

Beatriz Torres Valente

**The Update: Desconstruindo o discurso de ódio online através
de banda desenhada interativa**



Escola Superior de Educação e Comunicação

2023/2024

Beatriz Torres Valente

The Update: Desconstruindo o discurso de ódio online através de banda desenhada interativa

Mestrado em Comunicação e Medias Digitais

Trabalho efetuado sob a orientação de Prof.^a Dra. Ana Filipa Martins e

Prof. Dr. Bruno Mendes da Silva



Escola Superior de Educação e Comunicação

2023/2024

Beatriz Torres Valente

Declaração com direitos de autoria

Eu, Beatriz Torres Valente, declaro ser autora deste projeto de mestrado, sendo fruto do meu trabalho. Todos os autores e trabalhos consultados encontram-se creditados, não tendo existido colaborações além das mencionadas neste documento.

Copyright_Beatriz Torres Valente_The Update: Desconstruindo o discurso de ódio
online através de banda desenhada interativa

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos

Agradecimentos e dedicatórias

Agradeço a todos os que me acompanharam neste percurso acadêmico. À minha família, em especial, à minha mãe, Maria Irene Torres, o meu pilar que sempre me deu a força e a motivação necessária para alcançar os meus objetivos.

Ao meu companheiro, melhor amigo e amor, Alexandre Bravo Silva, pela sua paciência e por todos os dias em que incentivou, dando-me força para terminar este projeto.

Ao meu cão, Thor, aos seus mimos e aos passeios, que em certa altura eram a única pausa que tinha entre o trabalho e a vida académica.

Reitero ainda um forte agradecimento aos meus orientadores, Professora Ana Filipa Martins e Professor Bruno Mendes da Silva, pelo voto de confiança que me deram ao convidar-me para participar no projeto PROPS e por todos os seus ensinamentos que levo para a vida.

Resumo

The Update: Desconstruindo o discurso de ódio online através de banda desenhada interativa trata-se de um artefacto desenvolvido no âmbito do PROPS – Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista, projeto do CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, que visa promover a contenção do discurso de ódio online. A partir da investigação levada a cabo pelo PROPS, foi desenvolvida uma narrativa interativa que tem a forma de banda desenhada. Os resultados deste projeto demonstram que a banda desenhada é um meio eficaz para a apresentação de conceitos complexos e, pela natureza do seu formato, com bastantes imagens visuais que envolvem o leitor de uma forma mais participativa. Neste relatório será possível obter uma maior compreensão sobre a utilização do meio mencionado como recurso pedagógico, bem como o desenvolvimento da história *The Update*, que resultou na criação de uma banda desenhada interativa, com uma versão e-book/print-ready e digital, desenvolvida em WordPress.

Palavras-chave: banda desenhada; educação; discurso de ódio; videojogos; narrativa interativa; ciências sociais

Abstract

The Update: Deconstructing online hate speech through interactive comics, is an artifact developed within the scope of PROPS – Interactive Narratives Propose Pluralistic Discourse, a project by CIAC – Research Center for Arts and Communication, funded by the Foundation for Science and Technology, which aims to promote the containment of online hate speech. Based on the research conducted by PROPS, an interactive narrative in the form of a comic book was developed. The results of this project demonstrate that comic books are an effective medium for presenting complex concepts and, due to the nature of their format, with numerous visual images that engage the reader in a more participatory way. This report will provide a greater understanding of the use of the mentioned medium as an educational resource, as well as the development of the story *The Update*, which resulted in the creation of an interactive comic book, with an e-book/print-ready and digital version, developed in WordPress.

Keywords: comics; education; hate speech; video games; interactive narrative; social science

Índice

Introdução	1
Estado da Arte	3
Discurso de ódio online em ambientes digitais	3
Classificando o discurso de ódio online	8
Discurso de ódio online em jogos	9
A importância da Educação para os Media	9
Literacia digital e literacia mediática	9
Sentido de responsabilidade nos media	13
Introdução à linguagem multimodal na Educação	15
Narrativas interativas como ferramentas pedagógicas	23
História e evolução da banda desenhada	26
Análise de dados	43
Discurso de ódio online: uma análise de experiências de estudantes de escolas do Algarve	43
Análise dos grupos de foco	46
Discussão dos resultados qualitativos e quantitativos e interpretação à luz da teoria de Mayer	51
Desenvolvimento	52
Conceção e planeamento inicial	53
Guião e estrutura narrativa	54
Descrição do desenvolvimento artístico do projeto (design e ilustração)	67
Referências teóricas e criativas	67
Escolha de Estilo e Técnicas	68
Validação e testagem	70
Versões da banda desenhada e atividade final	71
Considerações finais	73
Referências Bibliográficas	75
Anexos	81
Anexo 1	
Guião da banda desenhada interativa The Update	81
Anexo 2	
Guia de utilização da banda desenhada The Update	94

Índice de Figuras

Figura 1 - Retirado de Mayer (2022, p.62)- Cognitive theory of multimedia learning	- 19
-	-
Figura 2 -Retirado de Richard Mayer (2022, p.63) - Cinco processos cognitivos na teoria cognitiva de aprendizagem multimodal	- 21 -
Figura 3- William Hogarth, Marriage A-la-Mode: 1. The Marriage Settlement, 1743, National Gallery, London, UK	- 29 -
Figura 4- William Hogarth, Marriage A-la-Mode: 2. The Tête à Tête, 1743, National Gallery, London, UK	- 29 -
Figura 5 - "Transparente como o vidro", ilustração por Rafael Bordalo Pinheiro (Álbum das Glórias, Volume I, n.º1, março de 1880)	- 30 -
Figura 6 - Batman: Digital Justice. DC Comics (1990)	- 36 -
Figura 7- Shatter #1. Mike Saenz (1985)	- 36 -
Figura 8- Exemplo de adaptação de banda desenhada para formato webtoon, retirado da base de dados Pinterest (2024)	- 37 -
Figura 9 Hussie, A. (2009–2016).Capa de Homestuck, livro 1 MS Paint Adventures-	39
-	-
Figura 10 - Hussie, A. (2009–2016). Página interativa de Homestuck., livro 1 MS Paint Adventures	- 39 -
Figura 11- Print screen retirada no website do Projeto CLI-MIC – Página “Comic as an Educational Tool” com aulas virtuais para educadores	- 40 -
Figura 12 - Página da banda desenhada Geez realizada por estudantes da Finlândia, um dos resultados do Projeto CLI-MIC	- 41 -
Figura 13 - Estrutura do Guião Narrativo Interativo (The Update)	- 57 -
Figura 14- Estrutura do Guião Narrativo Interativo com informações de cada parte e sinalização de acontecimentos (The Update)	- 57 -
Figura 15 - Esboço e estudo de cor para personagem Leo (The Update)	- 59 -
Figura 16 - Esboços e estudo de cor para personagem Lana (The Update)	- 60 -
Figura 17 - Esboços e estudo de cor do personagem Leo (The Update)	- 61 -
Figura 18 - Prancha 1 da parte 1 (The Update, estudos de cor)	- 61 -
Figura 19 - Pranchas 2 e 3 da parte 1 (The Update, esboços)	- 62 -
Figura 20- Pranchas 5 e 6 da parte 1 (The Update, esboços)	- 63 -
Figura 21- Prancha interativa da parte 4B. (The Update, esboços)	- 64 -
Figura 22- Printscreen de resultados para o termo “ARGH”	- 66 -
Figura 23- – Printscreen de resultados para o termo “fight”	- 67 -
Figura 24- Printscreen de resultados para o termo “fight”	- 67 -
Figura 25- Printscreen de organização das páginas para testar protótipo, realizado no Figma	- 70 -

Anexos

Anexo 1 – Guião narrativo da banda desenhada *The Update*

Anexo 2 – Guia de Utilização da banda desenhada *The Update*

Introdução

Este relatório é sobre a banda desenhada interativa *The Update*, desenvolvida no âmbito do PROPS – Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista. O PROPS trata-se de um projeto do CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação, da Universidade do Algarve, que visa atuar na prevenção e educação para os média, com vista à contenção do discurso de ódio online. É um projeto inserido na área das Ciências da Comunicação, que envolve diversas instituições, tais como a Universidade do Algarve, o Instituto Politécnico de Santarém, a Universidade Aberta e a Universidade da Beira Interior.

O projeto previu o desenvolvimento de várias ferramentas educativas que incidem sobre os desafios sociais do discurso de ódio online, para que possam ser utilizadas em contexto de educação formal e informal. O presente relatório de projeto configura uma das ferramentas desenvolvidas no âmbito do PROPS.

O termo *props* é uma gíria para *proper respect* [o devido respeito], que é o ponto de partida para a conceção deste projeto de mestrado, em que se propõe a criação de um objeto que sensibilize para a questão do respeito que devemos promover nos ambientes digitais, aos quais crianças e jovens são expostas, diariamente.

Quando é proposto desenvolver um projeto na área das ciências da comunicação, com uma componente direcionada para a educação, que aqui se traduz numa proposta de narrativa interativa, uma das primeiras conclusões que se pode ter após alguma revisão bibliográfica é que estes tipos de ferramentas pedagógicas facilmente se podem tornar aborrecidas para o público-alvo. Como fazer algo que não seja aborrecido, mas que aborde o tema e que possa gerar um debate, é a primeira grande questão que se decidiu ultrapassar com a escolha de um meio mais atrativo.

A banda desenhada *The Update* surge com uma grande relevância para a área da literacia mediática e como um contributo para mostrar como se pode utilizar este instrumento em contexto de investigação na área das ciências sociais e da educação. O discurso de ódio online está presente em videojogos e em outras plataformas, expondo crianças a este fenómeno sem que estas tenham, por vezes, a capacidade emocional de lidar com as situações, ou, por outro lado, embora se envolvam em ambientes tóxicos não têm consciência de que não é por ser online, que é tolerável. Assim, torna-se

imperativo providenciar as ferramentas e estratégias necessárias para gerir situações de discurso de ódio online.

Recorreu-se a diferentes metodologias de investigação. Por um lado, o guião narrativo é desenvolvido a partir dos dados obtidos no âmbito da investigação conduzida em escolas algarvias, pela equipa de investigadores que compõem o PROPS, por outro, no que respeita à criação do artefacto, teve-se por base a Teoria de Aprendizagem Multimodal de Mayer (2009) que destaca a importância da correta combinação de texto e imagens para melhorar a aprendizagem.

Partindo do conceito de sentido de responsabilidade nos media apresentado por Mader (2022) propõe-se a leitura de uma história e atividade final. A atividade pretende sistematizar a aprendizagem e capacitar os leitores para formularem as suas próprias questões éticas, aplicar a aprendizagem obtida e analisar, os comportamentos e ambientes em que se envolvem online. Além da sensibilização à temática apresentada, a atividade pretende igualmente, dotar as crianças de competências para criar a sua própria tirinha de BD e expressar as suas emoções ou situações através, neste caso, de prática artística.

Estado da Arte

Discurso de ódio online em ambientes digitais

O Conselho da Europa defende que é fundamental elaborar uma consciência comum sobre o que define discurso de ódio, a sua natureza e quais as consequências deste tipo de manifestação. É um conceito bastante complexo que se contrapõe e mescla com outras ideias, como a de liberdade de expressão, direitos individuais e coletivos e de princípios de dignidade (Latour, 2017, como citado por Costa, Martins, Martins & Gavina, 2024, pp.21).

A sua complexa formulação leva a que o seu entendimento varie de país para país, tornando a sua legislação diferente. No entanto, a definição de discurso de ódio depende fundamentalmente do conteúdo, do tom, da intenção da pessoa que está por trás, do contexto do alvo e dos impactos que podem surgir nos recetores, segundo Latour (2017), como citado por Costa, Martins, Martins e Gavina (2024).

Apesar da falta de definição do termo a um nível internacional, é possível recorrer a documentos oficiais de várias instituições governamentais para compreender melhor o conceito. As Nações Unidas (2020) definiram o discurso de ódio como qualquer tipo de comunicação que ataque ou use linguagem pejorativa ou discriminatória direcionada a uma pessoa ou grupo que tenha por base algum fator identitário, isto é, com base na sua religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, descendência, género, etc (Costa et. al, 2024, p.22).

O ambiente digital e em rede veio proporcionar um espaço de liberdade de comunicação e de expressão de conhecimentos, juízos, pontos de vista, convicções disseminadas nos inúmeros canais de comunicação que caracterizam a internet. Costa, Martins, Martins e Gavina (2024) destacam que as redes sociais trouxeram um novo modelo de comunicação que alterou a forma como interagimos, tornando-se um sistema de superinformação onde as interações e comunicação dão-se de forma instantânea e massiva (p.27).

Por um lado, a comunicação e a participação online apresentam-se como uma ferramenta ampla para a sociedade civil e para os jovens, no sentido de organizarem protestos, campanhas ou projetos sociais, evitando o controlo dos media tradicionais e sistemas de controlo político. As redes sociais enquanto meio de comunicação podem ser ferramentas poderosas na propagação de ideias que promovem uma cidadania digital ativa. Por outro lado, são meios continuamente utilizados de forma negativa. A disseminação de mensagens e comentários violentos e a propagação do discurso de ódio surgem igualmente nos medias digitais sendo cada vez mais comuns, em particular nos ambientes de comunicação online (p.27).

O discurso de ódio online é uma problemática que tem sido cada vez mais reconhecida por organizações não governamentais, académicos e investigadores. O Conselho de Direitos Humanos da ONU reconhece que a propagação de discurso de ódio online apresenta um conjunto de novos desafios. Dados indicam que na União Europeia, 80% dos cidadãos são confrontados com discurso de ódio online, dos quais 40% sentiram-se atacados ou ameaçados em redes sociais (Castãno-Pulgarín, 2021, como citado por Costa, Martins, Martins & Gavina, 2024, p.27).

A Comissão Europeia chegou a um acordo com as empresas Facebook, YouTube, Twitter e Microsoft, em 2016, para criar o Código de Conduta da UE sobre o combate ao discurso de ódio online, com o objetivo de mitigar a sua disseminação. Esta ação pretende prevenir que as plataformas sejam locais onde o DOO se propaga de forma viral (Comissão Europeia, 2016, como citado em Costa, Tavares, Bidarra, Mendes da Silva, 2023, p. 308-309). Ao longo dos anos, outras plataformas passaram a ser signatárias do Código de Conduta, tais como o Instagram, Snapchat, Tik Tok, Linked In e, mais recentemente, a Twitch (Comissão Europeia).

Uma forte característica dos ambientes digitais é a desinibição e predisposição que despoleta comportamentos tóxicos. A possibilidade de anonimato, a comunicação assíncrona e a sensação de ausência de autoridade, leva os indivíduos a sentirem uma maior liberdade neste tipo de ambientes. Esse cenário, de acordo com Suler (2004), como citado por Costa (2023), potencia a adoção de comportamentos que não se sucederiam presencialmente. O discurso de ódio online é um comportamento que pode

afetar negativamente o bem-estar físico e psicológico, bem como a autoestima de agressores e vítimas (pp. 308-309).

A autora Wiederhold (2023) debruça-se sobre como o mundo digital abriu portas para o bullying e a propagação de discurso de ódio online se disseminar globalmente. As plataformas digitais são atualmente as ferramentas mais comuns para a proliferação de retóricas que dividem ou unem, que podem colocar em causa a paz mundial e o impacto do DOO é amplificado online devido ao alcance viral característico da Internet (p.458). Num estudo que investigou um amplo leque de correlações de discurso de ódio online entre jovens de dez países europeus, os dados parecem indicar que os níveis mais altos de vitimização online por discurso de ódio (quando indivíduos são alvo de ataques verbais, abusivos ou preconceituosos em plataformas digitais) estavam associados a maiores níveis de perpetração desse discurso, bem como a mau uso de dados, interação com desconhecidos, exposição excessiva de informações pessoais (sharenting), testemunho de discurso de ódio online, uso excessivo de Internet e procura por sensações. De modo similar, também a perpetração de discurso de ódio correlacionou-se positivamente com as variáveis mencionadas acima (Wachs et. al, 2021).

De destacar, que este estudo revelou que a prática de sharenting apresentou uma correlação positiva com o testemunho de discurso de ódio online, uso excessivo de Internet e procura por sensações (Wachs et. al, 2021). No que respeita a possíveis consequências da exposição ao DOO, desde a década de 1960 são conduzidos estudos no sentido de compreender se a exposição prolongada à violência e ao ódio nos media pode reduzir a resposta emocional de crianças e jovens.

Segundo diversos autores, inicialmente a violência nos media provoca reações emocionais fortes, mas a exposição repetida tende a diminuir essas reações. Ao longo dos anos, as investigações que se propuseram a analisar as respostas físicas e psicológicas, bem como reações emocionais e cognições sociais, ajudaram a formular uma teoria de dessensibilização que afeta a personalidade e a forma como as crianças e jovens lidam com esses fenómenos (Brockmyer, 2013, Funk et.al, 2004, como citado por Costa et. al, 2023, p. 310).

Wiederhold (2023) afirma que discurso de ódio online tem efeitos no bem-estar de indivíduos e pode enfraquecer a coesão social. De uma perspectiva individual, a autora menciona que estudos revelam que vítimas de discurso de ódio online podem sentir baixa autoestima, sentir solidão e sofrer de distúrbios de sono, mais ansiedade e sensação de medo e insegurança. De uma perspectiva geral, o DOO pode ter impacto na sociedade, com a sistematização de preconceitos e de atos discriminatórios. Estes impactos podem contribuir para o isolamento de grupos e incentivar a violência entre indivíduos (p. 459).

Outros estudos citados por Costa, Tavares, Bidarra, Mendes da Silva (2024), afirmam que uma maior exposição ao ódio online aumenta a indiferença a essas expressões e revela crescente insensibilidade para com as vítimas, bem como a normalização do preconceito (2023, p. 310). Abordar o discurso de ódio online é necessário, por diversos motivos. O Conselho da Europa destaca que o discurso de ódio é um problema sério que constitui uma violação aos direitos humanos e não é menos sério que o discurso de ódio offline. A prática de DOO pode ser danosa e levar a outras violações dos direitos humanos mais sérias, como a violência física, bem como incitar outras formas de discriminação e abuso. Online, o DOO dissemina-se rapidamente o que aumenta o seu potencial dano na sociedade (Conselho da Europa, 2016).

Na Internet, o discurso de ódio online vai além das meras palavras, na medida em que permite-nos comunicar rapidamente e de diversas formas, e permite que o ódio online se manifeste através de vídeos, fotografias, além da forma mais comum de texto. O ambiente online não é tão facilmente monitorizado e leva a que o discurso de ódio seja mais tolerado do que offline. É ainda menos arriscado para indivíduos serem abusivos, principalmente porque se podem esconder atrás do anonimato (Conselho da Europa, 2016).

O ódio direciona-se tanto a indivíduos quanto a grupos. Por um lado, grupos que já são geralmente vulneráveis são frequentemente alvo de ódio online, por outro, existem casos de ódio online a indivíduos, o que pode ser fatal em casos de cyberbullying, podendo levar ao suicídio. O Conselho da Europa defende que o discurso de ódio ameaça a segurança e a autoconfiança de qualquer pessoa que se identifique como alvo

desse discurso. As atitudes e tensões sociais que originam o discurso de ódio online estão profundamente enraizadas na sociedade e estendem-se para fora do virtual. Não sendo um mundo isolado, mas sim característico da sociedade moderna, a Internet não deve ser vista como um espaço onde as regras normais de comportamento humano não se aplicam. A existência virtual está fortemente relacionada com a existência real, não são partes das nossas vidas que sejam desconectadas. Por esse motivo, é possível afirmar que o discurso de ódio online, muitas vezes, tem consequências na vida cotidiana. As emoções e sentimentos de quem está online não são menos reais que offline (Conselho da Europa, 2016).

O ambiente digital é, em suma, o que os humanos fazem dela. Comparando com a sociedade real, certos comportamentos tornaram-se aceitáveis e, quando isso acontece, é provável que prevaleçam. O Conselho da Europa acredita que é necessária uma visão de quais seriam os modos aceites de comportamento online e trabalhar para que esses modos sejam aceites, invés de outros. A sociedade moderna deve ainda interessar-se sobre o modo de governação da Internet (2016).

Wiederhold (2023) propõe que todos na sociedade, desde instituições governamentais à mais jovem criança, podem ter um papel fundamental para interromper este ciclo de disseminação de discurso de ódio. Primeiramente, defende que é crucial aceitar que a contenção de DOO não significa limitar a liberdade de expressão. É possível abordar o tema de forma holística, respeitando a liberdade de expressão, enquanto se analisam criticamente as motivações subjacentes à prática de DOO (pp.459).

