

# DiCi-Educa: Experiências e Reflexões sobre Cidadania Digital

*Editoras*  
Maria José Brites  
Teresa Sofia Castro



Edições Universitárias  
Lusófonas



# DiCi-Educa: Experiências e reflexões sobre cidadania digital

Editoras:  
Maria José Brites  
Teresa Sofia Castro

Ficha Técnica

© Edições Universitárias Lusófonas

Título: *DiCi-Educa: Experiências e reflexões sobre cidadania digital*

Editoras: *Maria José Brites e Teresa Sofia Castro*

1.ª Edição: *Edições Universitárias Lusófonas*

Capa: *Rute Muchacho*

Paginação: *Nuno Lourenço Ferreira*

ISBN: 978-989-757-140-4

Todos os direitos desta edição reservados por:

Edições Universitárias Lusófonas

Campo Grande, 376 - 1749-024 Lisboa

telef. 217 515 500

Email: [edicoes.lusofonas@ulusofona.pt](mailto:edicoes.lusofonas@ulusofona.pt)



# Índice

- 8      Lista de siglas fundamentais
- 9      Introdução  
*Maria José Brites & Teresa Sofia Castro*

## Parte I – Apresentação e reflexão

- 15      Metodologias DiCi-Educa  
*Maria José Brites, Teresa Sofia Castro, Daniel Catalão,  
Vera Duarte & Vanessa Ribeiro Rodrigues*
- 23      Jornalismo como ferramenta educativa  
*Vanessa Ribeiro Rodrigues, Maria José Brites & Daniel Catalão*
- 29      Pensar o digital em offline  
*Maria José Brites & Teresa Sofia Castro*
- 35      Delinquência juvenil e intervenção tutelar educativa  
em centro educativo  
*Vera Duarte & Nélio Brazão*

## Parte II – Toolkit

- 47      Temas e atividades das sessões temáticas  
*Maria José Brites & Teresa Sofia Castro*
- 63      Trabalhar com som  
*Vanessa Ribeiro Rodrigues*
- 85      Trabalhar com fotografia  
*Vanessa Ribeiro Rodrigues*
- 99      Trabalhar com vídeo 360  
*Daniel Catalão*
- 135      Jogar, empoderar, dialogar e refletir  
*Teresa Sofia Castro & Maria José Brites*

### **Parte III – SWOT e olhar sobre o futuro**

- 143 Análise SWOT  
*Equipa DiCi-Educa*
- 147 Recomendações e futuro  
*Equipa DiCi-Educa*

### **Parte IV – Reflexões e outras propostas**

- 151 Justiça juvenil, ‘educação para o direito’ e a (in)visibilidade da cidadania digital  
*Maria João Leote de Carvalho*
- 161 Centros educativos com competências digitais e cívicas  
*João D’Oliveira Córias*
- 165 O DiCi no CESA  
*Emília Monteiro & Eduardo Garrido*
- 169 Sobre a participação das crianças nas notícias  
*Ana Cristina Pereira*
- 173 Fotografar é um ato de muita responsabilidade e pode criar mudanças sociais  
*Entrevista de Vanessa Ribeiro Rodrigues a Paulo Pimenta*
- 181 A criação artística coletiva como ensaio de transformação social  
*Maria João Mota*
- 187 Desvendando a paisagem: um estudo exploratório sobre vídeo 360, criatividade, literacia digital e mudança social  
*António Baía Reis & António Coelho*
- 197 O Campus Digital Educonline@pris no Estabelecimento Prisional de Leiria (Jovens). Uma realidade pós-pandemia  
*José António Moreira & Séfora Silva*

- 203 Literacias digitais em contexto prisional feminino:  
reflexões a partir do percurso do projeto EPRIS  
*Rita Barros, Angélica Monteiro & Carlinda Leite*
- 209 Projeto Nossas Vozes: Comunicação e Cidadania  
no contexto da socioeducação  
*Cristiane Parente & Milena dos Santos Marra*
- 216 Links úteis para pesquisa
- 217 Notas biográficas por ordem alfabética



## Lista de siglas fundamentais

Centro Educativo 1 – CE1

Centro Educativo 2 – CE2

Centros Educativos – CE

Centros educativos com competências digitais e cívicas – DiCi-Educa

Direção-Geral da Reinserção e Serviços Prisionais – DGRSP

*Do it yourself* (faça você mesmo) – DIY

## Introdução

**Maria José Brites**

Universidade Lusófona, CICANT

**Teresa Sofia Castro**

Universidade Nova de Lisboa, ICNOVA

O projeto “*Centros educativos com competências digitais e cívicas*” – *DiCi-Educa*, cofinanciado pelas Academias Gulbenkian do Conhecimento – Fundação Calouste Gulbenkian, Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais – DGRSP e pelo Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias – CICANT/COFAC, tem como intuito contribuir para a melhoria das competências cívicas e mediáticas de jovens em cumprimento de medida de internamento em Centros Educativos da DGRSP. Pretendeu-se desde o início dotar e articular competências de adaptabilidade ao uso do digital em relação ao contexto envolvente ao nível de: comunicação, pensamento criativo e resolução de problemas. Temos promovido um trabalho de índole colaborativo e o “aprender a aprender”, acabando este por ser um processo de aprendizagem para todas as partes envolvidas, nos momentos mais sérios e também nos momentos de maior descontração. O projeto conta com uma equipa experiente e multidisciplinar composta por Daniel Catalão, Fernando Catarino, Maria José Brites (coordenadora), Nélcio Brazão, Patrícia Dias, Teresa Sofia Castro, Vanessa Rodrigues e Vera Duarte.

Este livro, que agora conhece a luz do dia, procura refletir o caminho do projeto, os seus avanços, as suas dúvidas e as pessoas que se cruzaram com ele. A organização deste volume procura ser o espelho disso mesmo e também procura inspirar caminhos futuros, do projeto e de de outros.

Na Parte I – Apresentação e Reflexão, damos conta das metodologias ativas do DiCi-Educa. Exploramos ainda dois eixos fundamentais: a ideia do jornalismo como inspirador para muito do trabalho realizado e também o modo como a cidadania digital e a aprendizagem através de tecnologias digitais se cruzam com um mundo *offline* que predomina nas vidas destes jovens enquanto estão institucionalizados. Esta primeira parte do livro fecha com um texto sobre a delinquência juvenil e intervenção tutelar educativa em centro educativo. Já a Parte II – Toolkit, pretende dar visibilidade aos processos e métodos usados na implementação dos workshops, de forma a criar um modelo flexível/orientador de replicação do DiCi-Educa, desde as sessões temáticas até às práticas, sem esquecer a reflexão continuada. A Parte III – SWOT e olhar sobre o futuro finaliza o contexto específico do DiCi-Educa, propondo uma reflexão mais crítica da evolução do projeto no terreno e também aponta para caminhos futuros a trilhar, adaptado a novas circunstâncias de vida.

Por fim, mas com grande entusiasmo e reconhecimento pelo acompanhamento nesta aventura, destaca-se a Parte IV – Reflexões e outras propostas. Nesta secção, encontramos colegas e amigos que se cruzaram connosco e que tiveram um papel imprescindível no projeto DiCi-Educa. A secção é inaugurada com o texto de Maria João Leote de Carvalho, cujo trabalho não só serviu de inspiração para este projeto, como também foi contribuindo de forma ativa para que o rumo fosse sendo traçado de forma sustentada. De seguida, muito agradecemos o apoio, o empenho e a contribuição inexcelável dos nossos companheiros de caminho da DGRSP. Aqui estão representados nas palavras de João D’Oliveira Cóias, Diretor de Serviços de Justiça Juvenil da DGRSP, assim como no texto de Maria Emília Moreira e Eduardo Garrido, do Centro Educativo de Santo António. Sendo este um projeto inspirado nos trilhos do jornalismo, seguem-se ainda dois textos fundamentais alusivos ao trabalho de dois jornalistas, Ana Cristina Pereira e o Paulo Pimenta, do jornal do Público. Trazem aspetos essenciais sobre temas muito caros para o projeto, falamos da participação envolvendo crianças e a construção narrativa pela objetiva de uma câmara. De seguida, Maria João Mota fala-nos sobre a importância da uma ação social transformadora pela prática artística. Por fim, deixamos uma nota de agradecimento aos colegas que se interessaram pelo projeto, que partilharam connosco o seu saber-fazer na

procura de um trabalho académico empenhado na investigação-ação, e com quem trocamos experiências. Em Portugal, ficam os testemunhos dos trabalhos de António Baía Reis e António Coelho, bem como de José António Moreira e Séfora Silva e ainda de Rita Barros, Angélica Monteiro e Carlinda Leite. Do Brasil, fica a inspiração do projeto de Cristiane Parente e de Milena Marra.

O DiCi-Educa não teria sido uma realidade sem o precioso contributo de pessoas e instituições a quem gostaríamos de manifestar o nosso agradecimento.

Às Academias Gulbenkian do Conhecimento/Fundação Calouste Gulbenkian pelo apoio e cofinanciamento do DiCi-Educa, sem este apoio o projeto não seria possível. À DGRSP, nas pessoas do Dr. Rómulo Mateus, Dr. João D'Oliveira Cóias e Dr. José Amaro, por terem tornado este processo possível. Em particular ao Dr. José Amaro, agradecemos os conselhos de saber feito no terreno, o apoio e as palavras de incentivo.

Aos centros educativos onde decorreram as atividades do projeto, agradecemos o acolhimento, o empenho e a disponibilidade de todos os profissionais que nos acompanharam. No Centro Educativo de Santa Clara, um obrigada especial ao Dr. Jorge Neto Simões, ao Dr. Abílio Baptista Capelo e à Dra. Sónia Dantas Carvalho. No Centro Educativo dos Olivais, agradecemos a simpatia e disponibilidade contagiante da Dra. Ângela Portugal e da Dra. Maria da Conceição Dixe. Relativamente ao Centro Educativo de Santo António, fica o profundo agradecimento pela amizade, entusiasmo, partilhas e apoio incondicional do Dr. António Viana, da Dra. Maria Emília Moreira e do Dr. Eduardo Garrido e seus técnicos.

Aos elementos da equipa do DiCi-Educa que abraçaram este projeto, desde o primeiro momento, e o levaram a bom porto. Pelas suas características e complexidade, todo o ambiente do projeto marca de forma intensa quem nele se envolveu e que se traduziu numa entrega e compromisso de toda a equipa.

Ao CICANT por ter proporcionado as condições de acolhimento adequadas à execução de um projeto complexo, como este.

Das esferas mais alargadas, não podemos esquecer um reconhecimento muito especial à Maria João Leote de Carvalho, companheira e amiga de aventuras, sempre disponível para partilhar o seu conhecimento e encorajar a fazer mais e melhor.

Por fim, e sempre no coração, fica um agradecimento sentido e de reconhecimento para os jovens que se cruzaram com o DiCi-Educa. Todos a viverem momentos difíceis e de grandes vulnerabilidades, mas ainda assim com a capacidade de nos tornarem melhores, de partilharem os seus saberes e de nos

proporcionarem momentos altos como a produção do “Rap DiCi-Educa”, do qual aqui fica um excerto:

“Então, eu vou-vos falar do que para mim é amizade  
Um pouco de respeito misturado com lealdade  
Um amigo é um irmão, um irmão é a família.  
Liberdade é necessidade, já faz parte da mobília  
Mas digo-vos uma coisa, dessa coisa tenho a certeza.  
Ser humano é a melhor coisa que existe na natureza.”

(Jovens do Centro Educativo de Santo António)

*Parte I*  
*Apresentação*  
*e reflexão*



## **Metodologias DiCi-Educa**

“Durou poucos dias, devia ter sido mais longo!”  
(Jovem quando lhe pedimos opinião sobre a participação  
no DiCi-Educa)

“Quando é que voltam aqui de novo?”  
(Jovem que tinha participado no segundo grupo de formação,  
quando nos viu no centro passados alguns meses)

**Maria José Brites**  
Universidade Lusófona, CICANT

**Teresa Sofia Castro**  
Universidade Nova de Lisboa, ICNOVA

**Daniel Catalão**  
Universidade Lusófona, RTP

**Vera Duarte**  
Instituto Universitário da Maia, CICS.NOVA

**Vanessa Ribeiro Rodrigues**  
Universidade Lusófona, CICANT



O DiCi-Educa na sua génese teve como objetivo melhorar as competências cívicas e mediáticas de jovens (14-18 anos) em cumprimento de medida de internamento em Centros Educativos (CE) da Direção-Geral da Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). Pretendeu-se desde o início dotar e articular competências de adaptabilidade ao uso do digital em relação ao contexto envolvente ao nível de: comunicação, pensamento criativo e resolução de problemas. Para atingirmos estes objetivos, privilegiámos o trabalho colaborativo e o aprender a aprender, de forma a ajudar os jovens a melhor se posicionarem dentro do CE e no regresso à vida em sociedade. As metodologias participativas e ativas foram aquelas que melhor se afiguraram para desenvolver este projeto, tendo sempre como valências fundamentais a prática e a reflexão. A estratégia adotada pelo DiCi-Educa inspira-se na proposta de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, é criar as possibilidades para a sua produção” (Freire, 2010, p. 22). Esta máxima tem acompanhado todo o trabalho de investigação e a forma como a equipa está nos Centros Educativos (CE).

### **Como atingir estes objetivos?**

É cada vez mais solicitado aos jovens competências e conhecimentos que lhes permitam navegar num mundo e num ecossistema digital cada vez mais complexo. Com isto em mente, preparámos um conjunto de sessões (temáticas, práticas e reflexivas) que deram corpo aos workshops/formação. Trabalhámos de forma teórico-reflexiva e prática com recurso a equipamentos (para fotografia, podcast e vídeo/vídeo 360) e uma reflexão conjunta sobre participação e cidadania digital no mundo atual (para mais detalhes, ver secções onde apresentamos os “Temas e atividades das sessões temáticas” na página 47, tutoriais das sessões práticas – “Trabalhar com som” na página 63, “Trabalhar com fotografia” na página 85 e “Trabalhar com vídeo 360” na página 99 –, no jogo das sessões finais, “Jogar, empoderar, dialogar e refletir” na página 135, bem como na inspiração do “Jornalismo como ferramenta educativa” na página 23.

Esta é uma geração que faz parte daquilo que se designa de cultura DIY (‘faça você mesmo’) (Marsh et al., 2017). O acesso ao digital veio ampliar esta possibilidade e facilitar a iniciativa de jovens cidadãos, que podem criar conteúdos mediáticos e ter um impacto na comunidade e no mundo que habitam. A promoção de competências cruzadas com outras capacidades emocionais, pessoais e sociais constitui-se como um elemento essencial nas vidas destes jovens e para a sua reintegração numa sociedade fortemente mediatizada (Couldry &

Hepp, 2017). Em termos metodológicos, seguimos uma abordagem de reflexividade (Doyle, 2013) que entende a presença no terreno como um processo intersubjetivo que deve ter em conta, em simultâneo, os objetivos do projeto e os participantes da iniciativa. Assim, fomos adaptando as sessões aos grupos tentando corresponder a necessidades identificadas pelos CE. Fizemos ajustes de abordagens e também no conteúdo para que pudéssemos aproximar-nos dos jovens e, assim atender as necessidades dos perfis encontrados. Perceber o grupo que está à nossa frente (motivações, perspectivas, atitudes) exigiu apurar competências de empatia, inteligência emocional e reflexivas que permitissem aprender com os jovens (o que funcionava melhor e o que não funcionava tão bem) e com base nas suas reações criar, sessão a sessão, uma atmosfera motivadora. Neste caso em particular, procurou-se aliar a componente temática com a prática sempre de forma a manter o grupo curioso e motivado. Saber escutar e ler a linguagem corporal tornou-se uma resposta orgânica que refinamos. O sair da zona de conforto exigiu de nós e deles uma entrega e gestão de abordagens enriquecedora. A primeira sessão com cada grupo e as reuniões com os técnicos do centro também foram muito importantes para uma boa gestão das atividades. Com alguns grupos podíamos partir de conceitos para chegar a experiências vividas ou à reflexão da realidade circundante, noutros casos partíamos da realidade circundante para depois chegar aos conceitos. Com grupos com menor grau de maturidade para estar em contexto de sala de aula, optamos por usar recursos mais multimodais que falassem uma linguagem mais próxima dos jovens, como a música ou os *videoclips*, por exemplo, para os conduzir a reflexões mais apuradas. Além disso, fizemos uma adaptação decorrente de temas que estavam na agenda noticiosa nos momentos da formação. Teremos a mesma abordagem criativa e flexível com os grupos seguintes.

### **Como é feita a seleção dos participantes?**

Os participantes neste projeto são selecionados pelos CE, levando em consideração a fase de implementação da medida tutelar, as suas características (inclusive psicológicas e cognitivas), as necessidades dos CE e os objetivos do projeto. Considerando as características dos participantes, todos os momentos de formação decorrem dentro do CE, onde os jovens frequentam a escola e fazem a sua vida diária. Chegou a ser equacionada a realização de uma formação prática fora de um dos centros, mas depois acabou por não se concretizar, por implicar uma logística complexa (segurança, tempos, rotinas) para o CE. Não podemos esquecer o carácter fechado destas instituições e o facto de estes

jovens estarem privados da sua liberdade. Os psicólogos, os professores e os técnicos que recebem formação foram, também, selecionados pela direção dos CE. Para tal levou-se em consideração: a) as suas competências para garantir a continuidade do projeto, depois da nossa saída do terreno, b) as suas ligações aos jovens, e c) a capacidade para tratarem os temas abordados e manusearem os equipamentos. Em todo o caso, o princípio ético da participação voluntária esteve sempre presente, coube aos jovens uma última palavra sobre se queriam participar das ações do projeto.

Além dos jovens, é de fundamental importância que os profissionais que trabalham com este perfil juvenil em CE estejam nos workshops para que, no dia a dia, possam acompanhar os sucessivos e novos elementos quando realizarem tarefas DiCi-Educa. Desta forma, trabalha-se para promover a sustentabilidade da iniciativa e assegurar que há uma continuidade e fluidez do projeto na vida institucional do CE.

## Qual o papel dos jovens?

À medida que o projeto foi evoluindo e foi sendo feito trabalho de continuidade, em especial num dos centros educativos (o CE2<sup>1</sup> conseguiu integrar de forma mais sólida as atividades DiCi-Educa), percebemos que seria de enorme vantagem integrar, de forma mais ativa, aqueles jovens que já tinham participado anteriormente no projeto. A partir do segundo workshop, e em todos os seguintes, contámos com a cooperação de jovens que atuaram como dinamizadores e também com o apoio interpares (Crandall, 2016; Higgins et al., 2007; Ozer & Douglas, 2015). Alguns jovens participaram em três workshops consecutivos, solidificando os seus conhecimentos e desempenhando um papel de interlocução e formativo na educação de pares, sendo capazes de transmitir algumas das aprendizagens aos novos colegas que tinham chegado ao DiCi-Educa e liderar, até, a execução técnica de alguns dos trabalhos fruto das competências que foram adquirindo e cimentando. Em alguns casos representaram mesmo papel motivador e incentivador entre pares, levando os colegas a desinibirem-se para poderem participar e executar trabalhos práticos, como registos fotográficos, ou a gravação e edição de músicas com letras (algumas da sua autoria).

---

1 Usamos a designação de CE1 e CE2, seguindo a ordem temporal em que começámos a trabalhar nos centros e por uma questão de assegurar o anonimato e a confidencialidade dos locais e das pessoas, garantindo, assim, uma menor exposição dos mesmos.

## Como é feita a dinamização dos workshops?

A dinamização dos diferentes momentos de formação é da responsabilidade de todos os elementos da equipa do projeto. Houve em todas as fases a preocupação de colocar os responsáveis dos CE e da DGRSP a par do desenvolvimento do projeto, para assegurar uma articulação projeto-instituição e para que possam melhor selecionar quer os jovens quer os profissionais que participam no projeto. Além disso, e como já indicámos, a equipa está preparada para fazer ajustes necessários para maior consistência e fluidez ao projeto. Apesar das adaptações que fomos implementando, mantivemos sempre um fio condutor de realização de workshops temáticos, práticos e reflexivos, para corresponder aos objetivos iniciais do projeto. Numa primeira fase, nos dois primeiros grupos, fizemos uma formação mais aproximada ao modelo que tínhamos pré-definido de início. Nas formações seguintes, fizemos reajustes, decorrentes da reflexão que a equipa realizou e também da avaliação que os jovens e os profissionais fizeram da formação.

A flexibilidade e a diversidade são aspetos que consideramos de mais-valia na nossa intervenção, de modo a introduzir o fator novidade para os jovens que voltaram a querer participar nos workshops, renovando, assim, estratégias e conteúdos de modo a incluir novos recursos e temas que foram surgindo em articulação coletiva. As atividades para os 4.º e 5.º grupos, por exemplo, implicaram uma adaptação do projeto às expectativas e às necessidades do centro (CE2), em particular num momento que tem um significado muito especial para a instituição, para os jovens e suas famílias, como a festa de Natal. Esta articulação foi muito positiva, porque permitiu, nesta fase, que tivéssemos trabalhado com todos os jovens que se encontravam nesse CE à altura da formação.

## Aprender pela prática e pela reflexão?

O DiCi-Educa pretendeu desde o início constituir-se como potenciador de prática e de pensamento. Relativamente à prática, disponibilizou-se equipamento e *software* de qualidade e diversificado, que os jovens puderam manusear e avançar nos conhecimentos técnicos prévios (quase sempre escassos) que tinham sobre os mesmos. Os jovens aderiram muito bem a estas sessões. Nos casos em que se sentiam menos confiantes para usar os equipamentos, foi também positivo o papel dos pares, para os incentivarem a suprimir os receios em participarem nas atividades práticas.

Nas sessões temáticas, tínhamos dois objetivos essenciais: passar informação, conhecimento e ao mesmo tempo refletir contextos do mundo circundante com os jovens, quer pensando de forma mais abstrata quer relacionando o que se falava com as suas experiências de vida, sem esquecer os contextos diferenciados de onde são originários. O maior ou menor sucesso destas atividades mais reflexivas deveu-se às características dos grupos (maturidade e motivação) e às estratégias que fomos utilizando (mais ou menos participativas e interativas) para potenciar as opiniões deles sobre as diferentes temáticas que fomos tratando.

Destaca-se que, mesmo nos debates mais sensíveis, nunca se evitaram ou contornaram os temas ou as intervenções que os jovens traziam para cima da mesa, designadamente, quando estávamos a trabalhar questões de participação e fomos questionados sobre se participar num motim seria uma forma de participação. Iniciado o debate, foram várias as perspectivas partilhadas pelos jovens. Transcrevemos um momento que registamos em notas de observação:

*Um jovem afirma: “temos que lutar por aquilo que queremos” e um dos técnicos que estava a acompanhar a sessão recordou como decorrem os processos de greve na instituição, apontando para uma responsabilidade que tem de ser equacionada, por exemplo para assegurar de forma responsável os serviços mínimos (notas de campo, segundo grupo, CE2).*

Estamos certos de que a metodologia usada no DiCi-Educa é um complemento relevante no contexto educativo, quer pensando na escola mais formal, quer pensando nas aprendizagens para a vida (Brites, 2019), valorizando a opinião e o saber pela prática, aliado ao querer de quem participa.

## Referências

- Brites, M. J. (2019). Investigación activa: Aprender haciendo. Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamento, Edições Comunicar.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity Press.
- Crandall, H. (2016). Voices from the Field: Locating Community Action Outreach Projects in the Scholarship of Media Literacy Pedagogy. *Journal of Media Literacy Education*, 8(2), 110-121.
- Doyle, S. (2013). Reflexivity and the capacity to think. *Qualitative Health Research*, 23(2), 248-255. doi: [10.1177/1049732312467854](https://doi.org/10.1177/1049732312467854)

- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Higgins, J., Nairn, K., & Sligo, J. (2007). Peer research with youth: negotiating (sub) cultural capital, place and participation in Aotearoa/New Zealand. In S. Kindon, R. Pain, & M. Kesby (Eds.), *Participatory Action Research, Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. Routledge.
- Marsh, J., Kumpulainen, K., Nisha, B., Velicu, A., Blum-Ross, A., Hyatt, D., Jónsdóttir, S.R., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M.E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Arnseth, H.C., Dýrfjörð, K., Jornet, A., Kjartansdóttir, S.H., Pahl, K., Pétursdóttir, S. and Thorsteinsson, G. (2017) *Makerspaces in the Early Years: A Literature Review*. University of Sheffield: MakeY Project.
- Ozer, E. J., & Douglas, L. (2015). Assessing the Key Processes of Youth-Led Participatory Research: Psychometric Analysis and Application of an Observational Rating Scale. *Youth & Society*, 47(1) <http://yas.sagepub.com/content/47/1/29.abstract>, 29-50. <https://doi.org/10.1177/0044118x12468011>



## Jornalismo como ferramenta educativa

**Vanessa Ribeiro Rodrigues**  
Universidade Lusófona, CICANT

**Maria José Brites**  
Universidade Lusófona, CICANT

**Daniel Catalão**  
Universidade Lusófona, RTP

O ADN do jornalismo contém, desde logo, o sobrenome comunicação, naquela que é a casa de partida para tornar comum, partilhar um acontecimento, uma ideia, evento e/ou informação. Comunicar é criar pontes de diálogo e de entendimento. Neste caso, o jornalismo é a comunicação social com a responsabilidade acrescida de trazer à esfera pública assuntos que sejam do interesse público e também proporcionar pontes com o cidadão comum, i.e. abrir portas para que o cidadão se junte ao jornalismo.

Os *media* de informação são uma parte importante da democracia, por isso, um bom teste para saber sobre a saúde democrática é analisar o nível de participação cívica numa sociedade (Banda, 2009). Tal deve-se ao facto de os *media* poderem ajudar os cidadãos a terem um papel ativo, para melhorar a experiência da e na democracia. Eles podem, ainda, servir para escrutinar o poder, bem como conferir visibilidade às vozes em falta na sociedade, ou potenciando a pluralidade participativa. Eles são, muitas vezes, referidos como o quarto poder, a par do executivo, legislativo e judicial num Estado de Direito. Os jornalistas norte-americanos Bill Kovach e Tom Rosenstiel (2001), autores do livro



“Os Elementos do Jornalismo” enunciam a importância do jornalismo no contexto da democracia, pois ele permite aos cidadãos terem mais informação, para decidirem de forma mais democrática, solidificando a participação na vida em sociedade.

A prática jornalística pauta-se pelo cumprimento de uma série de regras, normas e de um código deontológico para a construção da notícia e, por conseguinte, organizando a informação que vai ser entendida pelo leitor, receptor, internauta e/ou telespectador. Por exemplo, o processo jornalístico parte de uma pesquisa prévia, contextualizadora, de contactos com fontes plurais para apuração de factos dos temas em análise, à luz de regras deontológicas (como a obrigatoriedade de o jornalista ter de ser independente e ser detentor de uma carteira profissional) e da observância constitucional, no respeito por direitos fundamentais.

Perceber como os órgãos de comunicação social funcionam, como a notícia é construída e como as suas ferramentas podem ajudar a construir uma literacia mediática mais crítica mais consciente e mais cívica, é um exercício que serve para aumentar a participação e a visibilidade das vozes. Além disso, a literacia dos *media* é um direito (UNESCO, 1982; Frau-Meigs, 2017).

## O jornalismo no DiCi-Educa

No DiCi-Educa, o jornalismo serviu como coadjuvante, quer ao nível de empoderamento de vozes, quer como pedagogia para que a construção da narrativa destes jovens fosse endógena, partindo das motivações, ideias, dúvidas, inquietações e do seu universo pessoal, para que co-criassem esse comum comunicativo, para ser partilhado internamente, através da utilização de ferramentas de rádio, fotografia e audiovisual (vídeo e vídeo 360).

Esta prática, que não pressupõe um jornalismo considerado profissional, mas antes se serve dos respectivos instrumentos (processo, géneros jornalísticos como a entrevista, técnicas narrativas, utilização de um gravador de som, de câmaras de filmar e de fotografar e software de edição e pós-produção) enquadra-se num tipo de comunicação de prática comunitária, cívica, empoderadora e emancipatória (Brites, Santos, Jorge & Catalão, 2017). Esta prática é transversal a outras teorias do jornalismo: como responsabilidade social, participação democrática, jornalismo comunitário, cívico e de causas (Shah, 1996). As metodologias jornalísticas podem promover as competências de narrativização das histórias pessoais e desconstruir as mensagens dos *media* (Brites, Rees, Contreras-Pulido & Catalão, 2018).

## Editar um programa de rádio com hip hop e entrevistas

Em relação à rádio, o modelo comunicativo que mais se aproxima de um modelo cívico e endógeno (da comunidade para a comunidade) é o das rádios comunitárias, ou modelos de participação cívica, como é o caso do RadioActive (Brites, Santos, Jorge & Catalão, 2017). Segundo Midões (2019), não obstante a ausência de rádios comunitárias em Portugal, instituições internacionais como a UNESCO, o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia, conferem-lhes relevância, apresentando esses *media* como “uma alternativa aos *media* de massa e como um fator de desenvolvimento das comunidades locais, estando estes mais abertos à participação” (2019, p. 162).

No caso do DiCi-Educa, partimos das ideias dos jovens para estruturar programas de rádio (noção de narrativa), depois de partilhar competências técnicas sonoras, de voz e respectiva importância e modulação (com exercícios de dicção), construção de narrativas (guião de entrevista, programa e planeamento). Começamos por falar sobre a importância da voz e as suas especificidades (emoções, timidez e participação), mostrando vídeos e videoclipes de cantores como Capicua e Marcelo D2, enquanto abordamos, ainda, a relevância da respiração, executando exercícios de leitura com trava línguas, exercícios de fôlego, articulação, pronúncia e dicção, com lápis na boca, para potenciar o processo de melhoria vocal.

Partilhamos ainda práticas de *podcasting* e programas de rádio (Global Voices, Museu da Pessoa, RadioActive, Rádio Ambulante, Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa); como fazer um guião para rádio e como organizar uma entrevista, como captar som, como editar um programa de rádio e exportar. Na fase seguinte, os jovens escolheram que formato iriam desenvolver como produto final: selecionando o tema de forma coletiva, até reunirem um consenso. Foi acordado entre eles que fariam programas de rádio sobre a vida nos centros e também sobre razões que os levaram a estar nos centros, escrevendo e compondo músicas e entrevistas de raiz.

Depois, os jovens organizaram-se em grupos de trabalho com diferentes tarefas e tutoria dos formadores (desde elaboração de perguntas para entrevistas; função de entrevistador e entrevistados; redação de letras de música para gravação, com melodias criadas pelos jovens; edição e pós-produção do programa de rádio). No final, obtivemos programas de rádio com bloco de entrevistas sobre a vida antes e dentro do centro, com pequenos blocos narrados por um dos jovens que assumiu a função de pivô, e várias músicas de estilo urbano, sem esquecer as diferenças culturais dos grupos.

## **A fotografia como um olhar intimista do cotidiano do centro**

Conforme reflete Meirinho (2016), a fotografia é compreendida como uma janela do mundo real e um espelho que ultrapassa a percepção do objeto retratado, aprofundando o olhar numa subjetividade além do enquadramento. De acordo com as teorias participativas de Paulo Freire (1970), os indivíduos são criadores de cultura e de capacidade crítica para refletirem acerca dos problemas que os afetam diretamente.

Nesse sentido, no DiCi-Educa, a fotografia foi inicialmente abordada do ponto de vista conceptual, enquanto ferramenta de análise do discurso para pensar o mundo retratado, i.e. que emoções suscitam as imagens mostradas? Qual a mensagem forte? Quais as sensações?

Num segundo momento, os jovens foram orientados para as especificidades técnicas da fotografia, através da partilha de conhecimentos como enquadramento, focagem e escalas de planos. Depois, puderam escolher fotografar o que os circundava, optando por retratar os colegas, os técnicos, os formadores, a ação de formação, mas também, e sobretudo, a instituição que os acolhe e a respectiva área circundante, desde a paisagem, à arquitetura, auto expressão e relações humanas. Por exemplo, as plantas – e detalhes como teias de aranha –, as flores, as raízes, as texturas das árvores do pátio, os seguranças, o quarto que habitam, autorretratos, momentos de lazer (futebol), rotinas (ofícios, refeições, ações de formação), objetos e obras produzidas por eles (esculturas, quadros, etc.) e até os gradeamentos de segurança alternando, artisticamente, o foco na grade e o desfoque no exterior de liberdade ou o desfoque na grade e o foco em elementos fora dos limites da instituição.

Neste sentido, a fotografia assumiu o papel da linguagem que expressa um olhar íntimo e pessoal sobre o cotidiano do centro educativo. Na fase final, os jovens tiveram voz ativa na escolha das fotografias captadas por todos e que deveriam ser selecionadas como mostra final. Assumiram funções de curadoria das imagens, em função de edição coletiva.

## **Vídeo tradicional e vídeo 360**

O presente contexto contemporâneo, com câmaras, simultaneamente, de fotografia e vídeo permitem um manuseamento relativamente simples e amigável do utilizador, o que oferece opções mais leves e miniaturizadas. Desta forma, o vídeo participativo tem a produção facilitada.

O audiovisual cria coexistência sempre que acionamos o botão de visionar. Permite “estar lá”, conjuntamente, e perceber as imagens em movimento daquela realidade filmada. Por isso, ao mostrarmos vídeos e videoclipes, já na componente sonora para rádio, trabalhamos, em simultâneo, componentes de literacia audiovisual. Com efeito, introduzida essa componente, a par das competências e conhecimentos técnicos das câmaras fotográficas usadas no projeto, rapidamente passámos para as componentes de produção de vídeo (captação de clipes que possam criar uma narrativa).

Esta área permitiu aos jovens contactarem, pela primeira vez, com óculos de realidade virtual e desfrutarem de imersão narrativa através de vídeos que os transportaram para locais e países onde nunca estiveram e para outros sítios que lhes eram familiares (como cidades e até bairros). Essas primeiras experiências demonstraram ser empolgantes pela liberdade fornecida através destes vídeos: puderam visitar as savanas de África, viajar por Paris, navegar no espaço apreciando a Terra e andar em carros de corrida. Alguns vídeos feitos em Portugal revelaram-se-lhes familiares por terem sido registados em locais que conheciam de visita ou de residência. Ultrapassada esta experiência de visionamento foi explicado como são registados estes vídeos e introduzida a câmara de vídeo 360.

Seguiram-se sessões de gravações de vídeo e registos fotográficos tirando partido das especificidades da tecnologia 360. Esses vídeos foram editados em *software* específico e passados para os óculos tendo sido repetida a experiência imersiva de visionamento mas, agora, com personagens e locais familiares, eles próprios e em zonas dos CE. Mais tarde, por iniciativa própria, gravaram mesmo uma festa do centro com representações teatrais e musicais.

Os jovens optaram por filmar parte do quotidiano no CE, com uma rotina marcada: o acordar, os momentos de aulas, refeições, ofícios, telefonemas à família, lazer e desporto. Num primeiro momento, elaborou-se um plano de filmagem: descrição dos momentos da rotina, para se proceder a um plano dessas captações. Com as imagens em bruto, os jovens passaram o material dos cartões para um disco comum, de forma a importar os respetivos clipes de vídeo para o software de edição. A seleção dos clipes para criar a narrativa visual foi realizada pelos jovens com ajuda dos tutores na pós-produção final.

## Referências

- Banda, F. (2009). Civic Education for Media Professionals: A Training Manual, UNESCO Series on Journalism Education, [shorturl.at/ghlFN](http://shorturl.at/ghlFN)
- 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., 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.
- 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. s/d). Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Publishing.
- Kovach, B. & Rosenstiel, T. (2001) “Os Elementos do Jornalismo”, O que os profissionais do jornalismo devem saber e o público deve exigir. Porto Editora.
- Meirinho, D. (2016). Olhares em Foco: Fotografia participativa e empoderamento juvenil. LabCom. <http://labcom.ubi.pt/livro/271>
- Midões, M (2019). Rádios comunitárias em Portugal: mapeamento e características participativas, in *Diversidade e Pluralismo nos Média*, Francisco Rui Cádima, (Coord.), Instituto de Comunicação da NOVA. [https://www.icnova.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/38/2019/04/ICNOVA\\_Diversid\\_Plura\\_Radios.pdf](https://www.icnova.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/38/2019/04/ICNOVA_Diversid_Plura_Radios.pdf)
- Shah, H. (1996). Modernization, Marginalization, and Emancipation: Toward a Normative Model of Journalism and National Development, *Communication Theory*, Volume 6, Issue 2, 143-166. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1996.tb00124.x>
- UNESCO. (1982). Grunwald Declaration on Media Education. <https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/grunwald-declaration-on-media-education/>.

## Pensar o digital em offline

**Maria José Brites**

Universidade Lusófona, CICANT

**Teresa Sofia Castro**

Universidade Nova de Lisboa, ICNOVA

No modelo atual de sociedade mediatizada (Couldry & Hepp, 2017), viver e trabalhar num CE é, ainda, feito à semelhança dos tempos pré-digitais, isto é, quase sem acesso a meios digitais e internet. Esta limitação viu, contudo, tempos de mudança trazidos por um levantamento de restrições durante a pandemia COVID-19 (para mais detalhes, ver “Centros Educativos com competências digitais e cívicas” na página 161).

Para implementar o projeto DiCi-Educa no terreno, toda a formação teve de ser pensada desde o primeiro minuto, ainda na fase de elaboração do projeto, com a indicação de que não seria possível usar internet. Num projeto sobre cidadania digital e com uso, por exemplo, de câmaras e óculos 360, o desafio redobra-se. Não podia ser usado telemóvel nem internet. Este foi também um tema de debate e de reflexão recorrente entre a equipa com os jovens e os profissionais dos CE, tendo em conta que vivemos numa época em que tal acesso é omnipresente e tomado por garantido. Assim, começamos no ponto zero de não poder usar internet, no entanto, os CE evoluíram para possibilidades de utilização aos jovens, sobretudo abertas em fase de pandemia para efeitos formativos aulas a distância) e para a comunicação com os familiares (por vídeo chamada).

A investigação aponta consistentemente para uma correlação de que a vulnerabilidade offline se estende a crianças e jovens quando experimentam o online (Brites & Ponte, 2018; Katz & Asam, 2018; Underwood et al., 2013).

Na realidade, contextos de não utilização dos *media*, em especial digitais, levam a autoafastamentos e resistências desses mesmos *media* (Brites & Ponte, 2018). A pesquisa indica ainda que um maior uso implica um maior contacto com riscos de vária ordem (conteúdo, contacto, conduta), seja num desempenho mais passivo (destinatário) ou ativo (protagonista). Mas acrescenta que só nessa exposição somos capazes de adquirir a resiliência e as competências necessárias para lidar de forma pedagógica com esses riscos, estando mais aptos para tirar um melhor proveito das possibilidades que o digital oferece. Ficar de fora desta oportunidade implica o fortalecer de um fosso contínuo entre aqueles que têm oportunidades de navegar online e aqueles que vivem à margem de várias exclusões, incluindo dos meios de comunicação e ambientes digitais (Carvalho & Serrão, 2014; Livingstone & Helsper, 2007). A investigação sobre jovens institucionalizados e o uso dos meios de comunicação e sobre como a vida digital pode promover o seu bem-estar é escassa (Carvalho & Serrão, 2014; Lim et al., 2013).

O baixo acesso aos meios digitais também se relaciona habitualmente com outros contextos de exclusão. O contexto predominante de vulnerabilidade dos jovens com quem trabalhamos – alguns deles provenientes de meios socioeconómicos e educativos de risco –, e também o facto de não poderem ter acesso à internet desafiaram o nosso trabalho de terreno com eles em termos de discutir os deveres e direitos digitais. Uma das linhas-mestras deste projeto visa construir um futuro seguro e sustentável para estes jovens, que quando forem colocados em liberdade será ainda mais mediatizado do que quando o deixaram.

## **Como é que esta dimensão se colocou na prática, na formação?**

Destacáramos três níveis:

- Numa primeira instância, relaciona-se como já fomos indicando com o facto de a formação ser elencada na ideia do uso das novas tecnologias e do digital, bem como no tratamento de temas de participação, direitos e deveres digitais e cidadania digital. Estes temas por si só já implicam uma reflexão permanente sobre o acesso e o uso de qualidade dos espaços digitais.
- Num segundo nível, destacamos os momentos em que o assunto emergiu nas sessões com os jovens e sobre o qual tivemos de refletir em conjunto.
- Por fim, o tema também esteve muito presente nas conversas com os profissionais, e marcado pela ambivalência do reconhecimento de uma aber-

tura dos centros à internet e também da necessidade de manter níveis de segurança, que poderiam ser postos em causa com o acesso dos jovens ao digital.

Em suma, quando consideramos a sua exclusão digital vamos além do acesso à internet e consideramos duas dimensões: i) nos CE o acesso é restrito ou excepcional, apenas para efeitos formativos e comunicação com a família; ii) na vida fora do CE, a aprendizagem, como mostra a figura 1, é feita de forma autodidata, geralmente por meios móveis, sem acompanhamento ou supervisão e sem orientação crítica. Nas sessões de formação pudemos observar que alguns deles, surpreendentemente, antes de participarem no DiCi-Educa nunca tinham trabalhado com fotografia, vídeo, 360 ou podcast, especialmente do ponto de vista da participação.

