICOS

Relativamente aos meios jornalísticos – apesar de alguns dos professores já estarem habituados a usar notícias nos contextos escolares, para análise de notícias, para pensar como se faz um texto jornalístico ou para

associar as notícias aos contextos específicos do programa da disciplina (“Alargarmos os nossos conhecimentos para o uso dos *media* na escola e na atividade letiva.” [QF, R9, ANLite]) –, as sessões dedicadas a pensar as culturas jornalísticas acabaram por se tornar mais invulgares face aos seus conhecimentos e necessidades em contexto de uma sociedade complexificada com a abundância e credibilidade da informação. Estas sessões, muito em especial no âmbito do ANLite, tiveram um impacto importante. Os participantes que consideraram acabar por saber muito pouco sobre estas culturas jornalísticas, como a forma de funcionamento da redação, os processos de escola jornalística, em suma sobre aquilo que se considera ser o *newsmaking*, e a perceber que o uso de ferramentas usadas pelos jornalistas pode ter um importante potencial educativo (Brites et al., 2017). Este contexto específico da formação acabou por revelar potencial de futuro.

Aprender como se pode desenvolver competências variadas nos alunos, recorrendo às notícias e levando os alunos a implementar uma metodologia semelhante às usadas no jornalismo. (QF, R6, ANLite)

Um conhecimento maior de como se faz notícias e como podem ser úteis para trabalhar com os alunos. (QF, R13, ANLite)

Gostaria de poder aprender mais técnicas jornalísticas que poderão ser úteis no ensino da disciplina que leciono. (QF, R11, ANLite)

A esta componente mais vocacionada para o jornalismo também se associou a lógica de relação com as dinâmicas ligadas à cidadania:

Continuando a desenvolver projetos inclusivos criativos, contribuindo para a formação cidadãos responsáveis. (QF, R6, ANLite)

3.3. PARTILHA COM PARES

Além das aprendizagens especificamente abordadas nos conteúdos das formações, em ambas formações destacou-se com evidência a importância dos momentos de partilha proporcionados, quer durante as sessões de conteúdos programáticos, quer nas sessões finais de apresentação dos trabalhos que os formandos realizaram ou pretendiam vir a realizar nos

seus contextos escolares. Este especto, na verdade, foi considerado uma grande mais-valia, também plasmada nos relatórios de reflexão final. A quase totalidade destes formandos não tinha a consciência de quantos projetos mediáticos e de literacia mediática já existiam nas escolas e da panóplia e diversidade ainda possível de pensar e implementar, decorrente, por exemplo, do contexto de formação. Além disso, anota-se ainda que ambas formações procuraram dar respostas para um trabalho que não implicasse um aumento exponencial de horas extra para os professores, levando-os a pensar nos contextos em que atuam.

Na verdade, contactos posteriores às formações com alguns dos formandos revelaram sinergias que foram sendo estabelecidas entre eles, no sentido de se continuar a perpetuar os contextos das formações. Algumas destas falas que se seguem dos participantes nas formações, revelam o apreço pela possibilidade de partilha em ambas formações:

Por um lado, [o que mais destaco na formação é] a partilha de experiências muito diversificadas, por outro a noção clara que a utilização dos *media* em contexto escolar pode ser ainda mais explorado do que já é. (QF, R8, ANLite)

O modo como cada formando se apropriou dos conhecimentos transmitidos ao longo das sessões de formação, resultou numa diversidade, riqueza e qualidade dos trabalhos finais apresentados. (QF, R8, ANLite)

[o que mais se destacou foram] Os novos conhecimentos transmitidos, a comunicação clara propiciada pela formadora na abordagem das diferentes temáticas, o trabalho colaborativo, a reflexão e a partilha entre as formandas e formadora e o ótimo clima de aprendizagem nas várias sessões. (QF, R21, MIA)

A partilha de experiências, a disponibilidade dos formadores e a pertinência dos conteúdos abordados. (QF, R3, MIA)

A partilha de experiências e os conteúdos abordados permitiram aumentar a confiança para integrar nas atividades que desenvolvo conteúdos sobre os *media*. (QF, R2, MIA)

De diversas maneiras, adequadas aos diferentes públicos e contextos. Em trabalho colaborativo com outros professores. (QF, R34, MIA)

[o que mais destaque é a] Apresentação e exploração de material didático (ferramentas digitais) e o ambiente de trabalho colaborativo. (QF, R16, MIA)

3.4. AUTONOMIA E CONFIANÇA

A possibilitação e facilitação da autonomia e confiança para trabalhar com a educação para os *media* no contexto escolar é um dos estádios mais relevantes quando se faz este tipo de formação e também um dos mais difíceis de conseguir perpetuar nos formandos, no sentido da continuidade do trabalho na escola, em confronto diário com o facto de trabalharem com gerações mais novas, mais habituadas a trabalhar com os *media* tecnológicos (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). Apesar de neste capítulo não nos concentrarmos nos inquéritos iniciais, olhando para eles e para as notas de campo das sessões com os professores, esta tónica de uma autoperceção marcadamente negativa – sobre as suas capacidades para trabalhar com os *media* digitais e com projetos de educação para os *media* – era muito evidente.