Governos e organizações podem investir em melhorar leis e iniciativas para regularizar e monitorizar DOO, identificando proativamente a evolução da tecnologia e do DOO. Adicionalmente, as redes sociais e comunidades online devem continuar a atualizar as suas políticas para que consigam identificar e eliminar DOO eficientemente. A contenção do DOO pode ser possível através da promoção de uma cidadania digital ativa que promova uma sociedade mais inclusiva (Wiederhold, 2023, p.459).

Classificando o discurso de ódio online

Nem todo o discurso de ódio assume a mesma forma, pode variar em intensidade, com algumas expressões a revelarem-se mais prejudiciais que outras. A gravidade do discurso de ódio afeta diferentes números de pessoas e causa diferentes níveis de danos. Assim, torna-se fulcral que qualquer resposta a este tipo de discurso considere essas diferenças para ajustar a resposta, evitando restrições desnecessárias à liberdade de expressão, identificando-se apenas os danos potenciais (Conselho da Europa, 2016).

Nem todo o discurso de ódio é considerado igualmente prejudicial devido à linha ténue que existe entre discurso de ódio e liberdade de expressão. Enquanto por um lado incitam-se ações e comentários mais extremos, por outro, outro tipo de discurso, como os insultos, pode ser considerado mais leve. Outro aspeto importante a considerar é avaliar o conteúdo, o tom e o contexto do discurso para compreender as suas nuances (Conselho da Europa, 2016). Segundo a análise crítica conduzida por Kapelańska-Pręgowska et. al (2023), ao modo de atuação do Tribunal do Conselho Europeu para os Direitos Humanos (ECHR), em relação ao discurso de ódio e aplicação de leis, em alguns casos é difícil distinguir discurso de ódio de expressões que sejam aceites e que garantem um equilíbrio entre pluralismo e tolerância. Não existindo uma definição universal de discurso de ódio, torna-se necessário abordar o assunto caso a caso e avaliar diversos fatores (pp. 4-5).

Como identificar a fronteira entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio e reconhecer quando as barreiras são ultrapassadas, o ECHR tem vindo a apresentar casos concretos e devidamente contextualizados que apresentam fatores determinantes para determinar o que é DOO, ferramenta fundamental que pode guiar os princípios e a construção de normas deste fenómeno por autoridades nacionais (p.5).

Discurso de ódio online em jogos

Apesar de ser um fenómeno presente em todos os meios digitais, é crucial entender como o discurso de ódio se manifesta na cultura de jogos. Jogos online providenciam aos jogadores um ambiente competitivo que pode evocar emoções intensas, levando a

reações como insultos e obscenidades. Estas ações são geralmente vistas como expressões de raiva e de frustração momentâneas (Costa et. al, 2023, pp. 309-310).

As interações em chats enquanto se joga são bastante comuns. Nestes contextos, os diálogos podem ser positivos, negativos ou irônicos, podem assumir forma de insultos com base na orientação sexual ou etnia, como também assédios ou ataques a minorias. Como referem Costa et al. (2023), os casos discurso de ódio em jogos online podem resultar de interações entre jogadores, por norma em atividades não moderadas. Como, por exemplo, jogar em equipas, partilhar estratégias, interagir em chats ou em transmissões em direto nas plataformas de jogos e comunidades. Todos estes ambientes digitais permitem que este tipo de comportamento se propague com facilidade (pp. 309-310).

A importância da Educação para os Media

Literacia digital e literacia mediática

A literacia dos media é um recurso, tal como outras literacias das sociedades contemporâneas. Lopes (2015), citando Habermas (1997), define-a como uma condição básica para a reflexão crítica, como também uma potencial condição para a cidadania e participação pública, “a base da democracia”. Vários autores definem literacia mediática como um conjunto de capacidades e competências que possibilitam o cidadão aceder, analisar, criar, interpretar e avaliar criticamente mensagens, em diversos contextos. (Lopes, 2015). Desenvolvem-se ao longo da existência de cada um e permitem responder às necessidades de uma vida em sociedade. É necessário considerar o aspeto inconsciente e quase automático com que o cidadão desenvolve estas competências técnicas, críticas, sociais e criativas (Lopes, 2015, p. 568).

A preocupação em educar para os media e para a literacia mediática surge desde a publicação da Declaração de Grunwald sobre a Educação para os Media (UNESCO, 1982). Foi a partir deste ponto que se destaca no discurso de instituições e organizações internacionais, como a UNESCO ou a União Europeia, investigadores e académicos. Desenvolveu-se uma ideia comum que defende que teoricamente existe uma relação entre literacia dos media e o exercício de uma cidadania ativa, sendo a educação para os

media e literacia mediática reconhecida por diversas instituições como um recurso fundamental para compreender a sociedade e participar na vida democraticamente, ou como Buckingham indicou, “uma dimensão da cidadania e um direito humano fundamental” (2003, como citado por Lopes, 2015).

No contexto deste trabalho, quatro tópicos na definição de literacia dos media podem ser abordados, nomeadamente, o impacto positivo ou negativo dos media nos indivíduos, o papel da literacia enquanto ferramenta que ajuda a cooperar com a influência que os meios de comunicação têm na sociedade e literacia dos media como uma competência que não está intrínseca no ser humano e que envolve diversas dimensões do indivíduo (Potter, 2010, como citado por Costa, 2023, 310-311) (Neophytou, 2021, p.158).

As TIC -Tecnologias de Informação e Comunicação trouxeram novas formas de consumo, mas também mudaram o modo como interagimos com o mundo, com ideologias e com a política. Complementado a ideia dos autores acima citados, Neophytou (2021) reforça que as TIC transformaram o ativismo, através da criação de métodos para exercer pressão política, definição de estratégias para movimentos em defesa dos direitos humanos, que inclui escolhas de mensagens e discursos, seleção de ferramentas digitais e técnicas, e tornar alvo determinados movimentos opostos (p.158).

Pensar criticamente a literacia dos media torna-se assim não uma opção, mas uma necessidade, defende Neophytou (2021). A literacia dos media capacita indivíduos a resistir à manipulação mediática, ao mesmo tempo que lhes permite aprender com os próprios meios de comunicação e utilizá-los de forma construtiva. Nenhuma forma de literacia nasce com o ser humano, nem é facilmente alcançada, pois requer um processo de aprendizagem. O simples uso das TIC no dia-a-dia não garante que os utilizadores desenvolvam competências para criticar os media. O autor sugere que os sistemas educativos devem encontrar os métodos, técnicas e ferramentas apropriadas, no âmbito das TIC, para criar novas abordagens de aprendizagem que capacitem os estudantes a dominar as técnicas necessárias para utilizar as tecnologias e, simultaneamente, inspirar o pensamento crítico sobre as mesmas (p.158)

Os termos literacia mediática e literacia digital frequentemente podem ser confundidos ou sobrepostos, embora tenham focos diferentes no que respeita à interação humana com a informação e tecnologia (Wuyckens, G. et al, 2022). Compreender as diferenças entre as literacias mencionadas é igualmente fundamental para a conceção de projetos educacionais, como o proposto neste trabalho.

A discussão trazida por Wuyckens e outros autores (2022) apresenta os conceitos de literacia mediática, literacia digital e literacia da informação como proeminentes na educação para os media, sendo esta última a praxis que combina o conhecimento teórico e práticas educacionais. No entanto, a falta de clareza na definição detalhada das diferentes literacias, segundo a análise conduzida pelos autores, indica que este campo de investigação enfrenta várias limitações que diminuem as suas contribuições científicas e sociais (Wuyckens, G. et. al, 2022). Os autores enumeram três fatores que dificultam a conceptualização dos elementos constituintes das literacias, nomeadamente, a proliferação de conceitos associados à literacia, a falta de consenso no que respeita à definição dos conceitos de literacias e o facto de as publicações em revistas apresentarem os conceitos de forma parca quando se trata de apresentar as orientações disciplinares teóricas e perspectivas que defendem. (pp. 6-7).

Estes fatores contribuem para uma confusão entre os elementos constituintes de cada literacia, da relação que existem entre esses elementos e os últimos objetivos educacionais associados (2022, pp.8). A educação para os media combina atividades educativas, cursos e práticas desenvolvidas com o objetivo de desenvolver competências e adquirir conhecimento específico relacionado com os media, como referido por Landry e Letellier (2016), citado por Wuyckens et. al (2022).

Buckingham (2015), reflete como ao longo dos anos, houve várias tentativas de expandir o significado do termo “literacia”, que originalmente se aplicava simplesmente à capacidade de ler e escrever (alfabetização). Diversos estudos em literacia foram realizados, que aprofundaram a ideia de “múltiplas literacias”, Essas múltiplas literacias abrangem não só formas contemporâneas de literacia, como também as novas competências comunicativas e dinâmicas culturais necessárias para uma comunicação eficaz nos media (p.22).

A multiplicação de literacias, segundo Buckingham, levanta várias questões. Incluir sob termo “literacia” as mais variadas áreas, como a literacia financeira ou a literacia espiritual, leva a que o conceito se torne vago e impreciso e se distancie do seu significado original, tornando-se sinónimo de “competência” ou “habilidade”. (2015, pp.22).

O autor sugere que o uso do termo literacia implica uma abordagem educacional mais abrangente, que não se restringe a competências mecânicas ou funcionais básicas. Na perspetiva de Buckingham, trata-se de um conceito mais humanístico do termo, que enfatiza a importância de compreender profundamente e criticamente as diferentes formas de comunicação e interação no mundo contemporâneo (2015, p.23).

A literacia digital pode ser definida como algo que engloba as competências necessárias para usar efetivamente tecnologias digitais e navegar nos ambientes inerentes aos novos media. Envolve a habilidade de localizar, avaliar, criar e comunicar informação com recurso a plataformas digitais e suas ferramentas. Vai além da literacia computacional básica, incorporando competências como segurança online, privacidade, cibersegurança, comunicação digital e pensamento crítico (StudyMassCom, s/d) (Media Literacy Now, 2024).

Para a UNESCO (2021), a literacia digital envolve o uso crítico e confiante dos recursos digitais para a informação, comunicação e resolução de problemas básicos em diversos aspetos da vida. O conceito sustenta-se por competências básicas em TIC, que inclui a utilização de computadores para aceder, avaliar, armazenar, produzir apresentar e trocar informações, assim como participar de redes colaborativas online e utilizar estas competências em contexto laboral.

O Departamento de Educação dos Estados Unidos da América tem uma definição clara, no seu programa financiado LINCS - Sistema de Informação e Comunicação sobre Literacia, definindo a literacia digital como as competências necessárias para utilizar a tecnologia digital, permitindo os utilizadores a encontrar, avaliar, organizar, criar e comunicar informações, além de desenvolver a cidadania digital e o uso responsável da tecnologia. A alfabetização digital não é apenas ter conhecimentos de informática, embora sejam habilidades fundamentais. A literacia digital reside no reconhecimento e

relevância dessas competências em contextos específicos e na capacidade de aplicá-las de forma criativa, segundo a visão da Sociedade Internacional para Tecnologia na Educação (2016), uma das fontes em que se baseia o Departamento de Educação dos EUA.

Já a literacia mediática refere-se à habilidade de aceder, analisar, avaliar e criar media em diferentes formatos. Envolve descodificar mensagens transmitidas em diferentes canais, como na televisão, rádio, imprensa e na internet. É a habilidade de criticar e avaliar a informação, identificar potenciais imparcialidades e diferenciar fontes credíveis de não credíveis (StudyMassCom, s/d). Pode-se dizer que a literacia dos media prevê a utilização consciente de ecrãs, refletir nos motivos financeiros de conteúdos, navegar em algoritmos sensacionalistas e cruzar informação noticiosa e de saúde, bem como evitar burlas e manter as informações pessoais seguras e privadas (Media Literacy Now, 2024).

Pode dizer-se que a literacia dos media e digital complementam-se, na medida em que, as plataformas digitais tornaram-se o principal sítio onde os media se difundem, e ter competências digitais é importante para saber interagir com os meios de comunicação de forma eficaz. Contudo, sem literacia mediática é mais difícil compreender e avaliar a informação que se encontra online, sendo por isso essencial saber compreender e criticar aquilo que consumimos e difundimos nos media (StudyMassCom, s.d.).

Sentido de responsabilidade nos media

Mader (2022) apresenta uma abordagem que assenta sobre a responsabilidade enquanto um problema ético que presume que seres humanos são racionais e autónomos e que, por esse motivo, são responsáveis pelos seus atos. Quando as ações são conduzidas em espaços de produção, representação, distribuição e consumo de media, que dizem respeito a outras pessoas, levantam-se questões de responsabilidade. São apresentadas seis dimensões de responsabilidade que podem facilmente formular seis questões: quem é o ator responsável?; por que ação?; com que consequências?; para quem?; que autoridade atribui responsabilidade?; por que razão o ator é responsável? (p.89).

Todas as ações têm consequências e para compreender o conceito de responsabilidade de forma analítica-descritiva é importante que estudantes tenham competências para sistematizar o termo abstrato e formular questões que possam ser transferidas para um exemplo concreto. Para a autora, citando Selvi (2008), a percepção é um ponto onde se inicia a abordagem educativa para o sentido de responsabilidade, para as questões éticas. A percepção é considerada uma fonte de conhecimento que parte da intuição, é um fenómeno que ocorre a nível individual e por este motivo não pode ser explicado através apenas da observação por outros (Mader, 2022, p.89).

Recorrendo ao exemplo de visualizar filmes em sala de aula, a autora refere que pede aos alunos para não só ativarem a percepção sensorial em relação ao filme, mas também para manterem-se atentos às suas próprias respostas emocionais durante a visualização. Esta aproximação pedagógica hermenêutica enfatiza o preciso momento da experiência no processo de receção, fundamental para iniciar considerações éticas. Partindo deste método interpretativo, existem três elementos-chave referidos por Mader (2022): o fenómeno em si, o recetor e a experiência vivida - o que acontece entre emissor e recetor. O fenómeno é o filme e como recetores os alunos devem estar atentos ao seu entendimento prévio em relação à representação audiovisual e refletir criticamente sobre o tópico apresentado, bem como refletir colocando-se no papel do ator - no caso apresentado pela autora os alunos visualizaram um documentário que envolvia refugiados.

A experiência vivida, como referida, acontece em quatro espaços comunicacionais, entre os atores no ecrã que ocupam o espaço de representação, os elementos da equipa de produção, os responsáveis pela distribuição e, por fim, a audiência consumidora. São nestes quatro espaços propostos por Mader (2022) que diferentes ações têm lugar e onde a empatia é fundamental para compreender a experiência enquanto espetador, como também a experiência do outro, daqueles que surgem no ecrã. A autora pede, por último, que os alunos considerem as possíveis emoções sentidas pelos atores representados, nos diferentes espaços mencionados acima, fomentando a empatia, neste caso, em contexto de receção/interpretação de filme (pp. 89-90). Enquanto prática pedagógica apresentada por Mader, a mesma conclui que mais tarde, estes alunos serão

capazes de formular as suas próprias questões éticas a partir da experiência audiovisual e de introspeção conduzida, aplicar a aprendizagem obtida e analisar as suas próprias escolhas audiovisuais. Os filmes apresentam uma grande potencialidade para ativar a capacidade humana de sentir empatia por outros e o sentido de responsabilidade está também diretamente ligado a esse sentimento.

Introdução à linguagem multimodal na Educação

A ideia central da multimodalidade na educação prevê a aplicação de princípios e a conjugação de diferentes recursos (escritos, visuais, sonoros) que facilitem a aprendizagem do indivíduo, à semelhança do exemplo mencionado anteriormente em que Mader integra recursos audiovisuais em sala de aula no seu método de ensino. No contexto da criação de uma banda desenhada, importa compreender de que forma a multimodalidade é aplicada neste meio. Uma das teorias que fundamenta a ideia de multimodalidade é a teoria de aprendizagem multimodal de Richard Mayer, que apresenta princípios que destacam particularmente utilização múltipla de formas de representação com o objetivo de facilitar a aprendizagem (Araújo, Souza, Lins, 2015) (Mayer, Fiorella, 2022) .

Richard Mayer é psicólogo educacional e tem contribuído significativamente para as teorias da cognição e da aprendizagem multimodal. O seu foco tem sido compreender de que forma a aprendizagem pode beneficiar de diferentes modos de representação da informação, principalmente com a conjugação de palavras e imagens para explicar conceitos complexos (Araújo et al., 2015, p.2) (Mayer et al., 2022, p.3).

O autor apresenta princípios importantes para educadores elaborarem os seus materiais multimédia, com recurso às tecnologias. As crianças e jovens utilizam cada vez mais as novas tecnologias como computadores, dispositivos móveis, consolas e plataformas digitais onde acedem a informação em grande escala. Desenvolvem competências desde cedo para interagir com as ferramentas tecnológicas e utilizam-nas, de forma regular, para fins de entretenimento. Torna-se, por isso, importante tornar os ambientes educativos mais eficazes através da utilização da tecnologia (Araújo, et. al. 2015).

Segundo Mayer (2022), a palavra *multimedia* abrange diversos conceitos e meios de comunicação escritos ou falados, e imagens. O autor exemplifica: ver um vídeo no Youtube num telemóvel pode ser considerada multimédia móvel; sentar-se numa sala onde imagens em um ou mais ecrãs são apresentadas e música ou outros sons são emitidos, torna-se uma experiência multimédia ao vivo; entre outras possibilidades, também é possível referir-se ao ato de sentar-se à frente de um computador e ver uma apresentação com imagens e ouvir palavras relacionadas, como uma aula online multimediática. Engloba todos os meios que façam uso de vídeos, animações, jogos e ilustrações (p.3).

A aprendizagem multimodal dá-se quando um indivíduo cria uma conexão e representação mental entre palavras e imagens – como a própria palavra multimodal implica - está diretamente relacionada ao conhecimento se molda através de texto escrito e imagens. Esta ideia é suportada por outros autores citados por Mayer & Fiorella (2022), como a teoria cognitiva de Sweller, Ayres & Kalyuga (2011), o modelo integrado de texto e imagem para a compreensão de Schnotz, & Banner (2003) e a teoria de quatro componentes para *design theory* de Merriënboer (2013) (Mayer et. al, 2022, p.5).

A teoria de aprendizagem multimodal fundamenta-se em três pressupostos. Primeiro, o “pressuposto do canal duplo”, que sugere que o ser humano possui canais separados, fundamentais para processar informações visuais e verbais. Quando a informação é apresentada perante a visão de alguém, como ilustrações, animações ou vídeos, dá-se um processamento de informação no canal visual. Quando a informação é apresentada através de narração ou sons não verbais, a informação é processada pelo canal auditivo (Mayer et al., 2022, p.59).

Depois, o “pressuposto da capacidade limitada”, em que cada canal pode possuir uma determinada limitação na informação que consegue processar. Por exemplo, quando uma ilustração é apresentada, numa só visualização o receptor capta apenas parte da imagem no canal visual da sua memória a curto-prazo, assim como, em uma narração o ouvinte também irá captar parte das palavras proferidas.

Por último, o “pressuposto da aprendizagem ativa”, que indica que os humanos se envolvem num processo cognitivo ativo em ambos os canais (visuais e verbais) para construir representações mentais coerentes das suas experiências. Estes processos cognitivos incluem organizar nova informação de forma estruturada e integrando essas mesmas representações com novo conhecimento (Mayer, 2022, p.60). O autor vê os humanos como processadores ativos que procuram dar sentido a representações multimédia (p.61). Quando o ser humano está a aprender a partir de um material multimédia, está a construir mentalmente um modelo coerente e significativo que organize as informações com coerência.

Compreender uma mensagem multimédia envolve, muitas vezes, construir ou estruturar diversos tipos ou níveis de conhecimento. Assim, este pressuposto sugere duas implicações importantes para o design de multimédia em que, por um lado o material apresentado deve ter uma estrutura coerente, por outro a mensagem deve fornecer orientação ao aluno para que este seja capaz de estruturar o novo conhecimento. Caso o material não tenha uma base coerente, o esforço do aluno será infrutífero, e se a mensagem não for devidamente orientada, o aluno pode sentir-se sobrecarregado. O design multimédia deve ser pensado como um assistente dos alunos, que os ajuda a criar estruturas de conhecimento, que conduzem a um entendimento integrado e coerente da informação (Mayer, 2022, p.61).

Para Mayer, a aprendizagem multimodal processa-se em três tipos de memória: sensorial, de curto prazo e de longo prazo. A memória sensorial capta informações através dos olhos e ouvidos, que são seleccionadas e organizadas na memória a curto prazo em modelos verbais e pictoriais. Através da integração, na memória de longo prazo, dessas informações, ao combiná-las com o conhecimento prévio, dá-se um processo que permite adquirir e armazenar informações que influenciam a visão do mundo real (Mayer, 2022, p.62).