38 respostas

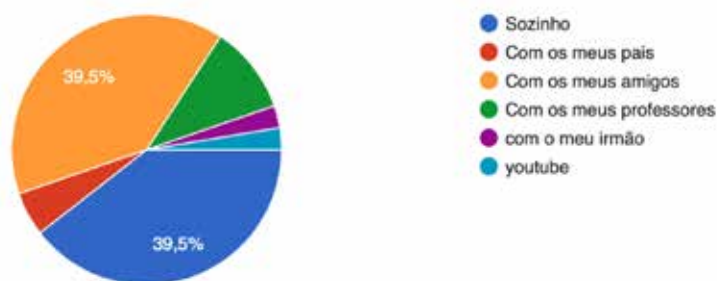


Figura 1 - Aprendizagem sobre uso da internet

O acesso e a responsabilidade nesse acesso ao digital e à internet, como já indicamos acima, foi debatida com os jovens ao longo da formação, não só quando estávamos a trabalhar nas sessões temáticas e práticas, mas também durante os tempos de reflexão (para mais detalhes, ver “Jogar, empoderar, dialogar e refletir” na página 135). Em reflexão com os jovens, avançaram-se possibilidades de conquistarem o acesso à internet: através de petição com argumentos a favor, expostos em formato de vídeo explicativo; ou fazendo uma exposição oral suportada com motivos válidos para terem internet no centro. Estes debates que surgiram sobretudo no CE2, envolveram também os técnicos que estavam frequentavam as sessões (notas de campo, segundo grupo, CE2). Como já referimos, esta reflexão foi igualmente evidente na interação da equipa com os profissionais dos CE. Inclusive, desde os grupos de foco iniciais.



“Este projeto e as ferramentas que vamos usar até podem abrir caminho para se repensar o uso da internet nos centros e a interatividade para o mundo exterior... embora sempre com segurança. No passado já houve problemas. (...) Mas temos de pensar que estamos a criar um fosso entre o que está aqui e o que está lá fora.” (Grupo de foco inicial CE1)

“Tudo o que é digital para eles é motivo de interesse. Até porque a oferta que temos para eles no dia a dia, não é a que gostaríamos que tivessem, eles têm aulas de tecnologias da informação, eles têm os computadores, dois computadores para música, têm uma *playstation* e a televisão.” (Grupo de foco inicial CE2)

“Não têm internet, não podem ter telemóvel. Tudo isso era o que mais gostariam de ter [sorri], têm connosco, com os professores, eventualmente num programa que seja necessário, têm com a nossa supervisão.” (Grupo de foco inicial CE2)

Considerando o futuro, apontamos para dois desafios. Os resultados preliminares apontam para uma ambivalência em relação à sustentabilidade dos direitos de provisão e proteção e os direitos digitais positivos e de segurança no que respeita às formas que usavam para aceder e utilizar a internet antes de entrarem no CE. Já no que diz respeito ao seu contexto offline, os jovens e também técnicos e os decisores da DGRSP começaram a considerar a possibilidade de permitir o acesso à internet para favorecer a inclusão digital e as oportunidades educativas sem ignorar a importância de pesar e ajustar as regras de segurança a este grupo e contexto específicos.

## Referências

- Brites, M. J., & Ponte, C. (2018). Reasons and circumstances that lead to the non-use of media by young people and their families. *Comunicação e Sociedade*, 34, 411-429. [https://doi.org/https://doi.org/10.17231/comsoc.34\(2018\).2956](https://doi.org/https://doi.org/10.17231/comsoc.34(2018).2956)
- Carvalho, M. J., & Serrão, J. (2014). Young offenders' interests and motivations related to accessing TV and Press news. *Participations Journal of Audience & Reception Studies*, 11(1), 150-173.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity Press.
- Katz, A., & Asam, A. E. (2018). Vulnerable Young People and Their Experience of Online Risks. *Human-Computer Interaction*, 281-304. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07370024.2018.1437544>

- Lim, S. S., Chan, Y. H., Vadrevu, S., & Basnyat, I. (2013, 2013/01/01/). Managing peer relationships online – Investigating the use of Facebook by juvenile delinquents and youths-at-risk. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 8-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.025>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007, August 1, 2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Underwood, C., Parker, L., & Stone, L. (2013). Getting it together: relational habitus in the emergence of digital literacies. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 478-494.



# **Delinquência juvenil e intervenção tutelar educativa em centro educativo**

**Vera Duarte**

ISMAI e CICS.NOVA, pólo UMinho

**Nélio Brazão**

Universidade Lusófona, HEI-Lab

## **1. Delinquência juvenil: enquadramentos conceptuais e legais**

A delinquência juvenil é um fenómeno social complexo, visto como “uma categoria de desvio que se reporta aos atos desenvolvidos por crianças e jovens que, à luz das leis penais, configurariam a prática de crime pela quebra ou violação do estabelecido nos normativos jurídicos, mas que, pela idade, se encontram numa situação de inimputabilidade criminal, beneficiando de legislação específica” (Duarte & Carvalho, 2015, p. 99). A problematização do conceito parece encerrar uma tensão constante entre os campos sociológico e jurídico, consoante se adote uma visão mais restrita sobre esta problemática, que engloba apenas as infrações às normas jurídicas, ou se siga um olhar mais alargado, que abarque diversos comportamentos problemáticos e de quebra com as condutas sociais convencionais por crianças e jovens, dos quais as infrações à lei são apenas uma parte (Duarte & Carvalho, 2015; Ferreira, 1997; Negreiros,

2001). Como sistematiza Le Blanc (2008), a delinquência juvenil “entende-se num *continuum* que vai das atividades julgadas pelos adultos como impróprias para um menor (as relações sexuais, o consumo de álcool, desafios à autoridade...), aos delitos que o código penal define com precisão (roubo, furto, assalto...), passando pelos comportamento proibidos pelas leis e regulamentos editados especialmente para os adolescentes (a condução de automóvel, a frequência escolar, a aquisição de bebidas alcoólicas...)” (p. 298).

A definição de delinquência é ambígua e difusa e facilmente se chega à conclusão de que as suas múltiplas definições refletem o investimento de diferentes disciplinas científicas. Enquanto a perspectiva sociológica sobrepõe os conceitos de desvio e de delinquência, ao incluir no conceito de delinquência todos os comportamentos problemáticos que se manifestam no decurso da transição dos jovens para a vida adulta (Becker, 1963), a tradição da clínica – psicologia e psiquiatria –, foca-se fundamentalmente em conceções nosográficas relativas a um padrão comportamental perturbado que se afasta da normalidade (Born, 2005; Gonçalves, 2002). O conceito é ainda mais estreitado quando procuramos defini-lo em função de critérios jurídico-penais, que passa a contemplar as condutas desenvolvidas por crianças e jovens na quebra ou violação do estabelecido em quadros jurídicos (Negreiros, 2001). Já a conceção criminológica da delinquência, que coincide em parte com as preocupações das perspectivas desenvolvimentais (Farrington & Welsh, 2007), vê os comportamentos delinquentes dos/as jovens como uma manifestação das tarefas desenvolvimentais do processo de transição para a idade adulta. Preocupando-se com a manutenção, evolução e cristalização dos atos delinquentes, estudam as trajetórias e as transições dos/as jovens para explicar e prever os percursos que conduzem à manutenção e/ou desistência de estilos de vida antissociais.

A heterogeneidade do conceito de delinquência juvenil reflete a necessidade de um olhar plural sobre o fenómeno que continua a ser marcado por invisibilidades de vária ordem. A associação entre delinquência, masculinidade, pobreza, grupos étnicos minoritários e territórios desfavorecidos encontra-se arraigada nos discursos e nas práticas, alimentando e reforçando estereótipos e preconceitos sobre quem é o/a “jovem delinquente” (Duarte & Carvalho, 2015; Duarte & Gomes, 2015). O fenómeno da delinquência juvenil e os problemas que gravitam à sua volta, não sendo novos, têm adquirido relevância pública e têm mostrado que os/as jovens vivem, cada vez mais, situações de crescente risco. Novas liberdades e oportunidades que parecem traduzir-se, também, em

novos horizontes de riscos e de marginalidades (in)visíveis, cada vez mais mediatizadas pelos meios de comunicação social e redes sociais, que potenciam o alarme social e que sugerem que vivemos num ambiente social único, no qual as crianças e os /as jovens parecem ter-se tornado mais violentas (Carvalho, 2018; Duarte et. al., 2015). Uma perceção que nem sempre é suportada pelos dados oficiais que não indiciam nem um aumento generalizado da delinquência por parte dos/das jovens, nem um aumento quantitativo dos respetivos casos graves. Aliás, o discurso científico tem sido consensual no reconhecimento desta discrepância entre os números da delinquência juvenil e as mensagens alarmantes que se veiculam sobre tais fenómenos (Duarte-Fonseca, 2015)

A questão é que estas situações têm justificado, em alguns países ocidentais, o desenvolvimento de sistemas de justiça juvenis e práticas judiciais mais reguladoras, securitárias e punitivas (Carvalho, 2018; Garland, 2001). Cartuyvels & Bailleau (2014) mostram que, comparando os diferentes sistemas de justiça juvenil europeus, mais do que a mudança punitiva, a grande novidade parece estar num controlo tecnológico ao recorrer a novas técnicas de identificação de risco (e.g. utilização de ferramentas de avaliação de risco no lugar de abordagens psicossociais), bem como a novos modelos de gestão de risco (e.g. intervenções cognitivo-comportamentais em lugar de intervenções mais terapêuticas e educacionais).

A justiça juvenil em Portugal difere da maioria dos sistemas de outros países da União Europeia, por apresentar um modelo híbrido cujo paradigma é o da responsabilização não penal, por via educativa (Carvalho, 2018). Uma “terceira via” que procura conciliar os imperativos de proteção da infância e da juventude a cargo do Estado (por isso a designação “tutelar”) com uma estratégia responsabilizante (expressa na vertente “educativa”), que pretende educar o/a jovem para o respeito pelas normas sociais (educação para o direito). Como sistematizam Duarte-Fonseca (2015) e Carvalho (2017), a ratificação da Convenção dos Direitos da Crianças, em 1989, desencadeou uma profunda reforma do sistema de proteção e de justiça juvenil em Portugal que resultou na entrada em vigor, em 2001, de duas novas leis, que foram revistas em 2015. A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, revista pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro), que regula a intervenção junto de situações de perigo até aos 18 anos; e a Lei Tutelar Educativa (LTE, Lei n.º 166/99, de 14 de setembro revista pela Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro), que é aplicada a jovens que, entre os 12 e os 16 anos, tenham cometido facto qualificado pela lei penal como crime.

Havia, assim, a necessidade de se estabelecer um limiar de maturidade que se fixou na idade mínima de 12 anos (art. 1.º da LTE), por se considerar que, abaixo desta idade, as condições psico-biológicas da criança exigem uma intervenção não consentânea com o sistema de justiça. E que a partir dos 16 anos de idade uma pessoa já reúne condições para responder no sistema penal pelos seus atos (Duarte & Carvalho, 2015). Assim, de acordo com o modelo atual, a crianças menores de 12 anos de idade, que tenham cometido factos qualificados pela lei como crime, será aplicada a LPCJP e promovidas, se aplicável, medidas de promoção e proteção. Se tiver entre os 12 e 16 anos de idade, será penalmente inimputável, mas poderá ser sujeito a medidas tutelares educativas. Dos 16 aos 21, vigora o regime penal, ainda que com regras especiais (Regime Penal Especial para Jovens Adultos – Decreto-Lei n.º 401/82, de 23 de setembro). Este regime não tem existência jurídica o que faz com que o/a jovem fique sob a alçada da lei penal geral, situação que viola o princípio da separação das intervenções judiciais entre menores e adultos, contemplado nos Regulamentos Internacionais<sup>1</sup>.

Nesta reforma, quis conservar-se a vertente educativa, como legado positivo do modelo de proteção anterior, diferenciando a intervenção que é realizada com crianças e jovens vítimas da que é feita com agressores/as. Apesar da utilidade e necessidade de separar a intervenção, na prática, os desafios têm sido imensos, principalmente com o aumento dos *crossover youth* – termo usado para definir qualquer jovem que foi vítima de maus-tratos e que se envolveu, também, em comportamentos delinquentes – e dos *dually-involved youth* – que representam um subgrupo do primeiro, e que se refere a jovens que estão envolvidos, simultaneamente, nos dois sistemas, de proteção infantil e justiça juvenil (Herz et al. 2012). O que os estudos têm mostrado (Herz et al. 2012) é que são jovens que entram nos sistemas precocemente e que apresentam uma intrincada rede de fatores de risco e muitos mais problemas no campo do desenvolvimento emocional e da saúde mental.

A delinquência juvenil é o produto de um conjunto complexo de fatores e o sistema de justiça juvenil existe dentro de um contexto social igualmente complexo que tem efeitos profundos e reais na prática da justiça juvenil.

---

1 E.g. Regras Mínimas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing), Nações Unidas (ONU), 1985; Convenção sobre os Direitos da Criança, ONU, 1989; Diretrizes para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riade), ONU, e Regras Mínimas para a Proteção de Menores Privados de Liberdade (Regras de Havana), ONU, ambas de 1990.

## 2. A privação da liberdade e a intervenção tutelar educativa em Portugal

Em Portugal, a privação da liberdade na justiça juvenil é desencadeada pela aplicação da medida de internamento em Centro Educativo (CE) (art. 4.º da LTE). Uma medida que deve ser usada como último recurso e que, desde 2012, tem sentido uma diminuição acentuada na sua aplicação, com os tribunais a priorizarem as medidas na comunidade (Cóias, 2019; Carvalho, 2018).

À data, existem seis CE, que são geridos pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). Dois deles têm unidades residenciais femininas e diferenciam-se pelo tipo de regime implementado – aberto, semiaberto e fechado – que determina a extensão da privação de liberdade. O mínimo de seis meses e o máximo dois anos para os regimes aberto e semiaberto, podendo chegar aos três anos no regime fechado.

Os jovens internados nos CE, não sendo um grupo homogêneo, apresentam, contudo, um conjunto de características sociais e pessoais comuns (e.g. forte representação do género masculino, de famílias economicamente desfavorecidas e com várias problemáticas sociais, de contextos suburbanos, pertencentes a grupos de pares com comportamentos desviantes, percursos escolares interrompidos, entre outros) que, em parte, decorre também da natureza seletiva da própria ação judicial (Carvalho, 2018; Duarte & Carvalho, 2015).

Considerando os dados recentes publicados pela DGRSP (DGRS, 2019), estavam internados em CE 154 jovens – 137 (89%) rapazes e 17 (11%) de raparigas (a presença das raparigas no sistema de justiça juvenil tem vindo a aumentar progressivamente desde 2005 (Duarte & Carvalho, 2017)). O regime semiaberto (54,5%) é o mais representado, seguido pelo regime aberto (26,6%) e o regime fechado (13,6%). O grupo dos 17 anos é o mais expressivo (33%), seguido dos 16 (27,9%) e dos 15 (17,5%). Do total de ocorrências, mais de metade são de crimes contra as pessoas (contra a integridade física) (59,7%) e de crimes contra o património (roubo e furtos) (34,4%). 9% dos/as jovens são de nacionalidade estrangeira (maioritariamente dos países lusófonos), percentagem que aumentaria se utilizássemos os critérios raciais e étnicos, que não são permitidos pela legislação portuguesa (Duarte & Gomes, 2015). Segundo o Relatório da Comissão de Acompanhamento e Fiscalização dos CE (2017), em Portugal, 86% dos jovens internados em CE tinham processos de promoção e proteção e 38% transitaram diretamente de uma Casa de Acolhimento ou Lar de Infância e Juventude para um CE. Aqui são as raparigas que surgem mais representadas percentualmente (80% das raparigas vêm de instituições da promoção e proteção). Um estudo



promovido pela DGRSP (Rijo et al., 2016) revela uma elevada prevalência de perturbações do foro psiquiátrico no seio desta população (91,2%), o que tem estado na base de um maior investimento na intervenção psicológica (e.g., Rijo et al., 2017).

De acordo com a LTE, a medida de internamento visa a educação do/a jovem para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade. A intervenção em contexto de CE assenta em quatro princípios-chave:

1. A responsabilização do/a jovem: o/a jovem deve ser considerado como um sujeito responsável, de acordo com a sua idade e desenvolvimento, constituindo-se como o principal interlocutor na execução do seu Projeto Educativo Pessoal.
2. O internamento como oportunidade de mudança: a intervenção deve ser percecionada pelo/a jovem como uma oportunidade. É dirigida para ativar no/a jovem processos de reestruturação cognitiva e a reorganização de aspetos afetivos e relacionais, facilitadores da sua inserção social.
3. O modelo sistémico: a intervenção, ainda centrada no/a jovem, tem que compreender uma estratégia que envolva o seu contexto familiar e social, nomeadamente no que concerne às competências parentais de supervisão e acompanhamento, bem como os recursos existentes na comunidade.
4. A relação como motor de mudança: a intervenção deve ocorrer num clima afectivo-relacional compreensivo, firme e regulado, assente na relação pedagógica entre agentes educativos e educandos, potenciizado pelo aconselhamento e tutoria.

Na Intervenção Tutelar Educativa, a conceção do superior interesse da criança, estabelecida nas Diretrizes Internacionais, sublinha a necessidade de ser assegurada uma abordagem individualizada, respeitadora dos direitos e necessidades de cada criança, adaptada ao ritmo pessoal e tempo de desenvolvimento. Neste contexto, a intervenção é suportada por instrumentos próprios: regulamentares (e.g., PIE – Projeto de Intervenção Educativa e o Regulamento Interno), definidos à luz dos quadros legais em vigor, e de avaliação das necessidades e do risco de reincidência (PEP – Plano Educativo Pessoal, YLS-CMI – *Youth Level of Service/Case Management Inventory*). Segue um modelo progressivo e faseado, avaliado diariamente por um programa de contingência. O dia-a-dia é estruturado, em torno de programas educativos, de formação escolar e

profissional, atividades socio-culturais e desportivas, treino de competências de vida diária, programas específicos (e.g., para jovens com comportamentos violentos e para jovens agressores sexuais, prevenção do suicídio.) e acompanhamento psicológico e psicoterapêutico (Cóias, 2019).

## Notas conclusivas

Como vimos os/as delinquentes juvenis apresentam necessidades de intervenção complexas e a diferentes níveis (e.g., educativo, profissional, psicológico, de saúde mental). É fundamental que os/as jovens tenham acesso a programas de intervenção capazes de responder às suas necessidades. Neste sentido, a DGRSP tem feito um esforço na adoção de programas de intervenção psicológica (em formato grupo e/ou individual), acompanhando, assim, o progresso que se tem observado a nível internacional no âmbito da justiça juvenil (e.g., Bonta & Andrews, 2016). No contexto Português, importa destacar dois programas de intervenção: GPS – Gerar Percursos Sociais (Rijo et al., 2007), um programa de intervenção cognitivo-comportamental em grupo; e PSYCHOPATHY.COMP, um programa de intervenção psicoterapêutica individual baseada na compaixão para jovens agressores com traços psicopáticos (Ribeiro da Silva et al., 2017). Ambos são implementados em todos os CE do país e os estudos de eficácia disponíveis apontam para a sua capacidade em diminuir a agressividade e o endosso de traços psicopáticos, bem como as dificuldades de regulação emocional em jovens a cumprir medidas tutelares educativas de internamento (Ribeiro da Silva et al., 2019a, 2019b; Rijo et al., 2020).

Importa referir que os programas de intervenção psicológica, amplamente reconhecidos, podem e devem ser complementados com estratégias inovadoras que permitam o desenvolvimento de outras competências pessoais e sociais fundamentais à vida nas sociedades atuais (e.g., intervenção através da arte, projetos de desenvolvimento da cidadania digital) e programas específicos (e.g., género, saúde mental), que tenham em consideração a natureza heterogênea da delinquência e dos/as jovens a cumprir medidas tutelares educativas. Como refere Laborinho Lúcio é crucial “delinear uma estratégia integrada de intervenção que responda não apenas a exigências de eficácia securitária (...), mas sobretudo a ditames impostos pelo respeito tanto da dignidade (...) dos jovens, no seu percurso de socialização, como pela defesa da sua crença nos outros e no futuro a construir com eles” (Duarte et al., 2015, p. 12).

Se o objetivo da LTE é a reabilitação dos/as jovens, então o internamento em CE deve ser visto como uma oportunidade privilegiada para desviar estes jovens

de trajetórias de risco, mas sem esquecer que as vulnerabilidades individuais e sociais destes/as jovens são cumulativos nas suas trajetórias. Só assim será possível maximizar o sucesso da intervenção, da reabilitação e da reinserção social.

## Referências

- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.
- Bonta, J., & Andrews, D. A. (2016). *The psychology of criminal conduct*. Routledge.
- Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Climepsi Editores
- Cartuyvels, Y. & Bailleau, F. (2014). “Juvenile justice in Europe: between continuity and changes”. In S. Body-Gendrot, M. Hough, K. Kerezsi, R. Levy, S. Snacken. *The Routledge Handbook of European Criminology* (pp. 453-469). Routledge .
- Carvalho, M. J.L. (2017). Traços da evolução da justiça juvenil em Portugal: do «menor» à «justiça amiga das crianças». *Configurações*, 20(1), pp. 13-28.
- Carvalho, M.J.L. (2018). A Privação de Liberdade no Contexto da Justiça Juvenil em Portugal: Tensões, Riscos e Desafios, *Atas do 56º Congresso Internacional de Americanistas “Universalidade e particularismo nas Américas”*, Painel: Los Derechos y las Políticas Públicas para la Infancia y la Juventud, Universidade de Salamanca, Espanha, 15 a 20 de julho 2018.
- Cóias, J. (2019), Jovens Delinquentes, entre os sistemas penal e tutelar educativo, *Direito Criminal da Comarca de Santarém – “A Constituição da República Portuguesa e a Delinquência Juvenil”*, Santarém, 13 de maio 2019.
- Comissão de Acompanhamento e Fiscalização dos Centros Educativos (2017). *Relatório 2016*, Lisboa.
- DGRSP-Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2019). Relatório Estatístico 2019.
- Duarte-Fonseca, A. (2015). Entre a nuvem e Juno: novas questões sobre velhas respostas. In V. Duarte, M. Santos, H. Grangeia & O. Cruz (Eds). *Delinquência Juvenil: explicações e implicações* (pp. 27-44). Edições ISMAI.
- Duarte, V. & Carvalho, M.J. (2015). Da Delinquência juvenil: contributos para a problematização de um conceito. In Cunha, M.I (Org.). *Crime e Castigo: temas e debates contemporâneos* (pp. 99-112). Editora Mundos Sociais.
- Duarte, V. & Carvalho, M.J.L., (2017). Female delinquency in Portugal: what girls have to say about their involvement in delinquency», *Gender Issues*, Springer, Doi: [10.1007/s12147-017-9187-8](https://doi.org/10.1007/s12147-017-9187-8)

- Duarte, V. & Gomes, S. (2015). A (des)construção de uma história única: Cruzando crime, gênero, classe social, etnia e nacionalidade [The (de)construction of a single story: Crossing crime, gender, social class, ethnicity, and nationality], *Revista Psiquiatria, Psicologia & Justiça*, 8, pp. 139-164 [English version 165-189] Disponível em: [http://www.spppj.com/uploads/numero8\\_julho2..5.pdf](http://www.spppj.com/uploads/numero8_julho2..5.pdf)
- Duarte, V. Santos, M. S., Grangeia, H. & Cruz, O. (2015). *Delinquência Juvenil: explicações e implicações*. Edições ISMAI.
- Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2007). *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. Oxford University Press
- Ferreira, P. (1997). Delinquência juvenil, família e escola, *Análise Social*, XXXII (143-144), pp. 913-924.
- Garland, D. (2001). *The culture of control. Crime and social order in contemporary society*. The University of Chicago Press.
- Gonçalves, R. A. (2002). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Quarteto.
- Herz, D., Lee, P., Lutz, L., Stewart, M., Tuell, J., & Wiig, J. (2012). *Addressing the needs of multi-system youth: Strengthening the connection between child welfare and juvenile justice*. Washington, DC: Center for Juvenile Justice Reform. Disponível em: [http://cjjr.georgetown.edu/wpcontent/uploads/2015/03/MultiSystemYouth\\_March2012.pdf](http://cjjr.georgetown.edu/wpcontent/uploads/2015/03/MultiSystemYouth_March2012.pdf)
- Le Blanc, M. (2008). O comportamento delinquente dos adolescentes: o seu desenvolvimento e a sua explicação. In M. Le Blanck, M. Ouimet & D. Szabo (coord.). *Tratado de criminologia empírica*. (pp. 295-336). Climepsi Editores.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis: Trajetórias, Intervenção e Prevenção*. Livpsic.
- Ribeiro da Silva, D., Castilho, P., Miguel, R., Paulo, M., Gilbert, P., & Rijo, D. (2017). O programa PSYCHOPATHY.COMP: uma intervenção psicoterapêutica individual baseada na compaixão para jovens agressores com traços psicopáticos. Manual de intervenção não publicado.
- Ribeiro da Silva, D., Rijo, D., Castilho, P., & Gilbert, P. (2019a). The efficacy of a compassion focused therapy-based intervention in reducing psychopathic traits and disruptive behavior: A clinical case study with a juvenile detainee. *Clinical Case Studies*, 18, pp. 323-343.
- Ribeiro da Silva, D., Rijo, D., Salekin, R., Paulo, M., Miguel, R. & Gilbert, P. (2019b). Clinical change in psychopathic traits after an individual compassion focused therapy based intervention: Preliminary findings of a controlled trial with male detained youth. *Journal of Experimental Criminology*. <https://doi.org/10.1007/s11292-020-09418-x>

- Rijo, D., Brazão, N., Barroso, R., Ribeiro da Silva, D., Vagos, P., Vieira, A., Lavado, A., & Macedo, A. M (2016). Mental health problems in male young offenders in custodial versus community based-programs: Implications for juvenile justice interventions. *Child and Adolescence Psychiatry and Mental Health*, 10, 1-12.
- Rijo, D., Brazão, N., Ribeiro da Silva, D., & Vagos, P. (2017). *Intervenção psicológica com jovens agressores*. PACTOR.
- Rijo, D., Miguel, R. R., Paulo, M., & Brazão, N. (2020). The effects of the Growing Pro-Social Program on early maladaptive schemas and schema related emotions in male young offenders: A non-randomized trial. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. <https://doi.org/10.1177/0306624X20912988>
- Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Silva, M. J., Ricardo, N., & Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. EQUAL.

# *Parte II*

## *Toolkit*



## **Temas e atividades das sessões temáticas**

**Maria José Brites**

Universidade Lusófona, CICANT

**Teresa Sofia Castro**

Universidade Nova de Lisboa, ICNOVA

Os guiões de atividades que apresentamos nesta secção foram desenvolvidas nas sessões temáticas que compõem os workshops DiCi-Educa. Foram privilegiados os temas de participação e cidadania digital, nas suas múltiplas vertentes. A forma como as atividades estão aqui grafadas não traduz com exatidão o que se passou nos workshops, pois foram sendo reavaliadas e adaptadas ao grupo de jovens com os quais estávamos a trabalhar num dado momento e também aos temas pertinentes e associados que apareciam na agenda mediática. Aqui, apresenta-se uma súmula adaptada do conjunto das sessões em que as atividades foram sendo usadas.



## **Atividade n.º 1 | Definições de participação**

### **Idades do público-alvo**

13-18 anos

### **Duração da atividade**

50-60 min.

### **Recursos materiais**

Equipamento para projeção

### **Enquadramento**

Esta atividade pretende facilitar a discussão sobre o que é participação, quer de um ponto de vista dos jovens, quer do ponto de vista de alguns autores.

### **Descrição**

1. Perguntar aos participantes como definem participação e que formas de participação já tiveram.

2. Depois de ouvidos os participantes, apresentam-se imagens de formas de participação cívica (por exemplo, voto, manifestações, assembleias de debate, graffiti, músicas, redes sociais, blogues e greves). A partir daí, volta-se a discutir com os participantes o que poderão já ter feito, mas que não tinham identificado previamente, e de que forma isso teve repercussão nas suas vidas.

Pistas para discussão da atividade:

- O que consideram ser participação?
- Dificuldades sentidas na definição e articulação com a ideia de participação.
- Gostariam de vir a participar em algumas das atividades aqui identificadas?

3. Na fase seguinte da atividade, e depois de se ouvirmos as respostas dos participantes, dão-se definições de autores sobre algumas das formas de participação identificadas.

4. Por fim, há uma discussão final sobre a articulação das definições deles com estas que partilhamos.

Pistas para debate final:

- Estas definições trouxeram algo de novo em relação à vossa ideia de participação?

## Atividade n.º 2 | Memória política

### Idades do público-alvo

13-18 anos

### Duração da atividade

40-45 min.

### Recursos materiais

Equipamento para projeção  
Marcadores/canetas e papel ou computador  
Máquina fotográfica

### Enquadramento

- Esta atividade pretende trabalhar as memórias políticas mais antigas (ou em alternativa as mais recentes) de que se lembrem.
- É inspirada no projeto Connectors Study (<https://connectorsstudy.com/earliest-political-memories/>)

### Descrição

1. Explicação da atividade e dar alguns exemplos de memórias políticas.
2. Cada participante é convidado a partilhar a sua memória política mais antiga ou a mais recente.  
O ideal é que partilhem algo que se tenha passado com eles, embora também seja possível que seja algo que se passou com outra pessoa (abrimos espaço a que falem na terceira pessoa salvaguardando necessidades de privacidade).
3. A atividade é feita em grupos de dois.
4. Em grupo, partilham essa memória. Podem escrever uma frase de duas linhas no máximo, em que cada participante conta de forma sumária essa memória. Podem ainda fazer um desenho ou tirar uma fotografia.
5. De seguida, partilham com o grupo (decidimos com eles se querem falar pessoalmente da sua memória ou de forma anónima).
6. No final, faz-se um resumo e uma reflexão sobre o que foi dito.

## **Atividade n.º 3 | Ativismo e a minha comunidade**

### **Idades do público-alvo**

13-18 anos

### **Duração da atividade**

45-50 min.

### **Recursos materiais**

Equipamento para projeção

### **Enquadramento**

- Pretende-se que sejam os jovens a criar uma proposta de atividade dirigida a futuros grupos de jovens, para a equipa educativa usar em sessões futuras.
- Esta atividade pretende estimular o pensamento criativo e reflexivo sobre processos de criação de ativismos nas comunidades de proximidade.

### **Descrição**

- 1 – O que queremos trabalhar: O que é ativismo na comunidade? Conversa inicial com os participantes sobre ativismo em comunidades.
- 2 – Apresentação do que se pretende que os jovens façam.
- 3 – Realização da atividade:
  - Pedir que sejam eles a estruturar a atividade para ser usada em formações posteriores.
  - Divididos em grupo, solicita-se que pensem nos seguintes elementos: descrição da atividade, como se desenrola, título, os recursos necessários.
  - Numa fase final, apresentam as ideias ao grupo.
- 4 – Debate.

## Atividade n.º 4 | Os jovens e a cidadania

### Idades do público-alvo

13-18 anos

### Duração da atividade

40 min.

### Recursos materiais

Equipamento para projeção  
Cartões (anexo 1)

### Enquadramento

- Pretende-se que os jovens reflitam no que lhes sugere a palavra cidadania e levá-los a refletir a partir de exemplos de ações de cidadania no dia a dia.
- Esta atividade pretende estimular a comunicação de ideias e conhecimentos e o pensamento reflexivo sobre ações de cidadania.

### Descrição

1. Colocar a questão: O que vos sugere esta palavra? Que palavras conhecem parecidas com esta? (exemplo: cidade, cidadã/o)
2. A partir das palavras que sugerem, são levados a procurar encaixar as suas pistas de modo a chegar a um conceito de cidadania mais alargado para incluir ideias como: sentido de pertença, participação cívica, cidadania digital, e cidadania DIY e valores, princípios associados (e.g. altruísmo, não-violência...), com o recurso às tecnologias digitais.
3. Realização de tarefa:
  - São apresentados cartões com ações e princípios/valores associados a cada ação.
  - A cada grupo de dois são entregues três exemplos de ações de cidadania.
  - Também é entregue a cada grupo um conjunto de nove princípios/valores.
  - Cada ação terá associado um princípio/valor (anexo 1) a que devem fazer corresponder e justificar a sua escolha.
  - Depois, para cada ação, cada grupo é convidado a partilhar exemplos do dia a dia, seja no CE, na Escola, Família, Comunidade...
4. Debate final.

## Anexo 1

### Ações:

Pacificar uma luta entre amigos	Ajudar um invisual a atravessar a rua
Aceitar opiniões diferentes das minhas	Fechar a água enquanto me ensaboo no banho
Cumprir com as minhas tarefas em casa	Fazer reciclagem
Defender um colega que foi alvo de insultos por causa da sua cor/sexo/cor da pele/religião	Ajudar a minha avó a usar a webcam

### Valores:

Bondade	Respeito
Cooperação	Diálogo
Perdão	Não violência/paz
Solidariedade	Responsabilidade
Consciência ambiental	

## Atividade n.º 5 | Que competências deve ter o cidadão do século XXI?

### Idades do público-alvo

13-18 anos

### Duração da atividade

30 min.

### Recursos materiais

Equipamento para projeção

Cartolinas

Marcadores/canetas

### Enquadramento

- Pretende-se consciencializar os jovens para como as transformações sociais e tecnológicas impactam nas competências que são esperadas de cada cidadão, no século XXI.
- Esta atividade pretende estimular a comunicação de ideias e conhecimentos e o pensamento criativo e reflexivo.
- Esta atividade tem como inspiração os seguintes documentos:
  - 1) orientações do Ministério da Educação – competências do aluno para o século XXI ([https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf));
  - 2) orientações Europeias – DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos ([https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1\\_0.pdf](https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1_0.pdf))

### Descrição

Iniciamos este tema, pedindo aos jovens que reflitam sobre habilidades que devem ter para serem bem sucedidos nas suas futuras profissões.

Realização de tarefa:

- Dividir os/as jovens por grupos de dois, pedindo que desenhem numa cartolina um cartão do cidadão do século XXI, onde para além da identificação constam as competências que consideram ser pertinentes, de acordo com as suas expectativas de vida.
- Apresentação e debate das propostas e escolhas feitas.

## Atividade n.º 6 | Direitos e deveres online

### Idades do público-alvo

13-18 anos

### Duração da atividade

30-40 min.

### Recursos materiais

Equipamento para projeção

### Enquadramento

- Nesta atividade pretendemos debater os direitos e os deveres online.
- Esta atividade visa estimular a comunicação de ideias e o pensamento reflexivo.
- A atividade inspira-se nas propostas da 5Rights Foundation (<https://5rightsfoundation.com/about-us/the-5-rights/> )

### Descrição detalhada

1 – Explicação da atividade

A primeira parte da atividade é apoiada num diapositivo e consiste no debate sobre o que se encontra na coluna 1 (tópicos de debate)

Num slide de PowerPoint, encontramos uma coluna...

... com tópicos de debate para as seguintes situações (coluna 1):

a) “às vezes, arrependo-me de ter colocado aquilo online, gostaria de remover”

(sugestões para debater: Já te aconteceu ou a alguém teu conhecido? Podes falar sobre isso? O que achas disso? Já te arrependeste de ter partilhado alguma coisa na rede?)

b) “devemos saber quem usa a nossa informação online e como beneficia dela”

(sugestões para debater: Concordas? O que pensas a respeito disto? O que achas disso? Já alguém se aproveitou de informações que colocaste online?)

c) “Há muita ênfase no que é ilegal, e pouco apoio no que é desagradável”;  
“Não existe um sítio que lide com a segurança na internet e os jovens”

(sugestões para debater: O que achas disso? Valorizas a tua privacidade? E a dos outros? Já sentiste a tua privacidade invadida? De que forma?)

d) “A não ser que consigamos perceber as tecnologias que usamos, não conseguimos controlar o que nos levam a fazer”

(sugestões para debater: O que achas disso? Usas o digital sem te preocupares se sabes ou não fazê-lo? Achas que ainda precisas de aprender a usar melhor o digital – plataformas, redes, Apps?)

e) “Precisamos de aprender as competências para usar a tecnologia digital”

(sugestões para debater: Concordas? Achas que sabes tudo sobre o mundo digital? O que achas disso? Deviam trabalhar estes temas na escola? Como, onde e com quem achas que poderias aprender mais sobre este assunto?)

2 – Na segunda parte da atividade, é apresentada uma segunda coluna. Será pedido que façam a ligação dos tópicos de debate da coluna 1 aos direitos digitais da coluna 2.

Depois do debate sobre as situações anteriores, fazer corresponder cada uma das situações aos direitos associados...

... com direitos digitais (coluna 2):

- Direito a remover informação online
- Direito a saber o que está online e em que condições
- Direito à segurança e apoio
- Direito a estar informado e a ter um uso consciencioso
- Direito à literacia digital



## Atividade n.º 7 | Rumor digital

### Idades do público-alvo

13-18 anos

### Duração da atividade

45-50 min.

### Recursos materiais

Equipamento para projeção

Post it

Canetas/Marcadores

### Enquadramento

- Nesta atividade pretendemos debater o que é o rumor digital: contexto histórico, seus efeitos, danos e como evitar.
- Esta atividade pretende estimular a comunicação de ideias, emoções, conhecimento e o pensamento reflexivo.
- Usamos como inspiração recursos disponíveis em IFCD (<https://factcheckingday.com/>).

### Descrição

- 1 – Sabem o que significa rumor digital?
- Começamos por fazer um exercício com os/as participantes. Preparamos uma frase com alguma complexidade, juntando alguns nomes diferentes e que é dita ao ouvido de um jovem. De seguida, o jovem repetirá o que lhe foi dito ao ouvido de outro jovem e assim sucessivamente até chegarmos ao último jovem. Prevê-se que entre a primeira frase segredada e o que chega ao último jovem seja muito diferente.
  - Será, então, pedido aos jovens que digam por palavras suas o que significa criar um rumor transpondo para reflexões e exemplos do seu quotidiano, nomeadamente envolvendo interações digitais.

## 2 – Realização de tarefa: Ir além das aparências

- Explicar aos participantes que irão ver títulos e fotografias de tempos pré-digitais e outros mais recentes compartilhados nas redes sociais, pedindo que analisem e compartilhem a sua opinião sobre o que veem/leem.
- O intuito deste exercício é levar os/as jovens a irem além das aparências e refletirem sobre as histórias que podem estar por trás de uma imagem ou título de notícia. O rumor é explicado como fenômeno que não é novo, mas que no contexto online ganha uma dimensão desmesurada, tendo em conta algumas características do digital, nomeadamente: permanência, escalabilidade, pesquisabilidade.
- É pedido que compartilhem exemplos de situações que tenham já vivido, seja como destinatário ou como impulsionadores desse rumor digital.

## 3 – Tarefa: Verdade ou Mentira?

- Será dado a cada grupo de quatro uma lista com regras simples de verificação da veracidade do que consumimos online (anexo 2). Far-se-á um levantamento de cuidados que têm/não têm na verificação de conteúdos, em particular notícias.
- Pedir que pensem num #Hashtag que suporte um conselho a passar a outros jovens, de modo a ajudá-los a distinguir a verdade da mentira online.
- Apresentação e debate sobre as propostas.

## Anexo 2

### Dez regras simples de verificação

1. Verifica o endereço web (URL)

Muitas vezes, sites de desinformação adoptam um nome parecido ao de jornais populares, alterando apenas alguns detalhes.

---

2. Dá uma olhada na seção “Sobre nós” (About us)

Os sites confiáveis ou contas de redes sociais fornecem informações sobre os autores e como contactá-los. Se esses detalhes faltarem, não confies neles.

---

3. Vê se tem um ‘tique-azul’ ✓

Se queres seguir uma celebridade nas redes, verifica se o seu perfil tem um ✓ azul. Se não tiver o mais provável é que seja fake (falsa).

---

4. Desconfia de títulos demasiado chamativos

Quando os títulos que chamam demasiado à tua atenção é porque querem o nosso (e muitos) cliques.

---

5. Procura a fonte primária

Se uma notícia tiver links ou referências a outras fontes, verifique se elas estão realmente de acordo com o conteúdo do artigo.

---

6. Valida o que lê

Não tomes como verdadeiras notícias que aparecem num único site ou perfil de rede social. Tenta ver se outras fontes confiáveis relatam as mesmas informações.

---

7. Verifica a data e a localização

Muitas vezes, fotos ou vídeos antigos são republicados para enganar os leitores. Tenta descobrir quando e onde foram publicados pela primeira vez.

---

8. Certifica-te de que não é uma piada

Alguns conteúdos que parecem sérios foram criados para pregar partidas. Em caso de dúvida, verifica se é um meme ou boato que já circulou antes.

---

9. Cuidado com as fotomontagens

Fotos e vídeos “bons demais para ser verdade” às vezes são o resultado de retoques ou edições. Presta atenção aos detalhes.

---

10. Pensa antes de partilhar

Seguiste estas regras? Agora, podes partilhar de uma maneira consciente.

---

Adaptado de IFCD (<https://factcheckingday.com/>)

## Atividade n.º 8 | No lugar do outro, no nosso lugar

### Idades do público-alvo

13-18 anos

### Duração da atividade

25 min.

### Recursos materiais

Equipamento para projeção

Marcadores/canetas

Papel

Cartolina

### Enquadramento

Perceber o discurso de ódio. Os e as participantes analisam exemplos de discurso de ódio, debatendo as possíveis consequências para as pessoas e para a sociedade.

Atividade inspirada no MILD: Manual de Instruções para a Literacia Digital (<https://mild.rbe.mec.pt>) e no Manual para o combate contra o discurso de ódio online através da Educação para os Direitos Humanos ([http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/educacao\\_Direitos\\_Humanos/documentos/referencias\\_manual\\_para\\_o\\_combate\\_do\\_discurso\\_de\\_odio\\_online.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/educacao_Direitos_Humanos/documentos/referencias_manual_para_o_combate_do_discurso_de_odio_online.pdf))

### Descrição

1 – O que significa discurso de ódio?

Explicar aos participantes que irão analisar exemplos reais de discurso de ódio online, debruçando-se particularmente sobre o impacto que este causa nas próprias vítimas e na sociedade.