Não querendo indicar uma visão demasiado positiva sobre os resultados destas duas formações, consideramos que se assistiram a pequenos ganhos, que se traduzem num aumento de autonomia e de autoconfiança ao longo da formação, muito em especial quando se coloca os formandos em confronto com a necessidade de pensarem e executarem projetos nas escolas, articulados com a formação. Algumas das respostas que se verificam nos inquéritos finais apontam para essas conquistas.

Sinto-me mais confiante e autónoma. (QF, R8, MIA)

Sim. Neste momento possuo mais ferramentas/conhecimentos para trabalhar esta temática. (QF, R15, MIA)

Sim. Sinto-me mais à vontade para usar diferentes aplicações digitais nas minhas aulas. Além disso, fiquei a conhecer novas ferramentas. (QF, R17, MIA)

Ainda que se se consideram estas melhorias, não temos uma visão excessivamente positiva dos ganhos da formação ao longo do tempo, se depois não existirem estruturas, possibilidades individuais e contextos de facilitação destas abordagens nas escolas.

4. NOTAS FINAIS

Os resultados preliminares apontam para uma ambivalência por parte dos professores, entre, por um lado, considerarem que estes saberes relacionados com os *media* são fundamentais para viver em sociedade – para ter sucesso e trabalho – e que, por isso, devem ser usados nas aulas e, por outro, a autoavaliação (excessivamente) negativa das suas capacidades para guiarem os alunos e se guiarem a eles mesmos nestes processos inovadores de aprendizagem (no contexto escolar).

Apesar de ambas formações terem evidenciado ganhos e interesse reforçado sobre a educação para os *media* por parte dos professores, temos a consciência de que estes esforços (esporádicos) não são suficientes, no âmbito da implementação da educação para os *media* nas escolas, nem em contexto pessoal/profissional, nem no contexto mais vasto da escola. Os constrangimentos de tempo e capacitação para o digital acabam por criar obstáculos mais diretos.

Apesar de estes profissionais terem sido escolhidos de forma aleatória, é de anotar que alguns participaram nas duas formações e que alguns já tinham interesse nestas áreas, pelo que há aqui também um olhar sobre profissionais que já se interessavam à partida por questões de educação para os *media*, sendo que se fossem mais os professores desinteressados os resultados apresentados poderiam ser mais negativos.

REFERÊNCIAS

- Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y. & Rodriguez-Rosell, M.-M. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy*, 63(1&2), 10-17.
- Brites, M. J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. Covilhã: LabCom Books.
- Brites, M. J., Amaral, I. & Catarino, F. (2018). A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. *Journal of Digital Media & Interaction*, 1(1), 85-98. Retirado de <https://proa.ua.pt/index.php/jdmi/article/view/928>
- Brites, M. J., Rees, A., Contreras-Pulido, P. & Catalão, D. (2018). Journalism pondered as a learning facilitator tool in the context of lifelong learning. *The Journal of Media Literacy*, 65(1-2), 46-51.

- Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A. & Catalão, D. (2017). Ferramentas jornalísticas na educação: Uma rádio online para jovens. *Sociologia, problemas e práticas*, 84, 81-100. <https://doi.org/10.7458/SPP2017846102>
- Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A. & Navio, C. (2014). Problematizar para intervir: Rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. *Observatorio*, 8(1), 145-169. <https://doi.org/10.15847/obsOBS812014714>
- Comissão Nacional da UNESCO; Conselho Nacional da Educação; Entidade Reguladora para a Comunicação Social; Gabinete para os Meios de Comunicação Social; Ministério da Educação; UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento - Graça Simões & Universidade do Minho/ Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (2011). *Declaração de Braga sobre Literacia para os Media*. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/520/490>
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2.ª edição, revista e aumentada). Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Retirado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. & Martins, R. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Fernández-Cruz, F.-J. & Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, XXIV(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL): Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.0. In H. Tumber & S. Waisbord (Eds.), *The Routledge Companion to Media and Human Rights* (pp. 114-125). Londres: Routledge.
- García-Ruiz, R., Matos, A. & Borges, G. (2016). Media Literacy as a responsibility of families and teachers. *The Journal of Media Literacy*, 63(1&2), 82-91.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- 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. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Pérez Tornero, J. M. & Tayie, S. (2012). Teacher Training in Media Education: Curriculum and International Experiences. *Comunicar*, XX(39), 10-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Pfaff-Rüdiger, S. & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10(2), 164-172. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127838>
- Pinto, M. & Pereira, S. (2018). Experiências, Perceções e Expectativas da Formação de Professores em Educação para os Media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 83-103.
- Rogow, F. (2011). Ask, Don't Tell: Pedagogy for Media Literacy Education in the Next Decade. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 16-22. Retirado de <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol3/iss1/8/>
- Scheibe, C. (2009). "Sounds Great, But I Don't Have Time!": Helping Teachers Meet Their Goals and Needs With Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 68-71. Retirado de <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/6/>
- Tomé, V. (2016). Media Education in Portuguese Curricula. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 42-49.
- UNESCO. (1982). *Grunwald Declaration on Media Education*. Retirado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO.

Citação:

Brites, M. J. (2019). Discursos e receios de professores sobre os usos do digital na escola: investigação sobre educação para os media e para as notícias. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 57-68). Braga: CECS.