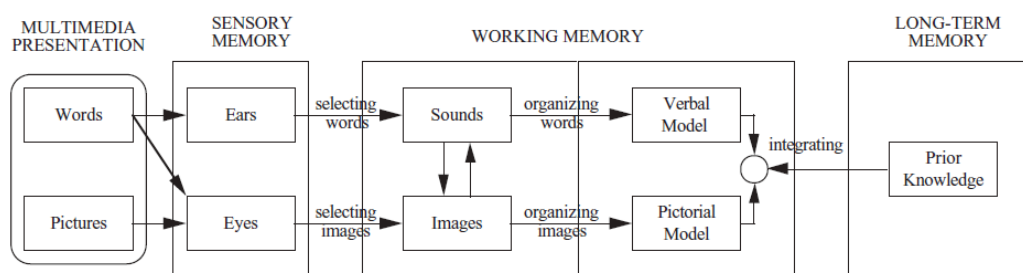


Figura 1 - Retirado de Mayer (2022, p.62)- Cognitive theory of multimedia learning

As setas na Figura 1, representam as fases dos diferentes processos cognitivos, de seleção, organização e integração através dos canais sensoriais verbais e visuais. Conforme mencionado por Mayer (2022), a memória sensorial permite captar temporariamente imagens e sons, sendo inicialmente processadas pelos olhos e ouvidos.

O foco da aprendizagem multimodal deve ser a memória a curto-prazo, que também pode ser referida como memória de trabalho. A memória a curto-prazo é utilizada para manipular e guardar informação temporariamente e é conscientemente ativa. O processo que ocorre na memória a curto-prazo pode dividir-se em duas fases como proposto por Mayer (Figura 1). Primeiramente recebem-se as imagens e sons obtidos da memória sensorial e organizam-se as palavras e imagens, estruturando-se posteriormente um modelo cognitivo que adiciona a essa nova informação, conhecimento anterior e relaciona a informação obtida em ambos os canais (pp.62-63).

Já a memória a longo-prazo corresponde ao armazenamento de conhecimento de uma pessoa, e ao contrário da memória a curto prazo, esta integra grandes quantidades de informação, durante períodos longos. Segundo Mayer, para pensar ativamente em informações alojadas na memória a longo prazo, o conteúdo é trazido para a memória de trabalho, para que seja possível refletir ou trabalhar-se sobre essas informações (2022, p.63).

Assim, Mayer (2022) identifica na teoria da aprendizagem multimodal cinco processos cognitivos essenciais para uma aprendizagem significativa (Figura 2). O aluno deve selecionar as palavras relevantes e organizá-las na memória a curto-prazo, estruturando um modelo cognitivo verbal, assim como selecionar as imagens relevantes a trabalhar

na memória a curto-prazo e criar um modelo cognitivo pictorial. Por fim, devem ser integradas às representações verbais e visuais entre si e com conhecimento prévio, ativando assim a memória a longo-prazo (p.63).

Process	Description
Selecting words	Learner pays attention to relevant words in a multimedia message to create sounds in working memory
Selecting images	Learner pays attention to relevant pictures in a multimedia message to create images in working memory
Organizing words	Learner builds connections among selected words to create a coherent verbal model in working memory
Organizing images	Learner builds connections among selected images to create a coherent pictorial model in working memory
Integrating	Learner builds connections between verbal and pictorial models and with prior knowledge

Figura 2 -Retirado de Richard Mayer (2022, p.63) - Cinco processos cognitivos na teoria cognitiva de aprendizagem multimodal

O último processo mencionado, que prevê a integração das informações visuais e verbais, é, de acordo com Mayer, o passo mais importante para uma aprendizagem multimodal eficaz. A partir dos dois modelos criados mentalmente, um modelo verbal, baseado em palavras e um pictórico, baseado em imagens, é preciso combinar esses dois modelos e interligar as partes correspondentes das palavras com as imagens, criando uma representação integrada. Conectar o conhecimento prévio a esse processo de integração irá apoiar esse processo, que pode ser exigente e requerer muito esforço mental e motivação por parte do aluno (2022, p.63).

A teoria de Mayer é composta por diversos princípios básicos do design multimédia. O autor, através de investigações e experiências, concluiu que a utilização desses princípios pode promover uma aprendizagem mais eficaz. Os princípios que Mayer apresenta conduzem a criação de ambientes online pensados de forma estratégica e educativa, de forma a contribuir para o processo cognitivo das crianças e jovens,

realça Araújo et al. (2015, pp.4).

O primeiro que deve ser abordado é o princípio de multimédia, em que Mayer (2022) argumenta que a combinação de palavras e imagens potencia a aprendizagem dos alunos, afirmando que estes demonstram mais capacidades de aprendizagem quando os conteúdos multimédia com palavras e imagens do que apenas com palavras. Como já mencionado, quando as palavras e imagens são apresentadas em simultâneo existe a oportunidade por parte do recetor de construir modelos mentais verbais e visuais que levam a criar ligações entre os elementos (Mayer, 2022, p.145). Estudos conduzidos pelos autores indicaram que os alunos demonstraram melhores resultados de aprendizagem quando lhes era fornecido o texto escrito com ilustrações ou a narração com animação, ao contrário dos alunos que apenas recebem textos ou narração, sem apoio visual (Mayer, 2022, p.145).

Deste modo, os autores apresentam cinco princípios que têm como objetivo reduzir processos cognitivos extrínsecos em relação ao objetivo educativo, que devem ser tidos em conta para desenvolver ferramentas pedagógicas. Um exemplo deste tipo de processos é quando numa aula multimédia são utilizados sons ou grafismos que não dizem respeito à matéria e podem desviar a atenção dos alunos da informação essencial (Mayer & Fiorella, 2022, p.185).

O princípio da coerência defende que os alunos sistematizam melhor as informações quando há um maior cuidado em focar o assunto nos conteúdos multimédia, evitando a acumulação de palavras, sons ou imagens que possam não ter relação com a informação que se pretende apresentar (Mayer, 2022, p.185) (Mayer, 2001, como citado por Araújo, 2015, pp.5-6).

O princípio da sinalização destaca a importância de sinalizar as informações mais importantes através de uma estrutura organizada dos conteúdos, de forma a apoiar a organização dessas informações na memória dos alunos (Mayer et al., 2022, p.185).

De acordo com o princípio da redundância, é preferível utilizar-se apenas animação e narração, sem recorrer a texto (por exemplo legendas num vídeo) para evitar a

acumulação de informações e a desmotivação dos alunos (Mayer et al., 2022, p.185)
(Mayer, 2001, como citado por Araújo, 2015, pp.5-6)

O princípio da contiguidade espacial baseia-se na ideia de que a aprendizagem é melhor quando as relações texto-imagem se encontram mais próximas, como por exemplo, no mesmo ecrã, o que pode ajudar a elaborar ambientes virtuais educativos. O facto de atividades multimédia acontecerem num só ecrã permite um maior foco do aluno (Mayer et al., 2022, pp.185-186).

Por último, o princípio da contiguidade temporal sugere que os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens são apresentadas ao mesmo tempo, afirmando que, quando a narração e animação se dão em momentos diferentes, os alunos podem não conseguir criar conexões mentais entre as representações verbais e visuais (Mayer et. al, 2022, p.185-186).

Mayer enumera outro grupo de princípios, que complementa o anterior, que visa gerir a sobrecarga essencial. A sobrecarga de informação que é essencial pode ocorrer quando a informação que é necessária processar ultrapassa a capacidade cognitiva do aluno. Esse excesso de informação pode causar uma sobrecarga e dificultar o processo de aprendizagem. Assim, para ajudar a gerir o material essencial (composto por palavras e imagens), é possível recorrer-se ao princípio da segmentação, que pressupõe que a aprendizagem é mais profunda quando a mensagem multimédia é entregue por partes segmentadas invés de uma unidade contínua. Adicionalmente, o princípio de pré-treino prevê que os alunos aprendem melhor quando conhecem previamente nomes ou características da mensagem, e, o princípio da modalidade defende que a aprendizagem é mais eficiente quando as palavras apresentadas nos conteúdos multimédia são também narradas, ao contrário de texto impresso (Mayer et al. 2022, pp.243-244) (Araújo et al, 2015, p.5).

Surge ainda um terceiro objetivo na teoria da aprendizagem multimodal, que sugere que as aulas devem potenciar o processamento generativo de informações. Existem elementos sociais que podem ser trabalhados em sala de aula, como a presença, a voz e o movimento do instrutor. que pode influenciar positivamente a motivação do aluno. O

processamento generativo depende em grande parte da motivação dos alunos para aprender. Se estes considerarem que não vale a pena o esforço para aprender, não se envolvem nos processos cognitivos necessários para uma aprendizagem profunda (Mayer et al., 2022, p.277).

O princípio da personalização afirma que os alunos preferem quando os conteúdos mantêm uma conversa impessoal, invés de formal, pois permite uma aproximação maior à realidade e dá dinamismo e interatividade ao conteúdo multimédia. Mayer realça que muitas vezes a lembrança de uma personagem ajuda a fixar conteúdo de forma mais consistente (Mayer et al., 2022, p.277). O princípio da voz indica que é preferível a narração em aulas multimédia ser conduzida por uma voz humana amigável e próxima da realidade do aluno, do que de uma forma robótica, ou sistemática. Já o princípio da imagem entende que o foco no conteúdo multimédia deve ser apresentar coerentemente elementos visuais e verbais e a simples adição do orador numa aula multimédia, não melhora necessariamente a aprendizagem do aluno. É essencial que qualquer elemento visual adicionado à apresentação seja relevante e conduza as construções das conexões cognitivas necessárias para a aprendizagem (Mayer, 2022, p.277) (Araújo et al, 2015, p.5).

As linguagens multimodais são fruto da tecnologia computacional, que trouxe amplas possibilidades de apresentação visual de materiais. O surgimento e evolução das novas tecnologias revolucionou o cenário da comunicação e, em simultâneo, no contexto educacional (Mayer, 2001, in Mitchel et al., 2011). Embora os modelos de educação sejam atualizados neste sentido, com novos recursos e métodos de aprendizagem, a tecnologia progride mais rapidamente que o processamento de informação necessário para aplicar novos métodos educativos. As ações educativas precisam de ser frequentemente redimensionadas e reconfiguradas conforme a evolução das tecnologias. O aluno deve estar no centro dos modelos de aprendizagem e devem ser considerados os diversos modos de aprender e interesses que motivem a dinâmica em sala de aula (Mitchel & Weiss, 2011).

Os princípios acima descritos relevam para a criação de materiais educativos multimodais, como os livros de banda desenhada, que combinam narrativas visuais e

textuais, de forma a facilitar a compreensão e retenção de conceitos complexos. Mais adiante será possível compreender as potencialidades da banda desenhada na educação para os media.

Narrativas interativas como ferramentas pedagógicas

A utilização de *storytelling* interativo como uma exploração das possibilidades das tecnologias para objetivos educacionais não é recente. Porém, a evolução dos novos media tem trazidos novas formas de criação, que permite criar um leque de artefactos maior, com mais complexidade, mais realistas, aperfeiçoados ao nível de utilização e acessibilidade, por um lado, e por outro ao nível visual, estético e criativo.

Um estudo conduzido por Evangelista, Carrozzino, Neri & Bergamasco (2009), apresenta um projeto didático que recorre à narração digital para estruturar um curso artístico-educativo para crianças com idade entre os 10-13 anos de idade. Trata-se de um projeto que apresenta às crianças a arte clássica e seus conceitos e ferramentas, de um ponto de vista histórico e técnico, através das tecnologias. O objetivo é providenciar conceitos e expressões de arte para que as crianças possam recorrer a estas para expressar e comunicação conceitos e emoções, numa idade em que desenhar já se apresenta como um processo consciente de comunicação, que tem por base conteúdo a ser transmitido.

Assim, o projeto é apresentado como um jogo, que estimula a aprendizagem tanto tecnológica, como artística, e a criatividade nas representações gráficas. Como resultado, identificam-se três competências fundamentais que as crianças desenvolvem com este projeto, nomeadamente, a capacidade de interpretar criticamente o texto, que leva à desconstrução do texto original em cenas; representação gráfica correspondente à interpretação de texto; ter um maior conhecimento sobre a linguagem visual e os seus códigos, as principais técnicas de desenho e ferramentas, com a finalidade de criar um *storyboard* para uma aplicação multimédia (Evangelista et al., 2009).

Ensinar as crianças a criar os seus produtos multimédia é também trabalhar as competências criativas previstas na literacia dos media, ao mesmo tempo que se introduzem conceitos necessários através do uso das tecnologias e da prática artística,

considerando que traz uma forte componente de entretenimento ao projeto e bons resultados. É um bom exemplo de literacia mediática ao dar a conhecer conceitos artísticos e tecnológicos que levam as crianças a não só saberem mais sobre determinado tema, como também a aprenderem a construir as suas narrativas interativas ou conceitos gráficos a partir de textos ou ideias.

Riedl e Butlitko (2013) apresentaram um estudo em que se debruçam sobre 20 anos de investigação de narrativas interativas e casos de sucesso. O *storytelling* tem um papel central em diversos tipos de media, em formatos escritos, visuais, orais, como novelas, filmes, televisão e teatro. Segundo Gerrig (1993), citado por Riedl et.al (2013), a prevalência do *storytelling* na cultura humana pode ser explicada através do uso da narrativa como ferramenta cognitiva para a compreensão de algo. Os autores apresentam o conceito de inteligência narrativa como a habilidade de organizar experiência numa forma narrativa, central para os processos cognitivos que se desencadeiam numa série de experiências, sejam de entretenimento ou de aprendizagem. Assim, surge a ideia de que sistemas computacionais que possuem inteligência narrativa interagem com humanos de forma fluída, orgânica e intuitiva. A narrativa torna-se a ferramenta que estes sistemas utilizam para melhorar a comunicação humano-máquina. Ao entender a interação como uma história em desenvolvimento e ao usar a narrativa como forma de comunicação, esses sistemas conseguem interagir melhor com os utilizadores (2013).

Aplicar a inteligência narrativa na perspetiva de narrativa interativa é uma das suas aplicações mais interessantes, no sentido em que a narrativa interativa é uma forma de experiência digital em que os utilizadores criam ou influenciam a *storyline* através de ações. As ações mais comuns podem ser comandos, incorporar um personagem ou interagir diretamente com o enredo. A narrativa interativa é considerada muitas vezes uma forma de entretenimento interativo, porém pode ser utilizada para aplicações sérias com propósitos educativos e de aprendizagem (Riedl e Butliko, 2013).

Seja numa perspetiva de o utilizador assumir o papel de protagonista numa história pode desdobrar, ou numa perspetiva de observador participante, como se visse um filme, mas tivesse capacidades de alterar o seu percurso ou interagir com personagens, o objetivo é

de emergir os utilizadores num mundo virtual a ponto de acreditarem que fazem parte integral do desdobramento da narrativa e que as suas escolhas têm importantes consequências (2013). O que diferencia a narrativa interativa de outros formatos digitais de entretenimento são os seus sistemas, que preveem que utilizadores interajam e influenciem a direção ou resultado de um enredo.

Apesar de as narrativas interativas terem uma natureza mais ligada ao entretenimento, Riedl e Butliko têm vindo a considerar o papel das narrativas interativas em abordagens sérias, em áreas como a educação, formação, publicidade e argumentação, bem como noutros campos das ciências exatas e das tecnologias (2013).

Um conceito que pode ser explorado é o de fluxo (*flow*) defendido por Mihaly (1990), como citado por Marinho (2014), que de certa forma fundamenta o design de jogos digitais e de narrativas interativas de um modo geral. Refere que é um conceito que se caracteriza pela imersão total de um indivíduo numa atividade e essa sensação de imersão é descrita pelo autor como uma *optimal experience*, isto é, o ser estar completamente envolvido na atividade por si mesma. O estado de fluxo pode contemplar a máxima atenção diante de objetivos claros e deliberadamente escolhidos, envolvimento em resolução de problemas que não podem ser difíceis nem fáceis, devem ser adequados às habilidades e capacidades dos atuais utilizadores, exigência de foco e concentração, bem como tomar decisões conscientes e perseguir objetivos realistas. O *flow* também se caracteriza pela recompensa psicológica e emotiva, sentimento de controlo, desejo de permanência nesse estado de fluxo, sensação de euforia e satisfação e sentimento de realização criativa (Marinho, 2014).

História e evolução da banda desenhada

Scott McCloud, no seu livro *Understanding Comics*, (1993), faz uma abordagem pedagógica através da própria forma de arte que está a abordar: uma banda desenhada que nos ensina a compreender o que é a banda desenhada. É um tipo de arte sequencial, onde o espaço ocupa o lugar do tempo de um filme. A banda desenhada remonta a 1500, num manuscrito pictórico pré-colombiano com mais de dez metros que contava a história épica de um herói militar e político “8 Deer Tiger’s-claw”. Anos antes, na

Inglaterra, a Conquista da Normandia também foi retratada em formato BD, no início de 1066, numa peça conhecida por Baeyux Tapestry.

Até nas representações pintura egípcia (1300 a.C.) McCloud encontrou uma forma de arte que se assemelha àquilo que hoje em dia é conhecido por banda desenhada. Na tumba de Menna é possível ler-se uma história sequencial de imagens e existe nela uma sequência narrativa.

A impressão foi sem dúvida um marco na banda desenhada, pois a partir desse momento podia ser apreciada por todos. A forma de arte foi evoluindo e tornando-se mais sofisticada, alcançando grande riqueza nas mãos de William Hogarth, que produziu uma história de seis pranchas “A Harlot’s Progress”, em 1732, que retratava uma história motivada por grandes questões sociais.

As pranchas de Hogarth foram exibidas como uma série de pinturas e mais tarde vendidas como portefólio de gravuras, as pranchas foram feitas para serem observadas lado a lado e em sequência. As suas histórias tornaram-se tão populares que novas leis de direitos de autor surgiram.

Smolderen (2014), em *The Origins of Comics: From William Hogarth to Winsor McCay*, apresenta uma investigação sobre a história da banda desenhada, remontando às suas raízes de storytelling visual. Partilha uma análise de como o meio emerge de uma relação entre a cultura impressa, satírica e de arte narrativa na Europa, particularmente através das obras de Hogarth. O autor discute o papel de Hogarth na definição de storytelling visual moderno, recorrendo a exemplos como “A Harlot’s Progress” (1732) e “Marriage à-la Mode” (1745) que apresentavam arte satírica e narrativas moralista sem sequências visuais (p. 3).

Hogarth, nos seus esboços e composições visuais, mostrava a mesma preocupação com o excesso de detalhes, o estilo e o esquema das pranchas, para uma leitura mais eficaz, tal como a maioria dos esboços de cartoonistas modernos. Inspirou, segundo Smolderen (2014), a tendência humorista das ilustrações do século XIX, bem como, inspirou-se em características que remontam ao Renascimento, nomeadamente certas soluções de composições visuais do domínio da arte satírica (p.4).



Figura 3- William Hogarth, Marriage A-la-Mode: 1. The Marriage Settlement, 1743, National Gallery, London, UK



Figura 4- William Hogarth, Marriage A-la-Mode: 2. The Tête à Tête, 1743, National Gallery, London, UK

Segundo a visão apresentada por McCloud (1993), o “pai” da banda desenhada moderna foi Rodolphe Töpffer que, através de histórias pictóricas satíricas, publicadas a meio de 1800, conjugou palavras e imagens, algo nunca visto na Europa. Embora o artista que não reconheceu, tenha reconhecido o potencial da sua invenção, viu a BD sempre como um hobby. A contribuição de Töpffer foi importante para compreender a banda desenhada como um meio onde nem se é artista nem se é escritor, é-se ambos, em simultâneo.

Concordando com essa linha de pensamento, Smolderen (2014), refere que as bandas desenhadas de Töpffer contribuíram para um desenvolvimento mais profundo do meio ao introduzir a esquemática de linguagem visual que posteriormente se tornou essencial na criação de banda desenhada. O trabalho de Töpffer foi notável pela agregação de humor com comentários sociais, enquanto experimentava disposições de imagens e ritmo das imagens (p. 25).

Smolderen refere que os psicólogos descreviam os modelos sociais como esquemas subconscientes genéricos que permitem navegar de forma eficaz pelos mecanismos complexos da sociedade. Esses roteiros adaptaram-se à natureza periódica da imprensa ilustrada, tanto aquela mais séria como a cômica, que se mantinha atenta aos hábitos e comportamentos do público. Ainda no século XIX, a imprensa ilustrada veio substituir os conteúdos efêmeros dos almanaques por uma monitorização cíclica e atenta de eventos e diversas atividades sociais (Figura 5) (2014, p.80).