2 – Dividir os participantes em grupos de quatro e dar a cada grupo dois exemplos de discurso de ódio online a partir dos estudos de caso, para debaterem.

## Apresentar exemplos:

“EXEMPLO 1: Um jovem mostra uma enorme bandeira nacionalista no seu perfil de uma rede social e publica comentários como “Islão fora do meu país – Protejam o nosso povo”. Publica imagens de sinais de proibido com a lua crescente e a estrela. Espalha esta informação através da rede social e do seu site pessoal.

- Quem são as vítimas do discurso de ódio neste exemplo?
- Quais são as consequências que o discurso de ódio tem nelas?
- Quais são as consequências que este exemplo de discurso de ódio pode ter nas pessoas que se identificam com as comunidades onde isto acontece e na sociedade em geral?” (Manual para o combate contra o discurso de ódio online através da Educação para os Direitos Humanos, p.127)

EXEMPLO 2: “Um jogo de futebol é interrompido devido a insultos e cânticos dos e das apoiantes contra um dos jogadores considerado “negro”. Um vídeo dos cantos e da interrupção do jogo está online e é muito difundido. Vários sites recolhem comentários racistas. Quando surgem queixas, várias pessoas que apoiam os comentários defendem que foram vítimas de censura.

- Quem são as vítimas do discurso de ódio neste exemplo?
- Quais são as consequências que o discurso de ódio tem nelas?
- Quais são as consequências que este exemplo de discurso de ódio pode ter nas pessoas que se identificam com as comunidades onde isto acontece e na sociedade em geral?” (Manual para o combate contra o discurso de ódio online através da Educação para os Direitos Humanos, p.129)

EXEMPLO 3: “Surgem vídeos online sugerindo que as pessoas LGBTI são “depravadas” e “doentes” e que devem ser afastadas da sociedade porque destroem as tradições e a continuidade da nação. Os vídeos fazem referência a “investigações científicas”, mas as referências são muitas vezes erradas ou seletivas. Alguns dos vídeos mostram imagens de famílias LGBTI com as suas crianças.

- Quem são as vítimas do discurso de ódio neste exemplo?
- Quais são as consequências que o discurso de ódio tem nelas?

Quais são as consequências que este exemplo de discurso de ódio pode ter nas pessoas que se identificam com as comunidades onde isto acontece e na sociedade em geral?” (Manual para o combate contra o discurso de ódio online através da Educação para os Direitos Humanos, p. 129)

3 – Pedir que pensem numa campanha contra o discurso de ódio, na qual escolham uma #Palavra/expressão para suportar essa campanha. Depois colocam estas indicações na cartolina correspondente.

4 – Apresentação e debate sobre as iniciativas



# Trabalhar com som

Vanessa Ribeiro Rodrigues  
Universidade Lusófona, CICANT

## A Rádio

A rádio é um meio já com muita história e que evoluiu a par das mudanças tecnológicas, sociais e políticas. Hoje é um meio incontornável. Adaptou-se aos novos tempos, com os podcasts (de humor, de informação, de música), com novas tecnologias e equipamento, trazendo novas linguagens. Ela tornou-se, também, mais criativa, mais interativa e mais móvel, pois pode ser escutada no nosso telemóvel, à distância de uma aplicação, ou de um website. A maioria dos jovens quando pensa na rádio pensa em música. Mas ela vai muito mais além, com potencial para a criação de conteúdos jovens. Ela permite novas formas de expressão e de participação.

## A voz

A voz é o elemento fundamental da expressão na rádio. É a ferramenta essencial para a comunicação neste meio, pois integra a manifestação verbal da narrativa radiofónica. O jornalista que escreve e lê as notícias é visto como aquele que enuncia e que faz parte da própria narrativa, pois tem a função de ser o fio condutor entre as notícias e os diferentes registos, conferindo homogeneidade à estética do discurso sonoro (Reis, 2011). A voz tem poder e a palavra verbalizada atua na esfera das emoções e das sensações (Haye, 1995). E, por isso mesmo, o controlo da respiração e da dicção (maneira de dizer ou de



pronunciar) são aliados fundamentais para uma comunicação verbal eficaz. Assim, partilhamos alguns exercícios que podem ajudar a melhorar a comunicação através da voz.

**Como aquecer a voz?** Por exemplo, de manhã a nossa voz está mais preguiçosa. Podemos começar por soltar o corpo, alongar, fazer exercícios de inspiração e de expiração, e movimentos variados, também com som, com a língua. Exemplo: tremer a língua pronunciando o som “prrrrrrr”.

**Como melhorar a dicção?** Podemos aquecer os músculos faciais, para ajudar a articular melhor as palavras. Um exercício clássico é colocar um lápis, ou uma caneta, na boca e começar a ler, em voz alta, um texto, fazendo um esforço para que se entenda bem o que está a ser proferido. Quando se retirar o lápis, ou a caneta, que impede a comunicação, vamos conseguir ler melhor, porque o maxilar tem a memória do esforço que fez para ler, instruindo para uma melhor dicção. Conforme indica a terapeuta da fala e especialista em voz e comunicação Ana Isabel Ferreira, no “Manual de Sugestões – Fazer rádio online com crianças e jovens” (2016), no caso de palavras difíceis que precisem de ser lidas na rádio, uma dica é separar as sílabas por tracinhos, no guião.

**Como melhorar a leitura?** A preparação é a melhor forma de garantir que tudo vai sair bem. Ler o texto em voz alta, ensaiar, gravar como teste para perceber se as palavras estão a sair bem e se a mensagem está a ser eficaz.

## Como estruturar a informação como os jornalistas?

Resumimos os géneros jornalísticos mais utilizados e que podem ser praticados no contexto do DiCi-Educa.

**A Notícia** é um texto informativo, relativamente curto, escrito de forma clara e concisa, sobre um acontecimento atual. A notícia deve responder às perguntas principais que contextualizam o acontecimento:

- o quê (o que aconteceu, está ou vai acontecer)
- quem (os agentes da acção)
- quando (dia da semana e do mês, horas)
- onde (o local do acontecimento)
- como (as circunstâncias)
- porquê (os motivos e as razões)

**A Entrevista** tem o formato clássico de pergunta-resposta a uma pessoa considerada de relevo para os ouvintes, ou sobre um tema atual e interessante. Enquanto género jornalístico, a entrevista é o formato que é apresentado de

forma autónoma, para leitores, ouvintes, ou telespectadores, ou como parte complementar de uma peça jornalística. É o resultado final. Não confundir com a entrevista enquanto método de abordagem que é conduzida durante o processo jornalístico para apurar os factos. Há ainda a chamada “entrevista trabalhada”, que é a redação de um texto a partir de uma entrevista, e que é apresentada no jornal, ou na revista, num jogo textual entre discurso direto e discurso indireto.

**O Vox pop** é um registo de opinião. A palavra é o diminutivo de *vox populi*, do Latim ‘voz do povo’ e trata-se de uma entrevista com guião e/ou pergunta igual, aplicada a diversas pessoas ‘comuns’, cidadãos ou transeuntes num determinado local. É um formato utilizado quando se pretende saber o que pensam os/as cidadãos/ãs sobre um tema, ou acontecimento de interesse público e que, por isso, afeta muitas pessoas diferentes.

**A Reportagem** é um formato mais aprofundado do que a notícia. É considerado o género jornalístico por excelência, porque permite aprofundar melhor um tema, indo ao local, ou locais do acontecimento. É um formato mais interpretativo, com informação relevante, mas cuja organização do discurso apresenta um estilo mais narrativo e, por isso, mais descritivo. Assim, permite aos ouvintes sentirem-se parte do acontecimento, da história. A reportagem pode utilizar outros géneros jornalísticos como a entrevista. Depois, sendo a rádio alimentada pelas sonoridades que ajudam a contar a história, os sons ambiente (os chamados tapetes sonoros) ajudam a contextualizar, ilustrando a realidade do espaço e do tempo da reportagem, sendo referencial que ajuda os ouvintes e compreender melhor a narrativa. Por exemplo, se quiserem fazer uma reportagem sobre as aulas do DiCi-Educa num CE, convém gravar pelo menos 20 segundos de som ambiente. Este som único do lugar e do tempo de aulas vai não só permitir transportar os ouvintes para aquele momento, como também vai ajudar a editar as entrevistas, porque precisaremos de um som homogéneo para criar continuidade.

**A Crónica** é um género jornalístico de opinião e permite uma reflexão pessoal. Normalmente reporta-se a histórias verídicas sobre a realidade e podem versar sobre as mais diversas temáticas (experiências de vida, reflexão sobre um tema). Aqui, os autores podem expandir-se em criatividade, nunca esquecendo que falam para alguém, por isso, devem envolver o ouvinte.

**E o podcast não é um género jornalístico?** Não. O *podcast* é um ficheiro de áudio de um programa na internet que pode ser feito através de vários géneros jornalísticos. O termo *podcasting* deriva da junção de *iPod*, o aparelho que

reproduz ficheiros digitais a partir da internet, e *broadcasting*, a transmissão de rádio e televisão (Reis, 2011). O *podcasting* é a descarga de ficheiros áudio para leitores de áudio como o *iPod* e os *MP3*. Ou seja, ele tanto pode ser ficheiro digital multimédia (mais comumente de formato áudio) contendo um episódio de um programa, que se pode descarregar da internet e reproduzir num computador, *smartphone* ou leitor portátil. Ou pode ser um programa disponibilizado dessa forma, geralmente como parte de uma série, podendo os subscritores receber novos episódios de modo automático.

## As rotinas produtivas

Os profissionais da rádio têm modos de organizar o fluxo de trabalho a que chamamos rotinas produtivas. Trata-se de um forma organizada, pois as atividades dos profissionais de rádio vão-se repetindo.

### 1. Por onde começar?

*A Parte técnica:* Para iniciar o trabalho de rádio, o ideal é criar uma base com um mini-estúdio. No DiCi-Educa utilizamos o seguinte material:

- **Computador:** OMEN by HP Laptop (com sistema operativo Windows)
- **Gravador de áudio:** ZOOM H1n Handy Recorder
- **Cartão de Memória:** Sony – Micro SDXC64GB
- **Tripé:** hama tripod Dreibeinstativ STAR 153-3D
- **Software de edição:** Audacity

*(Nota: para este projeto não utilizamos microfones para captar som, registrando-o diretamente através do gravador, mas poderá ser uma opção futura).*

## Computador



### LADO ESQUERDO

1. Porta USB 3.0 TYPE-A
2. Fonte de Energia



### PARTE TRASEIRA

1. Porta Ethernet
2. Porta USB 3.0 Type-A
3. Porta HDMI 2.0
4. Porta Mini DisplayPort
5. 2 Portas USB 3.1 Type-C (certificado Thunderbolt)



### LADO DIREITO

1. Porta USB 3.0 Type-A
2. Audio duo jack DTS HeadphoneX
3. Microfone jack
4. Leitor de cartões



Fonte: website oficial da HP

## Gravador de áudio: ZOOM H1n Handy Recorder

O gravador Zoom H1 (utilizado no DiCi-Educa) tem dois microfones incorporados (X/Y) que captam o som estéreo de alta qualidade até 24 bits, a frequências de amostragem de 44,1, 48 ou 96 kHz, em formato WAV e vários formatos MP3. Este padrão permite captar e dar destaque à voz de um entrevistado, como se fosse uma captação mono.

Os controles de botão único facilitam a gravação de músicas, conferências, podcasts e muito mais. Pode ser configurado para gravar automaticamente, pré-gravar e usar o temporizador, para que nunca se perca nada. Dispõe de uma entrada estéreo de micro/linha estéreo de 3,5 mm que permite que se grave com microfones externos ou de outras fontes de som, enquanto fornece energia através do plugue (2,5 volts).

A porta USB do H1n fornece uma saída digital para rotear a mixagem estéreo e transmitir dados para/do computador. Ele também permite que se use o H1n como um microfone USB, ou como um leitor de cartão microSD.



## Tripé: hama tripod Dreibeinstativ STAR 153-3D



O tripé pode ser utilizado para fazer gravações de voz em pé, por exemplo, estabilizando o gravador e permitindo que o entrevistador não tenha a preocupação em ter de segurar o equipamento. Quando se pretende gravar músicas também é a opção ideal.



Software de edição: Audacity

No DiCi-Educa utilizamos o *software* Audacity, por ser de uso livre, ser fácil de utilizar e funciona como um editor e gravador de áudio de pistas de som múltiplas, operando em sistemas Windows, Mac OS X, GNU/Linux e outros. A sua interface está traduzida em diversos idiomas.

### E para que serve o Audacity?

- gravar som ao vivo;
- gravar reproduções no computador;
- cortar, copiar, corrigir ou misturar sons;
- converter fitas e gravações analógicas em gravações digitais ou CDs;
- editar arquivos de som em WAV, AIFF, FLAC, MP2, MP3 ou Ogg Vorbis;
- vários efeitos, incluindo mudar a velocidade ou tom e reduzir o vocal ou a isolação.

## ***A parte da produção***

Depois, um dos primeiros passos é pensar-se – o que se pretende fazer? Fazer uma entrevista ou uma reportagem? Então, nesses casos, é preciso elaborar um guião de entrevista para saber o que se vai perguntar. Mesmo que no decorrer da entrevista surjam outras questões, é necessário ter uma base de conversa, com os pontos principais. E qual o tema a abordar? Quem é a melhor pessoa para falar sobre o tema escolhido? O ideal será sempre ter uma ideia principal: sobre o que se quer falar? A partir daí constrói-se o guião de entrevista.

**Sugestão para guião de entrevista**, que ajuda a organizar as ideias principais, embora as perguntas tenham sempre de se ajustar ao propósito do tema. Por exemplo, se o tema a abordar for o dia-a-dia nos jovens no CE, estas podem ser algumas perguntas:

- Pedir que o/a entrevistado/a se apresente: primeiro e último nome, idade, de onde é (esta informação tem de ser sempre recolhida, independentemente do tema, pois as fontes de entrevista têm, geralmente, de ser identificadas, para sabermos quem está a falar)
- Como é o teu dia-a-dia? A que horas acordas? O que fazes?
- Que atividades gostas mais de fazer?
- O que mudarias?
- O que tens aprendido no centro educativo?
- Qual foi a história mais importante que viveste no centro educativo? Ou a história que mais te marcou?
- Qual é o teu maior sonho? Porquê?
- O que é para ti a palavra participação?
- Achas que podes participar de forma mais construtiva para melhorar a tua vida? O que farias?

## 2. Como recolher a informação?

Um dos primeiros passos é garantir que o **gravador ZOOM H1n Handy Recorder** tem pilhas com energia suficiente para gravar (o ideal é sempre ter pilhas extra à mão) e que tem o cartão de memória introduzido internamente. É o cartão de memória que vai armazenar os dados de voz que vamos registar. Se ele não estiver introduzido dentro do gravador, nada será registado e vamos perder todos os dados. Outra dica é: para cada nova utilização convém formatar o cartão – depois de passar os sons anteriormente registados para o computador e/ou disco externo de armazenamento de ficheiros. Isso evita que o cartão se estrague.



Aconselha-se a utilização de auscultadores sempre que se realize algum registo sonoro (entrevistas e/ou sons ambientes). Essa prática permite saber qual o som que efetivamente está a ser registado – se tem ruídos ou não –, permitindo perceber se o local onde estamos a gravar tem as condições ideais para o registo. Caso contrário, teremos de mudar de local. Os microfones são muito sensíveis e captam tudo, ao contrário do ouvido humano. Utilizando os auscultadores conseguimos perceber se a qualidade de gravação está ou não garantida.





O cartão de memória deverá ser colocado abrindo a proteção de borracha onde se lê MicroSd, mesmo do lado da entrada de um microfone extra (Line in).



Quando tudo estiver preparado, ligamos o gravador empurrando, durante alguns segundos, o **botão de Setting, na parte de HOLD, em direção ao ícone de ON**. Quando o ecrã se ligar é sinal de que o gravador está pronto. Depois disso, apertar a tecla REC, no centro do gravador. Depois de premir o botão, dar uma margem de cinco segundos até se começar a falar, de forma a garantir que não cortamos o discurso a ninguém.



Para captarmos o som da voz podemos utilizar o modo de gravação em mp3, dado que quer para radiodifusão, quer em *streaming* pela internet, o áudio digital comprimido não terá alterações significativas (Silva, 2016). Existe também a opção PCM (áudio digital não comprimido), mas que diminui o tempo de gravação do H1, por ocupar mais espaço no cartão de memória.

### 3. Como organizar a informação?

Depois de termos gravado o sons que queremos (as entrevistas, as músicas e/ou sons ambiente) é muito importante arquivar esse material, ou numa pasta no computador, ou num disco externo. Isso pode ser feito através de um cabo USB que liga o gravador ao computador, realizando uma transferência direta de ficheiros. Ou através do cartão de memória que se retira do gravador e se insere no leitor de cartões do computador.

O ideal é armazenar esses registos em forma duplicada, em dois lados (computador e disco externo), para garantir que temos uma cópia do material, em modo *backup*, para que nunca se perca a informação. Depois disso, é essencial **catalogar o material registado**. Um exemplo de catalogação (para sabermos quem gravou e quando) é colocar as iniciais do nome de quem registou e a data, por e.g.: VR-25052020.

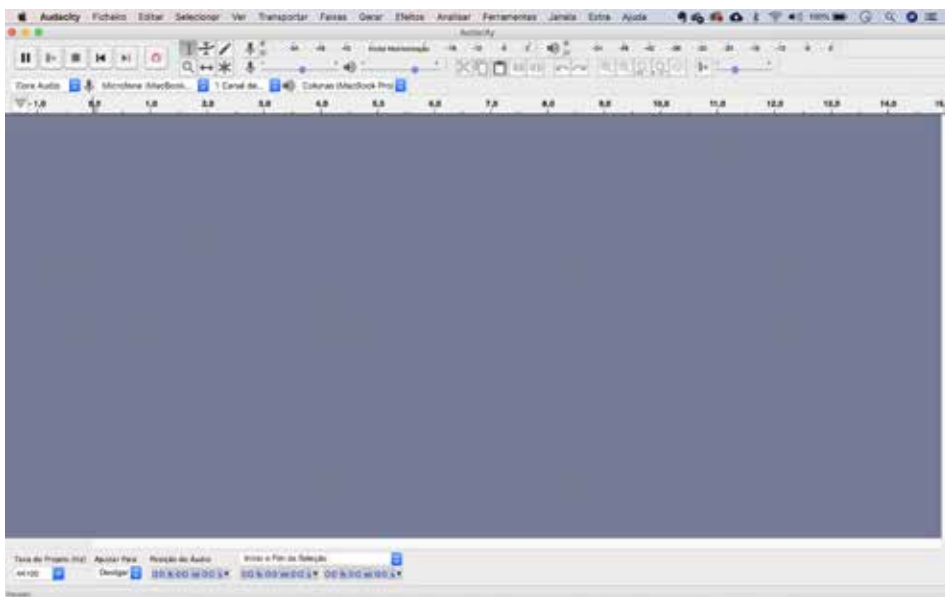
Outro passo importante após reunirmos todo o material é **elaborar um guião** do programa e/ou reportagem. No DiCi-Educa, por exemplo, realizamos um programa com músicas e entrevistas com os jovens, cujo fio condutor era um texto principal do pivô, neste caso um jovem que ligava os vários elementos. Para isso fizemos um guião para estruturar a nossa informação, de forma a ajudar na hora de editar o material no software. Assim, podemos organizar a forma como vamos contar a história através de um alinhamento de edição. Eis um exemplo simplificado (sem a coluna de duração do segmento e de tempo parcial – que vai somando a duração total do programa).

Segmento	Descrição dos conteúdos	Discurso/O que é dito
Abertura	Vinheta de abertura	Música
Pivô	Introduz o tema	Olá, sejam bem-vindos à Rádio CESA. Hoje vamos falar do dia-a-dia no centro educativo. Mas antes disso temos uma surpresa. Os nossos colegas [dizer os nomes] fizeram um rap especial. Estão curiosos? Ora ouçam.
Música	Música criada pelos jovens	Letra da Música
Pivô	Introduz a entrevista	Fala sobre quem vai falar na entrevista e o que vai dizer, de forma resumida.
Entrevista	Entrevista com Daniel, o José, a Vera, a Maria e a Vanessa.	Excerto de entrevista 1 Excerto de entrevista 2 Excerto de entrevista 3 Excerto de entrevista 4 (Ou, se a entrevista tiver sido gravada sem cortes, colocar a entrevista na íntegra)
Pivô	Faz um remate final	Texto que resume o final
Jingle/Fecho	Vinheta de som que fecha o programa	Música

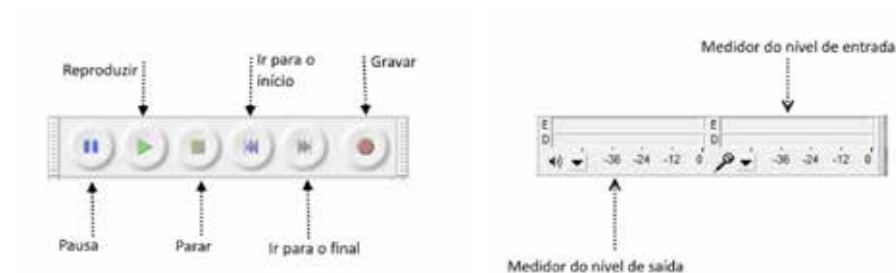
#### 4. Como editar a informação? E o que fazer?

Depois de instalar o *Audacity* no computador (junto com o software *Lame* para exportação final de ficheiros em formato mp3) – que tem de ser feito através da internet:

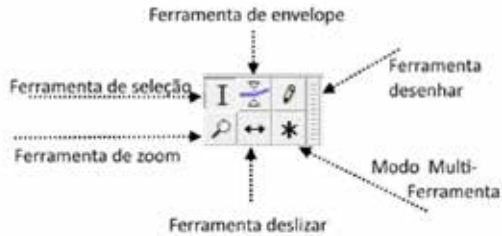
Abriu o software para começar a trabalhar. O que encontramos?



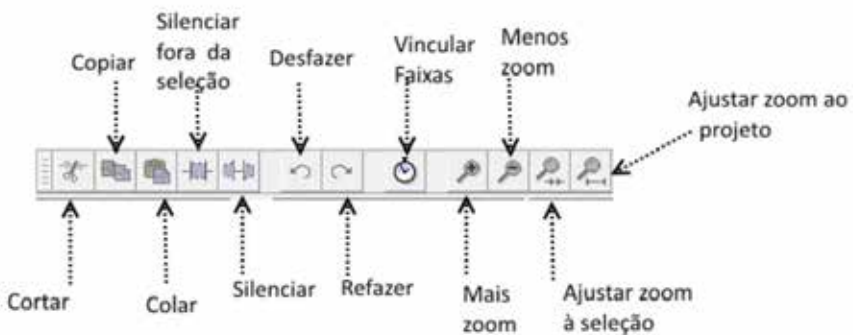
#### Menu de Controlo de Áudio



## Menu de Edição da pista sonora



## Menu de Edição

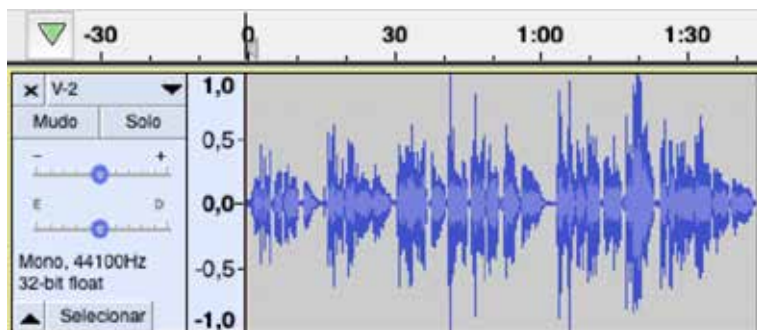


## Barra de medição de volume

Barra de controle do nível sonoro (de entrada e de saída de som)



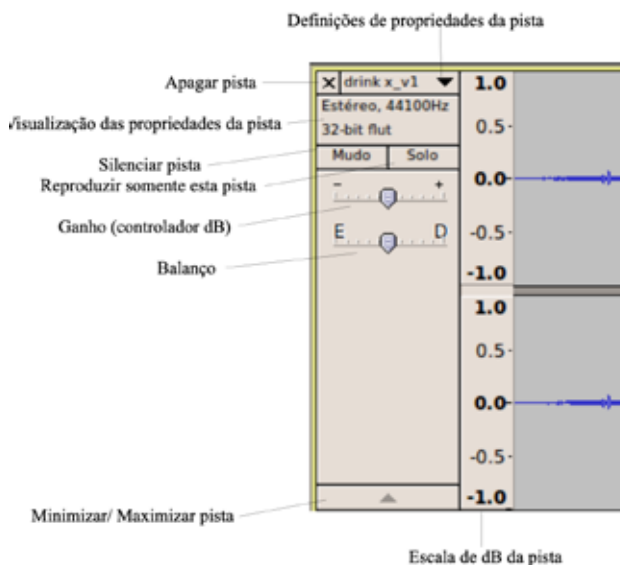
## Linha de Reprodução de Áudio (horas, minutos, segundos, milésimos de segundo)



## Barra do tempo

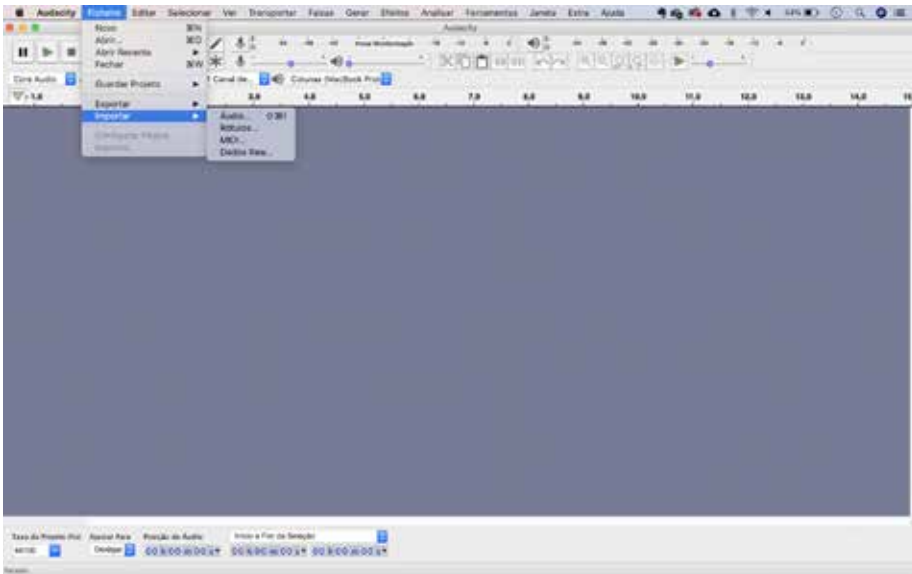


## Barra de seleção



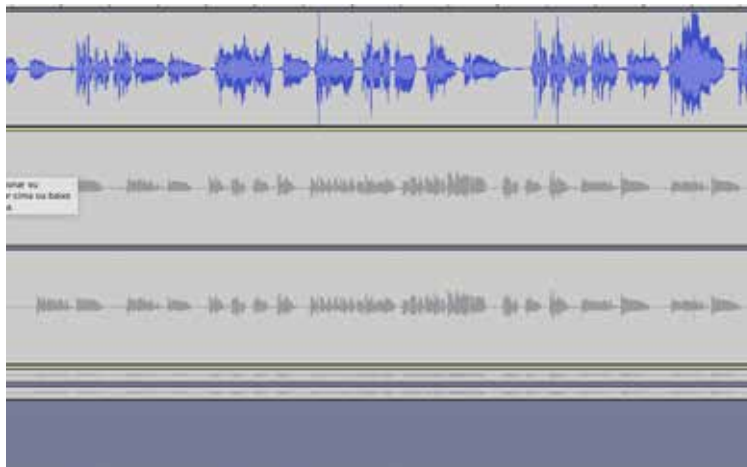
## Importar áudio

Para começar a trabalhar com os sons armazenados no computador faz-se a importação de uma faixa áudio para o ambiente de trabalho do Audacity. Na barra de menus clica-se em Ficheiro > Importar > Áudio, ou CTRL+SHIFT+I. Aparecerá uma nova janela, seleciona-se a faixa que se pretende da origem (computador e/ou disco externo) e clica-se em Open (Abrir).

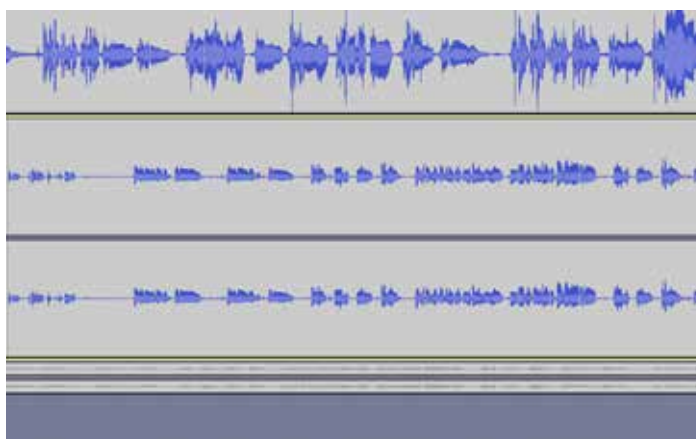


Pode-se importar quantos ficheiros se pretendam, criando a base de trabalho para edição. O ideal será editar os ficheiros em bruto à parte, finalizando-os para integrar o alinhamento do programa final. Por exemplo, imagine-se que se pretende criar um programa com entrevistas, *Voice Over* (voz que guia o programa, criando a narrativa). Para isso, edita-se e seleciona-se as partes de entrevista, ou entrevistas que se quer utilizar e grava-se a edição final que vai, depois, ser integrada no alinhamento do projeto do programa.

Veja-se um exemplo:



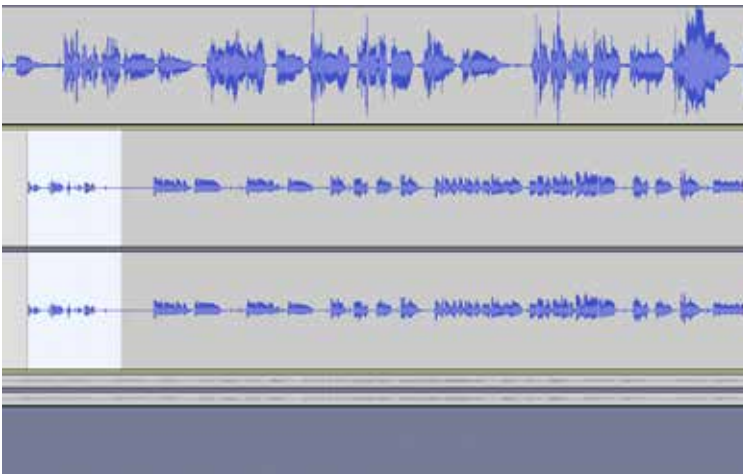
Neste caso importamos todos os sons já editados que vão compor o projeto final para criar o programa. Silenciamos os dois sons, para não interferir com a escuta do som na primeira pista de áudio. Se já sei que o som da segunda pista vai entrar mais à frente, num determinado minuto, seleciono a **ferramenta arrastar** para posicionar o áudio no lugar correto.



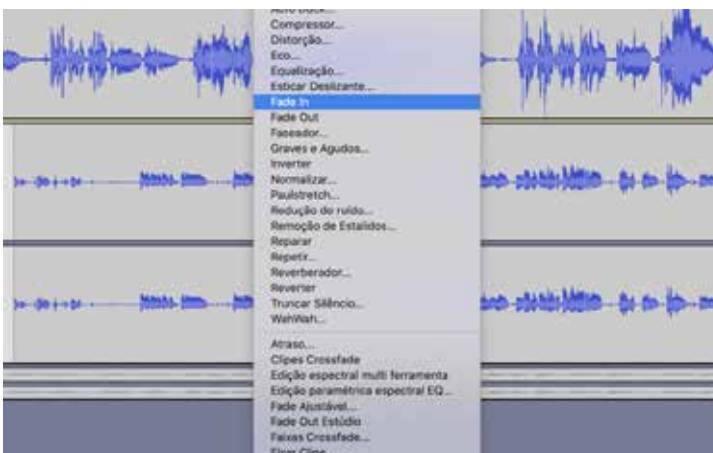
## Cortar o som

Caso se pretenda cortar o som num local específico basta seleccionar o espaço temporal que se quer descartar, utilizando a ferramenta de selecção e, depois, a função Delete (apagar).

I + Delete



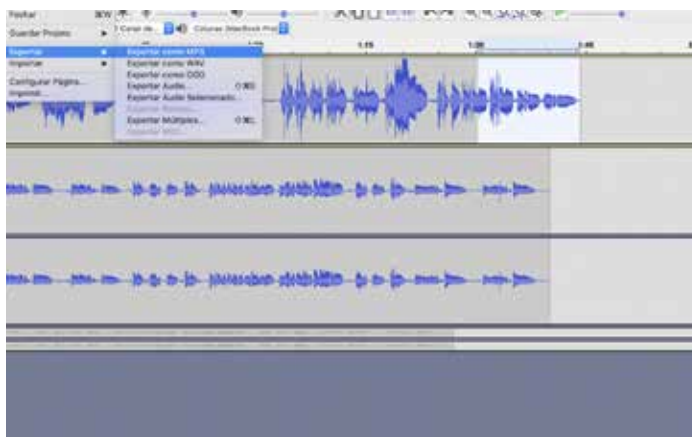
## Edição de *fade in* e *fade out* (para suavizar a entrada de som e a saída de som)







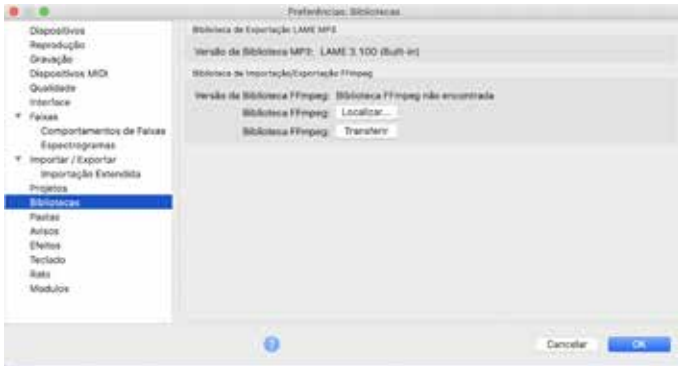
## Exportar o ficheiro com o programa finalizado



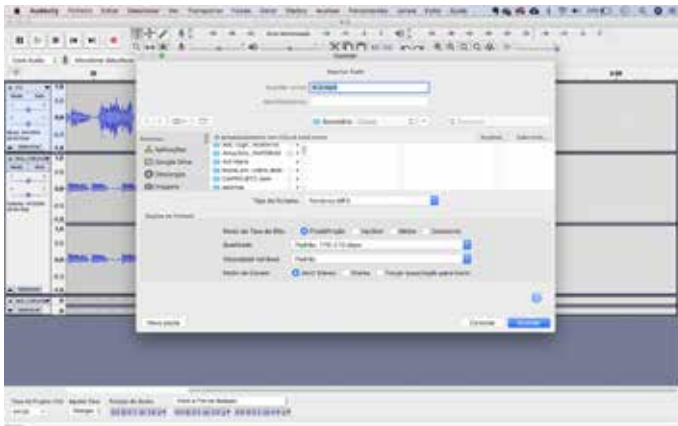
## Associar o LAME

Nesta fase o ficheiro já está finalizado e o programa está pronto para ser exportado. Para garantir que se consegue exportar em modo Mp3 é importante associar o LAME, que é uma biblioteca que permite ao *Audacity* codificar arquivos em MP3. Sem a ativação do ficheiro LAME 3.98.2 (dll), não será possível a exportação deste formato no Audacity. Qual o caminho a percorrer? Ir ao Menu Audacity> Preferências> Bibliotecas> LAME MP3 Library (Biblioteca MP3 Lame), clica-se no botão *Download* para encontrar este ficheiro gratuitamente

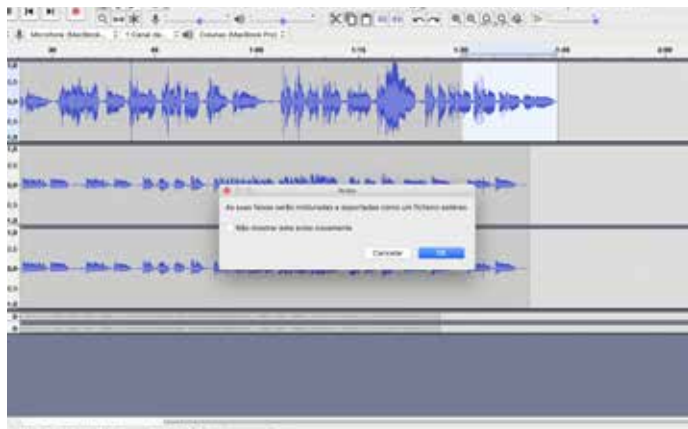
na Internet. Após o download deste ficheiro, onde indica MP3 Library (Biblioteca MP3), clica-se no botão Locate (Localizar/ Copiar), para indicar ao Audacity onde este se encontra.



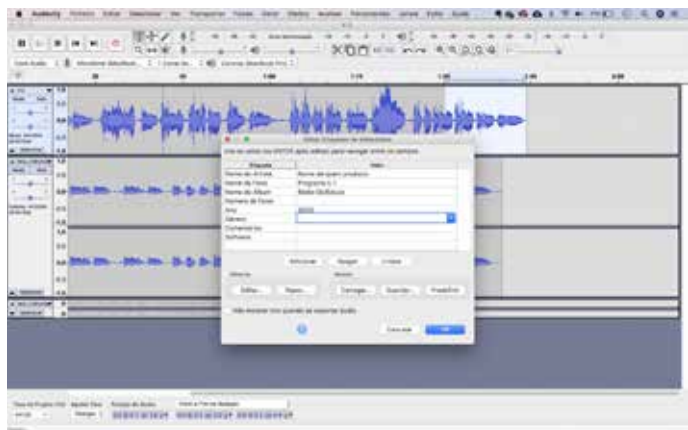
Assim que se garantir que o LAME está associado ao Audacity, pode-se exportar o ficheiro. Atribui-se um nome ao projeto e escolhe-se onde se pretende que fique gravado.



O que acontece nesta fase, depois de premir a opção “Guardar” é que o Audacity vai unir as faixas todas transformando o projeto num único áudio (é uma espécie de momento em que o bolo vai sair do forno com todos os ingredientes transformados). Escolhe-se OK.

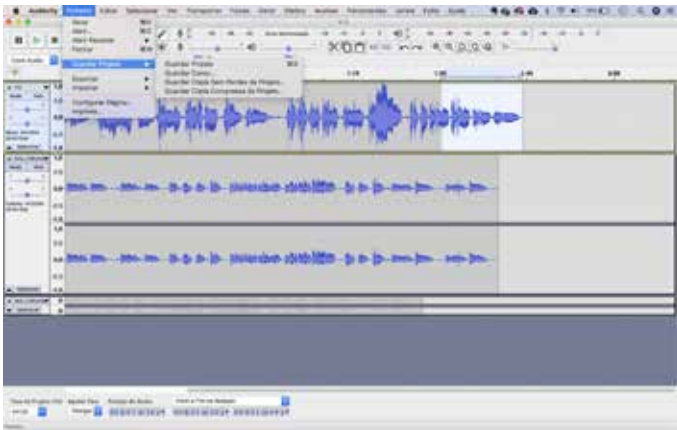


O último passo é mesmo catalogar o ficheiro. Coloca-se o nome do autor, nome do programa e a série, ano e outros elementos de arquivo que se considerar importante. Tudo pronto? Então, OK!

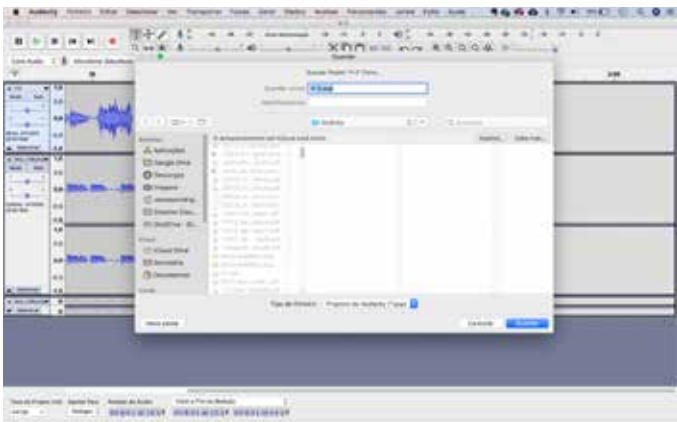


## Guardar Projeto

Uma última nota muito importante. Independentemente de o programa estar todo pronto e exportado, com todas as faixas de áudio já misturadas, é essencial garantir que gravamos o projeto original onde editamos. Isso porque poderá ser necessário realizar alguma alteração, editar, etc. Logo, para salvaguardar que não perdemos o todo o trabalho e que podemos voltar à base, convém guardar o projeto de edição. Como? Ficheiro>Guardar Projeto>Guardar Projeto



Nesta fase o trabalho fica guardado como projeto do audacity com a extensão de “.aup”. Assim:



## Referências

- Haye, Ricardo M. (1995). *Hacia una nueva radio*, Editorial Paidós.
- Silva, J. G. (2016). Microfones, in Jorge, A; Brites, M. J & Minga, E. (eds) *Fazer rádio online com crianças e jovens, Manual de Sugestões* (pp. 28-30) Centro de Investigação Media e Jornalismo.
- Reis, A. I. (2011). O Áudio no Jornalismo Radiofónico na Internet, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, [Dissertação de Doutoramento].  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19749/1/tese.pdf>

# Trabalhar com fotografia

Vanessa Ribeiro Rodrigues  
Universidade Lusófona, CICANT

## A Fotografia

A história da fotografia está, em grande parte, fundada na relação de três dados técnicos: a questão da luz, o suporte sobre o qual a imagem se materializa ou é veiculada – pois no passado era, sobretudo, analógico, agora principalmente digital –, e os diversos formatos que servem de base à composição dessa imagem. Será sempre a interação desses três elementos que origina a imagem fotográfica. Por isso é que geralmente se diz que fotografar é escrever com a luz. Atualmente, a fotografia faz parte do nosso dia-a-dia, estendendo-se muito mais além do que a câmara fotográfica como dispositivo por si, já que os telemóveis e os computadores de nova geração têm câmaras fotográficas integradas. No contexto juvenil, a fotografia tem sido utilizada, igualmente, como uma metodologia participativa para representar e refletir a identidade de jovens de diferentes contextos sociais (Meirinho, 2016, p. 203). Ao mesmo tempo, essa metodologia tem o potencial de ajudar a construir uma literacia visual que pode, ainda, desencadear várias interpretações de conteúdos associados ao referencial individual e às experiências pessoais de cada participante.

## O olhar

De acordo com Berger (1972), ver o mundo está relacionado com a forma como pensamos: “Aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas” (p. 12). As imagens corporizam um modo de ver que será

sempre muito pessoal, irrepetível. Por isso, o registro fotográfico é único e não é apenas um registro mecânico. É uma extensão do que olhamos e como nos relacionamos com as pessoas, os objetos e a realidade ao redor. Assim, sempre que registamos, ou olhamos uma fotografia tomamos consciência, ainda que de forma vaga, sobre o que fotógrafo/fotógrafa selecionou naquele instante em que decidiu fotografar. Olhar o mundo através de uma câmara fotográfica e decidir registá-lo é conduzir a nossa percepção do mundo para aquele enquadramento no tempo e no espaço.

## 1. Por onde começar?

**A Parte técnica:** Para iniciar o trabalho de fotografia o ideal é criar uma base com um mini-estúdio. No DiCi-Educa utilizamos o seguinte material:

- **Computador:** *OMEN by HP Laptop* (utilizamos com o sistema operativo Windows)
- **Câmara Fotográfica:** *SONY Cyber-shot DSC-WX350*
- **Cartão de Memória:** *Sony – Micro SDXC64GB*
- **Tripé:** *hama tripod Dreibeinstativ STAR 153-3D*

Computador: *OMEN by HP Laptop* (com sistema operativo Windows)



(Fonte: Website oficial da HP: <https://bit.ly/31VqgT9>)

## Câmara Fotográfica: **SONY Cyber-shot DSC-WX350**

A **SONY Cyber-Shot DSC- W350** é uma câmara fotográfica de bolso, com função de vídeo, com um Sensor *CMOS Exmor R* de tipo 1/2,3» (7,76 mm), com qualidade de imagem de 18,2 Mega pixels e zoom digital. Ao nível dos modos de captação automáticos é bastante versátil: *Intelligent Auto*, Panorama, Captação fácil, Seleção de cenas, Modo de filme (*Intelligent Auto/Seleção de cenas*). Depois, no que diz respeito à seleção de cenas vai desde as mais clássicas, às tendências de veiculação digital: Sensibilidade elevada, *Handheld Twilight* (situações de pouca luz), cena noturna, retrato noturno, paisagem, retrato, pele suave, anti-desfocagem por movimento, correção da retroiluminação HDR, praia, neve, fogo de artifício, gourmet, animais. (Fonte: [website da Sony](http://website da Sony))<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Para mais informações ver manuais disponíveis em Língua Portuguesa (<https://bit.ly/31VqgT9>)



## **Cartão de Memória: Sony – Micro SDXC64GB**

Para realizar qualquer registo na câmara fotográfica precisamos de um cartão de memória. O cartão de memória é o rolo fotográfico de outrora das câmaras analógicas, que registam as fotografias. Sem ele não será possível armazenar as imagens que registarmos. Sempre que utilizarmos a câmara novamente, em novo dia de registo, depois de passarmos as imagens do cartão de memória ou para o computador, ou para um disco externo, convém formatar o cartão de memória, na opção *FORMAT CARD*. Mas, atenção, isso só deverá ser feito depois de garantir que as imagens antigas que estão no cartão foram devidamente armazenadas. O ideal é transferir e armazenar as imagens, quer numa pasta no computador, quer num disco externo, para garantir que nada se perde. No mundo digital é, também, muito fácil perder ficheiros se não formos cuidadosos.



## **Tripé: hama tripod Dreibeinstativ STAR 153-3D**

O tripé é uma extensão do corpo humano essencial para estabilizar os planos e o registo fotográfico, eliminando as imagens tremidas (a não ser que esse efeito seja propositado). Sendo um tripé leve e fácil de transportar, permite uma maior versatilidade para uma mudança rápida de cena



(Fonte: Website da Hama: <https://bit.ly/34DVTCh>)

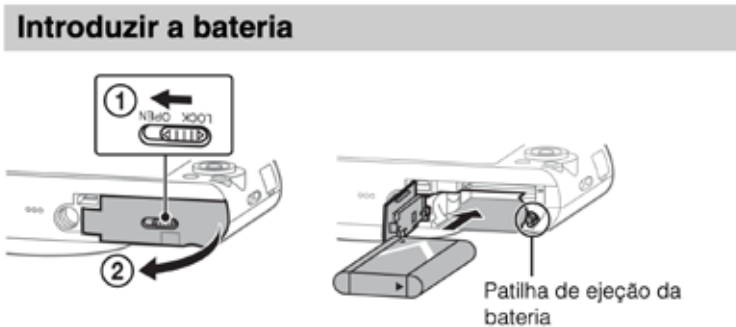
## 2. Como fotografar?

Nesta parte vamos abordar quer aspetos de como manusear a câmara fotográfica utilizada no DiCi-Educa, adaptando o manual do fabricante e que está disponível online, para ser consultado de forma mais detalhada<sup>2</sup>, quer aspetos gerais que podem ser utilizados em qualquer abordagem da fotografia e que dizem respeito a questões mais técnicas e formais do processo fotográfico. Por exemplo: composição, aspeto e formato.

### 2.1. Como Utilizar a câmara e tirar fotografias?

Para começar a fotografar, convém verificar antes de ligar a câmara, que tem a respetiva bateria introduzida e que ela está carregada<sup>3</sup>. Além disso, certifique-se que a câmara tem o cartão de memória, para registar e gravar os ficheiros de imagens e de vídeo. Sem o cartão de memória introduzido, o trabalho não fica guardado. A câmara fotográfica e a bateria podem sobreaquecer, caso haja uma utilização contínua, mas não se trata de uma avaria. Nesses casos, convém desligar a câmara e garantir que ela arrefece até poder ser utilizada novamente.

## COLOCAR A BATERIA



- 2 Manual de instruções de Funcionamento da câmara compacta Sony CyberShot DSC-WX350 (<https://bit.ly/35MdXtj>), assim como indicações para resoluções de problemas: <https://bit.ly/2HOdlFX>
- 3 No manual do fabricante indica-se que o tempo de carregamento é de, aproximadamente 230 min., utilizando o transformador de CA (fornecido)

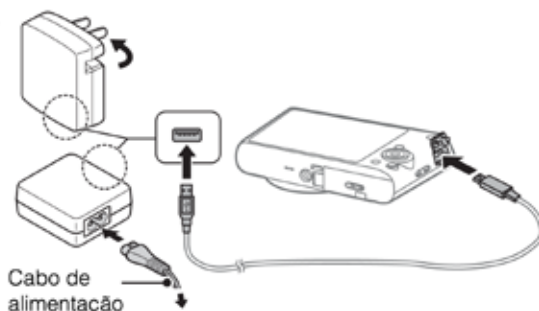
## CARREGAR A BATERIA (Não esquecer: desligar a câmara quando se carrega a bateria)

### Carregar a bateria

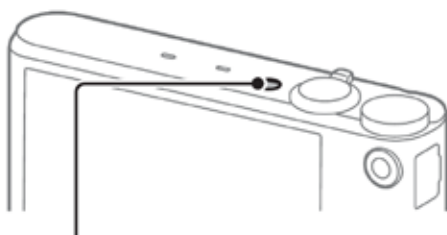
Desligue a câmara enquanto carrega a bateria.

Para clientes nos  
EUA, Canadá e  
China

Para clientes  
noutros países/  
regiões que não  
EUA, Canadá e  
China



> Ligue a câmara ao transformador de CA (fornecido), utilizando o cabo micro USB (fornecido). Depois, ligue o transformador de CA à tomada de parede.



Luz de carregamento

Acesa: A carregar

Apagada: Carregamento concluído

A piscar:

Erro ao carregar ou carregamento parado

temporariamente visto que a câmara não está no intervalo de temperatura adequada

## > Luz de carregamento:

**Acesa:** a carregar

**Apagada:** Carregamento concluído

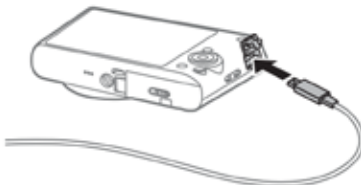
**A piscar:** Erro ao carregar ou carregamento parado temporariamente visto que a câmara não está no intervalo de temperatura adequada

## CARREGAR A BATERIA LIGANDO A UM COMPUTADOR

A bateria pode ser carregada ligando a câmara a um computador, utilizando o cabo micro USB.

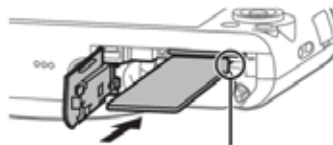
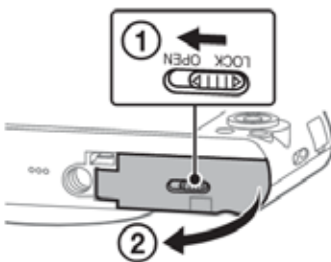
### ■ Carregar ligando a um computador

A bateria pode ser carregada ligando a câmara a um computador, utilizando o cabo micro USB.



← A uma tomada USB

## INSERIR UM CARTÃO DE MEMÓRIA



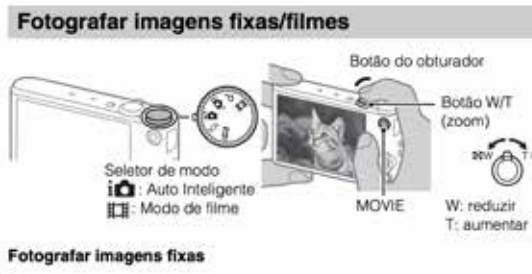
Certifique-se de que o canto cortado está virado para o lado correto.

## Para remover o cartão de memória/bateria

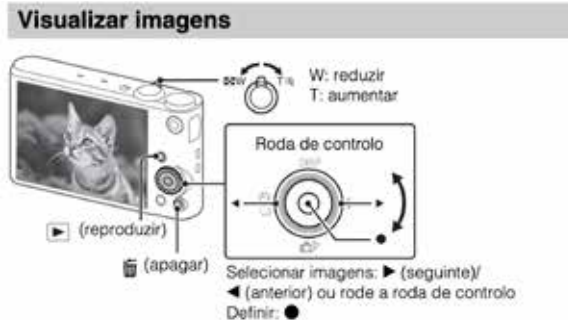
- > Cartão de memória: Empurre o cartão de memória para dentro uma vez para o ejetar.
- > Bateria: Deslize a patilha de ejeção da bateria. Certifique-se de que não deixa cair a bateria.

## FOTOGRAFAR IMAGENS FIXAS/FILMAR

- 1: Carregue até meio no botão do obturador para focar.
  - 2: Carregue totalmente no botão do obturador para fotografar uma imagem.
- 
- 1: Carregue no botão *MOVIE* (filme) para começar a gravar.
  - 2: Volte a carregar no botão *MOVIE* (filme) para parar de gravar.



## VISUALIZAR IMAGENS



- > Carregue no botão (reproduzir)
- > Para selecionar a imagem seguinte/anterior: Selecione uma imagem carregando em B (seguinte)/b (anterior) na roda de controlo ou rodando a roda de controlo. Carregue em z na roda de controlo para visualizar filmes;

Eliminar uma imagem: Carregue no botão com ícone de caixote de lixo / apagar. Selecione a imagem a apagar.

## 2.2. Composição

**Formato horizontal ou vertical para a fotografia?** O objeto ou o momento vão justificar a escolha da forma da imagem fotográfica. Por exemplo, os arranha-céus ficariam, à partida, melhor retratados na vertical, enquanto que uma imagem de paisagem, tende a ser registada na horizontal para uma composição mais harmoniosa. Mas é o momento a registar e o ângulo de abordagem do olhar que vão motivar uma dessas opções.



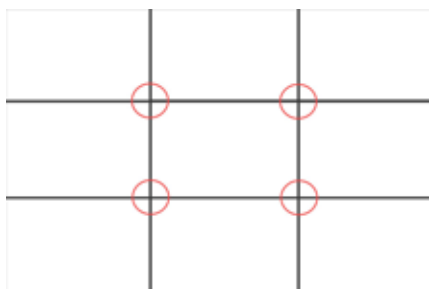
VERTICAIS (Fonte: TeeFarm, Pixabay, Fonte Livre e Sergey Gricanov, Pixabay, Fonte Livre)



HORIZONTAIS (Fonte: Pexels, Pixabay, Fonte Livre e Luisella Planeta Leoni, Pixabay, Fonte Livre)

## Onde situar o objeto/pessoa na imagem?

O local onde um objeto ou uma pessoa são colocados na moldura do visor – e que tem um formato retangular – ajuda a determinar a respectiva importância na composição. Nesta questão existe a denominada regra dos três terços. Imagine-se que a área da fotografia está dividida na horizontal e verticalmente em terços, conforme demonstra a imagem abaixo. Cada linha corresponde a uma localização para os elementos estruturais das composições fotográficas. Os pontos onde essas linhas se cruzam será uma boa composição para o todo equilibrado da imagem.



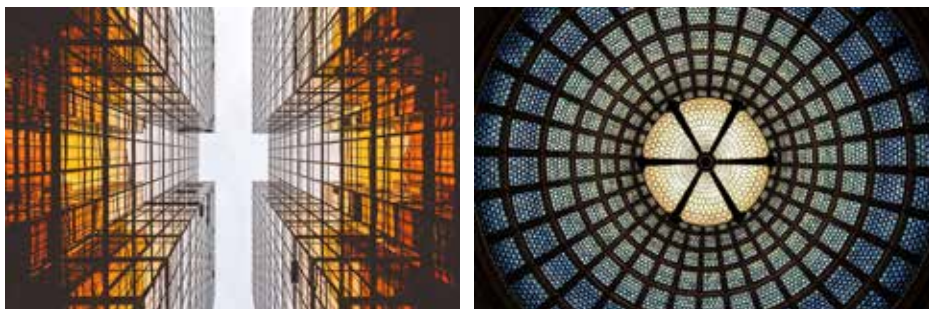
(Fonte: Aamir Mohd Khan, Pixabay, Fonte Livre)



Composição feita por Vanessa Rodrigues a partir da fotografia de Aamir Mohd Khan, Pixabay, Fonte Livre

## Aspeto e Formato

**Simetria** é a composição da imagem de forma equilibrada, com uma harmonia ordenada para o olhar.



(Fonte: Pixabay, Fonte Livre)

## Quebra do ritmo

Por vezes, pode ser interessante quebrar o ritmo visual da imagem, mediante o assunto que encontrarmos para fotografar. Por exemplo, numa imagem cheia de vasos bem alinhados, surge uma planta tombada e cheia de terra. Essa quebra da normalidade pode ter um valor simbólico interessante que vale a pena registar, pela diferença. Ou, um vidro estilhaçado numa com uma abertura sem vidro estilhaçado.



(Fonte : Pixabay, Fonte Livre)





(Fonte: Evgeni Tcherkasski, Pixabay, Fonte livre)

### Uso da sombra

Visto que a fotografia é enunciada pela presença ou mesmo a ausência de luz, no meio deste diálogo, podemos ter a sombra com as suas diferentes nuances. As sombras provêm de um sol forte, momento por vezes muito difícil de fotografar.



(Fonte: Jill Wellington, Pixabay, Fonte livre)

### Formato

De uma maneira geral, o primeiro processo de identificação de um objeto é reparar no formato e que vai influenciar a composição. Para dar destaque à forma, sugere-se fotografar em silhueta.

**Padrão Natural e Textura** – O enquadramento próximo permite realçar padrões da natureza e texturas que sobressaem, precisamente, pela proximidade, para gerar maior impacto visual.



(Fonte: Imagem de domínio público Pixabay)



(Fonte: Autores: Public Domain Pictures – (1) Imagem de domínio público Pixabay e (2) AlexasFotos por Pixabay, Fonte Livre)

### 3. Como organizar a informação?

Depois de tirar as fotografias, convém transferir os ficheiros para o computador, ou para um disco externo. A transferência das imagens pode-se dar-se de duas formas: através da ligação USB da câmara fotográfica para o computador, ou através da leitura de dados do cartão.

Neste último caso, retira-se o cartão da câmara fotográfica e coloca-se no leitor de cartões do computador (ver n.4).



(Fonte: Website oficial da HP: <https://bit.ly/3jFK9DB>)

#### **4. Como editar a informação? E o que fazer?**

Para uma melhor organização do fluxo de trabalho, sugere-se a catalogação das imagens, por pastas. Uma forma de catalogar é criar uma pasta com o nome do projeto, criando uma subpasta com o nome do autor e colocar lá as fotografias. No ficheiro individual (fotografia) pode colocar-se o nome do autor com as iniciais do primeiro e último nome e a data. Por exemplo: VR-23052020. No DiCi-Educa não utilizamos software de edição para as imagens. Mas podemos sugerir a utilização de software de utilização livre como o *Gimp* e *Photoscape*.

#### **Referências**

Berger, J. (1972) *Modos de Ver, Arte & Comunicação*. Edições 70.

Meirinho, D. (2016). *Olhares em Foco: Fotografia participativa e empoderamento juvenil*. LabCom.

# Trabalhar com vídeo 360

Daniel Catalão  
Universidade Lusófona, RTP



## Introdução

O vídeo 360° permite registar, numa só gravação, as imagens em todas as direções. Daí a designação “360 graus”, ainda que o hábito de linguagem tenha deixado cair a referência aos graus. Em linguagem corrente é designado, somente, como “vídeo trezentos e sessenta” (vídeo 360).

Significa que, quando é visualizado, a pessoa pode ver tudo “à sua volta” como se estivesse dentro de uma esfera: pode olhar para cima, para baixo e para os lados.

Isto, contraria o vídeo tradicional, cuja orientação do enquadramento está previamente definida e só muda quando o plano é alterado na sequência de edição. Ou seja, no vídeo tradicional, o editor escolhe e fornece ao espectador um ponto de vista e um quadro para o qual olhar, um plano que vai mudando numa determinada cadência ao longo do tempo. No vídeo 360, há um primeiro enquadramento escolhido, mas o espectador pode, a partir daí, optar por olhar para onde quiser.

A experiência de ver vídeos 360 depende do dispositivo usado. Num ecrã tradicional de computador, a imagem pode ser controlada com o rato, clicando em cima dela e movendo-a para onde se deseja olhar.

No caso de ecrãs sensíveis ao toque (“*touch*”), a orientação do olhar pode ser alterada movendo a imagem diretamente com o dedo no ecrã.

No caso dos telemóveis ou tablets, há ainda a possibilidade de mover o dispositivo em vez de mexer no ecrã. Dessa forma, a imagem mudará consoante se aponte para os lados, para cima ou para baixo, à semelhança do que acontece com o olhar quando se move a cabeça.

A experiência é mais imersiva usando óculos de realidade virtual porque transmitem a sensação de estar no local.

O utilizador perde contacto visual com o mundo real e sujeita-se a ter o cérebro estimulado visualmente ganhando a sensação de estar num sítio diferente. Daí a designação de realidade virtual. Trata-se de uma realidade alternativa ludibriante e arrebatadora dos restantes sentidos. Os estímulos visuais ganham todo o poder sobre o corpo. Como a visão fica imersa numa outra realidade, o cérebro cria estímulos que contrariam a “realidade real”.



As experiências feitas neste projeto confirmaram-no. Os utilizadores rapidamente ganham vertigens e, alguns, ficam assustados, quando confrontados com vídeos que os colocam a deslizar para o abismo a partir de uma ponte a 80 metros do rio ou do cimo de uma torre a 200 metros do solo. Da mesma forma, movem a cabeça e o corpo tentando esquivar objetos que voam na sua direção ou assustam-se quando olham para um dos lados e um animal entra repentinamente no seu campo de visão. O cérebro entra em modo de autodefesa, provocando essas sensações, apesar do utilizador saber que está em “terra firme”. É esta capacidade de imersão que cria a designada realidade virtual.

Os óculos mais acessíveis em termos de preço são aqueles em que se coloca um telemóvel para servir de ecrã. Neste caso, podem até ser de cartão, inspirados no projeto Google Cardboard.

### **Como se gravam os vídeos?**

Um câmara de vídeo 360 precisa de, pelo menos, duas lentes que conseguem captar todo o entorno. Neste projeto foi usada a [Samsung Gear 360](#).



Esta câmara possui duas objetivas que conseguem captar até 180 graus cada uma, em todas as direções, para criar um campo de visão de 360 graus. Regista, assim, toda a envolvência.

Na prática, a câmara grava dois vídeos, um com cada objetiva. Posteriormente, como veremos, esses dois vídeos têm de ser unidos num só, criando o tal efeito imersivo que dá a sensação de estarmos no local gravado. Da mesma forma, uma câmara com seis objetivas gravará seis vídeos que têm de ser unidos num só. Programas específicos de edição de imagem permitem unir esses vídeos sem que se notem as sobreposições. Porém, esta qualidade de união pode ser alcançada ou degradada consoante as técnicas usadas durante a gravação.

### **Ver ou estar?**

A ideia subjacente a estes vídeos não é mostrar, mas transportar o espectador para o local. Em cada visualização é possível reviver o momento sob novas perspectivas e olhar para outros detalhes em momentos diferentes no tempo.

Um mesmo vídeo pode ser visionado por inúmeras pessoas em simultâneo e cada uma delas estar a olhar para um local distinto. Porém, o ponto a partir do qual se olha é o mesmo para todos. É aquele onde a câmara estava colocada. O espectador pode olhar toda a envolvência, mas não se consegue mover no espaço. Só há movimento no vídeo se a câmara se mexeu durante a gravação.

Imaginemos um vídeo gravado a partir de uma cadeira num estádio de futebol. A visualização simula que se está nesse assento. Assim, pode haver

espectadores a olhar para o campo, outros para a bancada e outros para a cobertura. Todos estão a ver coisas diferentes ao mesmo tempo, mas estão todos sentados no mesmo local.

## Como partilhar?

Estes vídeos podem ser gravados localmente nos dispositivos, mas requerem aplicações com *software* específico para a sua visualização (essa capacidade está cada vez mais integrada nos leitores de vídeo de computadores e telemóveis).

Podem, também, ser partilhados na internet, nomeadamente através do Facebook, do YouTube ou Vimeo.

Neste projeto, os vídeos foram gravados num computador e transferidos para óculos de realidade virtual “Oculus Go Standalone”.

Durante este projeto não houve acesso disponível à internet.

## Material usado no projeto

### Hardware

Oculus Go Standalone VR 32GB

Câmara Samsung Gear 360

Cartão Micro SDXC 64GB

Tripé Hama Dreibeinstativ STAR 153-3D

Portátil HP OMEN

### Software

Programa de edição de vídeo [Gear360ActionDirector](#) (Windows, Mac)

#### Observação:

Habitualmente, a câmara Gear 360 é controlada através de uma aplicação de telemóvel (Android ou iOS) que permite ver o que se está a gravar, alterar definições, transferir e unir os vídeos 360. Todavia, durante o projeto não foi possível usar telemóveis pelo que as gravações foram executadas, apenas, com a câmara e transferidas diretamente para o computador.

Os seguintes tutoriais são específicos para a câmara Gear 360 e para o programa de edição ActionDirector porque foram os usados durante o projeto. Contudo, retirando especificidades de botões e menus, o princípio orientador e as técnicas explicadas são as mesmas para quaisquer outras câmaras e programas de edição.



## Tutorial da câmara Samsung Gear 360



Este tutorial, não pretende ser algo exaustivo sobre as funcionalidades da câmara. É, antes, uma orientação de como usá-la de forma autónoma uma vez que, como foi dito, não foi possível recorrer à respetiva aplicação de telemóvel.

A câmara Samsung Gear 360 possui duas objetivas *fisheye* que conseguem captar 180 graus em todas as direções.

A resolução de Vídeo 360° pode ser de até 4096 x 2048 @24fps. A abertura de diafragma é de f/2.2

O vídeo é gravado no formato MP4 com compressão em H.265(HEVC). A gravação de áudio é conseguida com dois microfones e o esquema de codificação para compressão é AAC.




Os vídeos têm de ser gravados num cartão de memória MicroSD (até 256GB).

Como a Gear 360 possui três botões e um visor, é fácil aceder às configurações para alterar, nomeadamente, a resolução do vídeo ou alternar entre fotografia e vídeo.

### Descrição do dispositivo



### Teclas

Tecla	Função
 <b>Ligar/desligar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prima sem soltar para ligar ou desligar o Gear 360.</li> <li>• Prima para voltar ao ecrã anterior no ecrã de estado da câmara.</li> </ul>
 <b>Menu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prima repetidamente para se deslocar para o menu pretendido.</li> <li>• Prima sem soltar para aceder aos modos de ligação.</li> </ul>
 <b>OK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prima para gravar um vídeo ou tirar uma fotografia ou seleccionar a opção que pretende.</li> </ul>

Reprodução do livro de instruções (pp. 6,7)



O botão por cima do ecrã de estado é o que permite começar ou parar a gravação. Serve, igualmente, como função de “OK” dentro dos menus.

Depois de ligada e selecionada a resolução do vídeo, basta acionar o botão “OK” para que a gravação comece. Um novo toque, pára a gravação.

Não esquecer que, nestes vídeos, não existe posição “por trás da câmara”. Tudo o que estiver em redor vai ser gravado. Assim, se não quer aparecer, posicione a câmara, comece a gravação e afaste-se.

Por essa mesma razão, não necessita de rodar a câmara para apontar as objetivas na direção do objeto que pretende captar porque elas já estão a gravar tudo à sua volta.

É preciso ter em atenção, também, que – apesar de tudo ficar gravado – quando o vídeo é apresentado, o espectador começa virado para um lado específico. Portanto, é necessário decidir qual vai ser o primeiro enquadramento.

Como há duas objetivas, o espectador verá a imagem que é captada pela objetiva principal. No caso da Samsung Gear 360, a objetiva principal é a que se encontra do lado do visor e do botão de gravação.

Por exemplo, se colocar a câmara entre uma pessoa e uma árvore e deseje que o espectador comece por ver a árvore, então deve apontar a objetiva principal para a árvore.



Para que a câmara fique segura e o vídeo seja estável, deve usar-se um tripé. Segurar a câmara na mão nunca é boa ideia porque se vai notar a linha de união deixando a mão deformada.



Câmara em tripé (esq.) e mão deformada (dir.) por estar a segurar a câmara

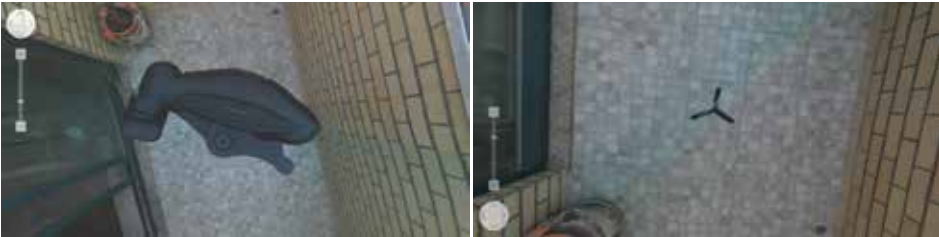
Neste projeto, usou-se um tripé tradicional porque foi adquirido tendo em consideração que serviria, também, para outras câmaras fotográficas e de vídeo.

Porém, um tripé tradicional tem duas desvantagens imediatas: o suporte para a câmara é maior do que a base da câmara; e as pernas do tripé ficam abertas num ângulo que as pode tornar visíveis. Para reduzir um pouco a marca do tripé na parte inferior do vídeo 360, foi retirada a pega que ajuda a fazer a orientação da câmara.



Assim, é aconselhado usar uma haste tipo monopé com uma base rente ao solo e um parafuso na extremidade superior para atarrachar diretamente a câmara. Desta forma, deixa-se uma marca menor no vídeo. O suporte pode, até, ficar invisível uma vez que a parte inferior da câmara é o único ponto que ela não consegue gravar.





À esquerda, o suporte é visível. À direita só se vê a base no solo.

Pode, ainda improvisar uma solução intermédia que seria colocar um haste extensível em cima do tripé para diminuir a marca inferior.



## Cuidado

Antes de deixar a câmara a gravar, assegure-se que não corre o risco de ser tombada por animais, pessoas ou pelo vento, que é o principal inimigo. Se for necessário, coloque um peso no tripé para se assegurar que se manterá estável.

As objetivas destas câmaras são extremamente sensíveis pelo que se deve evitar, a todo o custo, que batam no solo ou toquem outros objetos. Qualquer pequena marca que sofram vai deformar a imagem.



### **Coloco a câmara onde?**

Em função do efeito que pretende provocar, pense que o espectador vai ser transportado para o local.

Coloque-se onde acha que a câmara deve ficar, olhe a toda a volta e assegure-se que é aí que vai conseguir registar tudo o que deseja. Monte, então, o tripé e deixe a câmara a gravar o tempo que achar necessário. Se não quer aparecer, encontre uma forma de se esconder ou dissimular.

Num dos vídeos gravados pelos jovens, a câmara foi colocada na faixa central de um campo de futebol/andebol, entre a linha de meio campo e a linha limite da área de baliza. Os jogadores movimentaram-se à volta da câmara passando a bola entre eles, rematando várias vezes à baliza. Esta perspetiva, permite ao espectador estar dentro do campo. Pode olhar para onde quiser e “sentir” os jogadores a correr à sua volta.

Finalizadas as gravações, os vídeos têm de ser transferidos para o computador e unidos para poderem ser editados e partilhados.



## Tutorial Gear 360 ActionDirector



O programa Gear 360 ActionDirector permite aos utilizadores da câmara Samsung Gear 360 importar e unir automaticamente os vídeos e fotos bem como efetuar uma edição essencial (aparar clips, adicionar títulos e criar transições nos vídeos).

Permite, também, partilhá-los diretamente em plataformas digitais que aceitam vídeo 360 como o [YouTube](#) e o [Facebook](#).

Neste tutorial é usada a versão em Português 2.0.1619.0, que foi a utilizada durante o projeto.





## Layout

1. **Mídia:** aqui é onde se faz a importação dos vídeos 360 e fotos 360 obtidos com a câmara Gear 360
2. **Títulos/Transições:** pode alternar entre estes dois separadores para aceder aos espaços onde é possível escolher e adicionar títulos e transições entre os clips
3. **Janela de Pré-visão:** permite ver os conteúdos durante a edição, quer no espaço de Mídia quer na Storyboard
4. **Storyboard:** é o espaço onde é feita a montagem da sequência do vídeo, colocando os diferentes clips, transições e títulos
5. **Música:** clique neste botão para adicionar música ou som ambiente
6. **Produzir:** quando a edição estiver completa, clique neste botão para produzir o vídeo



## Importar vídeos para o Gear 360 ActionDirector




Vamos ver como é que isso se faz.

Abriu o programa Gear 360 ActionDirector e selecionar a opção “Vídeo de VR em 360°”

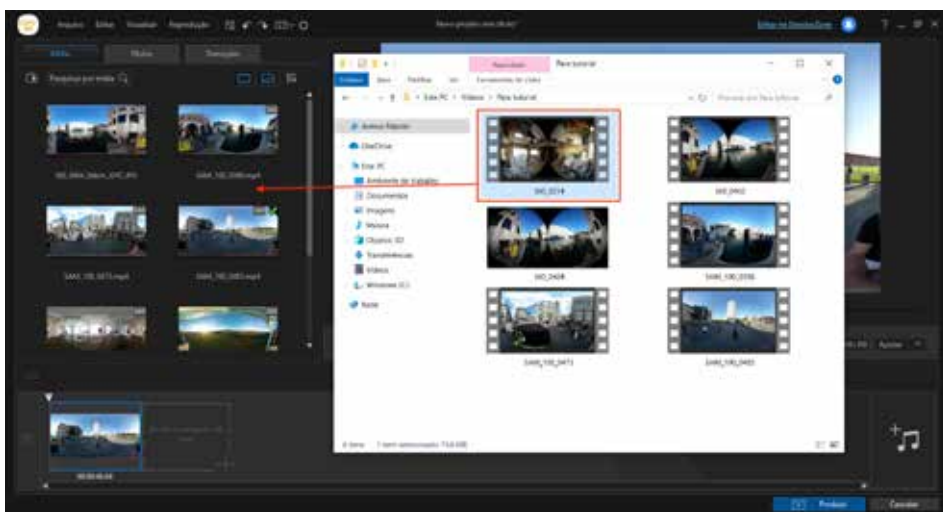
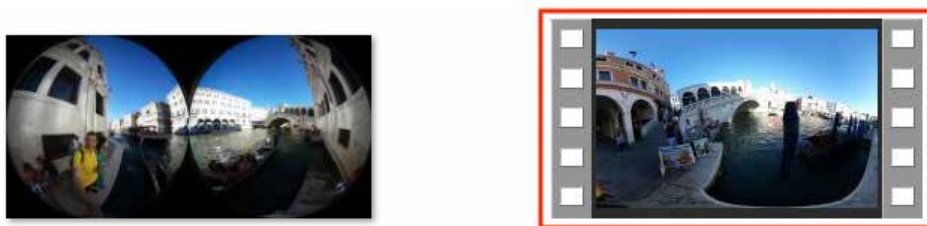


## Importar os vídeos 360

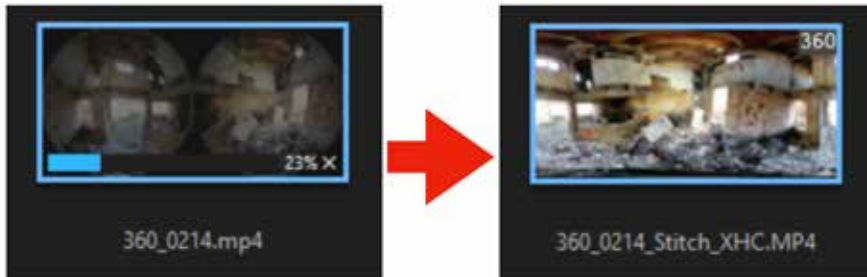
Ligue a câmara, conecte-a ao computador com o cabo e importe os vídeos que pretende usar arrastando-os para uma pasta ou diretamente para o espaço de Mídia do programa.

Se os vídeos estiverem no computador, arraste-os para **Mídia** ou importe-os da pasta onde se encontram clicando no botão .

NOTA: Para distinguir os ficheiros que são fotos dos que são vídeos, os vídeos surgem com margens simulando uma película de filme perfurada.





A seguir, o ActionDirector começa automaticamente o processo de união das duas imagens (*stitch*). Uma barra indica o estado do processo. Quando esse processo estiver terminado, a imagem bi esférica transforma-se numa panorâmica, o que significa que está pronta para ser editada (ao nome é acrescentada a designação “stitch”).



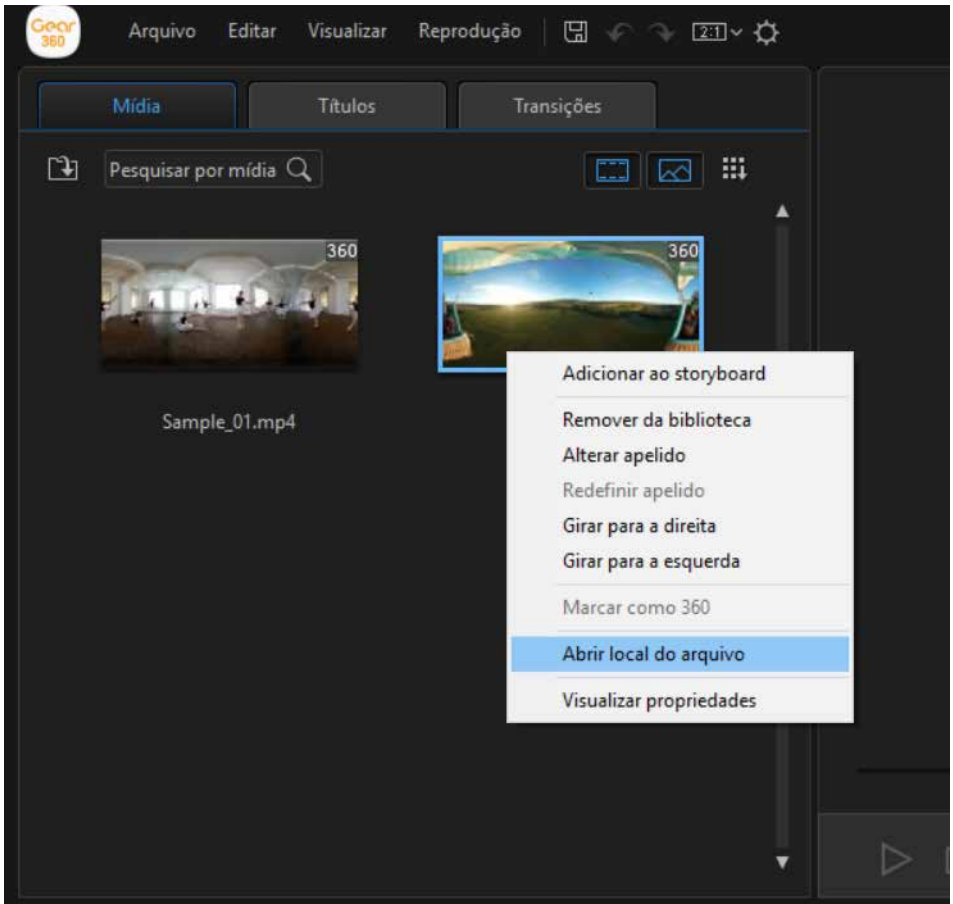
## Pré-visão dos cliques 360



Selecionar o clipe e clicar no botão de Play para pré-visualizar o vídeo. Pode vê-lo no formato panorâmico selecionando o botão do modo respectivo  ou em 360 escolhendo o botão .

Se estiver no modo 360, pode clicar sobre o vídeo e mover o cursor para movimentar o vídeo e poder analisá-lo de diferentes ângulos, tirando partido da gravação em 360 graus.

Se necessitar de localizar o ficheiro do clipe no computador, clique com o botão direito do rato em cima do clipe em **Mídia** e escolha “Abrir o Local do arquivo”.



## Editar vídeos - Storyboard

Importados os clipes que precisa, vamos editar o vídeo na Storyboard!

É aqui que vai colocar os clipes pela ordem que deseja, aparar e definir a duração de cada um deles, e adicionar transições e música.

A storyboard é o espaço inferior do programa onde se colocam os clipes que queremos usar na montagem do nosso vídeo.



Os cliques aparecem em quadros ordenados sequencialmente, mas podem ser reordenados arrastando-os para a posição desejada.

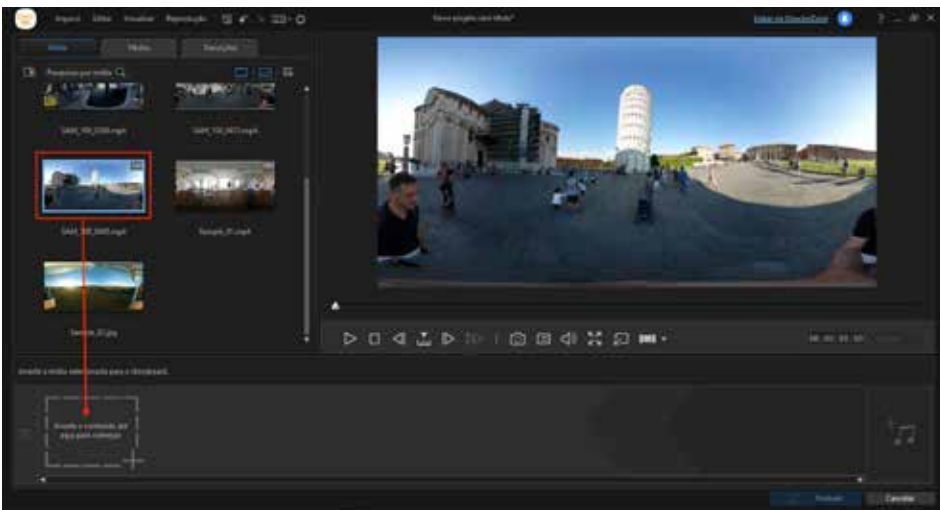
Por baixo de cada quadro há um conjunto de 4 pares de dígitos (por exemplo 00:00:10:06) que representam o seguinte formato:

**Horas : Minutos : Segundos : Frames**

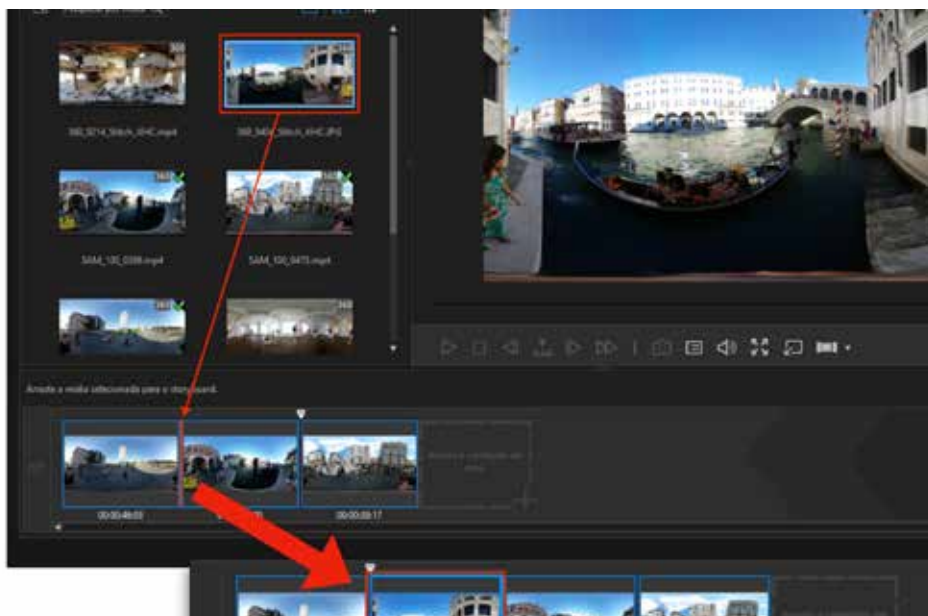
O número de **Frames** corresponde ao número de fotogramas num segundo. Assim, se o vídeo foi gravado a 30 frames por segundo, significa que há 30 fotogramas (imagens estáticas) em cada segundo de vídeo. Portanto, o contador de Frames irá de 0 a 29. Chegado a este valor, volta a zero e o contador de segundos sofre o incremento de 1 segundo.