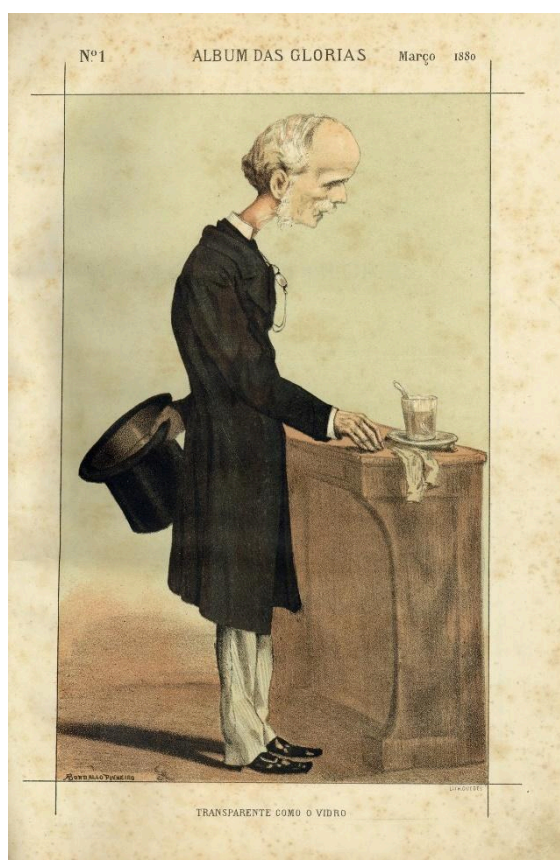


Figura 5 - "Transparente como o vidro", ilustração por Rafael Bordalo Pinheiro (Álbum das Glórias, Volume I, n.º1, março de 1880)

A partir de 1900, início do século XX, as revistas de caricaturas britânicas mantiveram as tradições e cada vez mais surgiam livros de banda desenhada, tendo esta forma de artes, manifestado grande evolução ao longo do século. Um apontamento feito por McCloud é que no séc. XX a palavra *comics* começou também a ter conotações negativas, tanto que artistas devotos da BD começaram a preferir serem intitulados de ilustradores, artistas comerciais ou cartoonistas. Por outro lado, nem toda a banda desenhada foi reconhecida como banda desenhada. As novelas silenciosas “Woodcut Novels” de Lynd Ward, fábulas modernas poderosas, feitas a partir de gravuras em madeira, mais tarde reconhecidas pelos cartoonistas, raramente foram vistas como banda desenhada (McCloud, 1993, pp.9-17)..

A definição de banda desenhada, *comic*, era demasiado estreita para englobar tal tipologia de trabalho. McCloud (1993) observa como os próprios cartoonistas na altura não viram as potencialidades da banda desenhada. Outro exemplo, embora diferente, é a obra surrealista “Collage novel”, “A Week of Kindness”, de Max Ernt. A sequência de 182 pranchas é amplamente considerada uma das maiores obras de arte do séc. XX, mas não convencionalmente mencionada pelos professores de artes como banda desenhada. Porém, é notável o rumo sequencial representado no trabalho, Ernt criou a obra para que fosse lida sequencialmente (pp.9-17).

Se imagens e elementos pictóricos justapositionados em sequência deliberada é uma definição para banda desenhada, e não for excluída a fotografia, então ainda mais amplo se torna o conceito *photocomics* era bastante popular nos EUA.

Até num manual de instruções com imagens sequencialmente colocadas de forma a guiar-nos por determinada leitura e nos grandes vitrais de igrejas pintados com cenas bíblicas é possível aplicar a definição de arte sequencial (pp.9-17).

Eis a definição de banda desenhada, no Dicionário Priberam Português (2024), “série de desenhos que representa uma história ou uma situação, geralmente dividida em retângulos sequenciais”. À data deste projeto, continua a ser uma definição que deixa muitos caminhos possíveis de explorar, em particular com os novos recursos tecnológicos que podem contribuir para a construção de bandas desenhadas.

Uma observação interessante de Scott McCloud é que o futuro da banda desenhada é virtualmente impossível de adivinhar, utilizando os padrões do presente e considerando o seu passado. As potencialidades não estão tanto no que a definição diz, mas no que não diz.

Em suma, a definição de banda desenhada não se refere a super-heróis, e fantasia ou ficção, assim como não lista géneros, estilos, temas. A arte sequencial – definição base da BD - pode ser sobre qualquer coisa, apresentada em diferentes formatos, estilos e conceitos. Não há materiais definidos para “fazer BD”, nem tipo de canetas, papel, impressões, não há uma norma. É uma definição aceite entre escolas de artes, filósofos, movimentos e que não tem limitações.

O próprio McCloud (1993) deixa claro que o que é banda desenhada é uma definição em constante construção, e que uma nova geração irá sempre reinventar a banda desenhada – de certa forma algo profético considerando que os novos media vieram trazer novos formatos à banda desenhada, que iremos abordar no próximo capítulo (pp.18-21).

McCloud faz uso da obra “Ceci n’est pas une pipe”, de René Magritte, para começar a abordagem ao vocabulário da BD, explicando que o quadro é, pois, uma representação de um cachimbo. O ícone é importante na banda desenhada, e a palavra engloba diversas coisas, pode ser utilizado para referenciar qualquer imagem que é usada para representar uma pessoa, lugar, objeto ou ideia (pp.25-43).

As imagens que chamamos de símbolos são uma categoria de ícones, os símbolos representam conceitos, ideias e filosofias, por exemplo o símbolo da paz, *yíng yang* ou símbolo nazi. Os ícones que utilizamos na linguagem, ciência e comunicação são outra categoria e, por fim, existem os ícones que chamamos de imagens/pictures: imagens desenhadas para se assemelhar a determinado objeto.

Em ícones não pictóricos, o significado é absoluto e fixo, e a sua aparência não afeta o significado, por representarem ideias invisíveis (letra “M”, n.º 5). Nas *fotografias*, o

significado é fluído e variável de acordo com a aparência, podem divergir da aparência na vida real em diversos níveis.

Palavras são ícones absolutamente abstratos, a palavra olho não tem qualquer semelhança ao formato e aspeto de um olho, assim como a palavra “cara humana” não substitui a representação da mesma. Porém, quando a partir da fotografia se desenha uma face, embora com traços mais simplificados, ao nível de ícones, podem ser realistas – três faces com traços sequencialmente mais simples, transmitem a mesma sensação, de ser uma face humana, e são aceitáveis como ícones de tal referente, embora nos afastemos da imagem real. McCloud vê os *cartoons* como forma de amplificar através da simplificação. Quando se torna uma imagem abstrata através da ilustração, não se eliminam detalhes, mas sim foca-se em detalhes específicos – ao desconstruir a representação do real para o seu significado essencial um artista pode amplificar o seu significado numa forma que arte realista não consegue (pp.25-43).

A arte de simplificar uma imagem real numa representação pictórica simples, como um círculo, dois pontos e um traço ser a representação de uma cara é interessante, mas mais interessantes ainda é o ser humano conseguir observar-se a si próprio nessa imagem, é impossível não ver um smiley. McCloud explica como o ser humano é egocêntrico, vemo-nos em diversos objetos do dia-a-dia – na tomada da eletricidade, na frente de um carro, em qualquer coisa que se assemelhe aos nossos traços básicos, que carregamos toda a vida. Como se carregássemos uma máscara que é comandada pelo nosso cérebro a reagir, a sorrir, a fechar os olhos, e nós sabemos que sorrimos sem olharmos para nós próprios – mas a cara que vemos nos nossos olhos não é a mesma que os outros veem (pp.25-43).

Quando duas pessoas conversam, ambas olham diretamente uma para a outra, observando detalhes e características em vivo detalhe, mas a perceção de ele próprio é muito simples, um sentimento de forma, algo simples e básico, como um *cartoon*. Assim, McCloud explica como num desenho realista de uma cara nós vemos outra pessoa, mas quando entramos no mundo da ilustração, com representações menos realistas, conseguimos ver-nos representados – estes podem ser os fatores primários

para o fascínio pela banda desenhada, ao que se junta a identificação universal, simplificação e características infantis (pp.25-43)..

O *cartoon* pode ser considerado como um vácuo onde a identidade e consciência é retirado, para nos deixar viajar até esse mundo imaginário, indo para além da observação.

O próprio autor do livro, em *Understanding Comics*, representando-se numa figura humana bastante simplificada em arte sequencial, duvida que se utilizasse uma versão de si mesmo mais realista, que o leitor prestava tanta atenção, justificando que o leitor se manteria distante do mensageiro para receber totalmente a mensagem, desde o início do livro que a representação de Scott é uma página em branco, em ponto algum se questiona as suas aspirações políticas, a escolha da indumentária, Scott é apenas uma voz na cabeça do leitor, um conceito. A teoria é que quanto menos irrelevante a figura é para o leitor, mais a mensagem importa (1993, pp.25-43).

Este fenómeno da face reflete-se noutros tipos de consciência não visual, aplicando-se a todo o corpo, não precisamos de ver totalmente a nossa mão, para saber o que está a fazer. McLuhan observou formas similares de consciência não visual nos seus estudos quando pessoas interagem com objetos inanimados. Quando conduzimos, por exemplo, a nossa experiência é amplificada ao que os nossos cinco sentidos reportam. O carro por inteiro, não só o que é visível, mantem-se na nossa mente a todo o tempo. O carro torna-se uma extensão do corpo e absorve o nosso sentido de identidade, tornamo-nos o carro (pp.25-43)..

Estendemos a nossa existência a objetos não inanimados, através da utilização de roupa, de usar uma muleta de madeira como extensão do corpo, como a utilização de uma colher para se tornar uma mão, pedaços de plásticos que se tornam ouvidos, pedaços de vidro que se tornam olhos (óculos). A nossa consciência de ser expande-se ainda a outros objetos, como a bicicleta, como extensão da identidade. Assim como a nossa consciência biológica de nós próprios se simplificam em imagens conceptualizadas, ícones, também existe essa consciência em relação a outros objetos. Tudo o que experienciamos na vida pode ser dividido em duas partes, em conceitos e em sensações.

McCloud defende que ao simplificar a aparência do mundo físico a favor da ideia da forma, a ilustração pertence ao mundo dos conceitos. Quando as ilustrações são usadas em histórias, podem dar um impulso de vida ao ambiente, e recorrer ao realismo, embora com a visão de enfatizar conceitos e simplificar formas. O autor incentiva à criação de *comics*, referindo McLuhan, que identificou apenas dois meios de comunicação como “cool” media, os que comandam o envolvimento da audiência através de imagens (44-53).

Segundo McLuhan, em *Understanding Media*, os cool e hot media diferenciam-se no seu grau de participação exigido do público e pela quantidade de informações fornecidas. Os hot media são os de “alta definição”, isto é, fornecem bastante informação e exigem pouca participação do recetor, tais como a rádio ou o cinema, que fornecem muitos detalhes em simultâneo, colocando o público num papel mais passivo. Já os cool media, como a banda desenhada e a televisão, são considerados de “baixa definição”, na medida em que, oferecem menos informações e o público participa ativamente ao completar o conteúdo que é apresentado.

As bandas desenhadas, de acordo com McLuhan, são consideradas um cool media devido à sua simplicidade gráfica e quantidade de detalhes visuais, que obriga o leitor a imaginar, mentalmente, as lacunas entre as vinhetas de uma banda desenhada. Assim, o autor vê a BD como um meio que envolve o leitor no processo de criação, como um co-autor da história. Este conceito reflete o impacto dos medias digitais modernos que implicam um maior envolvimento do público (pp. 41-30; 179-182).

A banda desenhada evoluiu com o surgimento de novos formatos de leitura, visualização e disseminação, muito impulsionada, por um lado, pelos dispositivos móveis e tecnológicos, e, por outro, pelas ferramentas de criação que ao longo dos anos têm vindo a ser otimizadas, tais como Adobe Illustrator, Photoshop e mais recentemente, Firefly para criação de imagens com recurso à inteligência artificial, entre outras.

Foi a partir dos anos 1980 que as primeiras bandas desenhadas criadas em computador começaram a surgir. As primeiras obras digitais marcaram o início de uma nova era para

a banda desenhada, com novas possibilidades técnicas e artísticas (Busi Rizzi, Di Paola, Mandolini, 2023, p.6).



Figura 6 - Batman: Digital Justice. DC Comics (1990)

Os autores mencionam obras como “Batman: Digital Justice” (1990) de Pepe Moreno e “Shatter” (1985) de Michael Saenz como exemplos pioneiros desta nova era de bandas desenhadas digitais (Figura 6 e 7). Estas produções foram criadas diretamente em computadores e introduziram elementos gráficos e tecnológicos que não seriam possíveis no formato em papel. A banda desenhada digital explorou, além do avanço técnico, novas formas de narrativas, inspirando-se em parte pelo imaginário *cyberpunk*, caracterizado por cenários distópicos e tensões entre o ser humano e os sistemas tecnológicos, influenciando diversas produções do género(p.6).



Figura 7- Shatter #1. Mike Saenz (1985)

A transição da BD analógica para o formato digital permitiu ainda que criadores experimentassem novas formas narrativas e estilos gráficos, através de modificações tanto no processo de produção quanto nas possibilidades expressivas das vinhetas. Esta mudança teve impacto cultural e social importante, abrindo espaço para a reflexão sobre o mundo virtual e real (p.7).

O conceito de remediação para formatos digitais, aplicados à BD, segundo examinado por Busi Rizzi et. al (2023), explora como as histórias de BD digitais reciclam ou reconfiguram elementos de outros media, como o cinema e videojogos. Por exemplo, a remediação neste contexto pode incluir o uso de técnicas cinematográficas na narrativa gráfica, como enquadramentos dinâmicos, cortes e transições que se inspiram na produção cinematográfica (p.7).

Os videojogos surgem como uma importante inspiração para as bandas desenhadas digitais, no sentido em que estas podem integrar elementos interativos, permitindo que leitores tomem decisões ou explorem diferentes caminhos narrativos (Busi Rizzi et. al, 2023, p.7). A BD passa a poder integrar som, animação, interatividade e as possibilidades são múltiplas. Ao aproximarem-se de medias como animação e videojogos, as bandas desenhadas digitais mudaram significativamente a sua estética e semiótica.

As webcomics e plataformas digitais tornaram-se uma forma dominante de distribuição de banda desenhada com o crescimento das redes sociais. As webcomics exploram os recursos exclusivos das plataformas digitais e são adaptadas para leitura em dispositivos móveis e pequenos ecrãs, seguindo uma organização diferente das versões impressas. Em versões impressas as vinhetas organizam-se em várias linhas e colunas, as webcomics geralmente estruturam-se em uma ou duas colunas contínuas de vinhetas (Figura 8).

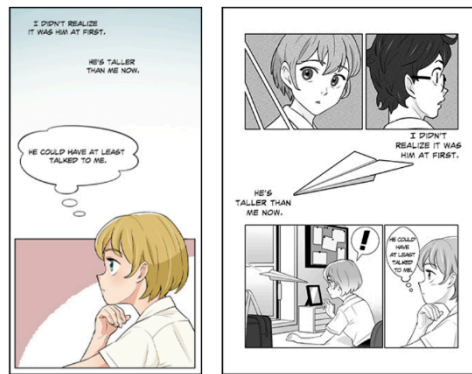


Figura 8- Exemplo de adaptação de banda desenhada para formato webtoon, retirado da base de dados Pinterest (2024)

Plataformas como Facebook, Twitter e Instagram, tornaram-se importantes meios de distribuição, bem como forma de mediação entre o artista e o público. Enquanto nas bandas desenhadas impressas o retorno dos leitores é indireto, as versões digitais permitem uma interação imediata entre criadores e leitores. A banda desenhada digital pode ser vista como forma contínua de comunicação, como observado por Wilde, como citado por Busi Rizzi et. al (2023).

As webcomics também se diferenciam das tradicionais por refletirem a natureza de *push-media* – que “empurra” conteúdo para os utilizadores – em contrariedade ao modelo *pull-media* – em que o leitor procura o conteúdo – assim, as bandas desenhadas digitais permitem interagir diretamente com a obra e até influenciar futuras direções da narrativa (p.7)

Busi Rizzi et. al (2023), destacam a investigação conduzida por Goodbrey (2023), intitulada “*From digital display to printed page: An exploration of the use of digital comic adaptations and hybridizations in print comic formats*”, que explora como alguns elementos das bandas desenhadas digitais podem-se tornar híbridas e reintroduzidas no formato impresso. A reconfiguração dessas características para o formato físico pode ser desafiadora. A tensão e fluidez do digital e a sequência estática do formato impresso abre as portas para a inovação. As experiências de Goodbrey incluíram a prototipagem de bandas desenhadas impressas que tentam imitar dinâmicas das versões digitais. O campo de investigação em estudos de banda desenhada para autores e artistas torna-se

fértil para novas explorações de limites entre o digital e o impresso, impulsionando técnicas que desafiam o tradicional modelo fixo da página impressa (p.8).

Como já mencionado, a introdução de sons, animações, hipermédia e interatividade é apenas o ponto de partida para as novas práticas criativas em banda desenhada digital, o significado é construído não só através da comunicação de texto e imagem, como também permitem um dinamismo novo na ótica do leitor, que passam a interagir diretamente com a narrativa.

Molina Fernández (2023), como citado por Busi Rizzi et. al, tem vindo a contribuir para uma melhor compreensão das novas práticas criativas em banda desenhada, considerando o impacto da interatividade no processo de criação e receção do leitor. A autora foca-se no conceito de multimodalidade, onde a combinação de diferentes tipos de media cria novas formas de leitura e interpretação. Este processo reconfigura a experiência do leitor, que deixa de ser passivo e assume um papel mais ativo na construção de significado da BD. Estes novos modelos de banda desenhada tornam a leitura em uma experiência multimediática, exemplo deste novo formato foi a famosa banda desenhada digital *Homestuck*, de Andrew Hussie, que se tornou icónica pela sua interatividade (Figura 9 e 10) (p.8-9).

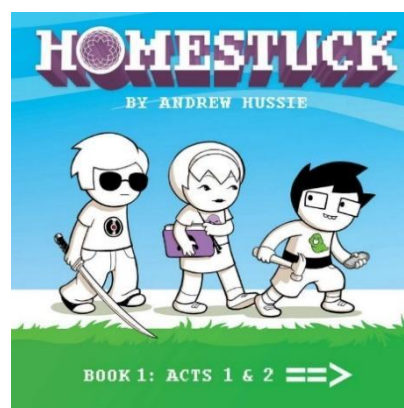


Figura 9 Hussie, A. (2009–2016).Capa de Homestuck, livro 1 MS Paint Adventures



Figura 10 - Hussie, A. (2009–2016). Página interativa de *Homestuck*., livro 1 MS Paint Adventures

A evolução da banda desenhada está profundamente ligada às transformações tecnológicas e culturais da sociedade atual. Neste capítulo foi possível abordar a sua complexidade e diversidade no cenário contemporâneo, que abre portas a novas possibilidades narrativas e interativas e que redefine a relação entre criador, leitor e o próprio meio de comunicação (p.9).

No âmbito da banda desenhada para a educação, um projeto interessante de destacar é o CLI-MIC, um projeto Erasmus+ dedicado à utilização de BD como ferramenta educacional inovadora para promover ações ambientais. O projeto propõe implementar estudos de banda desenhada em escolas para promover a cidadania ativa no que respeita às alterações climáticas, entre os estudantes, bem como fornecer aos educadores os recursos necessários para que possam ensinar através de banda desenhada. Um dos principais objetivos é implementar a BD como ferramenta pedagógica para promover as STEAM, que prevê a integração de conhecimentos em Artes, Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Ao integrar a BD na educação, o projeto procura envolver estudantes numa abordagem multidisciplinar que combina o conhecimento científico com o *storytelling* criativo (CLI-MIC, 2022).



Figura 11- Print screen retirada no website do Projeto CLI-MIC – Página “Comic as an Educational Tool” com aulas virtuais para educadores

No website do projeto é possível consultar alguns resultados do projeto CLI-MIC, nomeadamente recursos para educadores que foram desenvolvidos ao longo do projeto (Figura 11), e trabalhos realizados por estudantes, como apresentado na Figura 12.



Figura 12 - Página da banda desenhada Geez realizada por estudantes da Finlândia, um dos resultados do Projeto CLI-MIC

Antes de terminar este capítulo, pode-se ainda incluir, ainda que de forma bastante embrionária, a introdução da inteligência artificial no processo de produção de bandas

desenhadas. Alguns trabalhos têm surgido como bandas desenhadas criadas com apoio de ferramentas de inteligência artificial, embora seja um conceito ainda bastante amplo e com arestas a definir no futuro. Em 2022 deu-se um ponto de viragem na utilização de inteligência artificial com a criação de Fastwalkers (Ilan Manouach, 2022); The Abolition of Men (Carson Grubaugh, 2022); Prompt. Conversations With Artificial Intelligence (Dave McKean, 2022); Initial_A. (Thierry Murat, 2022). Esta geração de bandas desenhadas integrou, de diferentes formas, ferramentas de inteligência artificial existentes à data da sua publicação e representa um campo crescente que une a criação artística com tecnologia de ponta, abrindo novos caminhos para narrativa e expressão criativa.