## Adicionar e ordenar os cliques


Para adicionar cliques à storyboard basta arrastá-los desde o espaço Mídia.



Repita o processo para todos os restantes cliques que pretende usar. Se pretender inserir um deles entre outros já existentes, basta arrastá-lo para esse sítio, como mostra a figura em baixo.



## Aparar os cliques na storyboard



Para aparar o início e o fim de um clipe (seja porque está tremido ou porque, simplesmente, pretende encurtá-lo), selecione-o na storyboard e clique na tecla  para entrar na área que lhe permite cortar parte do clipe.








Há duas formas de aparar os cliques



Clique no ícone  que está no início do clipe e arraste-o até ao momento em que deseja que o clipe comece. E faça o mesmo com o ícone  no final do clipe para acertar o momento em que deseja que ele termine.

Ou então pode arrastar o indicador  até um determinado ponto e clicar em  para marcar o início (In) e voltar a arrastá-lo até ao ponto em que deseja que termine o clipe e clicar em  para marcar o fim (Out).

Quando estiver satisfeito com o clipe clique em **OK** e regresse à storyboard. Verá que o clipe foi aparado porque a duração se alterou. Repita o processo nos restantes cliques e sempre que desejar fazer novos ajustes.





## Adicionar transições

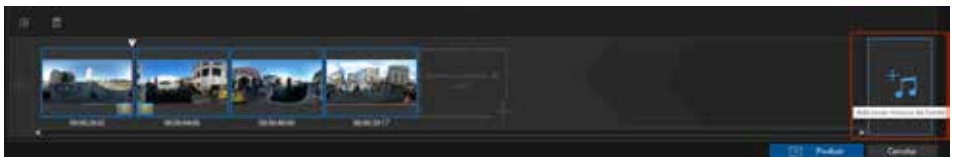
Para inserir uma transição entre clipes, basta adicioná-la entre eles. Para isso, clique na aba das **Transições** para entrar no respectivo espaço.

Selecione uma das disponíveis e arraste-a para a união entre os dois clipes onde pretende que ela faça efeito. Quando estiver adicionada, um ícone que representa a transição aparecerá sobre os limites dos dois clipes.

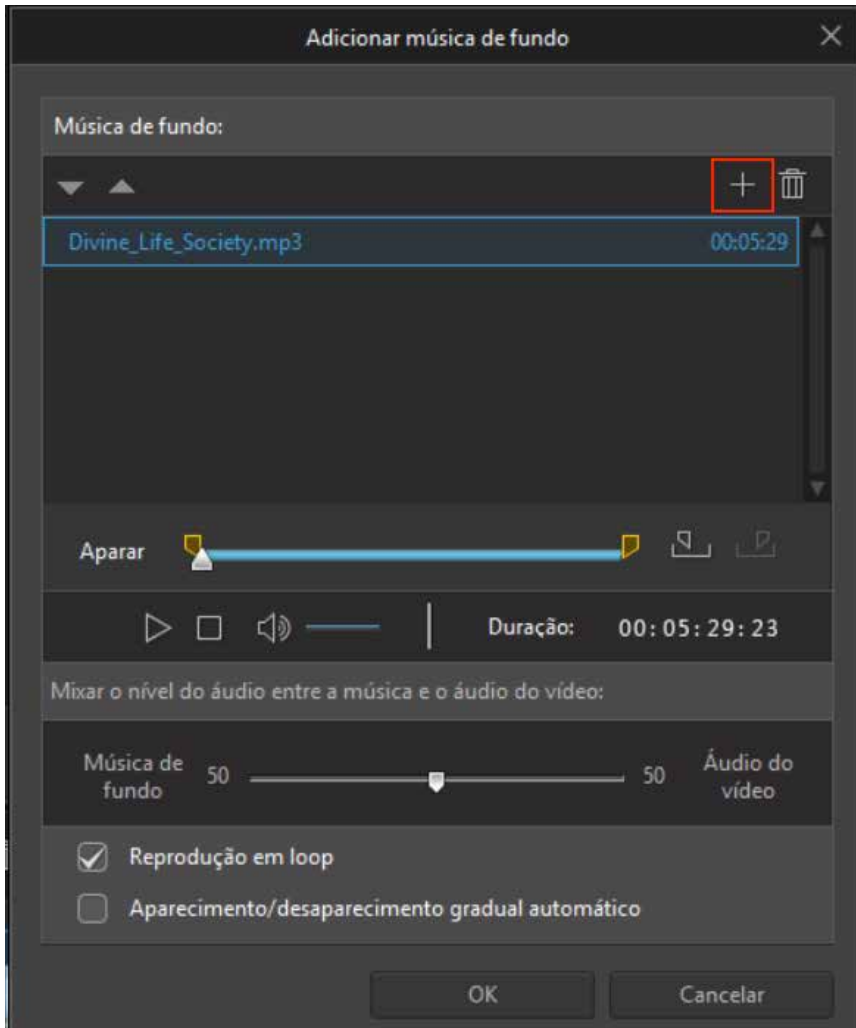


## Adicionar música

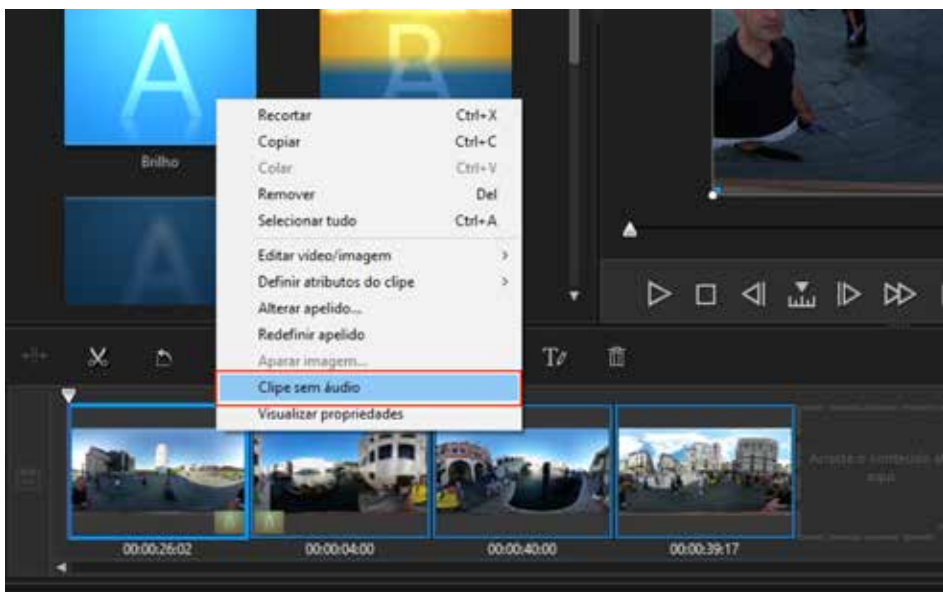
Para adicionar música, clique no ícone da Música situado no lado extremo direito da storyboard.



Entrará na interface da Música onde poderá escolher o ficheiro que deseja. Neste mesmo local, pode apará-lo e aplicar alguns efeitos como suavizar o início ou desvanecer o final (*fade in* e *fade out*). Quando estiver pronto, clique no botão OK. A música de fundo é adicionada ao vídeo.



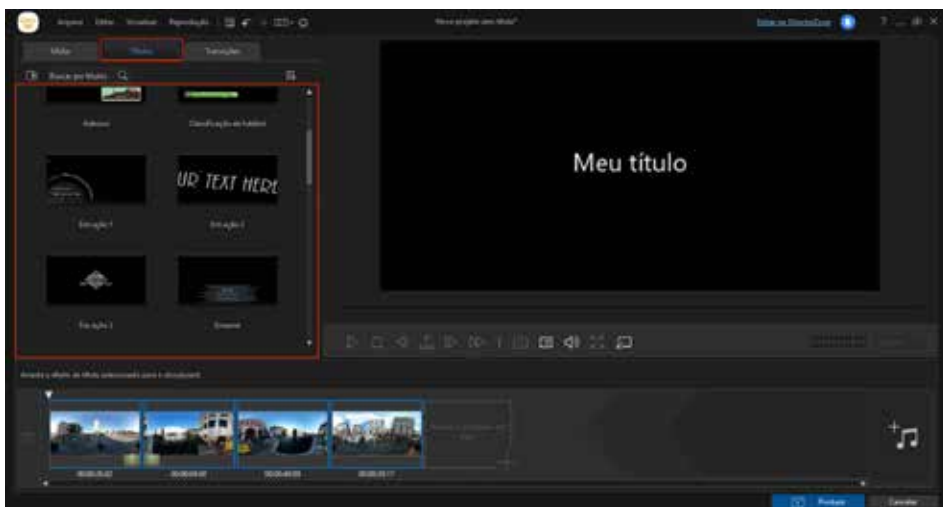
Se desejar silenciar o som original de um clipe para não interferir com a música de fundo, clique nesse clipe usando o botão direito do rato e selecione “Clipe sem áudio”.



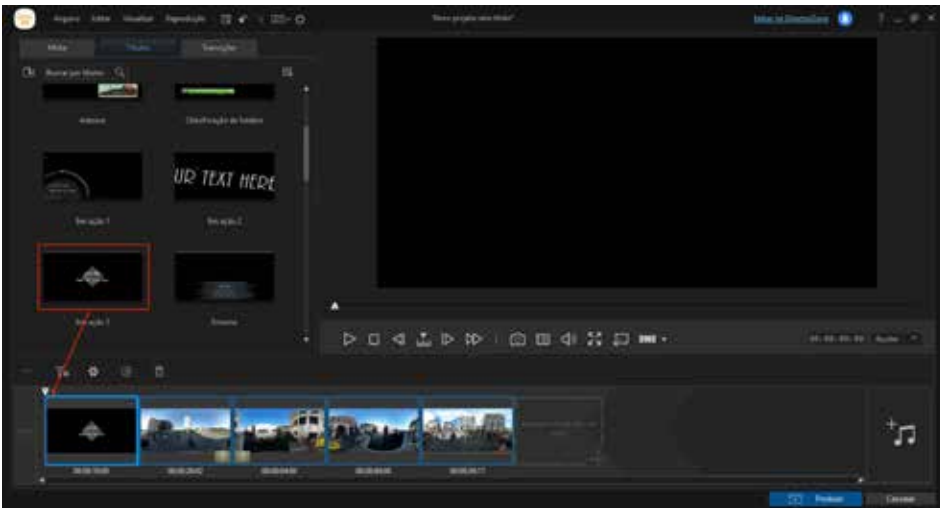
Terminada a montagem do vídeo, poderá, agora, adicionar títulos e texto.


## Adicionar títulos

Clique na aba **Títulos** e encontrará vários modelos de títulos pré-formatados.



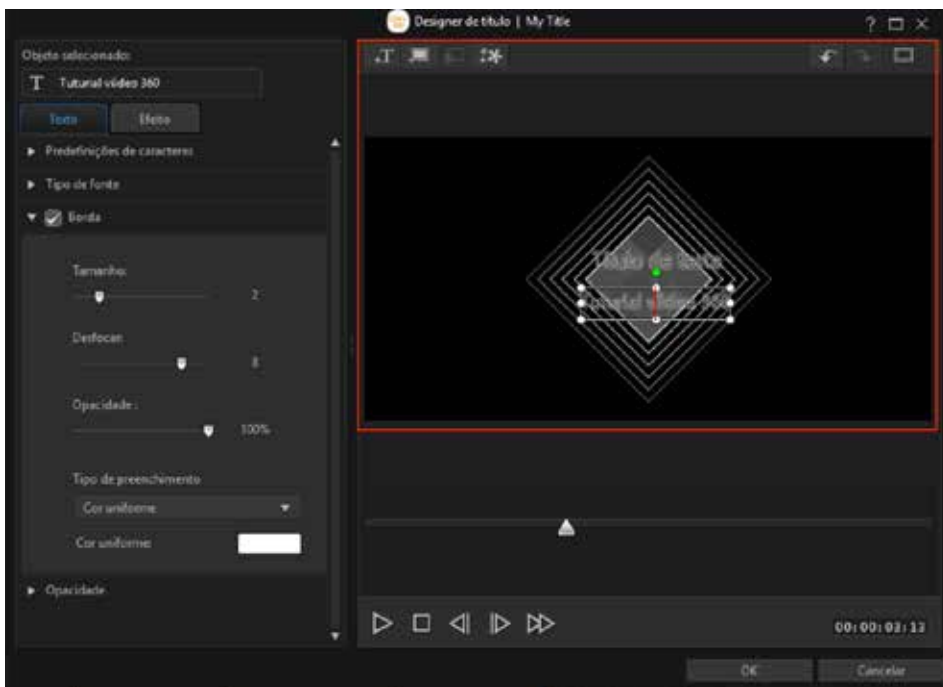
Para adicionar, só tem de selecionar o título que deseja (do lado esquerdo). Depois, arraste-o para a storyboard e introduza-o no local onde deseja que ele surja. Por exemplo, se deseja colocar o título logo no início do vídeo, arraste-o para o início da storyboard antes do primeiro clipe.



Para editar o texto existente no modelo, selecione o quadro do título na storyboard e clique no ícone .



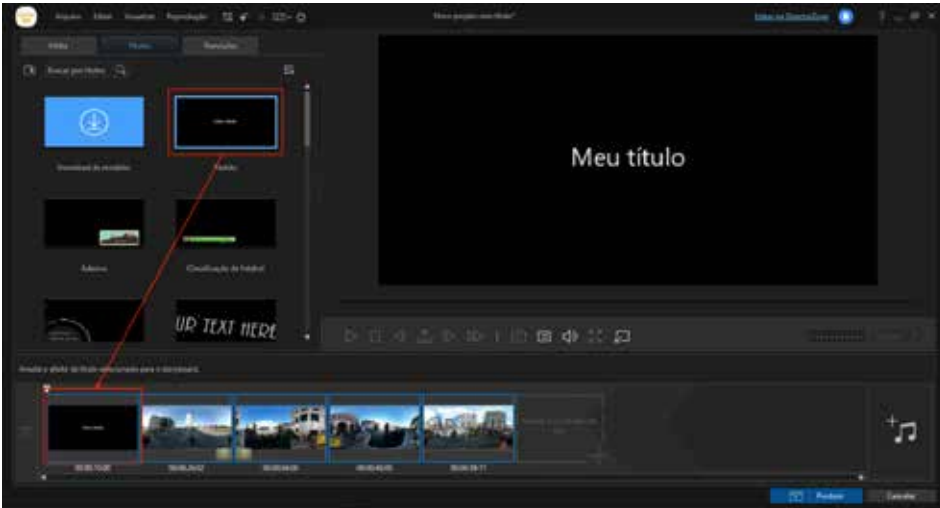
Desta forma, entra na interface de edição do título. Pode alterá-lo diretamente na janela de pré-visão. À esquerda, pode aplicar alguns efeitos.



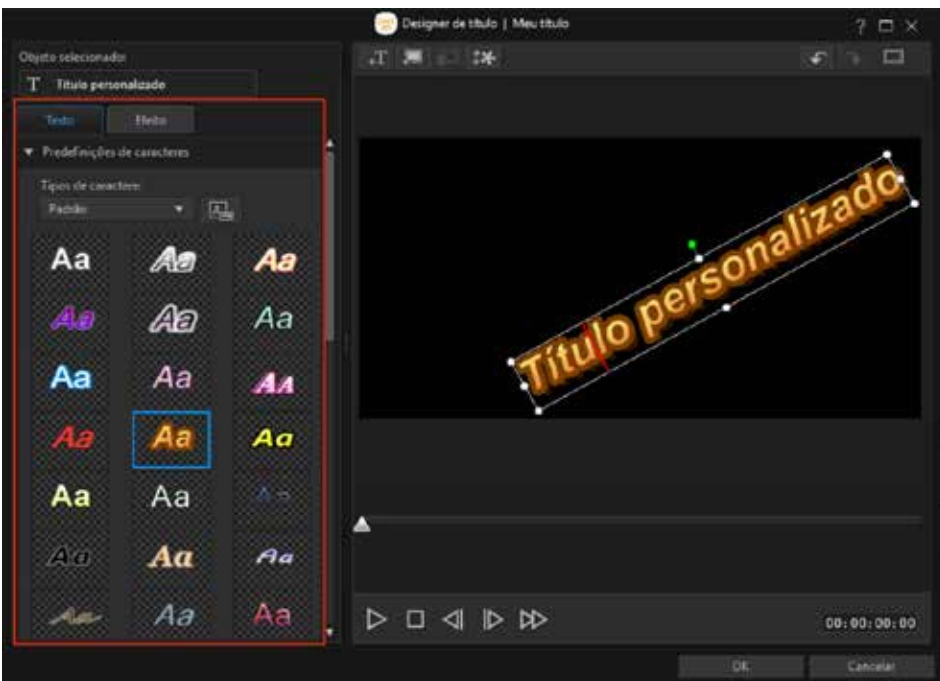
Quando estiver satisfeito, clique no botão OK para regressar à interface da Storyboard.


## Criar o seu próprio título

Se quiser criar o seu próprio título personalizado, arraste o modelo “**Padrão**” desde a janela dos títulos para a storyboard. Agora, clique no botão que abre a interface de edição dos títulos.

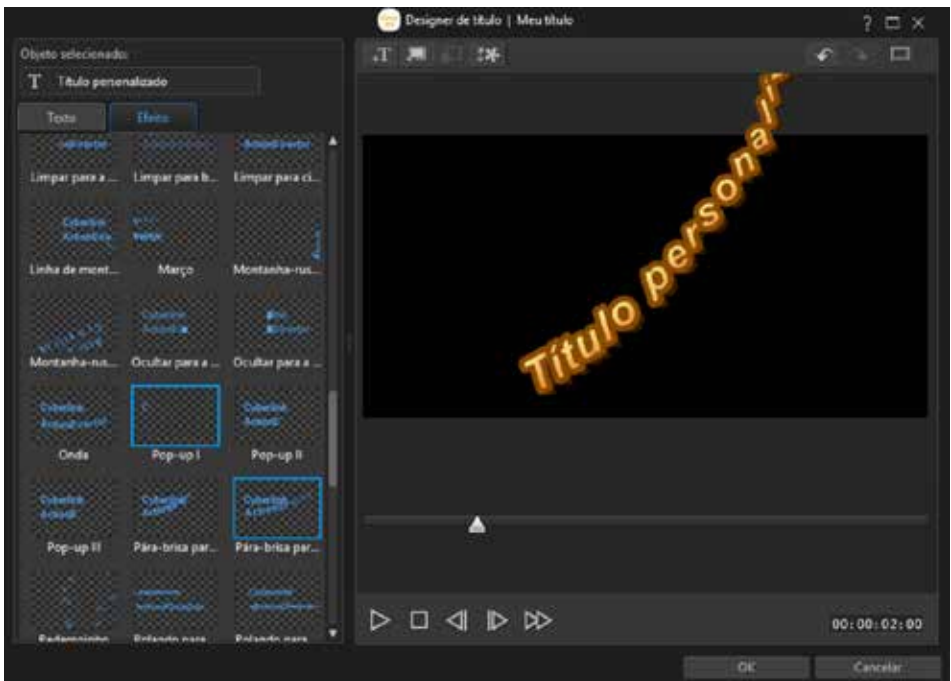


À semelhança do que fez antes, pode editá-lo como desejar na janela de pré-  
-visão. Porém, aqui pode personalizá-lo mais, nomeadamente, alterando o tipo de letra escolhendo-a na janela do lado esquerdo.



Para mais personalizações, pode clicar no botão  que permite modificar livremente a fonte e a borda da letra.


Para terminar, pode entrar em **Efeito** e escolher um deles para aplicar à entrada e saída do título (como vai aparecer e desaparecer da imagem). Há vários pré-definidos.



Quando terminar, clique no botão de OK e regressará à storyboard.

Este método permite colocar um título antes ou depois de um clip de imagens. Mas também pode inserir texto em cima das próprias imagens. Vejamus como.

## Colocar texto sobre o vídeo

Primeiro, selecione na storyboard o clipe em cima do qual deseja colocar o texto e clique no botão .



Desta forma, entra no local de edição do texto. Agora, à semelhança do que aprendeu anteriormente, pode editar o texto, alterar a fonte e respetivo tamanho, marcar os pontos de entrada (In) e saída (Out) e aplicar outros efeitos.



Finalizada a edição, clique em OK para voltar à storyboard.

Agora, coloque o indicador no início do primeiro quadro, mude opção de exibição para 360° e clique em Play para ver o vídeo todo.





Se estiver satisfeito, é tempo de avançar para a partilha.

## Exportar os vídeos 360

Terminada a montagem das imagens, a colocação da música e dos títulos, está na hora de exportar o vídeo 360.

Há duas formas de exportar os vídeos:

- Criando um ficheiro no computador (em formatos MP4 ou H.265)
- Fazendo *upload* diretamente para o YouTube ou Facebook!

Clique no botão  para começar a produzir o vídeo.



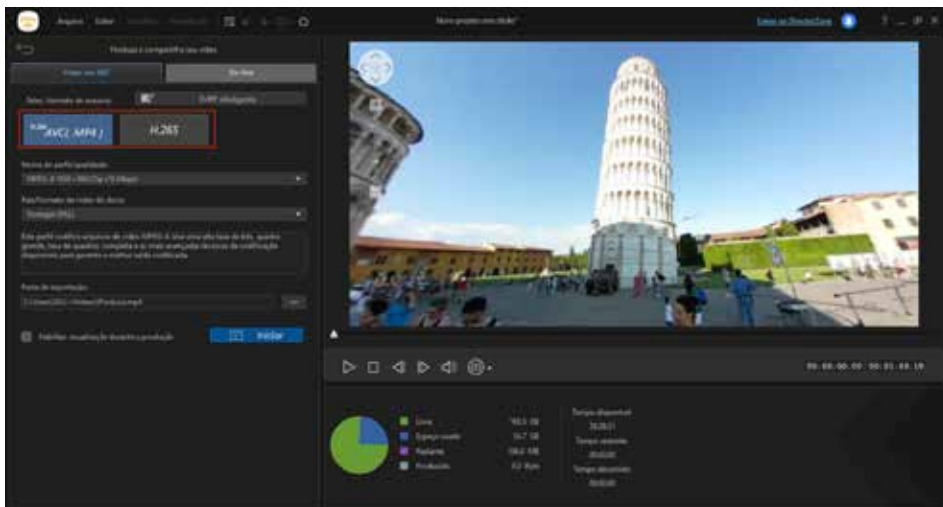
Na interface de produção escolha se quer gravar um ficheiro ou fazer o *upload*.

## Criar um ficheiro

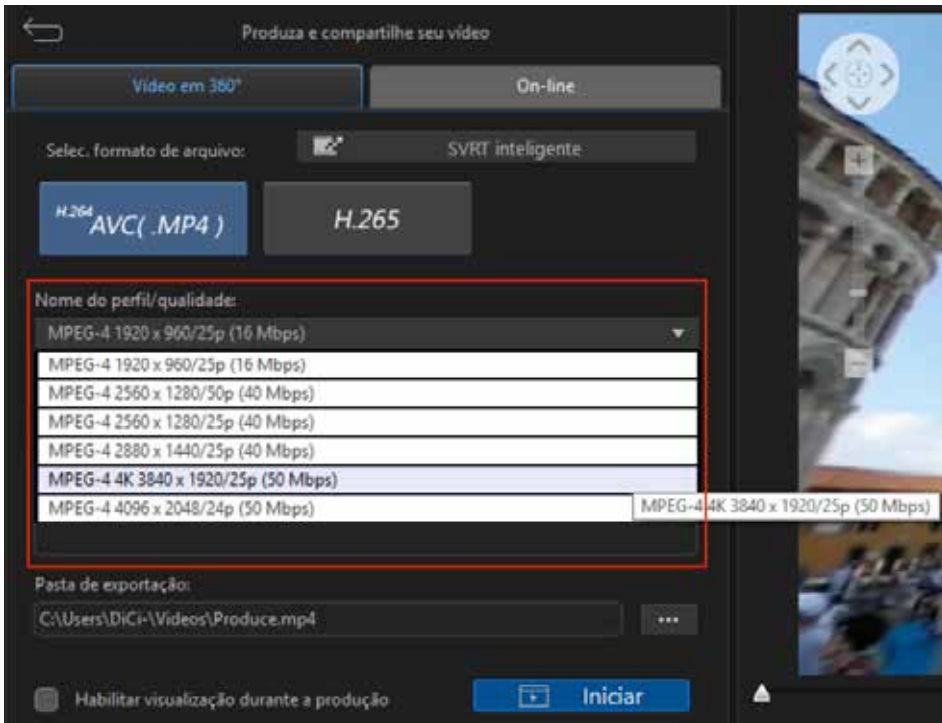
Esta é a opção que lhe permite guardar o vídeo no computador para o poder ver mais tarde diretamente no ecrã ou transferi-lo para uns óculos de realidade virtual. Uma vez criado, o ficheiro também pode ser colocado no Facebook, YouTube ou Vimeo.

Para criar o ficheiro pode escolher dois formatos: H.264/AVC(.MP4) ou H.265.

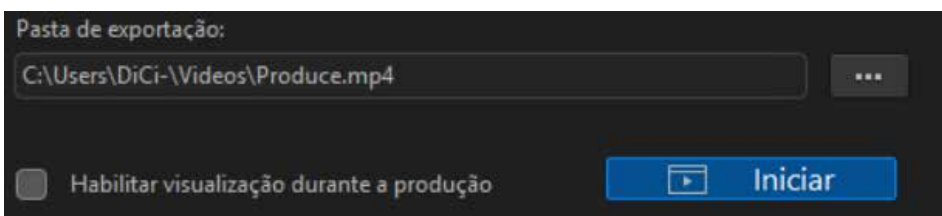
O formato H.264 é o mais usado porque é lido por praticamente todos os dispositivos. O H.265 fornece um nível de compressão semelhante mas cria um ficheiro mais pequeno. Porém, nem todos os dispositivos possuem software capaz de o ler.



Na janela da **resolução**, há várias opções em formato 2:1. Os criadores do ActionDirector aconselham escolher a opção 3840x1920 para criar o ficheiro porque essa é a resolução nativa da câmara Gear 360. Com esta opção, assegura-se a melhor qualidade possível.



Escolha a pasta no computador onde deseja guardar o ficheiro de vídeo e comece a produzi-lo (exportação)!

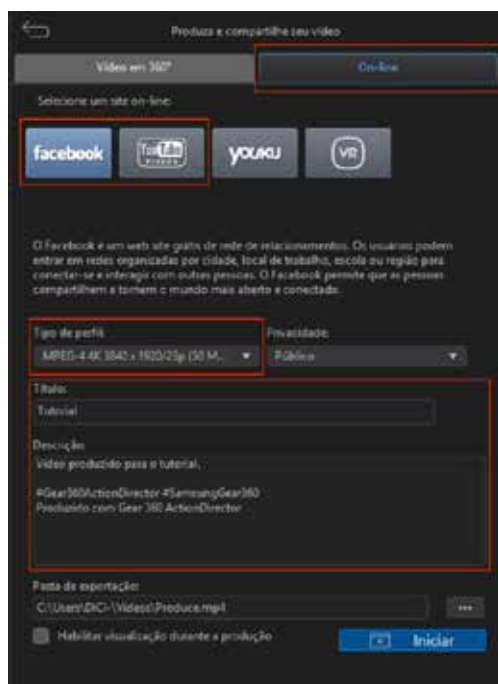


## Upload direto para YouTube e Facebook

Se desejar, pode entregar o vídeo imediatamente no YouTube ou Facebook (plataformas que aceitam vídeos 360)

Para isso, clique na aba **On-line** e escolha a plataforma (YouTube ou Facebook). Aconselha-se a resolução 3840x1920.

A seguir, preencha os campos do **Título** e **Descrição**.



Quando estiver tudo escrito, clique em **Iniciar** para começar a produzir o vídeo que será entregue na plataforma selecionada e gravado no computador.

Tenha em atenção que, na primeira vez que executar esta tarefa, surgirá uma janela solicitando as credenciais de acesso à respectiva plataforma escolhida (log in).

Automaticamente, o programa ActionDirector gravará no computador uma cópia do vídeo (pode escolher a pasta onde deseja que essa gravação seja feita).

## **Outros editores de imagem**

Se desejar efetuar uma edição mais avançada, pode usar programas profissionais como o Final Cut Pro (Mac) ou o Adobe Premiere Pro (Windows e Mac).

Estes programas permitem, por exemplo, reenquadrar a primeira imagem do vídeo 360 por forma a que o início seja algo que está gravado num dos lados.

## **Outras câmaras**

Como já foi referido, a câmara usada neste projeto foi a Gear 360, mas o mercado está em constante atualização e há uma oferta diversificada que vai de simples objetivas que se podem adaptar a um telemóvel a câmaras profissionais com oito ou mais lentes, que custam milhares de euros.

## **Erros a evitar, cuidados e conselhos úteis**

### **O SOL**

Como a câmara possui duas objetivas, se uma delas estiver apontada para o sol e a outra para a sombra, vai haver um grande desequilíbrio entre as duas imagens e vai notar-se a linha de união. O truque é apontar para o sol uma lateral da câmara ou o topo. Assim, evita-se que uma imagem fique sobre exposta e a outra subexposta.

### **VENTO**

O vento é o pior inimigo. Uma rajada súbita pode tombar a câmara e estragá-la. Assegure-se que a câmara está bem segura e que o suporte tem uma base bastante larga e pesada.

### **CUIDADO COM AS OBJETIVAS**

Transporte a câmara numa bolsa. Guarde-a sempre que não a estiver a utilizar, mesmo em cima do tripé. As lentes são muito vulneráveis. São ovaladas e ficam desprotegidas. Nunca coloque as objetivas contra o solo ou outras superfícies. Nunca coloque a câmara em pé diretamente em cima de uma superfície para fazer gravações. Desequilibra-se facilmente e pode cair. Uma lente marcada, é uma lente arruinada.

## **TRIPÉ / “STICK”**

Nunca grave com a câmara segura diretamente na mão porque a mão vai ficar cortada pela linha de união dos dois vídeos. Se tem de a segurar, use um bastão extensível, que se tornará invisível na imagem uma vez que fica na zona “morta das lentes” (o único local que não é gravado). Para vídeos mais demorados, mais complexos ou quando não quiser aparecer, use um tripé.

## **CÂMARA PRINCIPAL**

Apesar do vídeo 360 registar todo o entorno da câmara, há sempre uma imagem inicial, um primeiro enquadramento. É por aí que o espectador começa podendo, depois, olhar para onde quiser. Assim, assegure-se que sabe qual é a objetiva principal e que é essa que está apontada para o local ou assunto mais importante e interessante. Escolha um bom ponto de partida. É preciso agarrar a atenção das pessoas rapidamente para se sentirem atraídas a ficar.

## **TEMPO**

O vídeo 360 exige tempo porque o processo é mais demorado do que no vídeo tradicional. Não tenha pressa. O efeito final vai valer a pena.

## **Jogar, empoderar, dialogar e refletir**

**Teresa Sofia Castro**

Universidade Nova de Lisboa, ICNOVA

**Maria José Brites**

Universidade Lusófona, CICANT

Olhando em retrospectiva, a vida digital das crianças e dos jovens conheceu uma vertiginosa aceleração por força da entrada recente de dispositivos móveis e conectados, como o smartphone, em 2007, e o tablet, em 2010, que usam para explorar interesses pessoais (sociais, recreativos, comunicativos e de aprendizagem).

Em Portugal, à semelhança de outros países ocidentais, as famílias com crianças e jovens estão mais digitais do que nunca (INE, 2015). Mas vários fatores moldam a socialização das crianças e dos jovens para o uso dos ecrãs no ambiente doméstico, nomeadamente o contexto sociocultural e como os pais supervisionam esses usos (Ponte et al., 2017; Castro & Ponte, 2020). Quando esse acesso não é possível de forma autónoma e por meios próprios em casa, instituições com a escola ou as bibliotecas públicas têm tido um papel ativo (embora com desigualdades) na inclusão digital de crianças e jovens em idade escolar (Brites, 2020).

De modo a acompanhar esta (r)evolução tecnológica e social, a investigação procura novas estratégias para chegar às perspetivas dos jovens. A ideia de criar um jogo que fosse, ao mesmo tempo, uma ferramenta de investigação e uma estratégia empoderadora surgiu durante um workshop num desafio a alunos



dos Mestrados em Psicologia Clínica e Escolar, no ISMAI (Maia, Portugal). Em resposta à tarefa: “Como contribuir para o empoderamento das famílias e dos jovens no que toca à aquisição de competências digitais e uma vida equilibrada on/offline?”, sugeriram os jogos como estratégia estimulante, numa exploração intergeracional. Com essa inspiração iniciou-se um novo projeto.

O jogo apresentado neste texto foi utilizado com os jovens a participar no projeto DiCi-Educa, mas a sua génese está associado a um projeto de pós-doutoramento – Famílias iTec<sup>1</sup>, desenvolvido na Universidade Nova de Lisboa – ICNOVA, pesquisa longitudinal que se realiza em contexto familiar (Castro & Ponte, no prelo; Castro & Ponte, 2018).

O desenho do jogo resulta de uma colaboração entre a UNL – ICNOVA, a Universidade Católica do Sacro Cuore (Milão, Itália) e o Joint Research Centre (Comissão Europeia), com o apoio da COST Action – DigiLitey. De seguida, faremos uma breve apresentação da sua dinâmica e resultados da sua aplicação no DiCi-Educa.

Para a construção do jogo partimos de dois pressupostos: a) nem todos as crianças e jovens têm um acesso garantido ao online (Brites, 2015; Castro, 2015) – o que levou à decisão de construir um jogo em papel; e b) os jovens têm diferentes experiências do digital. Contributos da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978) e da abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979) foram contemplados no seu desenho. Também foi inspirador o projeto MakeY (Marsh, Arnseth & Kumpulainen, 2018), que destaca a importância de envolver as crianças e adultos em diálogos sobre questões-chave onde ambos possam partilhar significados e perspetivas enquanto aprimoram criativamente as suas literacias críticas. A inspiração surgiu de jogos como Monopólio e o Party & Co, algumas das dinâmicas destes jogos foram utilizadas com sucesso em investigação anterior com crianças (Castro, 2015).

O jogo traz à reflexão temas que visam uma vida equilibrada e saudável, dentro e fora do digital, já que os dois domínios se entrelaçam: Internet das Coisas, tempo de ecrã, dados e segurança, privacidade digital, jogos online, localização geográfica, mediação parental, redes sociais, YouTubers/influenciadores, mas também aspetos relacionados com o conhecer o outro, a natureza, alimentação, exercício físico e saúde. No jogo, os participantes concretizam tarefas variadas respondendo a desafios baseados em situações potenciais (o que farias?), perguntas de escolha múltipla e de verdadeiro ou falso, mímica,

---

1 ‘Famílias iTec’ é um estudo financiado pela ‘Fundação para a Ciência e a Tecnologia, MCTES e o Fundo Social Europeu (SFRH/BPD/116279/2016).

adivinhar pelo som, desenho, adivinhar preferências do parceiro de jogo, demonstração de atividades físicas, exercícios de respiração e factos sobre alimentação saudável.

Antes de implementarmos esta estratégia no DiCi-Educa, o jogo já havia sido testado, validado e melhorado com base no feedback de famílias com crianças. Para ser usado no DiCi-Educa, fomos fazendo alguns ajustes, para corresponder melhor ao contexto e aos jovens. O jogo revela-se uma ferramenta flexível (pelas dinâmicas e por permitir a inserção de novos temas) e inclusivo (pelos temas e formato). É acessível a participantes com idades e experiências do digital distintas.

O jogo é usado na última sessão, fechando os workshops de forma lúdica, mas acompanhada de reflexão sobre o projeto. Os cinco grupos reagiram positivamente ao jogo – pela competição, laços de cumplicidade (na tarefa que implicava conhecer os gostos do colega). Uns não se importavam de perder o futebol para ficarem a jogar, outros voltaram a repetir o jogo sentindo-se confiantes quando ajudavam os colegas a responder. As reações foram registadas, algumas *in loco*, outras *a posteriori*, a partir das nossas observações, em notas de campo.

De seguida partilhamos três observações registadas em notas de campo, que resumem a receptividade e apontam para os processos de auto-reflexão e também de ponderação conjunta e dialogante, durante as sessões, na linha de Paulo Freire (1967).

Entre a teoria e a prática:

*“Se, em sessão anterior revelam conhecimentos técnicos de como fazer, por exemplo, downloads ilegais, no jogo pudemos dar conta das dificuldades para responder a perguntas que implicavam literacia digital ao nível técnico e de segurança. Por vezes, com algum apoio da nossa parte conseguiram chegar à resposta certa, embora acrescentassem que, na prática, não é o que fazem.”* (notas de campo, grupo 2, CE2)

Reflexão crítica:

*“Em alguns casos, no jogo pode haver mais do que uma resposta certa e eles refletiram alto sobre as escolhas por iniciativa própria”* (notas de campo, grupo 4, CE2)

Entre o risco e o dano:

*“Um exemplo foi dado pela C. que confessou ter já publicado uma foto online que ‘não devia ter postado’ e que teve consequências. Mas ela não quis detalhar a experiência.”* (notas de campo, grupo 1, CE1)

São apenas três registos sem pretensão de generalização, no entanto, revelam que é possível trabalhar assuntos sérios com os jovens de forma atrativa e que tenha os seus direitos e interesses em linha de conta. Esta abordagem foi positiva na interação que criou entre investigadoras e o grupo. Permitiu a partilha de experiências, perspetivas e vozes difíceis de ter acesso no terreno, facilitou a reflexão e aprendizagem de forma lúdica, empoderadora, colaborativa e dinâmica.

## Referências

- Brites, M.J. (2020). Periodismo y recursos digitales para una transformación de la escuela. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 35-57. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1579>
- Brites, M.J. (2015). *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*. LabCom Books. <https://doi.org/10.13140/2.1.2141.0081>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castro, T. (2015). “It’s a complicated situation”. Harm in everyday experiences with technology. A qualitative study with school-aged children. (European Doctorate), Universidade do Minho, Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/1822/40331>
- Castro, T., Ponte, C. (no prelo). Digital parenting and transnational migration: cultural and emotional drives for digital media use, in *Children’s rights in a digital age: Design, research and practice*, Donell Holloway, Francesca Stocco, Karen Murcia, Michele Willson, Catherine Archer, and Murdoch University. Springer.
- Castro, T., Ponte, C. (2020), “Be careful with whom you speak to on the internet” – Framing anxiety in parental mediation, through children’s perspectives, in «Discourses of anxiety about childhood and youth across cultures», Liza Tsaliki & Despina Chronaki (Ed.), Palgrave McMillan.

- Castro, T., Ponte, C. (2019). “Não há parentalidades perfeitas” – caminhos e desafios do digital no dia a dia das famílias modernas. In Crianças, famílias e tecnologias. Que desafios? Que caminhos?, coord. R. Brito e P. Dias. CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 171-183. ISBN 978-989-8912-09-1.
- Freire, P. (1967). A educação como prática da liberdade. Paz e Terra.
- INE (2015). Sociedade da Informação e do Conhecimento – Inquérito à Utilização de Tecnologias.
- Marsh, J., Arnseth, H. C., & Kumpulainen, K. (2018). Maker Literacies and Maker Citizenship In the MakeY (Makerspaces in the Early Years) Project. *Multimodal Technologies Interact.* 2(3), 50. <https://doi.org/10.3390/mti2030050>
- Ponte, C., Simões, J.A., Batista, S., Castro, T., Jorge, A. (2017). Crescendo Entre Ecrãs: Usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 Anos). ERC. <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/consumos-de-media/estudo-crescendo-entre-ecras-usos-de-meios-eletronicos-por-criancas-3-8-anos>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.



*Parte III*  
*SWOT e olhar*  
*sobre o futuro*



# **Análise SWOT**

**Equipa DiCi-Educa**



- Reforço de competências no domínio da cidadania e educação para os *media*
- Criação de projetos transversais de circuito interno: rádio, atelier de vídeo
- Opção por temas atuais que estão habitualmente fora da educação formal
- Ligação dos conteúdos aos quotidianos e necessidades dos CE
- Flexibilidade para a adaptação do plano de formação
- Flexibilidade de estratégias de formação
- Ligação dos conteúdos às vidas dos jovens
- Aposta nos jovens como formadores de pares no projeto
- Projeto inovador com um público onde ainda há pouco trabalho de investigação desenvolvido
- Multidisciplinaridade da equipa do projeto
- Vontade de articulação do DiCi-Educa com os CE
- Equipa de projeto experiente no terreno
- Intercâmbio Universidade-Comunidade
- Investigação com impacto social

S

Strenght  
Força



- Dificuldades de concentração por parte dos jovens
- A complexidade de trabalhar o digital em contexto offline
- Possibilidade de desinteresse pela formação e reflexão crítica
- Período de confinamento em virtude do Covid-19
- Restrição de acesso à internet - para uso de software e equipamento
- Alguma dificuldade da parte dos jovens fazerem uma reflexão teórica sustentada e madura
- Alguma inibição inicial por parte dos jovens ou características individuais e psico-sociais dos jovens
- Possibilidade de utilização das aprendizagens para atividades menos positivas
- Possibilidade de os jovens não estarem presentes em alguma das sessões do projeto (na sequência de comportamentos noutras atividades do CE, por irem ao médico ou ao tribunal, entre outras situações)

T

Threats  
Ameaças



Articulação das sessões com as exigências e normas dos centros (por exemplo quando os jovens tinham de se ausentar ou não podiam participar da sessão porque estavam destacados para outras tarefas ou procedimentos internos)

Dificuldades em trabalhar em espaços com protocolos de segurança apertados (e.g. rotinas impostas, acessos controlados)

Impossibilidade de os jovens trabalharem autonomamente fora das horas de formação

Restrição de acesso à internet nos CE

Equipamento e software de base obsoleto dentro do CE

Constrangimentos de tempo dos profissionais

W

Weakness  
Fraqueza



Opportunities  
Oportunidades



Vontade de interligação dos CE ao DiCi-Educa

As possibilidades de atuação dentro dos CE

Possibilidade de a formação ir além dos CE

Criar laços e empatia entre a equipa e os jovens

Impacto positivo na vida dos jovens

Oportunidades de futuro para os jovens envolvidos

Reflexão teórico-prática dialogada com os jovens

Adaptação da equipa aos protocolos de segurança dos CE

A participação voluntária dos jovens em workshops consecutivos

O potencial multiplicador das práticas para integrar atividades dos CE

A promoção da educação entre pares: de jovens para jovens e pelos jovens

Acolhimento do projeto e relações de confiança entre o DiCi-Educa e os CE

Equipar o CE com hardware e software diversificado, atual e de qualidade

Interesse pelo que vem de novo e de fora dos CE

Dar espaço aos jovens para transmitirem as suas perspetivas através da partilha de produtos culturais e mediáticos



## Recomendações e futuro

Equipa DiCi-Educa

1 – Uma conclusão evidente do projeto é que este método de investigação ativa, enraizada num modelo formativo, do qual fazem parte sessões temáticas e intervenções práticas, tem vantagens que criam impactos positivos. Neste modelo, os workshops tiveram uma componente de novidade, face à educação formal e não formal tradicionalmente aplicada nos CE: abordando temas pertinentes e introduzindo tecnologias atuais, foram ao encontro de necessidades reais.

2 – Tendo em conta o *feedback* recebido dos jovens e dos CE, consideramos que será importante replicar o modelo noutros centros junto dos seus jovens e, também, dos seus profissionais. Importa, sobretudo, considerar replicações ao longo do tempo, que produzem efeitos mais positivos e duradouros, e incluir os jovens na produção das dinâmicas.

3 – Para além dos CE, este modelo pode ser replicado, exatamente com os mesmos conteúdos (sessões temáticas, práticas e reflexivas), noutros contextos. É necessário que o ensino formal se ajuste à cultura do conhecimento experimental, da cultura da participação e do DIY, marcado por uma sociedade em constante mutação tecnológica, onde as possibilidades criativas e colaborativas podem ser trabalhadas a partir dos temas e dos equipamentos tecnológicos como os que utilizamos neste projeto.

4 – É, ainda, necessário investir em mais investigação que vise compreender melhor como os jovens utilizam e lidam com os ambientes digitais (incluindo riscos e oportunidades para desenvolver comportamentos e práticas criminosas/lesivas, bem como nas competências para validação de conteúdos e informação).

5 – Sendo este um projeto que valoriza as vozes de quem dele beneficia e de quem está no terreno, será importante desenvolver uma estratégia sustentável deste modelo de formação para o perfil destes jovens e que possa ser realizada por períodos mais longos, para ter um impacto mais gradual, incisivo e duradouro.

6 – Outro apontamento que registamos é o de privilegiar o recurso a dinamizadores e ao apoio interpares nestes projetos com jovens.

7 – Face à imprevisibilidade e à complexidade dos tempos em que vivemos, poderá ser útil introduzir modelos de trabalho em *b-learning*. Não sendo este o formato ideal para trabalhos participativos, poderá suprir alguns dos problemas identificados (para mais detalhes, ver “Análise SWOT” na página 143).

8 – De modo a que este projeto tenha uma ação concertada que envolva todos os atores será relevante, em termos de aplicação futura do projeto, desenvolver formação para os recursos humanos que trabalham com jovens nos CE.

9 – Há alguns fatores adicionais a ter em conta neste tipo de formação, a saber: a) a necessidade de dispor de equipamento tecnológico (hardware, software, ligação à internet) de suporte adequado, b) a necessidade de dispor de recursos humanos qualificados para replicar os resultados de aprendizagem do projeto e c) as implicações de segurança que têm de ser necessariamente observadas, a par da segurança na utilização da internet nos CE.

10 – É importante considerar a utilização da internet e dos meios digitais nos CE, com certeza se poderá traduzir em ganhos para os jovens e para os recursos humanos.

*Parte IV*  
*Reflexões*  
*e outras propostas*



## Justiça juvenil, ‘educação para o direito’ e a (in)visibilidade da cidadania digital

Maria João Leote de Carvalho

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências  
Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH)

### Da necessidade de mudança na justiça juvenil

Nesta época de inovação e progresso tecnológico — a 4ª Revolução Industrial (Schwab, 2017) —, a conectividade em rede, móvel e *wireless*, permite a ligação entre indivíduos em qualquer espaço e a qualquer momento. Tornou-se parte integrante do quotidiano e os seus impactos fazem-se sentir em todos os campos da vida social de crianças e jovens (Castro et al., 2018). A digitalização da sociedade (Castells, 2009), acelerada e reforçada em resultado da pandemia que vem a afetar a população a uma escala global nos últimos meses, coloca os sistemas de justiça juvenil sob maior pressão perante questões e dilemas emergentes, em particular no que diz respeito à promoção da cidadania digital em contextos de privação de liberdade (Carvalho, 2019).

Nanotecnologia e tecnologia de sensores, Inteligência Artificial e Rede 5G (redes de telecomunicações da próxima geração) potenciam novos ecossistemas tecnológicos marcados pela convergência entre objetos físicos e ambientes virtuais, como é o caso da ‘Internet das Coisas’ (*IoT- Internet of Things*). Na sociedade de informação globalizada, de ‘*clouds*’ e ‘*cookies*’, direitos e cidadania adquirem uma renovada importância, indissociável da interconexão



entre riscos e oportunidades nos usos individualizados, variados e de crescente complexidade, das tecnologias digitais *online*.

Os mais diversos equipamentos, tecnologias, ambientes digitais – particularmente a internet –, aplicações e realidades mediáticas ocupam um lugar central na socialização durante a infância e juventude facilitando o acesso a informação, entretenimento, comunicação e relações sociais (Castro, 2017). O desenvolvimento da identidade social de um indivíduo está cada vez mais entrecruzado com a(s) identidade(s) construída(s) no plano digital pela normalização da internet no cotidiano infantojuvenil e a maioria das crianças em Portugal parece já não dar atenção à diferença entre ambientes *offline* e *online* (Ponte & Baptista, 2019). Esta orientação evidencia a importância da cidadania digital das gerações mais novas, sobretudo em contextos de vida marcados por fatores de exclusão social e/ou digital.

A construção social da tecnologia (Leukfeldt & Holt, 2020) e da cidadania entre populações socialmente em risco ganha uma nova visibilidade na medida em que, recorrentemente, as desigualdades estruturais tendem a corresponder a desigualdades em termos de competências digitais, a estruturas de oportunidades sociais diferenciadas na participação dos indivíduos e grupos sociais nos espaços virtuais e tecnológicos *online*.

Neste sentido, importa reter que crianças e jovens não adquirem literacia digital natural ou automaticamente; isto é, não se nasce digital (Ponte, 2016). O que cada um faz é influenciado por oportunidades que as plataformas e tecnologias oferecem num processo mediado pela família, pares, escola e comunidade, indissociável de valores e normas, das condições sociais, do contexto nacional (infraestruturas tecnológicas, sistema educativo e políticas públicas) e de tendências da indústria cultural transnacional (Simões et al., 2014; Ponte et al., 2018). Como destacam Simões et al. (2014, p. 7) “o contexto social de acesso à internet marca as experiências de crianças e jovens na rede. Em particular, esse contexto marca as condições que lhes permitem tirar vantagens das oportunidades e as condições em que estão expostos a riscos”.

A complexidade da vida social em cenários contemporâneos expressa-se na coexistência de várias formas e experiências de delinquência em que além da associação a trajetórias individuais e contextos sociais diferenciados ganha visibilidade o peso da presença ou recurso a tecnologias digitais *online*. Uma tendência que traz exigências acrescidas à intervenção da justiça juvenil.

## O que muda? Como muda?

O ponto de partida para o estabelecimento de sistemas de justiça juvenil é a conceção de que as crianças que praticaram factos qualificados pela lei penal como crime – quando comparadas com os adultos em situação semelhante – têm necessidades específicas que requerem respostas, medidas educativas ou sanções diferenciadas das aplicadas a adultos. De acordo com um conjunto variado de normas internacionais da Organização das Nações Unidas e do Conselho da Europa, o sistema judiciário deve assegurar que as medidas e as sanções são cumpridas com base numa 'perspetiva de efetivação dos Direitos da Criança' que define a reabilitação, a socialização e a educação como princípios fundamentais (Carvalho, 2019).

Em Portugal, este sistema consubstancia-se na aplicação da Lei Tutelar Educativa (LTE, Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro, primeira alteração à Lei n.º 166/99, de 14 de setembro) a crianças que, entre os 12 e os 16 anos de idade, tenham cometido factos qualificados pela lei penal como crime. O sistema de justiça juvenil português difere da maioria dos sistemas de outros países da União Europeia, dando menos importância ao facto praticado do que à necessidade de o jovem ser educado sobre os valores fundamentais da comunidade que foram violados pelo ato ilícito. É, por isso, considerado como uma terceira via, entre um modelo de proteção e um modelo penal ou punitivo. As medidas tutelares educativas aplicadas pelos tribunais visam socializar e educar as crianças e jovens nos valores protegidos pela lei penal, num processo designado de 'educação para o direito', que significa capacitá-los com as competências e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento e participação na sociedade de uma forma responsável.

Resultados da análise preliminar da informação recolhida em processos tutelares educativos consultados em Tribunais de Família e de Menores na Área Metropolitana de Lisboa no âmbito do Projeto "YO&JUST – Delinquência e Criminalidade Juvenis na Justiça Juvenil e Penal em Portugal", apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/116119/2016), permitem destacar três desafios que a justiça juvenil enfrenta perante a construção social da tecnologia no tempo presente.

## 1. A emergência da ciber delinquência: das (novas) práticas e perfis

O primeiro desafio identificado reporta-se a mudanças de práticas e de perfis sociodemográficos dos agentes de delinquência em função do recurso crescente a tecnologias digitais. A ciber delinquência, enquanto categoria reportada à prática de factos qualificados pela lei penal como crime com recurso a tecnologias de informação e comunicação *online* por menores inimputáveis (Rokven et al., 2018), é uma realidade em crescimento tanto em escala como em complexidade (Kranenbarg et al., 2019). Ações a que se associam a diferentes níveis de cidadania digital pois nem sempre quem os pratica tem a plena consciência de que os seus atos *online* configuram factos ilícitos bem como não detém a percepção da dimensão dos impactos e dos públicos-audiências que alcança.

A acessibilidade e a facilidade de uso das tecnologias digitais *online*, a par do poder que conferem a quem as usa, moldam significativamente a vida de crianças e jovens e oferecem oportunidades únicas para a prática de delitos (Brewer et al., 2018). Uma parte destas ações são transpostas do contexto físico (*offline*) para o contexto *online*, mudando de forma e abrangência, podendo manter-se tipos de atuação e de dinâmicas similares; a diferença é que agora são realizadas com o recurso a tecnologias digitais que outrora não existiam ou não estavam acessíveis. Uma outra parte configura um conjunto de novas categorias criminais que corresponde a novos factos qualificados pela lei penal como crime, que só são cometidos visando ou usando equipamentos e ambientes digitais; isto é, a sua existência depende exclusivamente da componente tecnológica (i.e. hacking, ataques DDos, etc.) (Wall 2007).

Se é verdade que é nos ambientes digitais online que se configura uma panóplia de crimes contra crianças e jovens a realidade é que também neste plano que alguns jovens se revelam como autores de novas (e velhas) práticas delinquentes. As alterações concretas pela prevalência de formas de socialização que mudaram dos territórios físicos para os territórios virtuais, pelo acesso e uso de tecnologias digitais *online*, leva à transformação e reconfiguração das relações sociais, com especial enfoque nas relações familiares e entre pares (Ponte, 2016). Daqui decorrem também novas formas de construção sociodigital da violência, facilmente difundida e acessível em qualquer ponto do mundo junto de grupos sociais e públicos relativamente aos quais outros modelos de violência não chegavam (Carvalho, 2018).

Na atualidade, uma das maiores alterações prende-se com o facto de o potencial prejuízo económico da delinquência juvenil *online* ser significativamente

superior ao da *offline*. O que, muitas vezes, começa por ser uma simples 'brincadeira' ao viciar-se regras de um videogame, sob orientação de tutoriais facilmente acessíveis *online* e que não exigem um conhecimento técnico específico, pode rapidamente escalar para outras práticas, como o *hacking*, atingindo pessoas, equipamentos e empresas a uma escala global, com elevados danos pessoais e materiais.

Em cada geração emergem modelos de violência que constituem referência para crianças e jovens pelo que este não é um problema social novo. A mudança substancial está na forma como estes modelos são atualmente social e digitalmente construídos e disseminados em qualquer ponto do mundo, alargando-se significativamente o espectro de crianças e jovens a que chegam, distantes, na maioria dos casos, de uma adequada supervisão ou monitorização parental ou educativa (Carvalho, 2019). Neste sentido, na primeira análise de uma amostra de processos tutelares educativos em fase jurisdicional constata-se a alteração dos perfis sociodemográficos, pela diminuição da presença dos perfis tradicionalmente dominantes em estreita relação com o significativo alargamento do espectro social e da qualificação escolar de base dos jovens a quem é aplicada uma medida tutelar educativa.

## **2. Da investigação criminal à avaliação da necessidade de 'educação para o direito'**

O segundo desafio neste campo remete para a crescente complexidade da investigação criminal e da avaliação do perfil das crianças e jovens que entram em contato com o sistema de justiça juvenil. Neste âmbito, são frequentes os casos daqueles em que se cruza a dupla condição de vítima e agressor, numa incessante troca de papéis difícil de averiguar.

A nova realidade da ciber delinquência, pela natureza do envolvimento tecnológico digital, impõe a necessidade de uma análise crítica aprofundada sobre a adequabilidade das categorias, instrumentos e modelos de avaliação do perfil do autor dos factos ilícitos usados no presente, preocupação emergente em sistemas de justiça de diferentes países. Os desafios são intensos e de grande exigência técnica para a jurisdição de família, crianças e jovens, que tem de evoluir de forma cada vez mais articulada com diversos intervenientes especializados, convocados para cada caso, dada a essência multidimensional destas situações.

Um dos principais constrangimentos na atualidade decorre da escassez de recursos humanos especializados na área, nos mais diversos patamares da intervenção, e do grau de literacia digital dos técnicos encarregados do processo de

avaliação. São fatores que podem afetar a identificação, compreensão e definição de riscos, oportunidades e respostas para cada caso. Levantam-se ainda interrogações sobre os recursos materiais e equipamentos necessários, se existem número suficiente em todo o território nacional e, de igual modo, se os existentes estão devidamente atualizados e com capacidade para integrar as contínuas atualizações de *software* sem as quais a sua operacionalidade fica colocada em causa. Mais ainda, na investigação de factos ilícitos *online* é exigido um conhecimento técnico acrescido para aplicação de procedimentos e mecanismos visando a obtenção de prova, só possível através da cooperação entre diferentes entidades, públicas e privadas, nacionais e, muitas vezes, internacionais.

São, pois, inúmeras as questões que se colocam aos operadores judiciais na procura de medidas mais eficazes constituindo esta uma preocupação central no debate científico e jurídico que vai avançando no plano internacional sobre justiça juvenil (Brewer et al., 2018; Rovken et al., 2018; Carvalho, 2019).

Nos processos já analisados no Projeto YO&JUST, suscita-se a dúvida relativamente à eficácia do processo de avaliação do perfil de risco de uma criança ou jovem com base no atual instrumento científico usado no sistema de justiça juvenil português na medida em que o mesmo necessita de ser reformulado e cientificamente validado para atender às profundas mudanças nos modos de vida na infância e juventude na última década. A integração de informação sobre os usos e consumos dos novos *media*, com particular ênfase na relação da criança ou jovem com a internet, é crucial para a concretização de medidas que visem atender às necessidades específicas do tipo de comportamento delincente. As plataformas *online* são instâncias fulcrais da socialização através das quais podem também ser acionadas oportunidades para a mudança que visem uma maior eficácia na interrupção de uma trajetória desviante. Uma interrogação no centro do debate científico atual, suscitada por vários autores e também levantada neste estudo, prende-se com a necessidade de aferir a eficácia dos atuais modelos e instrumentos de avaliação relativamente aos novos riscos digitais, mais associados a determinados perfis de ciber delinquência. Uma questão em aberto e que urge aprofundar.

### **3. Privação de liberdade, ‘educação para o Direito’ e cidadania digital**

A ideia de que a justiça juvenil consegue promover ambientes institucionais adequados que facilitem a reabilitação de jovens é mais fácil de dizer do que

fazer (Mackenzie, 2006). A promoção da cidadania digital em contexto de privação de liberdade – um dos objetivos do projeto *DiCi-Educa – Centros educativos com competências digitais e cívicas* na origem desta publicação – é uma exigência premente na execução da medida tutelar educativa de internamento em centro educativo, sob pena de o princípio da “educação para o direito”, que a sustenta, acabar por se esvaziar perante o aumento do envolvimento eletrónico nas vidas de crianças, jovens e famílias (Carvalho, 2018).

As crianças e os jovens de hoje nunca conheceram um mundo sem tecnologias digitais *online*. É essencial perceber que se cresce na atualidade no domínio da conectividade, móvel e *wireless*, atravessando sistemas de múltiplos produtores, distribuidores e consumidores, numa diluição de fronteiras físicas que se esbatem nos novos territórios virtuais. Estilos de vida infantojuvenis difundem-se rapidamente pelo mundo inteiro, assumindo um carácter de universalidade e, para a maioria das crianças e dos jovens, as referências identitárias constroem-se mediante padrões e lógicas de ação comuns, independentemente do ponto do planeta onde se encontram. Simultaneamente, os conhecimentos e as competências digitais postas em jogo pelo recurso a estes meios vêm a ser adquiridas e desenvolvidas em idades cada vez mais baixas, numa perspetiva quase intuitiva, onde cada vez mais passam à condição de produtor, deixando de lado um mero posicionamento como receptor ou consumidor.

É neste enquadramento que se coloca a necessidade de contribuir para o desenho de estratégias e programas que possam dar resposta à necessidade imperiosa de construção da cidadania digital daqueles que se encontram em execução de medida tutelar de internamento, sob pena de se tornarem um grupo social em risco de ser deixado para trás na aquisição de competências cívicas e digitais que constituem requisitos fundamentais para a entrada num mercado de trabalho e sociedade globalizados e cada vez mais digitalizados.

A sua reabilitação baseada no princípio fundamental da ‘educação para o direito’, estabelecida na Lei Tutelar Educativa, deve implicar um conceito mais amplo de educação no qual tem necessariamente de se enquadrar a cidadania digital (Carvalho, 2015). Do ponto de vista estritamente jurídico, no cerne deste princípio orientador está um propósito de reabilitação voltado para os jovens, na qualidade de sujeitos de direitos, sendo os factos qualificados pela lei penal como crime cometidos fundamentais para determinar a natureza da intervenção judicial.

Em contexto de privação de liberdade, a intervenção é estruturada em torno do confronto de duas visões do mundo –, a institucional e a dos institucionalizados

– que podem convergir se forem promovidas oportunidades adequadas para entender o que realmente significa a reabilitação para os próprios jovens.

Sem a implementação desta linha de orientação, o propósito de reabilitação pode ser realizado no vazio e a probabilidade de resultados positivos será menor (Carvalho, 2015). É neste âmbito que se coloca a discussão sobre a cidadania digital e o desenvolvimento de competências digitais, que abrange tanto os jovens como os profissionais que com eles lidam. Diversamente do que se passa noutros países da União Europeia, em Portugal as crianças e os jovens possuem mais competências digitais e um nível de literacia informacional tecnológico claramente superior ao dos adultos, o que pode refletir-se na intervenção e nas relações em centro educativo.

Em sociedades da informação como aquela em que vivemos, a construção da chamada *geração digital* não se desenvolve nem abrange todas as crianças e jovens da mesma maneira, acabando por se refletir nas perceções de risco e (in)segurança que atravessam os respectivos quadros de vida. No presente, a intervenção tem necessariamente de atender aos conflitos e às relações de poder emergentes nos ambientes digitais que trazem consigo à entrada em centro educativo, muitas das vezes na qualidade de consumidores ativos e agentes económicos que mobilizam diversos nichos do mercado e de consumos tecnológicos.

O propósito do internamento em centro educativo centrado na reabilitação do jovem depende de um paradoxo: o objetivo é a autonomia responsável, mas tem que ser implementado num contexto de privação de liberdade fortemente regulamentado. Este equilíbrio aparentemente contraditório, entre a necessidade de um controlo social formal e a exigência de empoderamento dos jovens (Carvalho, 2015), reivindica mais envolvimento e responsabilidade da comunidade em todo o processo e deve incluir modalidades formais, não formais e informais de educação para as tecnologias digitais.

Neste contexto, é inegável que a segurança é uma preocupação basilar – tem de estar sempre presente na consideração do acesso e usos das tecnologias digitais *online*, o que exige criatividade e um planeamento exigente e simultaneamente flexível, como demonstrado pela experiência da equipa do DiCi-Educa-, mas que não pode ser dissociada das dimensões educacionais e de reabilitação subjacentes aos princípios da justiça juvenil. Contudo, se as questões de segurança prevalecerem sobre os fins educacionais, as consequências desta opção política e institucional sobre as perceções dos jovens pode levar a que se questione a utilidade do tempo que passam em internamento no centro educativo, comprometendo-se os objetivos de reabilitação (Neves, 2007).

Em sociedades marcadas pela aversão ao risco (Gill, 2007), que potencia, tantas vezes, uma distorcida hipervigilância parental e institucional que impede que crianças e jovens conheçam e saibam como lidar com os riscos que surgem nas suas vidas, riscos *online* – mas não só–, a importância da capacitação de todos aqueles que atuam nesta área sobre os contornos da construção socio-digital da delinquência exige uma permanente atualização de conhecimentos sobre as transformações nos espaços e processos de socialização na infância e juventude na atualidade.

Num tempo de incertezas e riscos sem precedentes perante ameaças globais emergentes, as tecnologias digitais *online* ganham espaço e significado na vida social. Deste modo capacitar crianças, jovens, mas também os profissionais que com elas lidam no quotidiano da justiça juvenil, em matéria de segurança digital e educação para os *media* deve constituir uma prioridade.

## Apoio

Este texto tem origem em projeto de investigação da autora apoiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através de Bolsa individual de Pós-Doutoramento (SFRH/BPD/116119/2016) com financiamento participado pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do POCH-Programa Operacional do Capital Humano, e por fundos nacionais do MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

## Referências

- Brewer, R. Cale, R. Goldsmith, A. & Holt, T. (2018). Young People, the Internet, and Emerging Pathways into Criminality: A Study of Australian Adolescents. *International Journal of Cyber Criminology*. 12(1), 115-132.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*, Oxford University Press.
- Carvalho, M.J.L. (2019). Delinquência juvenil: um velho problema, novos contornos. In L.M. Caldas (Ed.), *Jornadas de Direito Criminal: A Constituição da República Portuguesa e a Delinquência Juvenil* (pp. 77-106) (Caderno especial). Centro de Estudos Judiciários. <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/delinqu%C3%Aancia-juvenil-um-velho-problema-novos-contornos>
- Carvalho, M.J.L. (2018). “Crianças e Meios Eletrónicos em Territórios Socialmente Desfavorecidos: Um Olhar Sobre (Outros) Mundos da Infância”. In Ponte, C. (Coord.), *Boom Digital? Crianças (3-8 anos) e ecrãs* (pp. 47-56). ERC-Entidade Reguladora para a Comunicação Social <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/crian%C3%A7as-e-meios-eletr%C3%B3nicos-em-territ%C3%B3rios-socialmente-desfavore>



- Carvalho, M.J.L. (2015). “Rehabilitating and educating for responsible autonomy: two sides of a path to personal and social well-being”. In Carneiro, R. (Ed.). (2015). *Youth, offense and well-being: Can science enlighten policy?* (pp. 227-254). CEPCEP, Universidade Católica Portuguesa,.
- Castro, T., Osório, A., & Bond, E. (2018). The Networked Effect of Children and *Online* Digital Technologies. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (Vol. 4th) (pp. 7312-7326). IGI Global - Information Science Reference.
- Castro, T. (2017). “É uma situação complicada.” Perspectivas sobre o dano nas vidas e culturas digitais de crianças em idade escolar. In Rocha, G.N.R.; Gonçalves, R.L. & Medeiros, P.D. (Eds.), *Juventude(s). Pensar e Agir* (pp. 165-190). Ed. Humus.
- Kranenbarg, M.W., Holt, T. & Gelder, J. (2019). Offending and Victimization in the Digital Age: Comparing Correlates of Cybercrime and Traditional Offending-Only, Victimization-Only and the Victimization-Offending Overlap, *Deviant Behavior*, 40(1), 40-55.
- Leukfeldt, R. & Holt, T. (Eds) (2020). *The Human Factor of Cybercrime*. Routledge.
- Mackenzie, D.L. (2006). *What works in corrections: Reducing the criminal activities of offenders and delinquents*. University Press.
- Neves, T. (2007). A defesa institucional numa instituição total: O caso de um centro de internamento de menores delinquentes. *Análise Social*, XLII (185), 1021-1039.
- Ponte, C. (2016). Um desafio dos tempos modernos: A Internet e as novas gerações. In Patrão, I. & Sampaio, S. (Eds.), *Dependências Online. O poder das tecnologias* (pp. 1-19). Pactor.
- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens(9-17 anos)*, EUKO-NOVA FCSH
- Ponte, C., Simões, J.A., Batista, S., Castro, T.S & Jorge, A. (2018). “Educando entre ecrãs”. In Martins, C. & Ponte, C. (Eds.), *Boom digital? Crianças (3 a 8 anos) e ecrãs* (pp. 35-46). ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação.
- Rokven, J., Weijters, G., Beerthuisen, M. & Laan, A. (2018). Juvenile Delinquency in the Virtual World: Similarities and Differences between Cyber-Enabled, Cyber-Dependent and Offline Delinquents in the Netherlands, *International Journal of Cyber Criminology*, 12(1), 27-46.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing Group.
- Simões, J.A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J. & Azevedo, C. (2014) *Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do ProjetoNet Children Go Mobile*, Lisboa, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA – FCSH/NOVA), Departamento de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa.
- Wall, D. (2007). *Cybercrime: The transformation of crime in the information age*. PolityPress.

## Centros educativos com competências digitais e cívicas

João D'Oliveira Cóias

Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

Os Centros Educativos (CE) destinam-se à execução da medida de internamento, aplicada nos termos previstos no art.º 145.º da Lei Tutelar Educativa (LTE), Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, alterada pela Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro, a qual tem como objetivo *proporcionar ao jovem, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável.*

A intervenção educativa baseia-se na definição do Projeto Educativo Pessoal (PEP) do jovem, homologado pelo tribunal, o qual tem como objetivo *especificar os objetivos a alcançar durante o tratamento, sua duração, fases, prazos e meios de realização, nomeadamente os necessários ao acompanhamento psicológico, por forma a que o menor possa facilmente aperceber-se da sua evolução e que o centro possa avaliá-lo.*

Este PEP tem por referência a vida no CE, de acordo com o Regulamento Interno (RI) e o Projeto de Intervenção Educativa (PIE) do Centro, desenvolvendo-se num sistema progressivo com 4 fases que vão desde (fase 1) a integração do jovem, (fase 2) a aquisição de competências e regras básicas de comportamento e relacionamento interpessoal, (fase 3) a consolidação dessas aprendizagens e (fase 4) a preparação para a saída e a autonomia do jovem.

Das atividades previstas no PIE constam, nomeadamente:

- Formação escolar e profissional, através dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) promovidos pelo Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (CPJ). Estes cursos de dupla certificação, escolar e profissional, dão equivalência ao 2.º e 3.º ciclos. Em alguns casos os jovens podem estar integrados no ensino regular na escola mais próxima do CE;
- Tutorias, em que cada jovem dispõe de um técnico tutor que o acompanha ao longo do internamento, monitorizando o cumprimento do PEP e estabelecendo a articulação com a família e as entidades da comunidade relevantes para o processo educativo do jovem;
- Programa de contingência que avalia o desempenho e comportamento dos jovens ao longo do dia, permitindo através desta avaliação um feedback que o ajude a melhorar;
- Reuniões diárias, baseadas em técnicas de dinâmica de grupo que permitem transmitir aos jovens o feedback do seu comportamento e planear as atividades ao longo do dia;
- Acompanhamento psicológico e psicoterapêutico, desenvolvido por psicólogos com formação clínica. É dado apoio aos jovens para lidarem com o internamento e as emoções daí resultantes e, se necessário, intervêm a nível psicoterapêutico, em articulação com os serviços de saúde mental do CE ou da comunidade;
- Treino de competências pessoais e sociais, que ajudem os jovens a lidar com as situações de relacionamento interpessoal;
- Programas específicos para jovens com comportamentos violentos e para jovens ofensores sexuais;
- Programa de prevenção do suicídio, permitindo identificar jovens com sinais depressivos e com ideação suicida, referenciando-os à psicologia e pedopsiquiatria/psiquiatria;
- Treino de competências da vida diária, nomeadamente a aprendizagem de competências básicas de culinária e tratamento de roupas;
- Educação Física e atividades e desportivas;
- Atividades socioculturais, na sua maioria promovidas por entidades da comunidade envolvente do CE.

No âmbito dos cursos EFA, os jovens dispõem de formação na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, permitindo a aprendizagem de conhecimentos básicos na utilização de equipamentos informáticos.

O projeto “Centros educativos com competências digitais e cívicas” – DiCi-Educa que foi aplicado nos CE tem como objetivo dotar e articular competências de adaptabilidade ao uso do digital em relação ao contexto envolvente ao nível de: comunicação, pensamento criativo e resolução de problemas. Esta abordagem articulada com temáticas de âmbito social permitiu a promoção de diversas competências pessoais e sociais fundamentais à vida numa sociedade fortemente mediatizada. A promoção de competências digitais é atualmente uma prioridade que contribui para evitar a exclusão social de cariz digital.

Os CE envolvidos neste projeto reportaram a necessidade de uma articulação exigente entre a equipa do projeto e os agentes educativos dos Centros, de modo a programarem as sessões, algumas das quais demasiado teóricas, mas que com o manuseamento dos equipamentos, dos programas informáticos, a captação de som e imagem e a realização dos textos para entrevistas e música contribuiu para a adesão progressiva dos jovens.

Ao escrever estas breves linhas, no final de maio de 2020, não posso esquecer como este Projeto surgiu antes da pandemia da Covid-19, que nos remeteu a todos para uma realidade social em que as competências de comunicação à distância e o uso de plataformas web passou a ser de uso quotidiano.

Face à pandemia a DGRSP viu-se na necessidade de desenvolver planos de contingência que permitissem a prevenção e mitigação dos perigos de contágio, com a proibição de visitas das famílias aos jovens nos CE e com a proibição de aulas e formações presenciais.

As videochamadas e as aulas à distância, por videoconferência, passaram a ser a única forma dos jovens continuarem a comunicar com as famílias e a manter um mínimo de formação escolar e profissional.

Se hoje pensarmos nos desafios futuros desta nova realidade mediatizada, que alguns dizem ter contribuído para modificar a forma de vida social, então este Projeto surgiu no momento certo para nos alertar da necessidade do desenvolvimento integrado e harmonioso das competências digitais e cívicas. Isso é particularmente importante para os jovens que se encontram transitoriamente privados de liberdade, como é o caso dos jovens em cumprimento de medida de internamento em CE.

Neste contexto, futuros projetos nesta área, devem já refletir esta nova realidade pós-pandemia, promovendo a utilização segura da internet e das plataformas digitais de comunicação e reunião.



## O DiCi no CESA

**Emília Monteiro**

Coordenadora da Equipa de Programas  
a exercer funções no Centro Educativo de Santo António desde 1984.

**Eduardo Garrido**

Técnico superior e responsável pelo Gabinete de Psicologia  
do *Centro Educativo de Santo António*

Eu já fui um pássaro, agora sou um dragão, um dia serei um pintainho.  
Dantes eu sentia-me triste por ter de roubar, agora sei que sou uma  
pessoa normal, daqui a uns anos vou ser feliz.  
Antigamente eu era vermelho vivo, hoje em dia sou azul, talvez um  
dia venha a ser verde.  
Ontem vivi numa barraca no meio do pinhal, hoje moro no centro edu-  
cativo, amanhã quero ter a minha casa com dois quartos e garagem.  
No passado fui um bebé criado pela sua avó, no presente estou a  
aprender coisas, no futuro hei-de ser uma pessoa igual às outras.

“Ciganinho”/ Além do Passado

O DiCi-Educa é um projeto de promoção de competências digitais e cívicas, para jovens institucionalizados em Centros Educativos (CE), que tivemos o privilégio de acolher no Centro Educativo de Santo António.

Estes jovens, por fatores pessoais, familiares e relacionais, socioeconómicos e políticos, estão vulneráveis e em clara desvantagem para exercer o seu direito à participação, o que os coloca em território de exclusão social.

A literacia digital ajuda na adaptação das pessoas ao mundo em que vivemos. Isto é ainda mais visível nas crianças e jovens, que parecem já nascer com um

*chip* que lhes permite lidar com as novas tecnologias e novas formas de comunicação de modo bem natural. Ela não é uma utopia, um conceito inócuo ou um luxo que pode esperar.

Estamos em plena era digital, a tecnologia digital é parte integrante da vida de todos nós, nos domínios público, profissional e privado, mas, para além de todas as vantagens, pode tornar-se mais um fator discriminatório, se não se criarem as condições de acesso, a todos. A literacia digital pode ajudar a desenvolver as capacidades de comunicação e melhorar as relações interpessoais, tão necessárias para a integração social.

Em tempos de pandemia Covid-19 e de confinamento, a importância da mensagem que o DiCi-Educa trouxe ao CESA foi lembrada de forma ainda mais expressiva. Perante as restrições dos contactos, o digital foi uma resposta e uma ferramenta que minorou o isolamento. A videochamada e o reforço das chamadas telefónicas foram muito importantes para fortalecer os contactos com as famílias, mantendo o seu equilíbrio emocional. Permitiu, igualmente, garantir a atividade letiva.

Este Projeto foi um exercício de PARTICIPAÇÃO individual e coletiva, todos compartilharam ideias, ações, emoções, foram intervenientes ativos na procura de soluções e consensos. As ações práticas e teóricas desenvolvidas tiveram sempre subjacente o direito/dever que cada um deve exercer, quer na mudança individual e coletiva, no contexto da execução da medida de internamento, quer na comunidade, como forma de superar as condições de desigualdade social, discriminação e exclusão, contribuindo para uma sociedade mais igualitária, solidária e sustentável.

O termo digital é muito apelativo para os jovens, acrescenta novidade, curiosidade, estimula a criatividade, remete-os para lá do internamento. Mas a realidade digital também é desafiante e pode colocar dificuldades e perigos. Foi este o mote inicial das sessões do DiCi, que deram origem à partilha de experiências e reflexões entre os vários intervenientes. Foram igualmente muito gratificantes os momentos de descoberta, aprendizagem e utilização das tecnologias, através da fotografia, do vídeo 360 e do podcast. Permitiram expressar, significar, reformular e redescobrir o espaço, o tempo e as pessoas no centro educativo.

Falar da experiência do projeto, remete-nos para diferentes resultados, vozes, sentimentos e perceções. Os objetivos propostos pelo DiCi foram sempre pertinentes e fortemente associados à intervenção que o CESA promove, centrada nos jovens e nas suas necessidades. Da parte dos profissionais do centro,

o sentimento generalizado é que houve uma constante partilha de objetivos e finalidades, uma união de esforços que resultou numa forte componente educativa e relacional.

Os seus dinamizadores, com o seu saber, profissionalismo, a sua humanidade e afabilidade, envolveram os jovens e toda a comunidade educativa num movimento de aprendizagem, partilha de saberes, participação, respeito pela diferença, em suma, num exercício de cidadania ativa.

Quanto aos jovens, a sua participação, adesão e grau de compromisso foi sempre crescente e evidente. Alguns participantes passaram de sujeitos a agentes da intervenção, sentiram-se empoderados e colaboraram para que outros jovens se envolvessem no projeto de forma mais ativa e mais rápida. Os jovens do CESA gostam de projetos que perduram, onde se criam relações e cumplicidades. Falam do DiCi de uma forma positiva e já andam a perguntar: “quando é que vai recomeçar?”.

O produto digital final teve apresentação pública na Festa de Natal, para as famílias, convidados e comunidade educativa, merecendo fortes aplausos de todos nós.





## Sobre a participação das crianças nas notícias<sup>1</sup>

Ana Cristina Pereira  
Público

É o meu mantra: todos – homens, mulheres, pessoas não binárias, de todas as idades, saudáveis ou com alguma doença física ou mental, de diferentes etnias ou nacionalidades, de diferentes ideologias e crenças religiosas, de diferentes orientações sexuais, de diferentes condições sociais e económicas – têm direito a expressar os seus pontos de vista e a ser ouvidos nos assuntos que lhes dizem respeito. Ter em conta os grupos mais vulneráveis não é um favor que se lhes faz. É uma obrigação ética.

Não se pode dizer que haja um ambiente favorável à participação das crianças nas notícias. As famílias e as instituições (as escolas, os centros de acolhimento, os centros educativos, as comissões de proteção) tendem a dificultar o acesso. Na ânsia de as proteger, negam-lhes o direito a expressar os seus pontos de vista. Entre os adultos que concedem deixá-las falar, há os que têm tendência para falar por cima delas. E nós, jornalistas, nem sempre nos conseguimos libertar das exigentes rotinas das redações e/ou encontrar a disponibilidade necessária para ir aos sítios, observar, conversar, ouvir. Não dá para entrevistar crianças por telefone, chat ou correio eletrónico, como agora tanto se faz com adultos. Há que ter tempo. E cuidado.

Quando me pedem para falar sobre este assunto, gosto de lembrar meia dúzia de princípios propagados por entidades como a Federação Internacional de Jornalistas.

---

<sup>1</sup> Texto adaptado de uma crónica publicada no Público no dia 15 de Abril de 2018.

1. Não custa o jornalista colocar-se ao nível da criança. Há várias estratégias que o livram de olhar de cima para baixo. Basta arranjar um banco mais pequeno ou curvar-se sobre a mesa.

2. Não é preciso fazer uma voz afetada. Ser criança não é ter défice cognitivo. Há que conversar com ela com naturalidade, mostrando um interesse genuíno pelo que ela tem para dizer.

3. Não se deve julgar a criança, nem os adultos que fazem parte da vida dela. O melhor é abster-se de comentar, até por haver muita ambivalência nas histórias de abuso, mau trato, negligência.

4. Funciona a regra básica: fazer perguntas simples, diretas – mais abertas a arrancar, mais fechadas com o avançar da conversa. Se a criança der sinais de estar a ficar transtornada, o melhor mesmo é levar a conversa para outro lado e regressar por outra via.

5. Há que respeitar o ritmo da criança. Se ela quiser parar, pára-se.

6. Não identificar não quer simplesmente dizer omitir o nome verdadeiro, optar por um nome fictício ou por nenhum, é bem mais complexo.

Se o acesso é o primeiro grande desafio de qualquer cobertura jornalística respeitadora dos direitos das crianças, a preservação da identidade é o segundo. Sendo a identificação das fontes uma das regras de ouro do jornalismo, para tudo há exceções. E as crianças são-no em várias circunstâncias.

O Código Deontológico do Jornalista, revisto em 2017, refere que “o jornalista não deve identificar, direta ou indiretamente, as vítimas de crimes sexuais”. Tão-pouco “identificar, direta ou indiretamente, menores, sejam fontes, sejam testemunhas de factos noticiosos, sejam vítimas ou autores de actos que a lei qualifica como crime”.

Há que admitir que a redação desse artigo é infeliz. Parece que em nenhuma circunstância se pode identificar crianças (o que seria um atentado à Convenção sobre os Direitos da Criança, que salvaguarda o direito à expressão e à opinião – e as opiniões anónimas não têm, ou não devem ter, lugar). Mas o que está em causa, e é fundamental, é a proteção da identidade na cobertura jornalística de atos tipificados como crime.