Metodologias

O presente projeto, como mencionado anteriormente, insere-se no PROPS – Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista, apresentando-se como uma proposta de narrativa interativa e uma das ferramentas desenvolvidas. Neste capítulo será possível apresentar detalhadamente os métodos de investigação utilizados no desenvolvimento do projeto.

Para ser possível ter uma aproximação ao fenómeno junto do público-alvo, os investigadores que compõem a equipa do PROPS conduziram três grupos focais e aplicaram um questionário a uma amostra de cerca de 200 crianças e jovens, divididas por duas faixas etárias, nomeadamente 10-14 e 15-18 anos. O estudo em torno da problemática do discurso de ódio online nos videojogos, através de revisão de literatura e questionários a jogadores jovens foi um dos objetivos do PROPS.

A partir da revisão de literatura do capítulo anterior, juntamente com os dados obtidos, passa a ser possível proceder a uma análise da informação obtida, com a finalidade de construir uma das seis narrativas interativas do PROPS. É proposto que esta ferramenta possa atuar como recurso pedagógico e impulsionar a discussão e reflexão sobre o discurso de ódio online.

Deste modo, assume-se que este projeto contempla um método de investigação mista ao integrar dados qualitativos e quantitativos, o que irá proporcionar uma compreensão mais abrangente sobre a problemática.

O objetivo do inquérito conduzido pelos investigadores do PROPS foi obter dados que indiquem tendências ou padrões nas respostas obtidas, analisando o contacto dos alunos com o discurso de ódio (Mendes da Silva e Martins, 2024). O público-alvo do inquérito considerado para este projeto contemplou crianças entre os 10-14 anos, tendo sido conduzido na região do Algarve, com recurso à plataforma EUSurvey. Foram inquiridas 55 crianças de cinco nacionalidades diferentes.

De referir que, para este projeto, foram considerados os dados que dizem respeito ao público-alvo a trabalhar, 10 e 14 anos de idade, tanto nos dados quantitativos do inquérito, como dos dados obtidos dos grupos focais.

Os grupos focais realizados que contemplam a idade acima mencionada foram dois, um primeiro com oito elementos com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos, e um segundo, com cinco participantes, com idades entre os 12 e 14 anos. O guião dos grupos focais divide-se por três partes cruciais que contribuem para um maior entendimento sobre as perspetivas dos inquiridos sobre o fenómeno, tratando-se, sobretudo, de questões relacionadas com o contacto com o discurso de ódio, as implicações que consideram que existem e as soluções que propõem.

Para o desenvolvimento da narrativa interativa, a partir da revisão de literatura, a banda desenhada surge como um meio que pode ser explorado para desenvolver o projeto, no sentido em que se trata de um formato atrativo. De forma a guiar o desenvolvimento deste material educativo pode-se recorrer à Teoria de Aprendizagem Multimodal de Mayer e aos seus princípios teóricos.

Partindo destes princípios e da importância da linguagem multimodal no contexto educativo é possível ampliar a compreensão de que os media e tecnologias devem ser aliadas e complementar a educação, como referido por Mitchel et al. (2011), que diz que

quando há integração de todas as tecnologias, as audiovisuais, orais, as musicais, as lúdicas, entre outras, processa-se uma parte importante da aprendizagem.

Todos os elementos apresentados neste capítulo são importantes para conduzir a análise dos dados e a construção da narrativa interativa. Pretende-se que este seja um produto que contribua de forma positiva para a discussão sobre este tema em contexto educacional, na escola, ou em casa. Nesta perspetiva colocam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1: A banda desenhada pode atuar como recurso pedagógico e impulsionar a discussão e reflexão sobre o discurso de ódio online?

H2: Este artefacto pode ser adaptado para diferentes meios e continuar funcional/interativo?

No próximo capítulo apresenta-se a análise dos dados extraídos do projeto PROPS, bem como os elementos relevantes que surgiram na revisão literária, os quais contribuíram para a escolha do meio e para a criação do guião da banda desenhada, incluindo toda a parte conceptual escrita. Além disso, à luz da linguagem multimodal, a banda desenhada é idealizada na sua componente técnica, artística e funcional.

Análise de dados

Como mencionado, neste capítulo serão analisados os dados que contribuíram para a criação da narrativa interativa proposta neste projeto, através de uma reflexão sobre os dados estatísticos obtidos através de um inquérito por questionário, bem como sobre as respostas obtidas nos grupos focais, que os complementam. Propõe-se igualmente uma discussão sobre como o artefacto se relaciona com a teoria de aprendizagem multimodal apresentada.

Discurso de ódio online: uma análise de experiências de estudantes de escolas do Algarve

Recorrendo à publicação *Interactive Narratives Propose Pluralistic Discourses*, em particular ao estudo *Young Online Gamers and Hate Speech: Characteristics from a Study in the Algarve Region*, produzido no âmbito do PROPS, foi conduzida uma análise aos dados obtidos através de inquérito por questionário, aplicado a estudantes.

O projeto PROPS tinha como público-alvo jovens entre 10 e os 18 anos e foi esse grupo que constituiu a população inquirida, através da aplicação de um questionário em escolas do Algarve. Os resultados obtidos permitiram segmentar faixas etárias mais específicas, que apontaram o caminho para o desenvolvimento dos diferentes artefactos. A BD *The Update* destina-se mais especificamente à faixa etária dos 10 aos 14 anos e foi possível fazê-lo através dos dados obtidos em relação a este segmento (Costa, Martins, Martins, Mendes da Silva, 2024, pp. 62-79) (Mendes da Silva, Martins, 2024)

No que respeita à caracterização da amostra, dos 55 inquiridos 40% são do género feminino e 58,18% do sexo masculino. Neste grupo encontram-se crianças de diferentes nacionalidades, nomeadamente do Brasil, Canadá, Índia, Portugal e do Reino Unido.

Sobre os hábitos das crianças, uma boa parte joga online diariamente: 29,09% indicam que jogam online 1 hora por dia, 21,82% jogam de 2 a 3 horas por dia, 14,55% dizem jogar mais de 5 horas por dia e 12,73% jogam online 3 a 5 horas. Apenas 21,82% dizem que nunca jogam online (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

No que respeita aos temas preferidos das crianças nos jogos destaca-se Aventura (28,43%), Terror (19,61%), Militar/Guerra (14,71%) e Desporto (14,71%). Os estilos favoritos dos inquiridos competem um pouco entre si, porém, pode-se realçar que são os jogos de ação e aventura e de sobrevivência, seguindo-se os jogos de tiro, *Role-Playing Game* (RPG), *Battle Royale* e jogos em grupo (*Party*).

Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer nos jogos, o ato de “Jogar / Jogar com Amigos” é a opção mais selecionada (25%), depois seguem-se as opções “Lutar / Matar / Roubar” (14,29%) e “Estar / Conviver / Divertir-me com amigos” (10,71%).

Os títulos favoritos são Fortnite, Roblox, Grand Theft Auto, Minecraft e FIFA, todos eles jogos com uma componente online bastante competitiva (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

As plataformas mais utilizadas para jogar são o computador (29,29%), a *Playstation* e o telemóvel com a mesma percentagem (23,23%) e a Internet (12,12%). Já para conversar online as crianças usam maioritariamente o *Whatsapp* (42,03%) e o *Discord* (37,68%). Também recorrem ao chat do jogo (7,25%), *Steam* (5,80%), *Instagram* (4,35%) e *Twitter* (2,90%).

Mais de metade dos inquiridos (67,39%) dizem conversar com os amigos sobre o que acontece no jogo. Quando desligam, uma parte não sente nada de especial (25,84%), outros sentem-se satisfeitos (22,47%) e relaxados (14,61%). De realçar que 16,85% sentem-se cansados depois do jogar e 15,73% sentem-se irritados. Uma pequena percentagem (4,49%) diz sentir-se triste. É possível perceber que, embora para uns os jogos não despertem emoções fortes, para uma parte dos jogadores serão despoletados sentimentos como o relaxamento e satisfação por um lado, e irritação e cansaço por outro (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

Sobre segurança nos jogos e nas plataformas associadas, maioria das crianças considera que se sente segura e discordam que nos jogos se sentem ofendidos por outros jogadores. Quando questionadas sobre saber reagir quando alguém é incorreto, cerca de metade indica que sabe como reagir, enquanto uma pequena parte não concorda nem discorda, ou discorda totalmente.

Algumas crianças demonstram terem tido contacto com expressões desagradáveis relacionadas com a orientação sexual, a aparência física, a etnia ou nacionalidade, o género, a religião ou a qualidade do jogador (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

Segue-se uma parte do questionário que se debruça sobre a reação dos inquiridos ao ter contacto com expressões desagradáveis. Quando questionados se ignoram, os dados parecem indicar que mais vezes se ignoram os comentários desagradáveis do que se reagem. Metade dos inquiridos não falam com amigos ou adultos sobre estas situações.

Também parecem não recorrer frequentemente à denúncia nas plataformas e jogos. Responder de forma insultuosa não é tendência para este grupo de inquiridos.

Existe também uma consciência das consequências da denúncia, que o jogador é bloqueado (31,71%) ou expulso (24,39%), embora uma parte (36,59%) não saiba o que acontece depois (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

Ao nível emocional, os dados parecem indicar que quando outro jogador é ofensivo há mais incidência para sentir-se vingativo ou zangado, embora com parte significativa a não sentir nada em particular. Alguns inquiridos demonstram sentir adrenalina, diversão, vergonha e preocupação.

Também foi questionado em que situações os inquiridos podem ofender alguém, no contexto dos jogos, e as respostas com mais incidência foram “nunca ofendo”, “pela qualidade do jogador”, “pela diversão” e “pela adrenalina”. De destacar que apesar de em menor número, houve quem optasse por responder “pelas características físicas do jogador”, “pela orientação sexual do jogador” e “não sei ou não quero responder” (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

Os jogos que surgem como aqueles onde encontram frequentemente mensagens ofensivas são Fortnite, Grand Theft Auto, Roblox, Couter-Strike, Free-Fire, Call of Duty, Rocket League e FIFA. Uma percentagem também demonstrou alguma hesitação ao responder “Não sei ou não quero responder”. Plataformas como Discord, Twitch, Epic Games e Steam parecem ser aquelas onde também se podem encontrar mensagens ofensivas, segundo as respostas obtidas (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

A partir da informação apresentada acima é possível perceber que as crianças, de uma faixa-etária de 10-14 anos, já possuem alguma consciência não só do que é o fenómeno do discurso de ódio *online*, como também conseguem identificar as plataformas e jogos em que encontram mensagens ofensivas e reagem a este tipo de comportamento. As crianças parecem tolerar, de algum modo, este comportamento, ao ignorar e não reagir, por exemplo, com a denúncia, em possíveis situações onde se sintam ofendidos. Como

poderemos analisar de seguida, os grupos focais aprofundam a perspectiva que as crianças têm sobre este tema.

Análise dos grupos de foco

O guião aplicado nos grupos focais conduzidos divide-se essencialmente em três partes, uma primeira que visa compreender que contacto têm os participantes com o discurso de ódio *online* e plataformas de jogo. As questões procuram identificar as plataformas onde este possa ser experienciado, entender as perceções dos participantes sobre o que motiva o discurso de ódio *online*, recolher relatos de episódios específicos seja como agressor, como vítima ou que tenha apenas presenciado e, ainda, analisar as estratégias e comportamento que os participantes adotam em resposta ao discurso de ódio *online*.

Na segunda parte são exploradas as perspetivas do grupo sobre o discurso de ódio *online*, compreendendo as suas visões sobre os indivíduos que propagam DOO (características, motivações e comportamentos), quais os contextos e momentos mais prováveis para ocorrer DOO e que impactos consideram pode ter o DOO, como efeitos emocionais, sociais e/ou psicológicos.

Na terceira e última parte, procura-se identificar que estratégias preventivas e reativas os participantes consideram que possam ser úteis ou que gostariam de ver a ser aplicado.

No âmbito deste projeto serão analisados, de seguida, os resultados obtidos nos dois dos três grupos focais conduzidos pelo PROPS, que neste texto irei identificar como Grupo 1 (12-13 anos) e Grupo 2 (12-14 anos). O Grupo 1 é composto por 8 elementos, cinco do género feminino e 3 do sexo masculino, de nacionalidades portuguesa e indiana. O Grupo 2 é composto por 5 elementos, dois do sexo feminino e três do sexo masculino, de nacionalidade portuguesa e Ucrânia.

Na primeira parte, que se foca na experiência com o discurso de ódio *online* em jogos e plataformas de jogo, quando questionados sobre quais as plataformas em que experienciam com mais frequência DOO, os jogos competitivos ou de estratégia como

Roblox, Minecraft, Fortnite, Call of Duty, são alguns dos mencionados pelos participantes de ambos os grupos. Parece existir alguma consciência de que também ocorre em plataformas de chat dos jogos, como o *Discord*, ou em *streams*, na *Twitch*.

De forma geral, na opinião dos participantes, as motivações de DOO até podem não ser com intenção de ofender, porém associadas a preconceitos, ao sentimento de estabelecer poder no ambiente de jogo, ou provocar.

De referir que um dos participantes do Grupo 1 realçou que a sensação de anonimato que a Internet providencia torna o ato de ofender algo que não tem consequências e, por esse motivo, mais suscetível de acontecer. Na perspectiva deste grupo, quem pratica DOO pode apenas estar frustrado e descarregar nos outros jogadores, pode querer sentir-se poderoso no jogo e os insultos podem ser o meio para alcançar determinado fim. Pode ser “a maneira de jogar” ou, algumas pessoas podem realmente ter preconceitos e aproveitar o ambiente dos jogos para expressar ódios em relação a determinados grupos, de diferente etnia ou género.

No Grupo 2, além de perceções semelhantes às dos Grupo 1, destaca-se um participante que refere que a competição tóxica, juntamente com a violência do jogo, pode motivar o DOO.

Vários participantes contaram um episódio específico com o discurso de ódio que tenham vivido, seja como agressor, vítima ou que tenham apenas presenciado. Receber ofensas quando se é principiante num novo jogo é um relato em comum em alguns dos participantes do Grupo 1, sendo que um destes acrescenta que também ofende se a estratégia corre mal ou é atingido e que “dizer palavrões nem sempre é ofender, às vezes é desabafar porque não correu como queríamos que corresse”. Por outro lado, há participantes com relatos em que se sentiram ameaçados ou assistiram a situações mais graves. Em particular numa das respostas, o participante faz referência a uma situação de um jovem que sofre de depressão, relacionada à falta de amigos, este tentava fazer amigos em jogos *online* e foi exposto ao DOO.

“Às vezes ameaçam que vão encontrar o sítio onde eu vivo. Fico um pouco a pensar naquilo, mas acho improvável. Já vi um jogador a fazer ameaças sérias a outro jogador, dizendo que o encontraria na vida real para o magoar.” Grupo 1, Participante n.º 5

“Muitas vezes, o meu primo (que sofre de depressão por não ter amigos) tentava fazer amigos nos jogos *online* e era frequentemente atacado. Como podemos imaginar, para uma pessoa com esse tipo de problema, isto torna-se uma situação muito complicada.” Grupo 1, Participante n.º 6

O preconceito de género é mencionado por uma das participantes, que revela que já sofreu ataques por ser rapariga e que “para muitos, é sinónimo de má jogadora” e volta a ser referido no Grupo 2.

No segundo grupo parecem existir mais situações em que se assistiu a ofensas do que se sofreu de, é referido um caso de *bullying*, ofensas direcionadas à qualidade do jogador, quando este falha em equipa, ou noutras situações em que se perde o jogo. De mencionar que um dos participantes considera que se estes insultos, se forem praticados por amigos, “não há problema” porque é no jogo, mas se forem desconhecidos pode afetar uma pessoa.

Não reagir, ignorar, ou desligar, são, em suma, as principais expressões que se podem extrair para caracterizar a forma como as crianças entrevistadas reagem quando assistem ou ouvem episódios de DOO. Seja a continuar a jogar, sair do jogo momentaneamente ou durante um determinado tempo, a reação mais comum pode facilmente ser caracterizada como uma certa tolerância aos comentários de ódio.

Ainda assim, apesar da aparente tolerância, houve participantes em ambos os grupos que responderam de forma diferente, que denunciam situações mais graves, mas que desvalorizam eficiência das denúncias.

Reconhecendo o comportamento tóxico, grande parte dos participantes escolhe tolerar o DOO e sair de ambientes que se tornam demasiado violentos, o que pode levar a uma normalização de comportamentos tóxicos sem consequências nas plataformas e jogos *online* (Mendes da Silva, Martins, 2023-2024).

O segundo grupo de questões apresenta uma perspectiva dos participantes sobre o DOO, nomeadamente como veem os *haters*, em que contexto é mais provável que ocorra DOO, bem como quais as consequências na vida quotidiana da prática do DOO.

Os *haters*, de uma forma geral, tanto são vistos como indivíduos que necessitam de atenção, que querem causar confusão nos jogos, como pessoas que não ofendem propositadamente, como se uma reação normal numa situação de jogo, que faz parte do jogo. Um dos participantes também menciona que existem jogadores que praticam este tipo de discurso, mas que mantêm um grupo de seguidores, pois são associados a boa performance no jogo.

Extrai-se ainda destes grupos focais, que é mais provável ocorrer DOO em jogos populares, competitivos, grandes comunidades *online* ou redes sociais, nos momentos de tensão no jogo e quando as plataformas não têm regras para combater este problema. Os participantes demonstram ter uma perceção de alguns sentimentos negativos relacionados com o DOO, nomeadamente sentir tristeza, raiva, os comentários podem afetar a autoestima e ter impacto na saúde mental e emocional de quem está no outro lado do ecrã. No entanto, houve também respostas contraditórias, em que não se assume que existam consequências porque existe a barreira entre o mundo real e virtual e os insultos fazem parte desse ambiente *online*, e, por contradição, um dos participantes do Grupo 1 comentou que “ódio leva a mais ódio porque se responde igual”.

Os dados obtidos oferecem um entendimento mais profundo, não só das perceções dos participantes sobre a problemática, como também das motivações e efeitos desse comportamento.

Como soluções para prevenir ou combater o discurso de ódio *online*, em ambos os grupos, propõe-se que sejam criadas regras mais eficientes, incentivar a denúncia e promover o respeito, desenvolver jogos mais inclusivos, melhorar o controlo do DOO nas comunidades de jogo e dar mais apoio aos jogadores.

No Grupo 2 incentiva-se a falar do tema nas escolas, com amigos e nas comunidades e promover campanhas contra a prática do discurso de ódio *online*.

“Fazer jogos mais inclusivos, com personagens com que todos se possam identificar. Apostar em moderadores de comunidades que saibam tratar do DDO. Ou não levar a sério, ensinar a não levar a sério, através de conversas com amigos, por exemplo.”

Grupo 1. Participante n.º 5

As perceções obtidas após análise dos grupos focais ajudam a estruturar a narrativa, que irá ter em conta os episódios retratados e comportamentos identificados, para se aproximar, de algum modo, da realidade que se vive por vezes num ambiente de jogos *online*. As respostas obtidas também ajudam a configurar uma linguagem mais autêntica e adequada, que ressoe por um lado com o público-alvo, mas que potencia e eficácia educativa. As personagens são desenvolvidas a partir da informação obtida, para tornar a história mais relevante e envolvente, fazendo uso das próprias contradições identificadas para a trama da narrativa. Estes dados são fundamentais para a construção de uma narrativa interativa que refletisse experiências mais próximas da realidade. Integrar resultados dos grupos focais irá garantir que a ferramenta educativa seja atrativa visualmente e, em simultâneo, impactante, no sentido de contribuir para uma reflexão e mudança de comportamento em relação ao discurso de ódio *online*. A maioria dos participantes relatou ter testemunhado ou experienciado discurso de ódio *online* e identificações diversas motivações para tais comportamentos, tais como o anonimato, frustração e influências sociais.

Discussão dos resultados qualitativos e quantitativos e interpretação à luz da teoria de Mayer

A Teoria de Aprendizagem Multimodal de Richard Mayer fundamentou a escolha da banda desenhada como meio para apresentar a narrativa. O autor afirma que a aprendizagem é mais eficaz quando as informações se apresentam de forma integrada, utilizando múltiplos canais sensoriais. A banda desenhada combina o texto e a imagem de forma coerente para facilitar a compreensão de conceitos complexos. A utilização de narrativas visuais e textuais permite que os alunos construam mais facilmente conexões cognitivas significativas com a matéria apresentada.