Às vezes, as crianças e jovens não entendem a razão pela qual a sua identidade tem de ser ocultada. Querem ver a sua cara ou o seu nome no jornal. A esse respeito ocorre-me um longo debate com uns rapazes que faziam parte de dois grupos rivais, um intitulado ETA (Estado Terrorista do Aleixo) e o outro PPR (Pasteleira Putos Rebeldes), antes do advento das redes sociais. Não compreendiam a natureza da pegada mediática e as suas consequências. Foi preciso fazê-los

pensar num futuro assombrado pela delinquência juvenil. Agora, que a pegada é digital, as consequências são ainda mais amplas.

Os casos de proteção também merecem especial cautela. Por lei <sup>2</sup>, “os órgãos de comunicação social, sempre que divulguem situações de crianças ou jovens em perigo, não podem identificar, nem transmitir elementos, sons ou imagens que permitam a sua identificação”. Mesmo não havendo uma situação de perigo, é preciso haver bom-senso.

Ocorre-me, a esse propósito, a atitude não verbalizada de uma menina de 12 anos. A mãe iniciara um problemático percurso de consumo de drogas, pondo a filha em perigo. O pai batera-se pela guarda exclusiva. Com grande dedicação, educara-a sozinho. Volvidos alguns anos, refizera a sua vida amorosa. Assumira uma relação com um homem. E, entretanto, a mãe recuperara. Estavam no começo de uma nova fase, com guarda partilhada e residência alternada. A criança decidira não participar na reportagem. O pai estava disponível para dar o nome e a cara, mas identificá-lo seria, de certo modo, identificá-la, expondo-a ao julgamento dos colegas da escola, porventura menos preparados para lidar com a diferença. E aquela criança, como qualquer adulto, tinha direito à reserva da intimidade da vida privada e familiar, que está consagrado na Constituição e integra a ética jornalística.

Lidia Marôpo, professora adjunta do Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, apontou outros desafios a uma cobertura noticiosa respeitadora dos direitos das crianças: evitar a estigmatização, ultrapassar a mera perspectiva factual, fazer o enquadramento, não se ficar pelos problemas, difundir a procura de soluções. Tudo será mais possível se as crianças e os jovens tiverem ocasião de aprender que têm direito de participar no debate público e como podem exercê-lo. E, pelo caminho, aprender a distinguir a informação do boato, o contacto confiável do questionável, o conteúdo adequado do pernicioso.

---

2 Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/107065775/201710300909/73427749/diploma/indice>



## **Fotografar é um ato de muita responsabilidade e pode criar mudanças sociais**

**Paulo Pimenta, 52, é fotojornalista do jornal Público há mais de 15 anos.** Formou-se em Fotografia pela Escola Superior Artística do Porto e tem trabalhado, sobretudo, questões de direitos humanos e de justiça social.

Nesse percurso enquanto fotojornalista depara-se sempre com dois dilemas. Por um lado, como fotografar, com dignidade, as pessoas que estão em situação vulnerável? Por outro, como representar histórias, visualmente, preservando a identidade daqueles que retrata?

**Entrevista de Vanessa Ribeiro Rodrigues**  
Universidade Lusófona, CICANT

**Fotografias de**  
Paulo Pimenta  
Público

**Quando foi a primeira vez que abordaste o contexto prisional como fotógrafo-jornalista?**

Já foi há algum tempo, ainda fotografava em analógico. Não me lembro a data, mas foi um trabalho sobre os inimputáveis. É sempre difícil abordar estes cenários, sobretudo com um lado mais jornalístico – e não com um lado artístico-, em que temos de encontrar a notícia. Na maioria das vezes, por causa do contexto de reportagem, temos conhecimento dos crimes, mas eu prefiro sempre, se tiver de saber, de apenas saber no final, depois do trabalho, para que o meu olhar possa ser mais independente.

**Consideras que o facto de teres fotografado ainda em analógico, num contexto como o prisional, obrigou-te a planejar melhor o teu trabalho?**

Não. A minha forma de fotografar anda sempre no mesmo caminho para todos os trabalhos. Faço o trabalho de casa: penso, tento organizar-me fazendo o *storyboard* se tiver tempo, planejar. E quando é para situações delicadas, tento ser o mais prático, para não usar muito o tempo das pessoas. É uma situação de estar e não estar. Ou seja, é preciso ganhar a confiança das pessoas. Em cenários como prisões – numa abordagem que nós jornal Público defendemos, que é preservar sempre a identidade das pessoas – é já mais outra dificuldade. Tens de construir a história, mas é uma história sem rosto. Ao mesmo tempo o “rosto” está lá: a pessoa está lá, o cenário está lá. A abordagem exige mais cuidado, mais planeamento, e criar soluções no momento.

**As tuas fotografias revelam uma grande intimidade na abordagem ao outro. Como é que te relacionas com essas pessoas que não conheces para fotografar?**

Tento ao máximo pôr-me no lugar do outro. E, acima de tudo, o respeito. A minha postura é ser, sempre, o mais simples possível. E é saber ouvir e perceber em que situação a pessoa está. Eu quando chego a lugares como prisões, ou até mesmo situações de pobreza extrema, eu não chego e começo logo a fotografar. Eles têm de me dar o espaço deles. Têm de me dar autorização com a postura deles. Com a conversa que vais tendo com as pessoas, percebes qual o momento em que podes perguntar se podes fotografar. E temos de explicar muito bem o trabalho que se está a fazer, para que é, e dar essa confiança. Tento ser o mais prático possível. Porque, muitas vezes, sinto-me mal de estar ali a introduzir-me na intimidade, no espaço dessas pessoas. Tenho de viver

aquele momento intensamente, de forma estruturada, para que as pessoas não sintam que estou a usá-las, mas com outra missão, e que estou ali a retratá-las com toda a dignidade.

**Em algum momento da tua carreira sentiste que as tuas fotografias mudaram a vida de alguém?**

Sim, tenho esse privilégio de o ter conseguido e essa felicidade de saber que num determinado trabalho, um dos que conta como referência, foi o ‘Na Casa de’, um dos primeiros trabalhos mais a fundo que eu fiz, desenvolvido durante um ano, numa das zonas mais pobres do Porto, em Campanhã. Fiz com o [assistente social] Dr. António Pinto, mais conhecido como Chalana. Desafiei-o porque tínhamos feito um trabalho anterior, de reportagem, sobre os sem abrigo. E eu percebi que, mais do que fazer trabalhos rápidos para o jornal, é criarmos o nosso tempo com os outros. E contigo próprio. Ouvires, desenvolveres e entrares na questão. E isso foi muito importante para outros trabalhos que vou fazendo. Ter tempo de saber estar com o outro e dar espaço ao outro para depois tu, também, perceberes o porquê que as coisas acontecem, porque é que estás ali, interrogarmo-nos muito. Qual o efeito que vamos ter? Para quê que vamos fazer aquilo? E nesse trabalho sabia que iria preservar a identidade das pessoas. Neste trabalho provei que não é preciso mostrar caras para ter impacto. Precisas só mostrar o que se passa à volta. O meu compromisso com o Chalana era fazer uma exposição pelo país. Optamos por fazer na FNAC, no sítio onde as pessoas estão confortáveis e teriam de se confrontar com aquele trabalho duro e cru. Fizemos debates. E tínhamos o compromisso de tentar mudar alguma coisa na vida as pessoas. Fiz 12-13 histórias de situações mesmo muito complicadas, e a maioria dos casos foi resolvida.

**Tens esse sentido de missão sempre que fazes um trabalho?**

Eu chamei a esse trabalho de militância e de denúncia. Porque é um dever que nós temos como cidadãos. Não só por ser fotojornalista, ou fotógrafo, cada um de nós tem essa obrigação de usar as nossas ferramentas, no meu caso da fotografia. Há espaço [no Jornalismo] para as coisas giras, mas depois há muita coisa mal, há muita coisa a acontecer que nós temos de estar atentos e estarmos conscientes e direcionados para estarmos nessa luta social, lutando todos os dias, que é o mais importante. O que está a acontecer é que as pessoas estão a ser mais formatadas para não perguntar, para não procurar, para não criar.



### **Já fizeste trabalhos em contexto de centros educativos?**

Fiz uma reportagem num centro educativo sobre um projeto de fotografia, o MEF – Movimento de Expressão Fotográfica, com máquinas fotográficas construídas por eles. E ver os miúdos entusiasmados a criar histórias, sob a ótica deles, criar do nada uma imagem, é algo especial. Eu cheguei a acompanhar a saída deles até à Ribeira, para fotografar. Tal como eu fiz, também, com os miúdos das ilhas [do Porto] em que eles tinham de fotografar com analógico. São contextos diferentes, mas cruzam-se e faz-te pensar, neste caos, do consumo imediato. E criares trabalhos em que antes de disparar as pessoas têm de pensar e criar, e fazer *storyboards*, e fazer memórias descritivas, é fantástico porque elas também nos estão a dar oportunidade de fazer esse trabalho com elas. E neste contexto em que a maioria dos miúdos até está habituado ao telemóvel em modo *selfie*, fotografar com máquina dá-lhes outro mundo. Eles é que têm de mostrar a curiosidade, a procura. Não tenho de ser eu a impor o que vamos fazer e qual o percurso. Eu tenho de mostrar as bases, partilhar com eles, aprender com eles aquilo que é interessante para eles, aquilo que gostavam de procurar, pensar e fazer.

### **Lembras-te dos resultados dessas fotografias? O que é que eles procuraram?**

Eles estavam a fotografar em analógico e tinham de fazer o exercício de contar a história com apenas cinco disparos. Por isso tinham de saber muito bem e de pensar no que iam fotografar, quer demorassem um dia, ou uma semana. Depois as imagens iam ser impressas. Dessas cinco, eles escolhiam uma e explicavam o porquê. Tive resultados fantásticos. Desde darem importância aos seus percursos de rotina, por exemplo: uma miúda de 8 anos, que vive numa ilha, faz uma imagem super conceptual que é um muro com umas plantas. E uma pessoa pergunta: então por que escolhes esta imagem? E ela muito calma responde: eu escolhi esta imagem porque, todos os dias, quando abro a minha porta é a primeira coisa que eu vejo. E ela nunca tinha pegado numa máquina fotográfica para registar aquilo. De um momento para o outro, dá-te ali uma luz brutal sobre a função que estamos a fazer e do momento que ela vive e que transmite a consciência que ela tem, forte, sobre aquela imagem.

**E fotografar jovens é muito diferente de fotografar adultos em contextos controlados e de preservação de identidade?**

No caso da reportagem com o MEF todos foram avisados que ia haver um foto-jornalista do jornal Público. Claro que, logo à partida, eu já ia com a ideia de que não ia apresentar rostos. Ou os rostos que iriam representar estariam, sempre, salvaguardados, sem identificar. E é sempre um grande desafio criar imagens interessantes, sem rosto. Obrigam-te a pensar muito mais. Costumo dizer que já estou farto de fotografar pessoas de costas, ou o primeiro plano focado e o segundo desfocado, mas de cada vez que vou fazer um trabalho em que não se pode identificar as pessoas, é mais um desafio e consegue-se narrativas com muita força. E essa é a minha escola, é a escola do Público e, acima de tudo, é a minha escola de vida, todos os dias, ter esses cuidados, porque são pessoas que estão em situações delicadas. Às vezes as pessoas até dizem "podes-me fotografar eu não me importo que apareça a cara", mas eu próprio tenho de ter a consciência. Mostrar a cara em determinadas situações, as pessoas não têm essa noção. Se o fizer, estou a pô-los numa situação ainda mais delicada e frágil. E defendo salvaguardar, sempre que posso, a identidade da pessoa, a não ser que haja um projeto em que o objetivo seja aparecer a cara.





Fotografar é um ato de muita responsabilidade





## A criação artística coletiva como ensaio de transformação social

Maria João Mota<sup>1</sup>  
PELE

Saí naquele dia de 2005 para almoçar como sempre fazia. Pelo caminho passaram por mim a correr alguns dos miúdos que estavam acolhidos na instituição onde eu trabalhava. Não percebi a agitação, gritavam o nome de um outro rapaz que corria mais à frente. Quando me aproximei, os miúdos tinham feito um círculo à volta do que corria mais à frente e batiam-lhe. Insultavam-no. Ele chorava e gritava que queria ir para casa. A minha reação foi tentar separá-los e protegê-lo. Não me lembro do nome dele, lembro-me do rosto sardento e rechonchudo. Tinha os olhos verdes inundados de lágrimas. Agarrei-o contra mim. Entretanto, chegou o educador e todo o grupo regressou à instituição. Fiquei sentada na berma da estrada, com a t-shirt molhada de lágrimas. Não me conseguia mexer.

Ainda hoje, 15 anos depois, comovo-me com este episódio. Sei que foi, absolutamente, simbólico e decisivo para todo o percurso que se seguiu na minha vida e que originou a criação da PELE, Associação Social e Cultural.

Na época, as minhas funções nessa instituição nada tinham a ver com o trabalho específico com essas crianças e jovens. Mas, desde que começara a observar a dinâmica relacional entre os miúdos – sobretudo os respetivos exercícios de poder e as hierarquias endógenas –, a intuição impelia-me a agir. Era urgente tentar acabar com aqueles ciclos de violência e que são um comportamento interiorizado. Eu pensava: o que poderia ser feito? Como é que eu poderia

---

<sup>1</sup> Deixo um agradecimento especial à Vanessa Ribeiro Rodrigues pelo apoio na escrita do texto.



contribuir? De que forma? Naquela época, eu já tinha alguma formação teatral e senti que os jogos dramáticos poderiam ser instrumentos muito úteis para tentar melhorar a comunicação e as relações entre eles. Sem grande conceitualização, senti que a arte poderia ser de facto um espaço de mudança.

É inspirador revisitar agora esta sensação: a de julgarmos que podemos mudar o mundo. Nessa altura, apresentei à direção a ideia de criar uma oficina de teatro dirigida àqueles meninos. Aprovaram. Estivemos juntos, semanalmente, durante alguns meses. O objetivo era podermos criar um espaço de liberdade, de afeto e de criatividade. Exploramos momentos de respiração coletiva, momentos de nos sentirmos juntos e de nos tocarmos sem violência. Porém, a estrutura institucional descredibilizava este tipo de trabalho. Acabou por sufocar essa tentativa de oxigenar as rotinas mecânicas e pesadas daqueles meninos. Desisti. Demorei algum tempo a processar esta experiência, mas a frustração alimentou na verdade a vontade de fazer mais. Em 2007 fui cofundadora da PELE, no Porto. Esta associação é um coletivo artístico, um espaço de contacto, que desde o início assume a criação artística como um processo de transformação individual e coletiva, dirigindo-a para grupos e contextos normalmente mais afastados dos processos de participação.

Uma das primeiras iniciativas envolveu jovens de uma outra instituição de acolhimento. Foi um processo de criação de vários meses do qual resultou o espetáculo de teatro fórum: “Nem Anjo, Nem Diabo”. O projeto partia das histórias partilhadas pelo grupo, as suas realidades e as suas opressões. O tema mais consensual e partilhado por todo o grupo foi a discriminação que sentem por viverem em bairros sociais (tema muito recorrente em vários processos semelhantes). Naquele momento, muito inspirados por Augusto Boal<sup>2</sup>, estávamos à procura, coletivamente, de uma forma de fazer “Arte” que não se esgotasse no produto em si, mas que se focasse no processo e no seu potencial de mudança. Foram meses de criação coletiva a partir de jogos teatrais que propõem a desmecanização dos corpos e das mentes, de improvisações, de ensaios de alternativas para a (re)escrita das narrativas individuais e coletivas.

No meio deste processo de dois anos, um dos jovens foi detido. Recebeu uma medida de cumprimento de pena num Centro Educativo. Fomos visitá-lo. Essa foi a primeira vez que lá entrei. Regressaria em 2019 com o Laboratório de Arte e Cidadania.

---

2 O Teatro do Oprimido (T.O.) é uma metodologia criada por Augusto Boal nos anos 1960, num contexto de ditadura militar, e inspira-se diretamente na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. O Teatro Fórum é uma das ferramentas do TO e sintetiza um conjunto de exercícios, jogos e técnicas teatrais com o objetivo de criar alternativas para situações que se revelem como opressões na vida quotidiana.

Em 2014, estivemos no Estabelecimento Prisional do Porto (EPP) para iniciar o ECOAR<sup>3</sup>. Lá reencontrei P., o qual fizera parte de um outro projeto teatral da PELE. Quando o conheci em 2010, ele vivia na instituição onde eu trabalhara, tinha uns 15 anos, já tinha passado por várias instituições – fugira inclusive várias vezes – e também já tinha passado por uma comunidade terapêutica. Nesse primeiro grupo de teatro, com cerca de 20 jovens e em que ele participara, o espetáculo foi construído a partir da sua história de vida. “Procura-se Futuro” foi um espetáculo que se centrou na desigualdade de oportunidades de um jovem e nos respetivos preconceitos associados a um “jovem institucionalizado”, “ex-consumidor de drogas”. Estivemos juntos praticamente dois anos. Até que lhe perdemos o rasto. Mas, naquele dia, em 2014, o meu corpo gelou quando reconheci P. no corredor do EPP. Ele acabou por integrar o ECOAR, que propunha a participação em oficinas artísticas, motivando os participantes a experimentar a liberdade criativa como busca de possibilidades de mudança e de redesenho de novos futuros individuais e coletivos. Propusemos explorar diferentes linguagens artísticas: teatro, música, artes circenses e dança.

Na oficina de artes circenses, já num outro Estabelecimento Prisional, conhecemos o Pirata, 26 anos. Vinha também de um percurso na delinquência juvenil. Já tinha passado por instituições e centros educativos. Foi motivado pela técnica de reeducação para se juntar à nossa oficina. Ao longo de alguns meses, fomos assistindo ao rasgar do sorriso do Pirata quando se sentia mais confiante nos exercícios de acrobacia e de malabarismos *“Estou preso há 6 anos e nunca ninguém me tinha dito que eu tinha tantas competências. Fiquei orgulhoso de mim mesmo”*, disse-nos numa das sessões em que a equipa pedagógica<sup>4</sup> partilha as suas observações, sustentando o processo científico de certificação.

No final do projeto, ele parecia outra pessoa. Revelava mais confiança pessoal e na relação com os outros, tendo descoberto uma esperança num outro futuro possível, nomeadamente através da exploração das artes circenses quando saísse em liberdade.

Aliás, a avaliação interna à iniciativa, conduzida pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, identifica que 99% dos jovens revelou que, após a participação nas ações de capacitação/certificação

---

3 ECOAR – Empregabilidade, Competências e Arte, um projeto desenvolvido entre 2014 e 2016 no âmbito do Programa Cidadania Ativa

4 A equipa pedagógica era constituída por um elemento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e um mentor (ex-recluso que integrou projetos anteriores da PELE em contexto prisional)



do ECOAR, ficaram motivados em ingressar noutras atividades formativas/profissionais dentro da prisão.

Em 2019, quando regressamos ao Estabelecimento Prisional, esperávamos encontrá-lo. Soubemos que tinha sido transferido e que deixara de sorrir para sempre.

Um ano antes, quando pensámos na estrutura em que deveria assentar o desenho do novo projeto dirigido a jovens em situação de maior vulnerabilidade, revisitaram-me todas estas histórias. O que podemos fazer para mudar estas narrativas? O que precisa de ser transformado para humanizar as experiências de vida? Esta teia de histórias é, infelizmente, o diagnóstico duro de um percurso que se repete e se reproduz sem alternativas: processos de acompanhamento às famílias pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ's), institucionalização de crianças e jovens, medidas tutelares educativas não institucionais, medidas tutelares educativas institucionais – regime fechado em Centro Educativo, sistema prisional, reincidência criminal.

Estas histórias revelam-nos esses pontos em comum: a sua trajetória, a relativa ineficácia dos instrumentos do Estado na proteção e “reeducação” destas crianças e jovens, a intermitência e consequente fragilidade dos projetos que se implementam nestes contextos. Por outro lado, revelam-nos sobretudo a inspiradora capacidade de resiliência e vontade de mudança que sentimos em cada um dos jovens com quem nos temos cruzado.

O Relatório de setembro de 2017 sobre o Sistema Prisional e Tutelar elaborado pelo Ministério da Justiça coloca em estatística algumas destas histórias, que nos esforçamos por humanizar. Diz-nos que 75% dos jovens entre os 12 e os 16 anos, com medidas tutelares educativas, já são acompanhados pelas CPCJ's. Depois, 50% já estão em medida de acolhimento residencial e que 31% reincidem passados 2 anos.

O Laboratório de Arte e Cidadania, projeto que estamos a desenvolver desde 2019, propõe uma abordagem transdisciplinar, tendo como base a criação artística, com o objetivo de contribuir para a exploração de espaços de questionamento nesta trajetória. Desenha-se em três fases, tal como o percurso de vida de muitos destes jovens: jovens com medidas tutelares não institucionais; jovens com medidas tutelares institucionais-centro educativo e jovens adultos em cumprimento de medida de execução penal – prisão.

Considerando a complexidade desta trama, qual poderá ser (e tem sido) o papel da Arte enquanto espaço potencialmente transformador? Hugo Cruz, companheiro cofundador da PELE, ajuda-nos a pensar: *“a arte oferece novas*

*possibilidades de perspetivar a realidade, de precipitar tomadas de decisão, de revelar os não lugares e vozes invisíveis, de convocar a sua dimensão política num processo mais amplo de transformação social.”* (Cruz, 2015, p.46).

A prática artística tem-nos permitido encontrar um lugar comum até então desconhecido, num corpo coletivo, num espaço de transformação de realidades. Torna-se, por isso, urgente pensar numa ação continuada, integrada no Sistema Tutelar Educativo e no Sistema Prisional (que não dependa de financiamentos pontuais) transdisciplinar, que atue em diferentes dimensões: com jovens, famílias, comunidade, instituições, decisores políticos, para que juntos possamos co-construir outros futuros.

## Referências

Cruz, H. (coord.) (2015) Arte e Comunidade, Fundação Calouste Gulbenkian.

Mota, M. J. (2016) Arte e cidadania em contexto prisional: percursos do projecto ECOAR, PELE, Programa de Cidadania Activa, EEA Grants e Fundação Calouste Gulbenkian.



# Desvendando a paisagem: um estudo exploratório sobre vídeo 360, criatividade, literacia digital e mudança social

António Baía Reis

Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto

António Coelho

Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto

## Introdução

Nos últimos anos, assistimos ao ressurgimento das ditas tecnologias imersivas, com especial destaque para a realidade virtual e aumentada. Neste contexto, o vídeo 360 tem vindo a ser usado pelos *media* como formato narrativo inovador, permitindo uma experiência “na primeira pessoa” das narrativas retratadas. No sentido de entender especificamente de que forma o vídeo 360 se manifesta ao nível dos processos criativos e enquanto instrumento para a literacia digital e mudança social, os autores reuniram-se em Câmara de Lobos (ilha da Madeira, Portugal) de 27 de Abril a 7 de Maio de 2019, para organizar e realizar um workshop sobre narrativa em vídeo 360. O workshop, intitulado “Desvendando a paisagem: um workshop de vídeo 360”, teve lugar no Museu da Imprensa da Madeira e proporcionou aos seus participantes uma formação específica acerca dos conceitos e práticas fundamentais associados à produção de vídeo em 360. O workshop teve uma abordagem predominantemente prática e foi projetado no sentido de orientar os participantes na co-criação de um pequeno vídeo em

360. Ao reunir estudantes universitários da área das Artes Visuais da Universidade da Madeira e jovens de Câmara de Lobos, o objetivo fundamental deste projeto foi o de proporcionar a estes jovens a oportunidade de entender o potencial dos designados *media* imersivos e perceber como fazer uso criativo desse mesmo potencial por forma a contar histórias acerca de questões sociais prementes da sua comunidade. O resultado final permitiu-nos obter um entendimento crítico e um olhar claro sobre as mentes criativas deste grupo de participantes, assim como um pequeno vídeo em 360 sobre Winston Churchill e a sua peculiar relação com Câmara de Lobos.

### **“Desvendando” o processo: uma descrição das várias fases de investigação**

A ideia que motivou a definição e realização deste projeto nasceu no decorrer de projetos anteriores realizados na ilha da Madeira em 2018, que combinaram a produção de dois documentários em vídeo 360 (“Bailinha – O Mestre Calafate” e “Rendimento Diário – Uma escultura deixada ao esquecimento”) com uma investigação académica de caráter etnográfico. Inspirados por essa experiência anterior, procurámos delinear um projeto no qual pudéssemos orientar um grupo de jovens no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e criativa acerca do mundo ao seu redor através do uso do vídeo 360. Neste sentido, o workshop reuniu um grupo diversificado de jovens composto por quatro estudantes finalistas da licenciatura em Artes Visuais da Universidade da Madeira (com idades compreendidas entre 21 e 23 anos), um jovem de Câmara de Lobos (25 anos) e uma estudante internacional de doutoramento a desenvolver trabalho na ilha da Madeira (34 anos). Sabendo que grupos de trabalho com pessoas que têm experiências e formações culturais distintas concentram e geram ideias igualmente distintas e diversificadas (Paulus et al., 2016), era expectável que, ao juntarmos um grupo heterogéneo de participantes neste projeto, estaríamos a potencializar a probabilidade de obter desse grupo de pessoas ideias qualitativamente divergentes.

O workshop teve lugar no Museu da Imprensa da Madeira, no meio de antigos prelos de madeira e outras máquinas de impressão tipográfica. Um cenário particularmente sugestivo para se pensar e refletir sobre novos paradigmas narrativos e tecnologias emergentes. No primeiro dia, e após um aprofundado exercício de *team building*, procedemos a uma apresentação dos conceitos, teorias e práticas mais relevantes associadas à narrativa em vídeo 360 (Baía Reis & Coelho, 2018; Jones, 2017; Sánchez Laws, 2017). Esta apresentação foi elaborada

a partir de estudos fundamentais da área dos designados *media* imersivos, focando-se em conceitos tais como imersão e presença. Este referencial teórico permitiu-nos estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento de um certo entendimento e problematização do potencial do uso das narrativas em vídeo 360 na reflexão sobre questões sociais relevantes. De seguida, foi mostrada aos participantes uma seleção de vídeos 360, usando um par de óculos de realidade virtual (“Oculus Go”) por forma a expor o grupo a trabalhos realizados através desta prática emergente, contribuindo através destes estímulos para o estabelecimento, de forma relativamente intensiva, de um referencial criativo e visual multimodal, suscetível de ser operacionalizado no decorrer do workshop (ver figura 1). Depois, pedimos ao grupo que escolhesse um tópico relacionado com a sua comunidade para ser pensado e trabalhado em vídeo 360. O grupo decidiu contar a história sobre a influência de Winston Churchill na ilha da Madeira, e particularmente em Câmara de Lobos. O terceiro e último dia foi dedicado à produção, edição e apresentação do vídeo. Seguidamente, e de forma cronológica, apresentamos uma descrição sucinta e uma análise crítica das várias fases do workshop, assim como as principais conclusões e contribuições do projeto.

Figura 1  
Participantes a experimentar video 360 através de óculos de realidade virtual



Nota. Fotografia gentilmente cedida por Michelle Kasprzak.

## “Desvendado” os efeitos: apresentação dos resultados e discussão da investigação

Partindo das notas de campo e da observação direta das dinâmicas e interações específicas que ocorreram durante este projeto, é possível identificar neste grupo de participantes três tipos de *mindset* distintos, e entenda-se aqui *mindset* como este é concebido no campo da psicologia cognitiva, ou seja, como uma manifestação dos processos cognitivos que são ativados pela resposta a uma determinada tarefa (French, 2016). Um primeiro *mindset* manifestou-se e abrange os quatro estudantes universitários de Artes Visuais. Estes quatro estudantes demonstraram uma forma de pensar convergente durante quase todo o workshop, especialmente no processo de *brainstorming* (ver figura 2) que levou à escolha e definição do tema a ser trabalhado na produção do vídeo 360. Poder-se-á afirmar que a abordagem geral destes estudantes esteve alinhada com uma forma particularmente abstrata de pensar e abordar os problemas, revelando uma certa complexidade estética, claro reflexo de quem esteve exposto a teorias e práticas artísticas. Este *mindset* artístico traduziu-se, sobretudo, na proposta de soluções estéticas que pudessem transmitir, de forma subliminar, as ideias essenciais da narrativa a ser trabalhada, num uso claro de uma imagética mais simbólica.

Noutra perspectiva, o jovem de Câmara de Lobos (Telmo) revelou um *mindset* paradoxalmente oposto ao dos jovens estudantes de Artes Visuais. Este jovem manifestou uma forma pragmática de veicular as suas ideias, procurando soluções criativamente objetivas. Esta postura levou a que o fluxo de trabalho de todo o grupo se tornasse mais fluído e que as várias etapas e tarefas fossem realizadas em tempo útil. Perante os desafios do processo criativo, o jovem Telmo demonstrou igual assertividade. “Criatividade eficiente” (Costello & Keane, 2000) poderá ser uma boa categoria para definir a abordagem deste jovem, no sentido em que os seus comportamentos e contributos refletem processos cognitivos e atitudinais que envolvem a combinação dinâmica de criatividade e eficiência.

Finalmente, a estudante internacional de doutoramento (Mela) agiu em conformidade com uma atitude em grande medida associada a um perfil académico, manifestando-se através da combinação de uma associação livre de ideias com uma análise objetiva de todos os processos envolvidos no projeto. Poder-se-á afirmar que a sua condição de participante estrangeira, assim como a sua formação científica, lhe conferiu uma certa capacidade de distanciamento subjetivo em relação à realidade objeto de trabalho e estudo. As suas observações

assumiam, igualmente, uma conotação de cariz muito aproximado ao do trabalho de um etnógrafo e da reflexão deste do “objetivamente observável”.

Figura 2

Telmo (jovem de Câmara de Lobos) e Mela (estudante internacional de doutoramento) durante o processo de `brainstorming`.



Nota. Fotografia gentilmente cedida por Michelle Kasprzak.

A combinação das diversas abordagens acima mencionadas claramente contribuiu para alcançar de forma integrada e dinâmica os objetivos deste projeto. Neste sentido, poder-se-á afirmar que os perfis e formações distintas dos participantes deram origem a resultados criativos e inovadores (Austin, 1995; Bartel & Jackson, 1989).

O processo de *brainstorming* e a produção do vídeo 360 foram claramente os momentos mais relevantes e suscetíveis de uma reflexão mais aprofundada, por exemplo, pela perspetiva da criatividade e o modo como esta se manifesta tendo em conta sua inerente dimensão dual de processo e resultado (Miliken, Bartel, & Kurtzberg, 2003). Durante o *brainstorming*, quando todos os participantes foram questionados acerca da história que deveria ser retratada no vídeo 360, a primeira ideia surge do jovem Telmo que propõe que o tema esteja relacionado com o Winston Churchill e a relação do estadista inglês com Câmara de Lobos. Aliás, durante todo o processo de *brainstorming* e produção do



vídeo, as contribuições deste jovem foram claramente as que estabeleceram uma capacidade de foco na realização das várias tarefas, capacidade esta que contagiou e se estendeu aos restantes participantes. Poder-se-á afirmar que o Telmo, inconscientemente, guiou os seus colegas de trabalho e respetivas ideias divergentes para uma estruturada convergente e simplificada, como se fez notar na elaboração do *storyline* e do *storyboard* (ver figura 3) para a produção do vídeo 360. De facto, um desenvolvimento sustentado de resultados criativos está dependente de processos que combinem um equilíbrio dinâmico dos pensamentos divergente e convergente (Miliken, Bartel, & Kurtzberg, , 2003).

Figura 3

Elaboração do 'storyline' e 'storyboard' para a produção do vídeo 360



Nota. Collage fotográfica.

No que diz respeito aos processos de produção e pós-produção do vídeo 360 (ver figura 4), importa destacar, mais uma vez, o papel assumido pelo Telmo. O jovem de Câmara de Lobos demonstrou uma capacidade extraordinária de se concentrar nas suas tarefas e de tomar decisões rápidas, simples e práticas.

Essa abordagem foi complementada e burilada tanto por uma certa sutileza artística por parte dos estudantes de Artes Visuais – que tentaram pensar em formas esteticamente inovadoras de transmitir a história retratada – como por uma certa tendência de mediação das ideias e opiniões do grupo por parte da estudante internacional de doutoramento. No geral, constatamos novamente que a combinação de perspectivas diversificadas deu origem a um processo criativo fluído, flexível e original (Miliken, Bartel, & Kurtzberg, 2003).

Figura 4  
Processo de filmagem de cena na baía de Câmara de Lobos.



Nota. Fotografia gentilmente cedida por Michelle Kasprzak.

Processos criativos e análises académicas à parte, atentemos de forma sucinta à história escolhida para ser retratada no vídeo 360, ou seja, a combinação improvável entre Winston Churchill e a ilha da Madeira. À entrada do concelho de Câmara de Lobos existe um miradouro (ver figura 5) com vista privilegiada para a baía dos pescadores, miradouro este que deve o seu nome ao famoso estadista britânico Winston Churchill que, nos anos 50, pintou um quadro de temática marítima nesse mesmo local. Esta nomeação do miradouro foi feita pela Câmara Municipal de Câmara de Lobos em jeito de homenagem a Churchill pela sua breve passagem pelo concelho. Mas esta não é a única referência a Churchill que podemos encontrar em Câmara de Lobos. O nome de Churchill foi atribuído a restaurantes, hotéis, visitas guiadas, lojas de *souvenirs*. Uma “autêntica `Churchillmania´”, como aliás foi designado no contexto do *brainstorming*

do workshop. Partindo desta ideia, os participantes do workshop pretendiam através do vídeo 360 explorar essa ligação entre Churchill e Câmara de Lobos por forma a estabelecer uma contrarreacção à mesma através da sublevação da cultura, tradições e costumes do concelho com enfoque particular à ligação profunda de Câmara de Lobos com a atividade piscatória e a vida dos pescadores.

Figura 5

Monumento a Winston Churchill no miradouro à entrada de Câmara de Lobos e Winston Churchill a pintar a paisagem da baía de Câmara de Lobos em 1950 .



*Nota.* Collage fotográfica. À esquerda, fotografia gentilmente cedida por Michelle Kasprzak. À direita, fotografia de Raul Perestrelo, 1950. In <http://www.dailymail.co.uk/travel/article-2031063/Churchills-Madeira-Tea-tradition-Reids-Palace-Hotel.html>

## Conclusão

Em jeito de conclusão, e numa perspetiva prática, este projeto envolveu um grupo diversificado de pessoas na problematização do potencial de tecnologias emergentes e na exploração de formas de fazer uso das mesmas de maneira criativa para contar histórias de relevância social e cultural. Um evento aberto ao público em geral foi também organizado e realizado por forma a mostrar à comunidade o vídeo 360° criado pelos participantes, como também para discutir os resultados do projeto.

De uma perspetiva da reflexão académica, foi-nos possível, através desta investigação, analisar as várias dinâmicas e interações que ocorreram entre os participantes do workshop, assim como os processos criativos envolvidos. Neste sentido, concluímos que, quando o vídeo 360 ou outras ferramentas digitais inovadoras são integradas de maneira criativa e pedagogicamente adequada, estas encerram um enorme potencial de despertar o interesse dos jovens em envolverem-se com outros na experimentação, exploração e descoberta de

novas formas de literacia visual multimodais (Ho et al., 2011), na qual claramente se inclui o vídeo 360. Esta constatação é igualmente consonante com uma perspectiva sociocultural da aprendizagem (Vygotsky, 1978).

Através do uso do vídeo 360 enquanto forma inovadora para a construção narrativas, esta investigação permitiu explorar o potencial da dita “criatividade vernacular” (Burgess, 2006) ou criatividade do quotidiano em contexto, abrangendo atores de franjas socio-económicas menos privilegiadas, dando-lhes voz na formulação de uma discussão acerca de questões sociais e culturais afetas às suas comunidades. Este projeto incluiu e retratou de igual forma temas fraturantes e pouco mediatizados da sociedade, gerando alguma consciencialização social para os mesmos.

Finalmente, e tendo em conta que as Ciências da Comunicação – e em particular os *Novos Media* Digitais – estão cada vez mais permeáveis à conceptualização e operacionalização de dimensões tais como a *criatividade* e a *emoção*, parece-nos essencial refletir acerca do papel potencialmente inovador da Academia enquanto facilitadora de projetos de investigação onde – como é o caso do workshop descrito neste artigo – processos criativos ligados aos novos *media* envolvem as camadas mais jovens numa reflexão estruturada acerca de si mesmos e do que os rodeia. Tendo como pano de fundo a baía de Câmara de Lobos e o Atlântico, este projeto conseguiu alcançar os objetivos propostos combinando três características clássicas dos Estudos de Ciência e Tecnologia: conhecimento científico, tecnologia e sociedade.

## Nota do Autor

O presente capítulo resulta de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (bolsa de doutoramento – PD/BD/128228/2016) e pela *European Association for the Study of Science and Technology* (prémio – EASST Fund 2019). Todas as pessoas envolvidas nesta investigação assinaram uma declaração de consentimento informado, esclarecido e livre para participação no presente estudo, assim como uma declaração de cedência dos direitos de imagem.

## Bibliografia

Austin, J. R. (1995). A cognitive framework for understanding demographic influences in groups. *The International Journal of Organizational Analysis*, 5(5), 342-359. <https://doi.org/10.1108/eb028820>

- Baía Reis, A., & Coelho, A. F. V. C. C. (2018). Virtual Reality and Journalism: A gateway to conceptualizing immersive journalism. *Digital Journalism*, 6(8), 1090-1100. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1502046>
- Bantel, K. A., & Jackson, S. E. (1989). Top management and innovations in banking: Does the composition of the top team make a difference? *Strategic Management Journal*, 10(1 S), 107-124. <https://doi.org/10.1002/smj.4250100709>
- Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum*, 20(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>
- Costello, F. J., & Keane, M. T. (2000). Efficient creativity: Constraint-guided conceptual combination. *Cognitive Science*, 24(2), 299-349. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog2402\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2402_4)
- French, R. P. (2016). The fuzziness of mindsets: Divergent conceptualizations and characterizations of mindset theory and praxis. *International Journal of Organizational Analysis*, 24(4), 673-691. <https://doi.org/10.1108/IJOA-09-2014-0797>
- Ho, C. M. L., Nelson, M. E., & Müller-Wittig, W. (2011). Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making. *Computers and Education*, 57(1), 1083-1097. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.003>
- Jones, S. (2017). Disrupting the narrative: immersive journalism in virtual reality. *Journal of Media Practice*, 18(2-3), 171-185. <https://doi.org/10.1080/14682753.2017.1374677>
- Miliken, Frances; Bartel, Caroline; Kurtzberg, T. (2003). Diversity and Creativity in Work Groups: A Dynamic Perspective on the Affective and Cognitive Processes That Link Diversity and Performance. In *Group Creativity: Innovation through Collaboration* (pp. 1-35). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195147308.003.0003>
- Paulus, P. B., Zee, K. I. Van Der, & Kenworthy, J. (2016). Cultural Diversity and Team Creativity. *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*, 57-76. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9>
- Sánchez Laws, A. L. (2017). Can Immersive Journalism Enhance Empathy? *Digital Journalism*, 8(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1389286>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.)). Harvard University Press.

# **O Campus Digital Eduonline@pris no Estabelecimento Prisional de Leiria (Jovens). Uma realidade pós-pandemia**

**José António Moreira**  
Departamento de Educação e Ensino a Distância,  
Universidade Aberta

**Séfora Silva**  
Universidade Aberta

## **Introdução**

Num mundo cada vez mais globalizado, numa sociedade de conhecimento e em rede, imersa numa realidade cada vez mais digital (Castells, 2005), existe “o risco de criar um fosso cada vez maior entre os que têm acesso aos novos conhecimentos e os que deles são excluídos” (Estratégia de Lisboa, 2000).

O acesso ao conhecimento, nomeadamente através da educação e da formação, como agente de inclusão social está na lista de prioridades de diversos organismos internacionais e a preocupação com grupos minoritários, como a população prisional é evidente. Veja-se por exemplo as recomendações do Conselho da Europa referentes às regras das prisões europeias nas questões da Educação. Como se sabe, a reclusão implica a perda de alguns direitos, mas estes não se devem estender à educação, na medida do possível, sobretudo, porque a educação e a formação, neste contexto, tendem a assumir-se como dispositivos promotores de reinserção social e de combate à reincidência.

Com base nestes pressupostos, e no âmbito do protocolo assinado em abril de 2016 entre a Universidade Aberta (UAb) e a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) onde se destacava a necessidade e o compromisso

de criar e desenvolver um *Campus Virtual*, concebido para a população reclusa, com acesso seguro, para o desenvolvimento de atividades no domínio do ensino e formação em Educação a Distância e eLearning (Cláusula 2.<sup>a</sup> – Cooperação), está a ser desenvolvido um projeto inovador, o *Campus Digital Educonline@pris* ([educonlinepris.uab.pt](http://educonlinepris.uab.pt)), que tem como principal objetivo promover a educação e a formação nos estabelecimentos prisionais em Portugal com o apoio de plataformas digitais (Silva, Moreira & Alcoforado, 2019).

Este tem sido um projeto desafiante, porque o acesso às tecnologias e ao sinal digital no interior dos estabelecimentos prisionais tem sido alvo de muitas restrições, sobretudo, por questões de segurança, por limitações legais, e também por falta de capacidade financeira para criar este *Campus* e dar respostas articuladas promotoras de inclusão digital (Monteiro, Moreira & Leite, 2016).