A combinação dos dados qualitativos e quantitativos com os princípios da Teoria de Aprendizagem Multimodal de Mayer estudados, será o caminho a seguir para a

construção da ferramenta educativa proposta neste projeto. A banda desenhada não só trata de questões reais e atuais sobre o fenômeno do discurso de ódio *online*, como também é um formato eficaz para a educação e envolvimento dos jovens, tornando a experiência mais interativa e significativa.

Seguindo os doze princípios da teoria de Mayer, como apresentado no capítulo do Estado da Arte, eis como esta se associa ao formato da banda desenhada:

O Princípio da Contiguidade Espacial prevê que os alunos aprendem melhor quando as palavras e imagens relevantes são apresentadas próximos uns dos outros, a banda desenhada combina texto e imagens nas vinhetas, facilita a associação visual e textual, característica que também vai ao encontro do Princípio da Contiguidade Temporal, que afirma que os alunos aprendem melhor quando as palavras e imagens são apresentadas em simultâneo.

Mayer defende que se deve evitar a colocação de informações irrelevantes e sobrecarregar a narrativa com narração e texto escrito, segundo o Princípio da Coerência o Princípio da Redundância, respetivamente. A banda desenhada utiliza apenas elementos visuais e textuais necessários para a narrativa e evita repetir a mesma informação em diferentes formatos desnecessariamente.

O Princípio da Modalidade prevê que os alunos aprendem melhor com gráficos e narrações faladas do que escritas, no caso da banda desenhada, esta combina imagem e texto por forma a promover o processamento visual e verbal.

Os balões de fala, legendas e onomatopeias que destacam as informações importantes adicionam sinais que destacam a organização da informação e melhoram a aprendizagem segundo o Princípio da Sinalização.

A história, ao ser dividida em vinhetas, permite que a informação seja processada em partes menores, o que potencia a aprendizagem, de acordo com o Princípio da Segmentação.

Sobre o Princípio da Voz, que propõe que as pessoas aprendem melhor com uma voz humana entusiástica, pode dizer-se que a banda desenhada utiliza a voz dos personagens de forma envolvente.

Seguindo o Princípio da Imagem, que diz que não é essencial a presença do narrador na imagem, a banda desenhada não requer a representação visual do narrador.

Por fim, a banda desenhada pode incluir elementos interativos em versões desenvolvidas especificamente para a impressão ou para os meios digitais. Ações como escolhas no enredo pode promover a eficácia da aprendizagem, como defendido por Mayer e pelo Princípio da Interatividade.

A integração dos doze princípios apresentados fazendo uso das principais características da banda desenhada pode potenciar o desenvolvimento de uma ferramenta eficaz para a educação. O objetivo de realizar a banda desenhada à luz dos princípios de Mayer garante que o produto reflita particularidades que sejam atrativas visualmente e que facilitem a aprendizagem.

Desenvolvimento

Neste capítulo pretende-se apresentar as diversas fases de desenvolvimento do projeto de mestrado, uma história em banda desenhada que tem o propósito de ser utilizada como recurso educativo, em salas de aula ou em casa, com o apoio de um professor ou educador. O papel do educador é mediar a discussão sobre o tema em foco, o discurso de ódio *online*, em particular no contexto de videojogos e plataformas digitais, bem como guiar a leitura e atividade final proposta.

The Update é o nome da banda desenhada interativa desenvolvida que pretende mostrar, através da sua narrativa, como o discurso de ódio *online* pode afetar a vida de crianças e jovens que estão cada vez mais expostos a comentários de ódio. Na história *The Update*, “O Melhor Jogo do Mundo” tem uma nova atualização. Novas regras de conduta trazem novos desafios ao personagem principal, mas o maior obstáculo continua sendo o seu temperamento.

Este projeto inclui o desenvolvimento de uma versão em e-book/pronto para impressão e de uma versão digital. Ao utilizar a interatividade pretende-se envolver o leitor na construção da narrativa, tomando decisões durante a leitura, o que permite que a história se desenrole em diferentes direções. *The Update* procura promover a reflexão e consciencialização sobre os impactos de comportamentos associados ao discurso de ódio *online*, especialmente em crianças e jovens.

Conceção e planeamento inicial

Inicialmente foi conduzida uma pesquisa sobre banda desenhada para ter um maior conhecimento não só sobre os seus formatos, como também sobre a utilização de interatividade para envolver os leitores na construção da narrativa.

O projeto dividiu-se por cinco fases essenciais: (1) conceptualização da ideia e guião narrativo; (2) desenvolvimento das páginas e representações visuais; (3) finalização dos desenhos com textos auxiliares e coloração; (4) adaptação do produto para versão print-ready e versão digital, desenvolvida em WordPress; (5) validação da banda desenhada.

A partir dos dados recolhidos nos grupos de foco e nos questionários, realizados no âmbito do projeto PROPS, foi possível compreender que o discurso de ódio já foi experienciado por grande parte destas crianças e jovens. Destacam-se os insultos preconceituosos, por vezes dirigidos a pessoas de diferentes etnias ou géneros, e são mais suscetíveis de acontecer quando o jogador é novato. Por um lado, alguns entrevistados mostram aceitação deste fenómeno ao ignorar ou tolerar comentários negativos, por outro, existem aqueles que se distanciam destes ambientes.

Com estas ideias-chave, indicando que existe alguma aceitação do discurso de ódio nos videojogos, e tendo por base particularmente a análise dos grupos focais, a banda desenhada surge como o meio ideal para abordar este tema não só pelas razões já mencionadas, como também, por ser considerada uma ferramenta pedagógica que tem o “superpoder” de explicar conceitos de forma clara e educativa (McCloud, 2000). A imagem visual ajuda a compreensão de conceitos e torna a história mais atrativa. A BD é um meio que conjuga texto e imagem de um modo coerente que facilita a aprendizagem (Mayer, 2007). Para além do mais, as bandas desenhadas recorrem habitualmente a *Grawlises*, *Nittles* ou *Quimps*, terminologia usada por Mort Walker no seu *The Lexicon of Comicana* (1980), para representar obscenidades ou palavras tabus, o que simplifica o uso do discurso de ódio no contexto deste projeto e, em particular, desta narrativa, tornando-a adequada para o público-alvo.

Guião e estrutura narrativa

Partindo da ideia de criar uma banda desenhada foi necessário compreender melhor o seu discurso para conceber um guião adaptado para uma banda desenhada, com frases curtas e objetivas, que contém uma estória, combinada com diversos elementos gráficos e visuais conduzem o leitor a ler e sentir aquilo que não leu nos pequenos balões da banda desenhada.

É um exercício complexo, porém, existem diversos recursos onde procurar informação. Plataformas como o Youtube, Pinterest, Google, contêm tutoriais e conteúdos de apoio à criação de uma banda desenhada, bem como, é possível consultar páginas especializadas, como a ComicFXBook, uma base de dados de efeitos sonoros em BD, que inclui ainda os seus significados e em que contextos foram utilizados nas imagens apresentadas.

A estética do projeto de banda desenhada inspira-se essencialmente em mangás como Kaiju, Attack On Titans e Jijutso Kaisen, por apresentarem narrativas com bastantes cenas envolventes, de conversação e de ação, com potencial para guiar os cenários a desenvolver no contexto da estória, que será possível conhecer de seguida.

A construção do personagem principal, Leo, e o enredo da banda desenhada, foram inspirados em comentários específicos dos grupos de foco, como por exemplo, a observação: “falar sobre as consequências do discurso de ódio *online* é um exagero, estamos apenas em um jogo”. Alguns participantes dos grupos de foco também demonstraram pouca confiança na efetividade de denúncias em jogos e plataformas *online*. A partir dessa perspetiva, a estória foi desenvolvida em torno de um jogador que pratica discurso de ódio *online* e é forçado a refletir sobre o seu comportamento após perder o privilégio de jogar com os seus amigos. Para tal, a narrativa inclui a ideia de um código de conduta excessivo, em que todos os jogadores que se envolvem em práticas de discurso de ódio ou que quebrem as regras do jogo, são isolados numa versão do jogo extremamente difícil de superar (sem possibilidade de jogar na versão “normal”). Esta excessividade foi bastante impulsionada pelo comentário “ódio leva a mais ódio”. O objetivo desta BD é incentivar as crianças e os jovens a refletirem sobre

as suas atitudes e as dos outros, tanto em relação a amigos quanto a desconhecidos na internet.

Através desta banda desenhada, pretende-se fomentar o pensamento crítico sobre comportamentos tóxicos nas plataformas digitais, sobretudo que nem tudo é aceitável e que é preciso ponderar sobre as próprias ações. Com o propósito de promover essa reflexão a estória é interativa, permitindo que o leitor tome decisões que afetam o desenrolar do enredo. A estrutura narrativa foi concebida em partes fixas e opcionais, de forma a assegurar que a narrativa se mantenha coesa, independentemente das escolhas do leitor.

O foco central da estória é um jogo *online* onde o personagem Leo, competitivo e de pavio curto, com um temperamento que pode impulsionar comportamentos tóxicos, joga *online* com o seu grupo de melhores amigos. Ao integrar opções narrativas interativas, um dos desafios deste projeto de banda desenhada foi equilibrar a complexidade da estória com o tempo disponível para sua execução.

Para facilitar, o guião integra partes que podem ser comuns na leitura, independentemente das escolhas tomadas. Assim, o guião narrativo, na sua totalidade, divide-se em sete partes. O leitor terá acesso a apenas cinco partes numa só leitura, sendo a estória composta por uma parte inicial, central e final que se mantêm constantes, enquanto as escolhas interativas apresentam um desenvolvimento entre essas mesmas partes. Como se pode verificar na Figura 13 são apresentadas as diferentes partes que compõem o guião, e, na Figura 14, é possível ver alguns acontecimentos gerais que acontecem em cada parte e sinalização dos momentos importantes.



Figura 13 - Estrutura do Guião Narrativo Interativo (The Update)

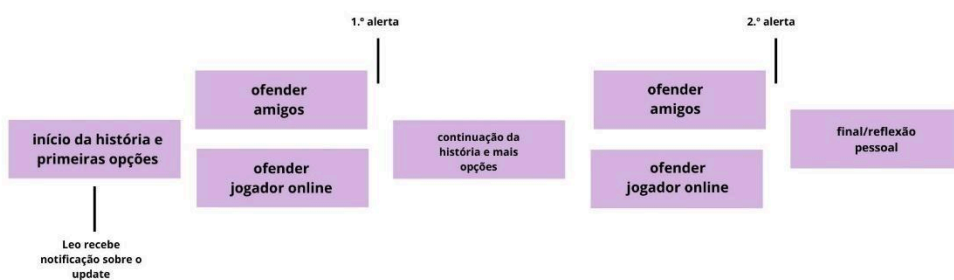


Figura 14- Estrutura do Guião Narrativo Interativo com informações de cada parte e sinalização de acontecimentos (The Update)

A parte inicial introduz o mundo da narrativa, os personagens e o seu hobby favorito, jogar *online* em equipa. Estende-se até ao primeiro momento interativo, em que o leitor faz a sua primeira escolha, que se traduz no comportamento do personagem principal, Leo, diante de uma derrota da equipa. Leo pode reagir negativamente, direcionando a sua irritação à sua própria equipa, insultando os seus amigos, ou à equipa adversária, desenrolando-se uma discussão e troca de ofensas.

O ambiente do jogo é inspirado em RPG e jogos *online* competitivos, em que geralmente os jogadores reúnem-se em equipas para passar missões, objetivos e evoluir os seus personagens. Estes ambientes podem apresentar elementos visuais que remetem à fantasia, ao futurismo e, de certa forma, irreais, o que irá ser mais destacado pelo mundo real nesta estória, com cores mais simples e sóbrias e naturais.

O jogo é composto por missões que envolvem derrotar criaturas e enfrentar outras equipas *online*. Cada missão divide-se em várias rondas. Primeiro, eliminam-se monstros da região inimiga e, à medida que os jogadores avançam, as rondas tornam-se

progressivamente mais difíceis. No final de cada missão, a última ronda é entre duas equipas de regiões inimigas.

As equipas são classificadas num *ranking* global, e os jogadores nas primeiras posições recebem prémios, tais como acesso a missões especiais, equipamentos exclusivos ou outras vantagens.

As criaturas que os jogadores enfrentam são variadas e podem apresentar características ligadas a diferentes elementos como Terra, Fogo, Ar, além de animais ou de natureza fantasmagórica.

As personagens dos jogadores são versões virtuais de si próprios, equipados com fatos e armaduras, assumindo o papel de guerreiros daquela região do mundo. Quando se cria um personagem neste jogo, é selecionada uma classe, que pode ser Mago, Guerreiro ou Espadachim. O mundo do jogo está dividido em duas grandes regiões e cada personagem seleciona em que parte pretende jogar, vinculando o personagem a essa região.

As regiões são a *Região da Luz* e *Região da Lua*, em que os personagens fazem parte ou do *Clã do Sol*, ou do *Clã da Noite*, e distribuem-se por equipas. Cada região tem as suas próprias características, monstros específicos e desafios, o que influencia diretamente a jogabilidade e estratégias das equipas, tornando o jogo mais competitivo.

Para dar mais profundidade ao mundo do jogo e inspirar a parte artística deste projeto, alguns locais fictícios de cada região foram criados. A *Região da Luz* é conhecida pela sua beleza radiante e locais majestosos. Entre eles está *Imperium*, capital brilhante com muralhas altas e douradas que refletem sempre a luz do sol. As *Planícies Infinitas* estendem-se por quilómetros e assemelham-se a um deserto. Nas *Montanhas Celestes*, montanhas altas são habitat de monstros voadores. Por fim, a *Floresta do Lusco Fusco* é densa e repleta de cogumelos gigantes e seres mágicos.

A *Região das Sombras* é perfeita para jogadores que gostam de ser os “vilões” dos RPGs, apresentando-se como um território mais sombrio e cheio de mistérios. A capital,

Bruma, cidade silenciosa protegida por torres imponentes que parecem tocar o céu. Nas *Terras Sombrias*, um vasto deserto de areia preta, criaturas estranhas espreitam nas sombras, iluminadas apenas pela luz da lua. O *Vale dos Suspiros* é composto por grutas profundas e um vulcão e é conhecida pelos ecos inquietantes das criaturas que lá vivem. O *Pântano Sombrio* é traiçoeiro, coberto de lama e aqui está sempre no ar um nevoeiro sulfuroso que esconde criaturas sinistras e inúmeros perigos.

A *Região do Abismo*, que surge após um novo *update* no jogo, é reservada para jogadores banidos ou que tenham quebrado as regras. Trata-se de um lugar caótico e hostil, com uma única missão, mas que é quase impossível de ultrapassar. O ambiente é marcado por tons vermelhos e intensos. O território é composto pela *Cratera Maior*, uma gigante cratera vulcânica, onde o solo reflete o vermelho das nuvens e os monstros são quase todos de fogo ou lava. Na *Planície das Cinzas*, o deserto escaldante esconde perigos inesperados.

Leo, adolescente de 13 anos, sempre foi muito competitivo, participou em todas as atividades desportivas da escola e rara era a vez em que não ganhava. Isso levou-o a ter um enorme “mau perder”, que com as hormonas da idade e personalidade forte, irrita-se com muita facilidade e ainda está a aprender a regular as suas emoções. Além de jogar *online*, joga na equipa de rugby da escola. Relativiza tudo o que acontece atrás de um ecrã, porque é apenas um jogo e ninguém leva a mal (Figura 15).



Figura 15 - Esboço e estudo de cor para personagem Leo (The Update)

Os dois amigos do personagem principal, que irão contracenar com ele ao longo desta história, são personagens que elevam algumas características retiradas do *focus group*, como sensibilidade, pouco reativa (Lana) e não tolerante e reativo (Luca). Estudam juntos e jogam juntos, gostam de ir à pizzaria do bairro e brincar com Toti, o cão do Leo. Existe ainda um quarto personagem, o antagonista (John), o jogador que faz parte da equipa adversária e que aparenta conhecer todas as estratégias da equipa de Leo. O antagonista é também praticante de discurso de ódio *online* e é banido junto com Leo, perseguindo-o no novo mapa.



Figura 16 - Esboços e estudo de cor para personagem Lana (The Update)

Lana é uma menina extrovertida e dócil que adora a fantasia que os jogos *online* providenciam, fica encantada com os pormenores nos cenários dos jogos e por vezes distrai-se do objetivo da missão, que é derrotar o inimigo. Um pouco cabeça na lua mas muito boa aluna e amiga. O seu hobby favorito, depois de jogar, é pintar (Figura 16).

Luca é o mais calmo do trio de amigos, gosta de jogar *online*, por vezes sozinho, e lê muitos livros. Chegou à cidade há dois anos e é vizinho de Leo, que prontamente fez de tudo para que se sentisse integrado (Figura 17).

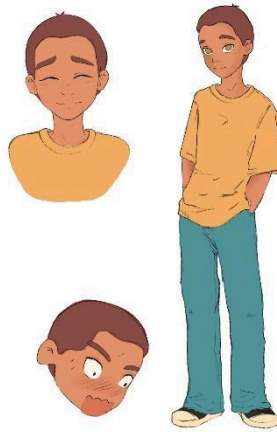


Figura 17 - Esboços e estudo de cor do personagem Leo (The Update)

John é um jogador com um perfil agressivo, de *troll*, é alguém que pratica discurso de ódio *online* e que irá perseguir Leo quando ambos estiverem banidos.

A família de Leo (mãe e irmã) surgem como personagens secundárias que ajudam a situar o tempo e espaço na parte inicial da narrativa e apresentar o personagem principal (Figura 19). Toti é um cão de porte pequeno, arraçado de Chihuahua, membro da família e acaba por ser uma voz da razão para o personagem principal e é igualmente quem o tira da frente do computador para os seus passeios diários (Figura 18).



Figura 18 - Prancha 1 da parte 1 (The Update, estudos de cor)

A parte inicial da história, como se pode ver na Figura 18 e 19. inclui o desenrolar de um jogo do trio de amigos até que se dá a derrota que leva Leo a ficar irritado e o leitor a escolher a sua primeira ação nesta narrativa (prancha 6, Figura 20). Neste primeiro momento interativo o leitor pode optar que Leo tenha uma reação negativa direcionada à própria equipa ou equipa adversária. O comportamento de Leo é de certa forma tolerado pelos seus amigos, considerando a desvalorização a situações de DOO identificada na análise de dados, como se fosse um comportamento inerente aos jogos. Em ambas as partes (2A e 2B) o personagem principal recebe um primeiro alerta, que não o preocupa.



Figura 19 - Pranchas 2 e 3 da parte 1 (The Update, esboços)



Figura 20- Pranchas 5 e 6 da parte 1 (The Update, esboços)

Considerando esta tolerância, após este comportamento incorreto de Leo, não obstante da opção escolhida, a parte central é fixa porque é ignorado o que aconteceu, mantendo a coesão entre as duas ações possíveis anteriores.

Os amigos voltam a jogar em equipa e voltam a perder, dando-se o segundo momento interativo onde o leitor escolhe como reagir. As opções implicam as mesmas ações que no primeiro momento interativo, porém com uma forma escrita diferente. Após o desenlace segundo momento interativo, como resultado dos insultos praticados, o personagem principal acaba por ser banido de acordo com as novas regras de conduta (Figura 21).



Figura 21- Prancha interativa da parte 4B. (The Update, esboços)

As pranchas interativas, como na Figura 21, são as que procedem às decisões dos leitores. Para estas páginas foi pensada uma organização diferente dos elementos, para que por um lado, esteticamente se diferenciarem das partes que são comuns na leitura e, em simultâneo, tentar criar um ambiente onde o DOO se manifesta e enfatizar as reações dos personagens.

A parte final da narrativa propõe a autorreflexão não só sobre o nosso comportamento em ambientes *online*, como também nas reações e atitudes possíveis para contribuir para a contenção destes comportamentos.

O personagem, na parte final, vê-se preso numa nova região do jogo (Abismo), nunca antes vista, desenhada especificamente para isolar jogadores que praticam discurso de ódio *online* e que quebram regras do jogo, em que a única saída é completar uma missão muito difícil ou criar um novo personagem. O facto de o personagem principal ficar sozinho e não poder jogar com os amigos, permite-lhe refletir sobre os benefícios de ter uma equipa e sobre os seus comportamentos tóxicos e exagerados, que são desnecessários para se divertir.

Às vezes, para crescermos, é preciso um *update* para perceber que certas atitudes não são adequadas. Assim como um jogo pode ser melhorado e otimizado, crianças, jovens e adultos também podem melhorar e dedicar um tempo para entender o que é e o que não é aceitável na vida social.

Pretende-se que no conflito desta história, o discurso de ódio seja o vilão que impede o personagem principal de jogar com a sua equipa. Porém, só o personagem principal poderá derrubar o obstáculo e compreender que pode ser competitivo sem ferir os sentimentos de outros jogadores e incentivar o ódio.

Partindo das ideias aqui explanadas, realizou-se um guião inicial com uma primeira proposta de estória e desencadeamento de ações, que contou com uma posterior revisão de Patrícia Dourado, investigadora do CIAC e do projeto PROPS, especializada em Processos de Criação, que deu o seu enorme contributo ao auxiliar a adequar o discurso e a estória ao público-alvo. Contou-se ainda com o apoio de uma criança na conceção do guião final (Anexo 1) através da sugestão de ideias, de termos que ouve quando joga *online*, recorrendo às suas próprias experiências e imaginação. Foi importante integrar os seus contributos neste projeto.

O fio narrativo do guião foi testado através da criação de um protótipo no programa Figma, em que foi possível verificar se todas as partes da narrativa estavam em concordância e prever a quantidade de páginas necessárias para dar início à criação da banda desenhada.

À medida que a versão revista do guião foi sendo esboçada, rapidamente se percebeu que algumas falas estavam demasiado longas para aplicar para o formato BD, bem

como foi necessário modificar algumas cenas para simplificar o máximo possível a utilização de texto nas pranchas finais.

O grande desafio ao nível de representação textual neste projeto foi o próprio discurso de ódio *online*. Sendo uma ferramenta para um público-alvo bastante jovem, é preciso ter um especial cuidado enquanto criadores. Embora, no fundo, saibamos que as crianças ouvem e leem obscenidades mais graves do que aquelas que aqui se possam representar. Ouvi-las em contexto educativo pode ser algo difícil de gerir numa turma nestas idades. Assim, como representar estas obscenidades ou palavras tabus de forma segura?

Só na testagem se poderá verificar o efeito das opções tomadas, porém, algumas características da banda desenhada ajudam bastante neste processo. Os típicos símbolos e desenhos utilizados para representar obscenidades surge como solução para suavizar o efeito das palavras que se pretende proferir, e, fica à imaginação de cada criança, pensar que ofensa pode estar aquele personagem a dizer. Provavelmente irá recorrer à sua experiência com comentários ofensivos ou ambientes *online* para “completar o puzzle”, tal como se completa mentalmente uma ação na leitura de uma BD. A procura pelo *closure*, como mencionado por McCloud (2000).

O processo de cuidadosamente escolher as falas que correspondem às atitudes negativas do personagem principal foi também uma forma de assegurar que permaneceu na BD apenas o essencial, sem sobrecarregar as informações, tendo a imagem o papel de enfatizar os momentos de tensão e as emoções dos personagens, ao longo da narrativa. Através da base de dados ComicFXbook foi possível aceder a uma variedade de onomatopeias e sons essenciais para completar o guião, diretamente nas pranchas, de modo a criar ação, emoções, exclamações e sinalizar o leitor de informação importante, através combinação de todos os elementos, juntamente com a composição das imagens e com os balões de fala. Nesta base de dados é possível verificar em que contextos pode ser utilizada uma determinada expressão, o que ajuda a perceber se aquela representação de som vai ser compreendida pelo leitor (Figura 22, 23 e 24). São também apresentadas variações de uma determinada pesquisa, o que acelerou o processo criativo no que respeita ao ambiente sonoro da ação.

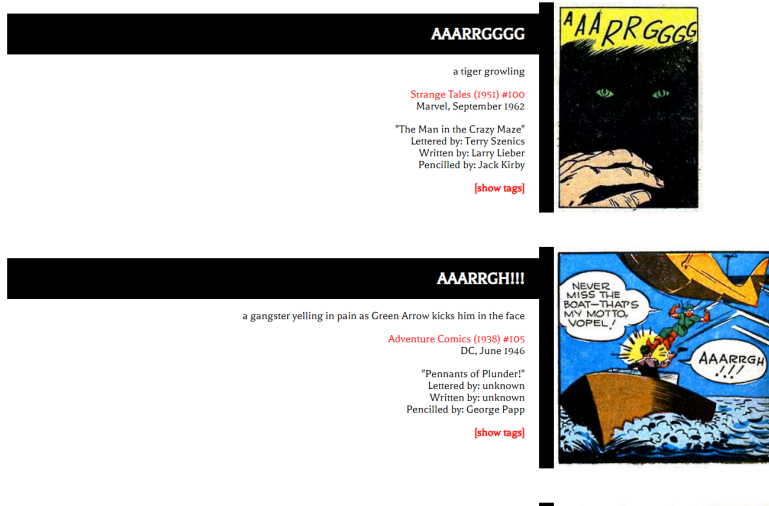


Figura 22- Printscreen de resultados para o termo “ARGH”

Além disso, foi uma ferramenta interessante para explorar uma grande diversidade de termos utilizados para diferentes tipos de ação e verificar diversas formas de representar sons, não só ao nível escrito, como também ao nível visual (estilo tipográfico, cores, proporção) e aplicar na banda desenhada.

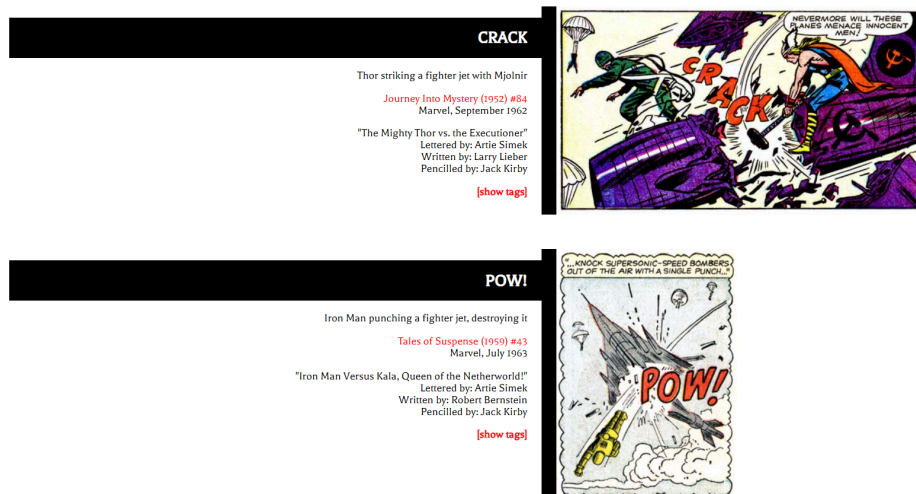


Figura 23- – Printscreen de resultados para o termo “fight”

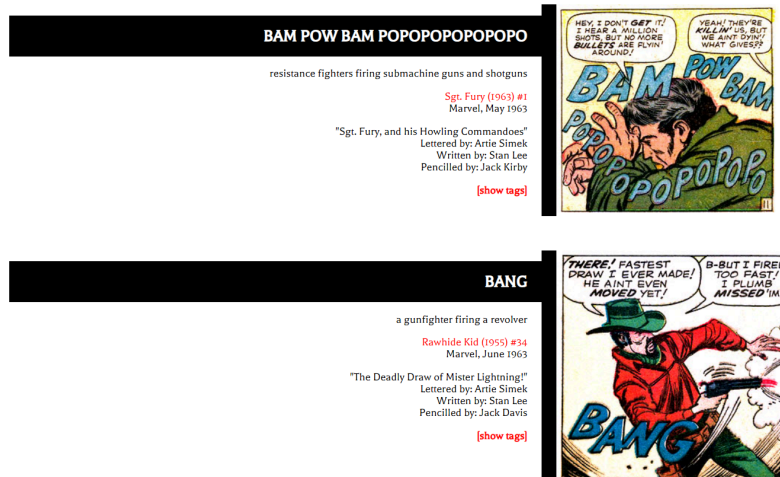


Figura 24- Printscreen de resultados para o termo “fight”

Descrição do desenvolvimento artístico do projeto (design e ilustração)

Referências teóricas e criativas

O livro de Scott McCloud (1993) foi uma referência central no desenvolvimento artístico deste projeto, ao ensinar como pensar criticamente sobre a banda desenhada, compreendendo o seu potencial, história e evolução. A banda desenhada atualmente explora uma série de técnicas tecnológicas e artísticas que as versões analógicas não possibilitavam. Mc Cloud mostra-nos como a BD pode funcionar como uma ferramenta de literacia mediática, explicando o meio através da própria arte sequencial. Um dos princípios-chave aplicados foi a simplificação visual e textual, que torna a leitura mais fluída e eficaz, sem sobrecarregar o leitor com detalhes.

É possível ter uma perceção do mundo como um todo, através dos sentidos, porém esses sentidos só conseguem revelar um mundo limitado e fragmentado, a nossa perceção de realidade é baseada em um ato de fé suportado por esses fragmentos, como frisa McCloud (2000). Não é necessário desenhar, detalhar tudo nas pranchas da banda desenhada, ou escrever explicitamente, elementos simplificados tornam a leitura mais eficaz, pois não se prende o leitor muito tempo a observar os detalhes. Este cuidado rigoroso na simplificação tanto da parte visual como textual da banda desenhada, vai ao encontro dos princípios da aprendizagem multimodal apresentada.

O cérebro humano necessita de relacionar um conceito ao elemento, precisa de *closure*, como refere McCloud, quando observamos um desenho de dois pontos e uma linha e o relacionamos a uma face, como um emoji, estamos a encerrar um processo mental de observação. *Closure*, num filme, a título de exemplo para melhor compreensão, dá-se vinte e quatro vezes a cada segundo, processando imagem a imagem e construindo uma história contínua. A importância de dar *closure* ao leitor servirá para que este compreenda a mensagem. *Closure* está para a gramática, como a iconografia está para o vocabulário. Ainda para mais, no contexto de banda desenhada, é involuntária, são dadas diversas imagens sequenciais e o leitor faz a conexão mental entre as mesmas, vê para além do desenho, cria a sua perceção sobre o que aconteceu entre um momento e outro (McCloud, 2000, p. 68). Assim, no contexto da banda desenhada proposta neste projeto, este processo mental de conexão entre imagens sequenciais é o que leva o leitor a imaginar as ofensas para as palavras que são representadas por Grawlixes e outros elementos que configuram o discurso de ódio.

Como McCloud profetizava ainda no século XX, a banda desenhada hoje em dia surge em formatos novos, como webtoons, em formato scroll para dispositivos móveis, formatos digitais e interativos e cada artista pode explorar os recursos tecnológicos e artísticos para repensar e reconfigurar novas formas de ler e criar banda desenhada, seja através do guião interativo, como proposto neste projeto, ou através da criação de artefactos digitais, incluindo ainda aqui, o desenvolvimento de bandas desenhada baseada em investigação, como instrumento de atuação em diversas áreas científicas.

Pensada para o público-alvo de 10-14 anos de idade, esta BD visa ser uma ferramenta pedagógica que impulse a reflexão e discussão sobre o discurso de ódio *online* praticado em videjogos. Pretende-se igualmente relacionar na narrativa com cenários reais e compreender que impacto pode ter.

Escolha de Estilo e Técnicas

O estilo artístico focou-se na criação de silhuetas claras e simples, inspirado essencialmente em *cartoons* e mangás. Ao longo do processo, a partir de diversas

referências visuais como fundos/ambientes, anatomia de personagens, composições e esquema de cores, foram criados e utilizados diversos *moodboards* que conduziram o desenvolvimento das ilustrações. Os esboços e ilustrações tiveram como base o desenho de observação e bases de dados fotográficas que auxiliaram na representação de poses e expressões necessárias para a narrativa.

No entanto, todas as páginas necessitaram de pesquisas específicas, fosse para o ato de segurar o telemóvel em diversas poses, ou de como representar a luz do ecrã do computador, ou de luta para a ação do jogo da história. Os *moodboard* foram úteis para criar uma harmonia visual entre as páginas, porém cada uma exigiu uma pesquisa de referências mais detalhada para tornar o processo criativo mais eficaz.

Ao nível de ferramentas e softwares utilizados, as ilustrações foram desenvolvidas no Procreate, utilizando pincéis personalizados para BD. Para a esquematização da narrativa interativa recorreu-se ao Figma como ferramenta de prototipagem (Figura 25). O Photoshop e InDesign foram usados para retoques finais, apoio às ilustrações e produção de versão para impressão. A versão digital da BD foi desenvolvida em WordPress, que permitiu a criação de uma versão interativa clicável, com potencial para incluir recursos adicionais. foram incorporados na banda desenhada com exemplos específicos implementados para melhorar a eficácia educativa



Figura 25- Printscreen de organização das páginas para testar protótipo, realizado no Figma

Diversos princípios de Mayer (2022) foram considerados na execução desta banda desenhada. O processo de criação obriga a uma simplificação de texto e de frases, o que filtra apenas as informações que inicialmente são esboçadas para as que são essenciais manter para a aprendizagem. A banda desenhada permite conjugar de forma eficaz as representações verbais e visuais, previsto nos princípios da aprendizagem multimodal, tornando-se assim, uma ferramenta poderosa para explorar e trabalhar em contexto educativo.

Validação e testagem

Este projeto de mestrado contou, ao longo do seu processo, com três apresentações públicas, que foram essenciais para ouvir retorno de investigadores presentes e aprimorar algumas ideias em relação ao projeto.

Nas XVIII Jornadas CIAC, a 1 de março de 2023, foi apresentada a comunicação “Desconstruindo o discurso de ódio *online* através de banda desenhada interativa: The Update”, no âmbito do painel Comunicação e Ficção. No âmbito do PROPS, houve ainda a oportunidade de apresentar os desenvolvimentos da banda desenhada num painel dedicado ao PROPS, no *International Media Literacy Symposium*, que decorreu em Ponta Delgada, Açores, nos dias 27 e 28 de junho de 2024. Participei ainda numa formação dedicada aos estudos de banda desenhada em projetos de investigação na área das ciências sociais, *COMICSNeT - Climate, Outreach, Migration, Intersectionality, New Technologies in/through Comics Studies* o que contribuiu para obter um maior conhecimento dos estudos mais recentes que estão a ser conduzidos, e onde houve igualmente lugar a uma pequena apresentação deste projeto de banda desenhada. Na formação, foi possível perceber de que forma poderia melhorar o meu projeto e que métodos de investigação e artísticos podem ser utilizados neste contexto.

Ainda no âmbito deste contributo ao projeto PROPS, tive a oportunidade de publicar um capítulo sobre a banda desenhada *The Update*, para o e-book *Interactive Narratives Propose Pluralistic Discourse* (2024), contando com a co-autoria e supervisão dos orientadores do presente projeto.

No tempo de execução deste projeto, infelizmente, não foi possível testar a banda desenhada num momento posterior à sua execução com grupos de crianças, tendo apenas contado com o contributo de uma criança do público-alvo (10-14 anos). Não obstante, a banda desenhada encontra-se em fase de finalização e será disponibilizada em acesso aberto, bem como disseminada e ajustada conforme necessário, sendo este um aspeto positivo da sua componente digital, de poder fazer um *update* a um produto educativo como o proposto e para melhorar a sua eficácia.

Versões da banda desenhada e atividade final

A versão e-book é compatível com dispositivos como Kindle, tablets e pode ser impressa. As instruções iniciais guiam o leitor para a leitura da narrativa e respetivos momentos interativos. No final do livro, propõe-se uma atividade educativa que incentiva a criação de uma tira de BD sobre a temática apresentada. A atividade está disponível para impressão e também em formato JPEG para tablets.

Na versão digital, desenvolvida em WordPress, o leitor clica diretamente na opção pretendida que molda a narrativa. Nesta versão existe potencial para ampliar e oferecer mais recursos educacionais, além de poder arquivar alguns resultados das atividades realizadas pelos leitores.

No final da banda desenhada existem indicações para uma atividade final, que convida os alunos a criar as suas próprias tiras de BD, de 3-4 vinhetas, com orientação de um educador para os aspetos visuais e escritos. O objetivo é refletir sobre situações de discurso de ódio *online* e apresentar soluções ou contranarrativas. Estas tanto podem ser baseadas nos personagens da história apresentada, como se convida os alunos a dar asas à imaginação e a expressarem a sua perspetiva sobre a temática.

Os materiais necessários para ler a banda desenhada em contexto educativo são: a presença de um professor ou educador; computador fixo ou portátil, com acesso à internet; projetor ligado ao computador; alunos com computadores e acesso à internet; impressões para atividade final.

A atividade é dividida em três momentos: (1) Contextualização prévia para introdução ao tema e objetivo da sessão; (2) Leitura da BD *The Update*, individualmente ou em pares; (3) Criação da tira de BD e discussão.

Alguns cuidados a ter é que a banda desenhada contém expressões que podem ser consideradas ofensivas, devido à natureza do tema abordado, porém os alunos poderão recorrer à terminologia comumente utilizada neste formato (Grawlix, etc), embora possam refletir sobre as ofensas em que pensaram ao criar as vinhetas.

O projeto disponibiliza recursos para a atividade que podem ser impressos ou utilizados num tablet. Recomenda-se a utilização de papel esquiço (para utilizar elementos disponibilizados) e lápis para criação de esboços. No fim, poderão contornar e colorir livremente. Na parte escrita, a partir do tipo de comentários, consoante o nível de gravidade do discurso de ódio, os alunos podem pensar em formas de representar as palavras com recurso ao Grawlix. Conforme a dinâmica da turma, esta atividade pode ser feita por pares, ou grupos maiores (3-4).

Incentiva-se que os alunos, posteriormente, apresentem as suas tiras e comentem as suas escolhas narrativas e visuais. Também poderá ser incentivada, pelo professor, uma reflexão sobre a atividade. Esta atividade, em particular, poderá demorar cerca de 1 hora e a leitura da BD, cerca de 30 minutos.

Pretende-se que as crianças e jovens adquiram competências para pensar de forma crítica sobre comportamentos tóxicos *online*, compreender o que é o Grawlix e porque é utilizado em banda desenhada, e, que desenvolvam competências de inclusividade e respeito *online*. Também se ambiciona que as crianças e jovens sejam capazes de exprimir emoções e sentimentos em relação a este tema, através da criação da sua própria tira de banda desenhada. O guião de utilização e proposta de atividade encontra-se no Anexo 2.

Considerações finais

O projeto *The Update* apresenta-se como um contributo adicional ao conjunto de artefactos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do projeto PROPS. Desenvolvido especificamente público-alvo dos 10 aos 14 anos, este projeto conseguiu adaptar-se às realidades digitais de hoje, oferecendo uma experiência multimodal em dois formatos distintos: e-book e versão digital (WordPress). Ambas as versões permitem que educadores utilizem esta narrativa de forma dinâmica e em dispositivos disponíveis.

Este recurso educativo foi desenhado para ser utilizado em escolas portuguesas, embora a sua leitura e utilização não se limite apenas a este contexto. O objetivo da leitura é fomentar o debate sobre temas como o discurso de ódio *online* e a sua manifestação em ambientes digitais e incentivar os jovens a refletirem sobre os comportamentos em ambientes digitais. A partir de uma narrativa acessível e envolvente, abordaram-se temas complexos como a toxicidade *online* e o impacto emocional que este tipo de comportamento pode ter, tanto no perpetrador, como em quem está do outro lado do ecrã.

Durante o processo de criação ficou evidente o potencial da banda desenhada em projetos de investigação científica, sendo um meio com potencial para articular questões sociais urgentes e promover discussões relevantes, apresentando-se como um recurso educativo útil para introduzir conceitos complexos adaptados a diferentes públicos-alvo. Em conjugação com as diversas potencialidades inerentes dos media digitais, a BD destaca-se pela sua flexibilidade, multimodalidade e adaptabilidade a diferentes contextos, promovendo uma experiência mais imersiva e significativa para os leitores.

Neste projeto foram formuladas duas hipóteses que guiaram o desenvolvimento da banda desenhada como artefacto digital pedagógico: (H1) A banda desenhada pode atuar como recurso pedagógico e impulsionar a discussão e reflexão sobre o discurso de ódio *online* e (H2) este artefacto pode ser adaptado para diferentes meios e continuar funcional e interativo.

Os resultados parecem indicar que a banda desenhada tem, de facto, potencial para promover o debate e reflexão sobre o discurso de ódio *online*. As conjugações da narrativa com a representação de situações reais, a par de uma abordagem lúdica, mostraram-se eficazes em cativar a atenção das crianças e jovens.

A H2 centrou-se na versatilidade da BD, em particular na sua adaptação para diferentes formatos digitais. Partindo da criação de uma versão e-book as ilustrações foram adaptadas para um formato digital interativo em WordPress, esta versão permite explorar outras ferramentas e apresentar a BD de uma forma mais envolvente, assim como incluir outros recursos.