É evidente que o acesso à educação pela população reclusa deve passar não só pelo desenvolvimento de competências em áreas que possam ser úteis para a sua reinserção na comunidade, mas também pela proficiência na área das tecnologias digitais, adequando as suas aprendizagens às necessidades do mercado de trabalho (Moreira *et al.*, 2016). Em estreito alinhamento com as políticas de desenvolvimento internacionais, como é o caso do relatório “Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal” (OCDE, 2018), que recomenda que o país melhore as competências do cidadão do século XXI, nomeadamente a nível da inclusão social e digital, este é um projeto que tem a ambição de dar essa resposta direcionada para a população reclusa, nomeadamente para jovens reclusos.

Depois de um primeiro ano de projeto-piloto em quatro estabelecimentos prisionais do Norte de Portugal, com resultados promissores face à utilização do *Campus Virtual* (Silva, Moreira & Alcoforado, 2019a), está em curso o alargamento a uma rede de cerca de 20 estabelecimentos prisionais, sendo um deles o Estabelecimento Prisional (EP) Leiria Jovens que pela sua natureza e função teria de, necessariamente, fazer parte dessa rede.

## **O estabelecimento prisional de leiria (jovens) e o *Campus Digital Educonline@pris***

O nome informal pelo qual o Estabelecimento Prisional (EP) de Leiria (Jovens) é conhecido, ainda hoje, não poderia ser mais elucidativo: Prisão Escola. Esta foi, aliás, a sua primeira designação. Esta prisão foi construída numa quinta agrícola na zona centro do país, na cidade de Leiria. No momento da sua criação, em 1947, foi definida como: “uma ‘Prisão Escola’ integrada no grupo das ‘Cadeias



Especiais' e destinada a receber reclusos com menos de 21 anos de idade que pudessem obter um tratamento diferenciado 'privilegiando uma ação educativa intensa e afastada dos delinquentes mais velhos'" (Justiça, 2018, s.d.).

Atualmente com lotação para 347 reclusos, masculinos, encontra-se com uma taxa de ocupação de 53,6%, recebendo principalmente "jovens com idades entre os 16 e os 21 anos, originários na sua grande maioria de zonas urbanas, com baixos índices de escolaridade e sem qualquer profissionalização" (Ministério da Justiça, s.d.). Apesar de vocacionado para receber jovens reclusos até aos 21 anos de idade, eles podem permanecer neste EP até aos 25 anos. Este é o único estabelecimento prisional especializado em jovens em todo o país, desempenhando funções que, pela natureza da sua população, têm inspiração no universo dos centros educativos, e parece-nos que estes jovens responderão positivamente ao desafio de interagir e navegar no *Campus* Digital Educonline@pris, quer pela facilidade geracional na utilização de tecnologia, quer principalmente pelos benefícios a nível das competências de cidadania digital que poderão adquirir.

O *Campus* Digital Educonline@pris possui um portal agregador, tendo por base três plataformas *Moodle*, uma que dá acesso aos  *cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento* da Universidade Aberta, e outra com  *cursos de extensão universitária*, desenvolvida, especificamente, para a população reclusa, centrando-se ambas nos serviços mais importantes de gestão de conteúdos pedagógicos e das aprendizagens. E uma terceira plataforma agregada denominada de *Aula Aberta*, que permite ao estudante recluso aceder a recursos e conteúdos de diferentes áreas disciplinares.

Aquando da sua criação, sem ter em conta as especificidades desta população jovem, a expectativa era que o *Campus* desse uma resposta efetiva às necessidades dos estudantes em reclusão, incrementando significativamente a qualidade da educação digital nos estabelecimentos prisionais (até então quase inexistente em Portugal). Em simultâneo, o *Campus* Virtual seria também uma forma de responder aos desafios colocados pela nova sociedade digital e em rede, contribuindo para assegurar o direito de todos os cidadãos à educação (Moreira *et al.*, 2016). E as expectativas não saíram defraudadas, tendo em conta a leitura dos resultados da implementação do projeto piloto no ano de 2019 (Silva, Moreira & Alcoforado, 2019b)

Refira-se ainda que a curto prazo o *Campus* irá estender o seu campo de intervenção para outras tipologias de ações de formação não conferentes de grau, no domínio das competências digitais e certificadas pela iniciativa governamental



– INCoDE.2030. Entre as ações previstas, já certificadas com o selo INCoDE (<https://www.incode2030.gov.pt>), destacam-se as ações: Cidadania Ativa e Participação, Literacia Financeira e Empreendedorismo, Literacia para a Saúde, Competências para a Comunicação e a Relação Humana, Competência e Cidadania Digital. E são estas ações aquelas que deverão avançar em breve no EP Leiria (Jovens), com o apoio do *Campus* Virtual, na sua dupla função de permitir quer a aquisição de conhecimentos na área da cidadania, quer o desenvolvimento de competências digitais.

### Considerações finais

Regressando aos pressupostos iniciais deste texto, parece-nos evidente o potencial da introdução da educação digital em contextos de reclusão. Embora o *Campus* Digital não tenha sido criado apenas para reclusos jovens, acreditamos que a sua implementação pode ser determinante, precisamente, para uma população muito jovem e pouco qualificada, que arrisca lidar com a exclusão social e digital no seu retorno à liberdade.

A literatura também tem sido clara na demonstração de como a educação é fundamental para responder às necessidades daqueles que se encontram no limiar da exclusão social, em risco e vulnerabilidade. Este será um caminho para aumentar a justiça social e reduzir a discriminação através da frequência de cursos de educação e formação.

Estamos convictos que a concretização do *Campus* Digital no EP Leiria (Jovens), que tem o apoio da DGRSP e da própria direção do EP, será uma realidade, logo que a pandemia nos permita avançar com a implementação da infraestrutura tecnológica.

### Referências

- Castells, M. (2005). *A sociedade em Rede: Do conhecimento à ação política*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Estratégia de Lisboa (2000). *Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março de 2000*, Conclusões da Presidência.
- Justiça (2018). *Estabelecimento Prisional de Leiria (Jovens)*. <https://justica.gov.pt>
- Ministério da Justiça [s.d.] *Portugal I – A Prisão Escola de Leiria*. Direcção-Geral dos Serviços Prisionais.

- Monteiro, A., Moreira, J. A., & Leite, C. (2016). O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Diálogo Educacional*, 16(47), 77-102.
- Moreira, J. A., Monteiro, A., & Machado, A. Barros, R. (2016). *Sistemas Prisionais – História e Desafios Educacionais para a Era Digital*. Whitebooks.
- OECD (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System*. OECD Publishes.
- Silva, S., Moreira, J. A., & Alcoforado, J. L. (2019a). Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior em Portugal: o Campus Virtual Educonline@pris para estudantes reclusos. *Interacções*, 52, 66- 82.
- Silva, S., Moreira, J., & Alcoforado, L. (2019b). Educação Digital no Ensino Superior em Portugal em Contexto de Reclusão: o Campus Virtual Educonline@Pris. *EccoS – Revista Científica*, 51(4), 1-22.



## **Literacias digitais em contexto prisional feminino: reflexões a partir do percurso do projeto EPRIS**

**Rita Barros**

CIIE-FPCE, Universidade do Porto  
RECI – Instituto Piaget

**Angélica Monteiro**

CIIE-FPCE,  
Universidade do Porto

**Carlinda Leite**

CIIE-FPCE,  
Universidade do Porto

Numa época em que as competências tradicionais da leitura e da escrita já não são suficientes e se reconhece a necessidade de as ampliar ao domínio da literacia digital (LD), é importante contribuir para que pessoas que vivem em contexto prisional desenvolvam esta competência. Foi tendo esta ideia por referência que se desenvolveu o projeto EPRIS – e-learning em contexto prisional, em curso desde 2015 no Estabelecimento Prisional (EP) de Santa Cruz do Bispo Feminino. O projeto, concebido na modalidade *b-learning*, resulta de uma parceria entre o Instituto Piaget, a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e a Santa Casa da Misericórdia do Porto. No seu desenvolvimento, a equipa assume um conceito de LD que engloba a “consciência, atitude e capacidade das pessoas em usar adequadamente ferramentas digitais para identificar,

aceder, gerir, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novos conhecimentos, expressar-se através dos *media* e comunicar com os outros, no contexto de situações específicas da vida, a fim de permitir uma ação social construtiva e refletir sobre esse processo” (Hawley et al., 2013, p. 155)<sup>1</sup>. É neste sentido que o EPRIS tem como objetivo contribuir para a plena re-integração social da população reclusa através da criação de um modelo de intervenção integrada, estruturada e inovadora, sustentada no recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) enquanto instrumento de inclusão digital e social. Paralelamente, o projeto articula esta intervenção no domínio da formação com a investigação, para encontrar modelos pedagógicos, metodologias e ferramentas de aprendizagem adequadas a esta população. Pretende também, através do conhecimento produzido, influenciar políticas públicas de educação em contextos e populações com características semelhantes.

Na componente de investigação, o EPRIS foi *locus* de um estudo de pós-doutoramento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, desenvolvido entre 2014 e 2017, apoiado pela FCT, e atualmente integra outro pós-doutoramento e uma investigação de doutoramento na mesma instituição, estando na sua 3<sup>a</sup> fase de implementação.

Para a componente de formação, considera-se que a LD compreende três níveis (Hawley et al., 2013): competência digital (pré-requisito); uso de tecnologias digitais; e transformação digital (inovação, criatividade). Não sendo sequenciais, nem passíveis de generalização, estes diferentes níveis foram sendo desenvolvidos e trabalhados através da formação promovida no âmbito do projeto EPRIS, como à frente se explicita.

Na fase-piloto de implementação (2014 a 2016), o projeto focava as competências digitais, numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida. A opção pelo *b-learning* deveu-se ao reconhecimento das potencialidades desse meio, enquanto dispositivo capaz de respeitar processos de diferenciação pedagógica e de promover o desenvolvimento de competências necessárias aos desafios do mundo globalizado. O princípio da flexibilidade desta modalidade de formação, em termos de disponibilidade, conteúdos, avaliação e gestão do tempo, foi complementado pelas oportunidades de participação em ambientes e contextos culturais digitais. A participação foi alargada a outros agentes, nomeadamente aos guardas prisionais, com os quais foram discutidas as implicações da utilização de computadores portáteis nas celas e o acesso à plataforma Moodle, para

---

<sup>1</sup> Tradução das autoras.

a qual foi construída uma solução técnica de garantia de segurança por parte de uma operadora de telecomunicações. A formação (que envolveu 216 horas) decorreu durante 12 meses (março de 2015 a abril de 2016) e constou de três módulos: ambientação “ser estudante online”; Microsoft Office; empreendedorismo. Na plataforma Moodle foram disponibilizadas tarefas de aprendizagem e recursos pedagógico-didáticos (vídeos, imagens, textos, artigos, apresentações eletrónicas, reportagens de jornais, músicas, letras de canções, etc.). Alguns destes recursos foram construídos pelas próprias formandas, que desenvolverem distintas competências tecnológicas e sociais. A avaliação desta fase, de carácter formativo, incidiu sobre os processos (contexto, input, modos de trabalho – plataforma, formação) e os produtos (resultados em termos de satisfação com a formação, com as aprendizagens e possíveis impactos futuros) e realizou-se através da recolha de dados de cariz quantitativo (questionários) e qualitativo (*focus group*).

Considerando os resultados, uma segunda fase foi implementada (2016- 2019). A aposta na diversificação dos módulos de formação traduziu-se na introdução de módulos de Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, Parentalidade e Práticas Educativas. Atendendo às características específicas da população reclusa, que podem condicionar o processo formativo, nomeadamente a baixa tolerância à frustração e o desânimo (Martin & Grudziecki, 2006), nesta segunda fase, a componente de investigação focou o autoconceito de aprendizagem neste contexto particular, incluindo as dimensões de motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades e relação com as colegas.

Os resultados satisfatórios destas duas fases sustentaram-se na qualidade das tarefas realizadas, nos produtos da formação, na perceção acerca das competências desenvolvidas e no reconhecimento evidenciado face aos potenciais benefícios do *b-learning*, em termos pessoais e profissionais. Estes resultados permitem concluir que o ambiente virtual de aprendizagem contribuiu para a satisfação das formandas acerca da formação e para o desenvolvimento de competências transversais e específicas de cada módulo.

A necessidade de certificação profissional levou a que, na terceira fase (iniciada em setembro de 2019) fosse estabelecida uma parceria com a Modatex, que articula uma componente tecnológica – Formação Modular Certificada na área da costura/confeção de vestuário, composta por unidades de formação de curta duração (UFDC) do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) – e componentes de LD e de empreendedorismo aplicadas a esta área profissional.

O processo de aprendizagem, partilha, construção e reflexão constantes, nas diferentes fases do projeto, permitem tecer algumas considerações sobre a LD na sua relação com a Educação/formação das mulheres reclusas que participaram da formação.

Relativamente às *competências digitais*, pré-requisito para a LD, desde o módulo inicial de ambientação foram trabalhados modos de utilização do computador e *software* utilitários, adequados às situações de vida das formandas, tendo em consideração o contexto, as características pessoais e o nível de competências no início da formação. Este processo abrange, tal como referem Martin e Grudziecki (2006), desde habilidades simples, como utilizar um teclado, até abordagens mais críticas, avaliativas e conceituais, incluindo atitudes e consciência acerca de si enquanto aprendentes, das aprendizagens realizadas, da relação com os pares e do papel do digital para viver em sociedade.

O *uso*, aplicação das competências digitais em diferentes contextos, foi e é estimulado pela realização de tarefas significativas, diversificadas, mediadas pelo ambiente online da formação, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e reconhecendo diferentes percursos para atingir o mesmo fim. As formandas participaram no planeamento e nos processos de avaliação das tarefas.

Acreditamos que a *transformação* a nível pessoal, coletivo ou institucional é um processo que está a ser construído ao longo das diferentes fases do projeto, existindo já alguns indicadores de sucesso em termos de inovação – mudança das regras de acesso à internet nos EP – e criatividade demonstradas através dos recursos digitais elaborados pelas formandas. Esperamos que todo o processo formativo tenha efeitos a longo prazo, em termos de sustentabilidade do projeto e através de mudanças significativas a nível pessoal e na aquisição de conhecimento relevante e útil que contribua para os processos de reinserção social e de inclusão futura no mercado de trabalho. Na equipa de formadores e investigadores do projeto a transformação já é visível em termos pessoais e profissionais, uma vez que, face às dificuldades encontradas, foram criadas soluções alternativas e produzidos novos recursos, e situações de aprendizagem que contribuíram para contrariar o desânimo e a desmotivação resultantes, de entre outros fatores, da situação de reclusão.

## Referências

- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in europe: current state-of-play and challenges*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56865,25/03/2020>
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006) DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. DOI: 10.11120/ital.2006.05040249





## **Projeto Nossas Vozes: Comunicação e Cidadania no contexto da socioeducação**

**Cristiane Parente**

CECS / Universidade do Minho  
landé Comunicação e Educação

**Milena dos Santos Marra**

Universidade Federal de Goiás

O que cerca de 20 pessoas de origens e contextos diferentes, moradoras de diversas regiões do Distrito Federal (Região Centro-Oeste do Brasil), com várias idades e níveis de escolaridade teriam em comum? O sonho de que a partir da voz de cada sujeito, de cada cidadão, o seu lugar e a sua comunidade estariam representados e seriam narrados a partir de suas vivências, seus olhares. A sua voz seria a voz do seu lugar. O seu discurso – e não mais o da mídia – construiria o lugar onde vivem.

Diante desse encontro de desejos, surge o Projeto Nossas Vozes, que reúne pesquisadores e alunos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB) e cerca de 15 adolescentes, de 12 a 17 anos, da Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) – Paranoá, em situação de conflito com a lei.

## O contexto

O Nossas Vozes surge dentro da disciplina Comunicação Comunitária da Faculdade de Comunicação (FAC) da UnB, criada em 2002. Inicialmente para ser um meio de institucionalização da Rádio Laboratório de Comunicação Comunitária – Ralacoco, com o tempo e importância de suas ações passou a ser um instrumento de mobilização social e virou Projeto de Extensão da UnB (2007) e, posteriormente, Programa de Extensão (2011), sendo reconhecida por diversos organismos como importante parceira em ações nas áreas da cultura, cidadania, educação e comunicação, aproximando universitários a diferentes comunidades, gerando produção de conhecimento.

## Nossas Vozes – UAMA

O Projeto Nossas Vozes desenvolveu ações de alfabetização midiática e informacional para adolescentes<sup>1</sup> com o objetivo de contribuir para a compreensão crítica dos fenômenos e processos comunicacionais. Além disso, incentivar o pleno usufruto da liberdade de expressão e do direito à informação, assim como o reconhecimento de como sua comunidade é representada na mídia e de que forma podem apropriar-se dela e serem narradores de sua história.

O público ao qual se refere este trabalho estava sob supervisão da Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA), instituição vinculada à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal (DF).

São cerca de 15 adolescentes de 12 a 17 anos em situação de conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto<sup>2</sup>. Durante o desenvolvimento do Nossas Vozes, todos estavam frequentando ações educativas, profissionalizantes e/ou programas de formação ofertados pela UAMA.

As atividades do projeto foram desenvolvidas de forma colaborativa entre esses adolescentes e os pesquisadores, comunicadores e estudantes ligados à UnB, de modo que contribuíssem para o mútuo crescimento pessoal e profissional. Essa era, inclusive, uma das premissas do projeto, cuja ideia era ser construído coletivamente por todos os envolvidos, de forma que fizesse sentido para suas vidas e desenvolvido de forma a que todos, em situações diversas,

---

1 Vale ressaltar que crianças no Brasil equivalem àquelas até 12 anos incompletos e adolescentes aqueles até 18 anos incompletos.

2 Medidas Socioeducativas são um conjunto de diretrizes e orientações das políticas de Assistência Social, Saúde e Educação, que visam promover a proteção social, promoção e integração dos adolescentes à sociedade ([https://cartilhacrepop.crp03.org.br/a\\_social/medidas-socioeducativas-em-meio-aberto](https://cartilhacrepop.crp03.org.br/a_social/medidas-socioeducativas-em-meio-aberto))

pudessem ensinar e aprender, compartilhar histórias de vida e trocar experiências e afetos, com respeito ao outro, independentemente de sua condição.

É preciso ressaltar que projetos como esse buscam potencializar as qualidades de cada um dos jovens envolvidos e estimular que cada um se reconheça como sujeito de direitos e deveres que podem a partir da compreensão da cidadania, usar a comunicação para melhorar o seu contexto. Porém, a realidade na qual estão inseridos faz parte de processos e relações sociais muito mais amplas, o que exige olhares de múltiplas áreas além da Comunicação e da Educação.

Em relação à Universidade, podemos afirmar que ainda existe um distanciamento diante do contexto no qual os jovens estão inseridos. Todos eles moram nas regiões do Itapoã e do Paranoá, vizinhas a Brasília, situadas no Leste do Distrito Federal – DF. São regiões não previstas inicialmente na construção do DF, que surgiram de forma não planejada e, conseqüentemente, apontam diferenças morfológicas em relação à renda das regiões adjuntas, verificando-se especialmente uma população de média-baixa renda. A população dessas duas áreas caracteriza-se por ser, em maioria, famílias monoparentais (25,8%), pessoas do sexo feminino (52,1%) e de raça/cor parda (53,2%). No que tange à Comunicação e à Educação, cabe ressaltar que um número expressivo de moradores da região não tem acesso à banda larga própria (42,5%) e ainda há muitos jovens com baixa escolaridade (somente 33% possuem ensino médio<sup>3</sup> completo) de acordo com as informações da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)<sup>4</sup>.

Tem-se implícito neste trabalho, portanto, a percepção de que a realidade concreta desses jovens condiciona, em maior ou menor grau, uma marginalização social no que diz respeito à Comunicação. Nesse sentido, na realização do projeto optou-se por abordagens introdutórias e sob uma perspectiva cidadã, por meio de atividades que incentivaram o protagonismo dos adolescentes à produção e à distribuição de conteúdos: experimentação em rádio, planejamento e roteiro de produtos audiovisuais, texto e imagem.

Além disso, o projeto desenvolveu 10 encontros<sup>5</sup> com diversas temáticas relacionadas a questões como: exclusão e pobreza, juventude e maioridade penal, mídia e minorias, cidadania e consumo, hegemonia e contra-hegemonia, direito à cidade e protagonismo, mídia e representação.

---

3 Ensino Médio no Brasil equivale ao Ensino Secundário em Portugal.

4 Pesquisa disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad/>

5 A tabela com as atividades está anexa.

Cabe ressaltar que o Projeto Nossas Vozes, de forma intencional, não buscou aprofundar os motivos e as circunstâncias que motivaram a condição de conflito com a lei por parte dos adolescentes que estavam a participar das ações. A equipe entendeu que isso poderia resultar em um distanciamento dos adolescentes frente às ações propostas, além de ter um aspecto punitivo contrário às finalidades de um processo socioeducativo.

Da mesma forma, para incentivar o sentimento de pertencimento local e o acolhimento das propostas do projeto, optou-se por dividir igualmente o número de encontros entre a Universidade de Brasília (UnB), onde nasce o projeto e a comunidade da qual fazem parte (as regiões administrativas Paranoá e Itapoã).

Outro aspecto fundamental do trabalho ao longo da execução do Nossas Vozes está relacionado à multidisciplinaridade de sua equipe e de suas ações, com a participação de professores, pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação de diversas áreas. A atuação dos comunicadores e professores foi complementado por meio do trabalho de assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, o que estimulou a adequação das ações à complexidade do contexto sob o qual os jovens estavam.

## Conclusões

A relevância de projetos como esse deve-se, sobretudo, ao fato de que uma sociedade alfabetizada midiaticamente e informacionalmente aproxima-se mais dos requisitos da boa governança e da democracia participativa. Em contrapartida, uma sociedade civil ou uma cultura cívica dinâmica não se sustentam sem a compreensão crítica de como a mídia e a informação aprimoram o engajamento, o debate democrático e as mais diversas expressões da cidadania.

Por meio dessa iniciativa, os jovens envolvidos no projeto participaram de formação sobre tecnologias da informação e comunicação, tendo como referência a produção e disseminação de informação pelas mais diversas plataformas disponíveis. Buscou-se fomentar a formação dos participantes em ações de comunicação a partir de recursos básicos, além de proporcionar a vivência e o intercâmbio entre universidade e comunidade. Como exemplo, podemos citar as oficinas de Podcast que eles tiveram a oportunidade de fazer no laboratório de rádio da UnB, assim como uma visita à Rádio Cultura – uma emissora pública do DF – e também visita a uma rádio comunitária da sua região, percebendo os diferentes contextos, mas também os denominadores comuns na produção de programas radiofônicos e/ou podcasts.

Importante ressaltar que a escolha pelo rádio se deu pelo fato da disciplina Comunicação Comunitária trabalhar com essa mídia, assim como os adolescentes estarem envolvidos com música, sendo alguns deles rappers, o que abria um caminho de encontro, escuta, diálogo e estímulo a que fossem produtores de conteúdo e cultura, narradores de seu contexto, seu espaço.

Como afirma Serpa (2011) o espaço urbano também é produzido a partir do discurso que o constrói, de como esse discurso é veiculado em diferentes mídias, para diferentes públicos e um discurso que acaba produzindo diferenças e semelhanças entre lugares e também os relacionando com o mundo.

“O discurso fabrica o lugar”, segundo Serpa (2011), e temos nos adolescentes do Nossas Vozes narradores que começam a dar visibilidade, a construir um lugar para a própria comunidade e também para fora dela a partir de uma mídia própria e da apropriação que foi feita dela, numa subversão do que geralmente ocorre, quando os movimentos sociais e alternativos apropriam-se do discurso da grande mídia e subvertem suas estratégias hegemônicas.

“O direito à cidade, a um lugar, a seu lugar, é também o direito a dizê-lo, a comunicá-lo, é um direito à comunicação e a espaços de comunicação/representação, que deve ser garantido às populações, como forma de expressão, de criatividade, de reflexão, criticidade, rompimento com a hegemonia dos meios e discursos e possibilidade de uma formação para a cidadania (...) O direito a um lugar é também o direito de ser seu contador de histórias, narrador e cronista de um tempo, de heróis e anti-heróis, personagens anônimos que constroem juntos a alma e as experiências desse lugar, como faz o narrador e o cronista de Walter Benjamin”. (Parente, 2012, p. 133)

**CRONOGRAMA PROJETO NOSSAS VOZES 2/2019**

Quintas-feiras, das 14h30 às 17h30

Data	Atividades	Local
05/09	Apresentação da UnB como espaço público que também pertence aos adolescentes; Apresentação das equipes e de um programa da Rádio Ralacoco; Por fim, uma conversa sobre rádio e podcast e a experimentação, por parte dos adolescentes, das ferramentas da Rádio Ralacoco (FAC).	UnB Responsável: Jairo Farias junto com a equipe da UnB (Cristiane Parente, Luiggi, Kamila Marra)
12/09	Dinâmica corporal e musical, seguida de Roda de Conversa sobre mídia e representação. Detalhes: Uso da música “Página de Jornal”, seguida de debate e início da produção de uma letra de RAP	UAMA Paranoá Responsáveis: Jairo Farias, Cristiane Parente (Cris) e equipe UAMA)
19/09	Experimentação no estúdio da Rádio Cultura, visita e debate sobre exposição no Espaço Cultural Renato Russo (local em que fica a rádio) e visita à Quadra Modelo de Brasília, que resume todo o ideal arquitetônico e social da construção da capital	Rádio Cultura/ Espaço Cultural Renato Russo e Quadra Modelo de Brasília Responsável: Cristiane Parente e Sheila
26/09	Técnicas de entrevista e apuração Temas: Cidadania e consumo (Jairo e Cris) Hegemonia e contra-hegemonia (Jairo e Cris) Mídia e minorias (Marra) Juventude e Maioridade Penal (UAMA) Direito à cidade / Protagonismo (Luiggi)	UAMA Paranoá Responsável: Milena Marra
03/10	Roteiro, linguagem e formatos Roteirização de spots, locução, gravação de spots / podcasts	UnB Responsáveis: Jairo e Luiggi
10/10	Planejamento e distribuição em diversos tipos de plataformas e públicos; Equipamentos e gravação (na rua)	UAMA Paranoá Responsável: Equipe UAMA
17/10	Produção de material	UnB (Luiggi)
23/10	Batalha da Escada (Batalha de Rimas com um grupo de Rappers conhecido do DF), conversa dos adolescentes com os rappers, troca de afetos e identificação das histórias pessoais e do quanto a música salvou muitos deles da delinquência, do suicídio e os estimulou a estudar, para terem repertório cultural para os raps.	UnB Responsáveis: Milena Marra, Cristiane Parente e Luana
24/10	Produção – Adolescentes levam a equipe da UnB a conhecer o parque, o local que mais gostam de estar e gravam áudios a apresentar cada espaço e as histórias que por lá viveram.	Visita ao parque do Paranoá Responsáveis: Equipe UAMA
31/10	Edição do podcast	UnB
07/11	Apresentação dos produtos Encerramento	UAMA Paranoá Responsáveis: Equipe da Comunicação Comunitária (FAC/ UnB) e UAMA

## Referências

Parente, C. (2012). Comunidade, escola, jornal escolar: um estudo de caso. 2012. 149, 42 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

Serpa, A. (2001). Lugar e Mídia. Contexto.



## Links úteis para pesquisa

- [5Rights Foundation](#)
- [Better Internet for Kids](#)
- [Blogue de investigação - Parenting for a Digital Future](#)
- [Child in the city](#)
- [Community radio handbook \(2001\)](#)
- [Connectors Study](#)
- [DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos](#)
- [Digital Citizenship Education - Council of Europe](#)
- [Eu Kids Online - Europa](#)
- [Eu Kids Online - Portugal](#)
- [Fazer rádio online com crianças e jovens – Manual de sugestões](#)
- [Global Kids Online - Direitos das crianças na idade do digital](#)
- [How to do community radio: a primer for community radio operators](#)
- [Intergeracionalidade e o mundo digital: Propostas de atividades/Intergenerationality in a Digital World: Proposals of activities](#)
- [Introdução ao audacity: Criação de podcasts.](#)
- [Jornalismo radiofónico](#)
- [Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar](#)
- [Linking generations through radio: A toolkit from Africa - For radio producers working with children and youth](#)
- [Manual de formação jornalismo em rádio](#)
- [Manual de iniciação ao software de edição de som Audacity, com imagens e explicação de operações de edição.](#)
- [Manual para o combate contra o discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos](#)
- [MILD: Manual de instruções para a literacia digital](#)
- [MILObs](#)
- [Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória](#)
- [Poynter.](#)
- [RadioActive](#)

## Notas biográficas por ordem alfabética

**Ana Cristina Pereira** é jornalista do Público e licenciada em Comunicação pela Universidade do Minho. Dedicar-se a temas de direitos humanos e exclusão social. É autora dos livros *Meninos de Ninguém* (2009), *Viagens Brancas* (2011), *Movimento Perpétuo* (2016) e co-autora dos livros *Desafios - Direitos das Mulheres na Guiné-Bissau* (2012), *Mulheres de São Tomé e Príncipe* (2018), *Todas as Vozes/All the Voices* (2014). Escreveu duas peças de teatro documental, *Onde o Frio se Demora* (2016) e *Agora é diferente* (2019). Está a trabalhar no seu primeiro documentário animado.

Link para CV <https://www.publico.pt/autor/ana-cristina-pereira>

**Angélica Monteiro** é Mestre em Educação Multimédia e Doutorada em Ciências da Educação (Universidade do Porto). Atualmente, é investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e co-representa a área estratégica «Empowerment and inclusion through education and digital arts». Nos últimos 5 anos, participou como pesquisadora em 8 projetos financiados (5 internacionais e 3 nacionais, sendo corresponsável pelo projeto EPRIS (e-learning em contexto prisional).

Link para CV <https://www.cienciavitaet.pt/en/161E-E43A-6E36>

**António Baía Reis** é investigador, professor, ator, músico e *media artist*. Possui uma formação multidisciplinar nas áreas das Relações Internacionais, Ciências da Comunicação e Artes Performativas. Atualmente, está a desenvolver investigação doutoral na área dos *media* imersivos, criatividade e mudança social no âmbito do Programa Doutoral em *Media* Digitais na Universidade do Porto. Como docente, foca-se no ensino de Práticas de Comunicação e Pensamento Criativo em vários cursos de mestrado na Universidade do Porto. No campo das Artes, é ator e pianista com formação e experiência consolidadas no jazz, teatro e cinema. Como *media artist*, foca o seu trabalho no documentário em vídeo 360, instalações performativas e projetos de cocriação artísticos.

Link para CV [https://sigarra.up.pt/feup/pt/func\\_geral.formview?p\\_codigo=613540](https://sigarra.up.pt/feup/pt/func_geral.formview?p_codigo=613540)

**António Fernando Coelho** é Professor Universitário desde 1996 e investigador do INESC TEC (anterior INESC Porto), desde 1995, sendo atualmente o coordenador da área da Computação Gráfica e Ambientes Virtuais. A sua atividade de investigação foca-se nas seguintes áreas: Computação Gráfica: Modelação Procedimental, Realidade Virtual e Aumentada; *Media* Digitais Interativos: Jogos Digitais, Ludificação, Geração Procedimental de conteúdos e Aprendizagem Baseada em Jogos; Sistemas Geoespaciais.

Link para CV [https://sigarra.up.pt/feup/pt/func\\_geral.formview?p\\_codigo=419920](https://sigarra.up.pt/feup/pt/func_geral.formview?p_codigo=419920)

**Carlinda Leite** é professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora sénior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Tem investigação e publicações sobre: Políticas de educação e de currículo; Educação e diversidade cultural; Formação de professores; Avaliação de instituições, de cursos, de projetos e da aprendizagem; Currículo e modos de trabalho pedagógico no ensino superior.

Link para CV <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

**Cristiane Parente** é doutora em Comunicação pela Universidade do Minho, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Mestre em Comunicação, Cultura e Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona. Especialização em Teorias da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará. Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará. Jornalista, Educadora, Diretora da landé Comunicação e Educação.

Link para CV <http://lattes.cnpq.br/7047212502230421>

**Daniel Catalão** é Jornalista/Apresentador da RTP, especializado em novas tecnologias e internet e autor do programa TecNet. É professor na Universidade Lusófona do Porto e doutorando em *Media* Digitais na FEUP – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. É, também, formador na área da Literacia dos *Media*, integrou os projetos europeus *Media* In Action, RadioActive Europe (galardoado com o Prémio Inclusão e Literacia Digital, atribuído pela Fundação para a Ciência e Tecnologia – Rede TIC e Sociedade, em dezembro de 2014) e RadioActive Portugal. É co-autor do ebook “RadioActive101 Practices” e de artigos sobre o uso de ferramentas jornalísticas na educação, os *media* e a educação e o uso da rádio como ferramenta de educação não formal e de inclusão social de jovens em risco.

Link para CV [https://bit.ly/DanielCatalao\\_CV](https://bit.ly/DanielCatalao_CV)

**Eduardo Garrido** é psicólogo e psicoterapeuta, mestre em Psicologia do Comportamento Desviante e do Sistema de Justiça pela FPCEUP. Membro efetivo da Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar, exerce funções como técnico superior, na Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, e é responsável pelo Gabinete de Psicologia do Centro Educativo de Santo António, no Porto.

Link para CV [https://drive.google.com/file/d/1OEITPdI2rs5\\_3Dk\\_1QAK\\_PBK0imCeL\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1OEITPdI2rs5_3Dk_1QAK_PBK0imCeL_/view?usp=sharing)

**Fernando Catarino** é investigador júnior e estudante no doutoramento em Ciências da Comunicação (Universidade Lusófona, CICANT) desenvolvendo a sua tese na área de Comunicação em Saúde. Nos últimos anos tem, também, desenvolvido investigação na área da Literacia dos *Media*, nomeadamente, e entre outros projetos, através da participação no projeto *Media in Action* (LC-00644630) e do desenvolvimento da tese de doutoramento.

Link para CV <https://www.cienciavitae.pt/portal/D41D-5ACF-F831>

**João Henriques d'Oliveira Coias** é Licenciado em Psicologia, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 1985, área de psicoterapia e aconselhamento. Frequentou a Pós-graduação em psicoterapia, ministrada pela Associação Portuguesa de Terapias Comportamental e Cognitiva, de 1985 a 1987. É diretor de Serviços da Direção de Serviços de Justiça Juvenil, da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e Técnico Superior de Reinserção Social desde 1988, tendo desempenhado funções de Coordenador de Equipa e Diretor de Centro Educativo. Diretor do Projeto VALERE – “Valorização e Qualificação da Intervenção Tutelar Educativa”, (2008 – 2010), da Direção-Geral de Reinserção Social, aprovado pela Comissão Europeia: *Prevention of and Fight Against Crime Program; European Commission – Directorate-General Justice, Freedom and Security*. Participa no Curso de Pós-Graduação em Direito das Crianças e Jovens, organizado pelo Centro de Direito da Família, sobre o tema “Articulação entre o sistema tutelar educativo e o sistema de promoção e proteção”, desde 2017.

Link para CV <https://www.linkedin.com/in/joão-d-oliveira-coias-a8952299/?originalSubdomain=pt>

**José António Moreira** é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor no Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta (UAb). Coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UAb). Coordenador do Projeto “O Campus Digital de Educação, Formação, Empregabilidade e Cidadania – EDUCONLINE@PRIS”. Coordenador da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (UAb). Investigador Integrado no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra.

Link para CV <https://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

**Emília Monteiro** é psicóloga, licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em 1983, com especialização em Psicopatologia e com estágio efetuado no Hospital Conde de Ferreira. Exerce funções no Centro Educativo de Santo António, unidade orgânica da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, desde 1984. Atualmente é coordenadora da equipa de programas.

**Maria João Leote de Carvalho** é doutorada em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Investigadora do [CICS.NOVA](http://www.cics.nova.fcsh.unl.pt) onde coordena a linha de investigação Direitos, Políticas e Justiça. Bolseira de Pós-Doutoramento da FCT (SFRH/BPD/116119/2016). Desde 1987, participa em projetos de investigação e de intervenção sobre justiça juvenil e de proteção de crianças e jovens em risco, delinquência, crime e violência. Integra diversas redes internacionais na área da justiça juvenil (ECJJ-IJJO, TWGJJ-ESC, *Child-Friendly Justice European Network*, entre outras).”

Link para CV <https://www.cics.nova.fcsh.unl.pt/people/integrated-researchers/maria-joao-leote-de-carvalho>

**Maria João Mota** é pós-Graduada em Teatro (FPCEUP) e em Direitos Humanos e Democratização (FDUC). Desenvolve o seu trabalho na área da intervenção comunitária através das metodologias artísticas. É formadora nas áreas do Teatro Comunitário, Teatro do Oprimido, Direitos Humanos, Igualdade de Género e Igualdade de Oportunidades. É Co-Fundadora da PELE, Espaço de Contacto Social e Cultural e do Núcleo de Teatro do Oprimido do Porto, onde coordena e faz direção artística de projetos comunitários desde 2007.

Link para CV <https://www.linkedin.com/in/maria-jo%C3%A3o-mota-1273369b/>

**Maria José Brites** é Professora Associada na Universidade Lusófona do Porto e membro da direção do Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias – CICANT. Coordena o projeto “Centros educativos com competências digitais e cívicas” – DiCi-Educa (Cofinanciamento Fundação Calouste Gulbenkian e parceria com a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais) e o projeto europeu SMART-EU (LC-01563446, Media Literacy for All). Foi coordenadora portuguesa dos projetos RadioActive Europe (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3) e *Media in Action* (LC-00644630).

Link para CV <https://www.cienciavita.pt/portal/en/0616-7E2E-4575>

**Milena dos Santos Marra** é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduou-se em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Brasília (UnB).

Link para CV <http://lattes.cnpq.br/0547475863035302>

**Nélio Brazão** é doutorado em Psicologia Forense e Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC). Professor Auxiliar da Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Investigador do HEI-LAB – Laboratórios Digitais de Ambientes e Interações Humanas da ULHT, e do CINEICC – Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental da FPCE-UC. Autor de artigos e capítulos de livros de circulação nacional e internacional, sobretudo na área da avaliação e da intervenção psicológica com jovens e adultos com comportamento delincente.

Link para o CV <https://www.cienciavtae.pt/portal/E612-A70C-8CA2>

**Paulo Pimenta** é fotojornalista premiado do Público, formou-se em Fotografia na Escola Superior Artística (Porto). Tem-se destacado com participação em projetos sociais, publicação de livros (e.g.: “Projecto Troika” e “Arte e cidadania em contexto prisional – ECOAR”), bem como participa, ativamente, em exposições, unindo a fotografia à sociedade e ao teatro social (PELE e Crinabel). A mais recente distinção é o prémio de Jornalismo e Poder Local 2020 (Associação Nacional de Municípios Portugueses) com a reportagem “Quando o Aleixo conta outra história do Porto».

Link para o CV <https://www.publico.pt/autor/paulo-pimenta>

**Rita Barros** é Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Mestre e Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto (FPCE-UP). Atualmente, é investigadora de Pós-Doutoramento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCE-UP. É Professora Coordenadora do Instituto Piaget e tem investigação e publicações sobre Educação de Adultos, Ensino Superior e Aprendizagem suportada por Tecnologias Digitais, sendo responsável pelo projeto EPRIS (e-learning em contexto prisional).

Link para o CV <https://orcid.org/0000-0002-3596-9992>

**Séfora Silva** é doutoranda em Ciências da Educação – Especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, Universidade de Coimbra. Coordenadora de Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta. Investigadora no projeto “O Campus Digital de Educação, Formação, Empregabilidade e Cidadania-**Educonline@pris**”, Universidade Aberta. Investigadora da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local, Universidade Aberta.

Link para o CV <https://orcid.org/0000-0001-6847-8631>

**Teresa Sofia Castro** é pós-doutoranda na Universidade Nova de Lisboa e investigadora integrada no ICNOVA, onde desenvolve o estudo longitudinal “Famílias iTec”. Doutoramento Europeu em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa. Os projetos nacionais e europeus em que está envolvida aprofundam os seus temas de investigação, nomeadamente crianças e *media* digitais, riscos e competências digitais, mediação e parentalidade digital (Dici-Educa, EU Kids Online, ySKILLS). Para além de artigos científicos tem desenvolvido materiais lúdico-pedagógicos na promoção da literacia digital.

Link para CV <https://www.cienciavitae.pt/portal/9411-0714-B60E>

**Vanessa Ribeiro Rodrigues** é jornalista, realizadora de documentários, professora universitária, doutoranda em Estudos em Comunicação Para o Desenvolvimento, pesquisadora do CICANT e membro da equipa de investigação do Dici-Educa. É formadora no projeto de literacia para os *media* da DGE, em parceria com o Sindicato dos Jornalistas. Foi membro do júri do prémio de Jornalismo Gabriel Garcia Marquez, bolsa FLAD para o curso The Elements of Journalism (Committee of Concerned Journalists, Washington D.C). Em 2018, lançou o livro *Ala Feminina* sobre mulheres na prisão.

Link para o CV <https://www.cienciavitae.pt/pt/6A19-A1CB-73C9>

**Vera Duarte** é socióloga, doutorada em Sociologia (2011) pela Universidade do Minho, com um projeto financiado pela FCT sobre Delinquência juvenil feminina. Professora desde 2001, atualmente é Professora Auxiliar no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). É investigadora no Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais (CICS.NOVA, polo UMinho) e na Unidade de Investigação em Criminologia e Ciências do Comportamento (UICCC/ ISMAI), da qual foi diretora (2012-2020). O trabalho de docência, produção científica e investigação tem sido, predominantemente, nas áreas da sociologia do crime e das marginalidades, com foco na delinquência juvenil, criminalidade feminina, sistema de justiça juvenil, violência e metodologias qualitativas.

Link para o CV <https://www.cienciavitae.pt/en/D315-CF73-8B12>