Independentemente da relevância dos resultados obtidos em relação às hipóteses formuladas, a sua validação carece de uma avaliação mais abrangente junto do público-alvo. Futuras atividades com grupos de crianças permitirão obter dados concretos sobre a eficácia deste recurso em contextos educativos formais e informais.

Com esta narrativa interativa pretende-se ainda, impulsionar os educadores para descobrirem formas inovadoras de deslindar temas, sejam estes complexos ou não, junto de crianças e jovens, fornecendo-lhes as competências necessárias para utilizarem os meios de comunicação de forma consciente.

Contudo, o tempo foi um dos maiores desafios do projeto. A limitação de um cronograma de 18 meses impossibilitou um maior investimento em aspetos artísticos e narrativos da BD, apesar do sucesso do desenvolvimento do artefacto final. Um período de desenvolvimento mais longo permitiria aprimorar o design e aprofundar o impacto pedagógico e tecnológico.

O futuro deste projeto passa por ser disseminado junto do público-alvo e observar os efeitos e aspetos que podem ser melhorados. Pretende-se ainda extrair resultados das tiras de banda desenhada criadas por crianças. Ao nível de disseminação do projeto, este poderá vir a ser exposto em festivais de banda desenhada ou apresentado em outros eventos científicos. Uma das estratégias de divulgação será criar redes sociais para o

projeto, incentivando à criação de contranarrativas, visando a contenção do discurso de ódio *online*.

Não será um projeto que ficará por aqui, mas sim que pode vir a ter um futuro promissor, e que poderá continuar a ser desenvolvido com novas narrativas, abordar outras soluções e ferramentas de empoderamento para lidar com o DOO.

A versão em WordPress pode ser melhorada para incluir mais elementos interativos, como por exemplo, minijogos, área para comentários de reflexão e de partilha, bem como para arquivar resultados, em particular tirinhas de BD que possam ser criadas pelo público-alvo. Também pode conter guias de apoio a professores e educadores, com sugestões de atividades complementares e outros recursos adicionais.

A narrativa tem potencial para ser enriquecida com hiperligações, elementos de gamificação ou de realidade aumentada, permitindo que os alunos interajam com personagens ou cenários da BD, com a finalidade de proporcionar uma experiência de leitura mais interessante. As possibilidades são inúmeras.

Ao nível de investigação científica, este projeto abriu portas para um novo interesse em estudos de banda desenhada em ciências sociais e mais estudos serão desenvolvidos para medir o impacto da BD em diferentes contextos sociais.

Referências Bibliográficas

Araújo, C., Souza, E. H., & Lins, A. F. (2015). Aprendizagem multimídia: Explorando a teoria de Richard Mayer. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Universidade Estadual da Paraíba.

Bidarra, J., Figueiredo, M., Valadas, S., & Vilhena, C. (2012). *O gamebook como modelo pedagógico: Investigação e desenvolvimento de um protótipo para iPad*. In A. A. Carvalho (Org.), *Aprender na era digital: Jogos e Mobile-Learning* (pp. 83-109). Santo Tirso: DeFacto Editores. (ISBN: 978-989-8557-08-7)

Busi Rizzi, G., Di Paola, L., & Mandolini, N. (2023). Comics strike back! Digital forms, digital practices, digital audiences. *Studies in Comics*, 14(1), 3–13.
https://doi.org/10.1386/stic_00100_2

Comic Book FX. (n.d.). *Comic Book FX*. <https://www.comicbookfx.com/>

Costa, S., Martins, A., Martins, A. F., & Mendes da Silva, B. (2024). Young *online* gamers and hate speech: Characteristics from a study in the Algarve region. In B. Mendes da Silva & A. Martins (Coords.), *Interactive Narratives Propose Pluralistic Discourse* (pp. 61-89). Edições CIAC. <http://hdl.handle.net/10400.1/25797>

Costa, S., Martins, A., Martins, A. F., & Gavina, A. (2024). Online hate speech in video games: Concepts, prevalence, and prevention strategies. In B. Mendes da Silva & A. F. Martins (Coord.s.), *Interactive Narratives Propose Pluralist Speech* (pp. 21-60). Edições CIAC. <http://hdl.handle.net/10400.1/25797>

Costa, S., Tavares, M., Bidarra, J., Mendes da Silva, B. (2023). *The Enredo Game-Installation: A Proposal to Counter Hate Speech Online*. In: Martins, N., Brandão, D. (eds) *Advances in Design and Digital Communication III. DIGICOM 2022*. Springer Series in Design and Innovation, vol 27. Springer, Cham.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12678/1/The%20Enredo%20Game-Installation%20-%20A%20Proposal%20to%20Counter%20Hate%20Speech%20Online.pdf>

Council of Europe. (2016). *Bookmarks – Combating hate speech online through human rights education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/168065dac7>

Evangelista, C., Carrozzino, M., Neri, V, Bergamasco, M. (2009) *Interactive Storytelling for Children Education*. *2009 Conference in Games and Virtual Worlds for Serious Applications*. [10.1109/VIS-GAMES.2009.22](https://doi.org/10.1109/VIS-GAMES.2009.22)

- Figueiredo, M.; Bidarra, J. (2015). The development of a gamebook for education. *Proceedings of the 6th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion 67* (pp. 322 – 331). <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.276>
- Goodbrey, D. M. (2023). From digital display to printed page: An exploration of the use of digital comic adaptations and hybridizations in print comic formats. *Studies in Comics, 14*(Comics Strike Back! Digital Forms, Digital Practices, Digital Audiences), 79–92. https://doi.org/10.1386/stic_00095_1
- Groensteen, T. (2007). *The System of Comics*. Presses. Universitaires de France.
- Habermas, J. (1997). The Public Sphere. In R. E. Goodin & P. Pettit (Eds.), *Contemporary Political Philosophy: an Anthology* (pp. 105–108). Oxford Blackwell.
- Kapelańska-Pręgowska, J., & Pucelj, M. (2023). Freedom of Expression and Hate Speech: Human Rights Standards and Their Application in Poland and Slovenia. *Laws, 12*(4), 64. <https://doi.org/10.3390/laws12040064>
- Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C., & Viejo Otero, P. (2017). *WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives* (Revised ed.). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign>
- Lopes, P. C. (2015). Literacia mediática e cidadania: uma relação garantida? *Análise Social, 50*(216), 546–580. <http://www.jstor.org/stable/43608653>
- Mäder, M.-T. (2022). Experiencing responsibility: A phenomenological approach to the teaching of media ethics. *Journal for Religion, Film and Media, 8*(2), 83–98. <https://doi.org/10.25364/05.8:2022.2.6>
- Marinho, F. C. de C. (2014). Narrativas interativas e jogos digitais: Considerações sobre formas de escrita, leitura e imersão. *Texto Digital, 10*(1), 138–151. <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2014v10n1p138>

Mayer, R. E., & Fiorella, L. (Eds.). (2022). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108894333>

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill. <https://designopendata.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/understanding-media-mcluhan.pdf>

Mestre, A. (2017). *Literatura 2.0: para uma cartografia da narrativa digital* [Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve]. Sapiencia Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/10797>

Mitchel, A. D., & Weiss, D. J. (2011). Learning across senses: Cross-modal effects in multisensory statistical learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(5), 1081–1091. <https://doi.org/10.1037/a0023700>

Mendes da Silva, B., & Martins, A. F. (2024). *Focus Group_G2*. PROPS – Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista, CIAC.

Mendes da Silva, B., & Martins, A. F. (2024). *Focus Group_G3*. PROPS - Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista, CIAC.

Mendes da Silva, B., & Martins, A. F. (2024). *Inquéritos (10-14): Visualizações dos Resultados*. PROPS - Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista, CIAC.

Mendes da Silva, B. & Martins, A. F. (Coords.). (2024). *Interactive Narratives Propose Pluralist Speech*. Edições CIAC.

<https://props.ciac.pt/wp-content/uploads/2024/08/Interactive-Narratives-Propose-Pluralist-Speech.pdf>

McCloud, S. (1993) *Understanding Comics. The Invisible Art*. Kitchen Sink Press. <https://archive.org/details/understanding-comics/mode/2up?view=theater>

Media Literacy Now. (2024). What is media literacy? What is digital literacy? What is information literacy? What is news literacy? What is digital citizenship? Media Literacy Now.

<https://medialiteracynow.org/what-is-media-literacy-what-is-digital-literacy-what-is-information-literacy-what-is-news-literacy-what-is-digital-citizenship/>

Mendes da Silva, B. (2014). *THE FORKING PATHS: an interactive cinema experience*. CIAC. <http://hdl.handle.net/10400.1/13771>

Molina Fernández, M. (2023). Understanding digital comics for creation: From conception to reception. *Studies in Comics*, 14(Comics Strike Back! Digital Forms, Digital Practices, Digital Audiences), 63–77. https://doi.org/10.1386/stic_00099_1

Neophytou, L. (2021). Critical media literacy: A comprehensive approach enabling students (as citizens) to use ICT in the quest for a just society. In *EAI/Springer Innovations in Communication and Computing* (pp. 145-161). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-1951-9_10

Peirce, C. S. (1998). *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings* (Vol. 2, 1893–1913) (N. Houser & C. Kloesel, Eds.). Indiana University Press.

Riedl, M. O., & Bulitko, V. (2013). Interactive narrative: An intelligent systems approach. *AI Magazine*, 34(1), 67–77. <https://doi.org/10.1609/aimag.v34i1.2449>

Sá, F. M., & Silveira, P. R. M. (2011). A linguagem multimodal no contexto da educação. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 16(160). <http://www.efdeportes.com/efd160/linguagem-multimodal-ao-contexto-da-educacao.htm>

Selvi, K. (2008). Phenomenological Approach in Education. In A.-T. Tymieniecka (Ed.), *Education in Human Creative Existential Planning* (pp. 39–51). Dordrecht: Springer Netherlands.

Smolderen, T. (2014). *The origins of comics: From William Hogarth to Winsor McCay*. University Press of Mississippi.

StudyMassCom. (s.d.). Media literacy and digital literacy: Similarities & differences. StudyMassCom.

<https://studymasscom.com/media/media-literacy-and-digital-literacy/#introduction>

UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Metadata for measuring digital literacy: A guide for countries*.

<https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/08/Metadata-4.4.2.pdf>

Universidade de Valência. (2022). *CLI-MIC* (Erasmus+ project). <https://cli-mic.eu/>

U.S. Department of Education. (s.d.). *Teaching Skills that Matter Digital literacy*.

LINCS.

<https://lincs.ed.gov/state-resources/federal-initiatives/teaching-skills-matter-adult-education/digital-literacy>

Walker, M. (1980). *Lexicon of comicana*. iUniverse.

<https://archive.org/details/lexicon-of-comicana>

Wachs, S., Mazzone, A., Milosevic, T., Wright, M. F., Blaya, C., Gámez-Guadix, M., & O'Higgins Norman, J. (2021). Online correlates of cyberhate involvement among young people from ten European countries: An application of the Routine Activity and Problem Behaviour Theory. *Computers in Human Behavior*, 122, 106839.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106839>

Wiederhold, B. K. (2023). Putting the toothpaste back in the tube: Against online hate speech. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(7), [458-459]. Mary Ann Liebert, Inc. <https://doi.org/10.1089/cyber.2023.29283.editorial>

Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182.

<https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/20/>

Anexos

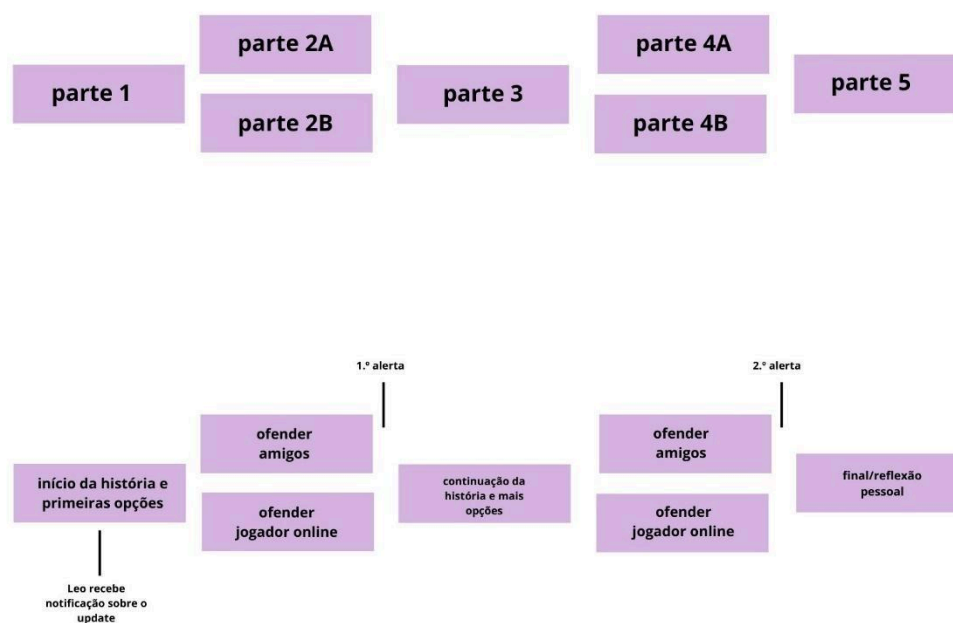
Anexo 1

Guião da banda desenhada interativa *The Update*

Realizado por Beatriz Valente, com colaboração de Patrícia Dourado e Jú.

Sob orientação de Prof.^a Ana Filipa Martins e Prof. Bruno Mendes da Silva

Estrutura narrativa:



Parte 1

Prancha 1

Exterior – dia; Quarto de Lana, Quarto de Leo

Leo passeia com o cão, com o telemóvel na mão. Leo e Luca entram em chamada. Lana demora para entrar.

Lana: Entrei, malta! Estava a tomar pequeno almoço.

Luca: Tudo bem, Lana.

Lana: Então vamos jogar?

Leo: Contigo eu não jogo, ontem tu nos fizeste perder!

Luna: Cala-te, Leo!

Luca: Ô putos, vamos jogar logo.

Cão puxa o Leo.

Leo: Para lá, cão maluco!

Luca: O que tá a acontecer, Leo?

Leo: Tenho que levar o cão para casa, malta. Tchau.

Cão puxa a trela para fora do quadro.

Prancha 2

Casa de Leo

Leo arrasta o cão com força para dentro de casa e entrega para a mãe.

Leo (para a mãe): O cão ficou a arrastar-me na rua. Tás doido?

Mãe: Para de reclamar e senta-te para tomar teu pequeno almoço.

Leo está quase a sentar à mesa quando ouve:

Mãe: E não lavas as mãos?

Leo vai lavar as mãos antes de se sentar

Leo senta-se e mal começa a comer , enquanto mexe no telemóvel, surge a irmã mais nova, curiosa para ver o que o irmão está a fazer.

Irmã: Que tás a fazer? Que tás a fazer?

Leo: Nada que te dê interesse.

Irmã: Posso jogar no teu telemóvel?

Leo: Claro que não!

Irmã: Ô mã-ee, o Leo não me dei-xaa jogar no telemóvel.

Leo (zangado): Shiiih! Que chata!

Som de alerta de UPDATE chega no telemóvel de Leo. Leo e a irmã olham para a tela. Leo levanta e termina de comer a tosta em pé com pressa. Leo vai para o quarto e liga para Luca e Lana.

Leo: Também receberam o update?

Prancha 3

Quarto de Leo, Lana e Luca e mundo virtual do jogo

Leo, Luna e Luca estão em seus avatares. Há uma certa aura de poder nos avatares. Irão enfrentar desafios e lutar contra monstros.

(Desafio 1)

Luca: Leo, atrás de ti!

Leo: Luna, sai!

Não faz isso!

Luna: Isso o quê?

(Sons de golpes e onomatopeias)

Leo: Lá vem ele de novo, não, não!

Luca: Segura!

Leo: O quê?

Luca: Era para a Lana!

Lana: Para mim? O quê?

Vai de novo!

Leo: Lana, acorda!

Vai rápido, ele... ARG!

Luca consegue matar o monstro.

Leo: Aê, Luca!

Lana: Acabou?

Leo: Lana, estás a dormir?

Prancha 4

(Desafio 2)

Começa o desafio seguinte. Lana derruba o monstro por engano. Leo termina a missão com um golpe crítico ao adversário.

Luca: Que rápido!

Leo (excitado com a vitória): Toma! UHHHR

Prancha 5

(Desafio final da missão)

Leo: Atenção, malta! Agora é que é!

Luca: Aaaahhh...

(Onomatopeias de luta e quedas)

Luca é derrubado.

Leo: Espera! Oh não!

Leo: O que é isso? Ah pá, o que...

De onde...

Leo: Lana, passa-me *heal*... Lana, Lana!

Leo: FOGO...

Lana: Toma lá.

Leo: Já não adianta!

Prancha 6

O jogo termina e foi game over para o Leo e amigos. Foram derrotados. Leo revolta-se. Leo, Luca e Lana estão cada um no seu quarto a falar por chamada.

Leo: Que estava a passar?
Onde estavam com a cabeça?

(Leo está desnorteado com a derrota inesperada)

Leo: Quem perde para uma equipa dessas? Só podiam estar a usar hacks!

Lana: Não dá para ganhar sempre, Leo...

Leo: Eu sei! Com essa equipa, não dá mesmo!

Os olhares de Lana e Luca, chateados com a atitude do amigo, cruzam-se como se olhassem para Leo. Estão cada um em seu quarto. Leo, no quarto, tem olhos de fúria e incompreensão diante da tela.

Quadros interativos:

(Opção A) Que vergonha! Se achas que foi uma vergonha perder e que Leo precisa dizer umas boas para a equipa acordar na próxima, passe a página. >>>

(Opção B) Foi batota! Se achas que foi uma bela batota, e Leo deveria passar-se com a equipa adversária, vá para a página (X).

Parte 2 A

Prancha interativa A (7-8)

Leo ataca os amigos, descarregando a sua raiva e frustração. A motivação que o leva a ter estas atitudes é a performance dos colegas em jogo

Leo: Como é que é possível? Oh Luca, tu és mesmo NOOB! Que @#€%!

@#€%!

Luca: Estás parvo? A outra equipa não pode ser mais forte que tu?

Olha vou fazer missões sozinho...

Lana: (sem saber o que dizer) Eu também vou ter de sair... Até logo.

Leo (para Toti): agora ficam amuados, fracos

Toti: não achas que exageraste?

Surge o alerta das novas regras de conduta devido ao comportamento de Leo

Leo: Que alerta é este? Nova regra de conduta?

Ahahah, isso nunca funciona!

Parte 2B

Prancha interativa B (9-10)

Leo escreve no chat ofensas à outra equipa e dá-se uma discussão, o outro jogador ofende de volta, os amigos do Leo ficam chocados, mas não dizem nada. Leo é gozado pela outra equipa e sai do jogo enfurecido, deita-se na cama. Recebe uma mensagem de Lana a perguntar se estava bem, porque não se despediu.

Leo (enquanto se deita na cama, suspira): já chega.

Lana: Estás bem? Nem quiseste fazer outra quest

Leo: Não me apetece agora, fiquei irritado

Parte 3

Prancha 11

Dia seguinte, corredor da escola

Leo, Luca e Lana conversam.

Leo (com ironia): Acordada, Lana?

Lana (sem perceber a ironia): Não muito... dormi mal.

Leo: Depois de perder feio ontem, quem dormiu bem?

Luca: Eu! Tive uma noite de anjos.

Leo: Se levassem a sério, talvez tivéssemos ganhado.

Luca: Leo, não comeces!

Lana sai, desatenta à vontade de Leo de gerar conflito e seguem para a aula. Depois da aula, dirigem-se ao refeitório:

Leo: Hoje vamos com tudo, não é?

Luca: Sim, já repassaste isso mais de mil vezes

Leo: e o que tens que fazer?

Luca: Ir com tudo na primeira ronda de ataques

Leo: e tu Lana?

Lana: Estar atenta, ir com tudo e dar-te heal, rápido!

Leo: Vês como sabes?

Enquanto conversam, um aluno desconhecido para estar à escuta da conversa.

Prancha 12

Leo, Luca e Lana, em casa, entram no jogo.

Leo: Preparados?

Luca e Lana (ao mesmo tempo): Sim!!!

Aparece no ecrã: 1... 2... 3... GO!

Leo: VAMOS!!!

Leo: Ahhhhh...

Leo é atingido no primeiro segundo. Luca e Lana caem também. A estratégia desanda.

Luca consegue se levantar e atingir o adversário.

Leo: Como pode?

Luca: Viu isso?

Luca (chocado): Eles vieram com a mesma estratégia!

Leo: Mas conseguiram nos derrubar antes...

Prancha 13

Continuam focados no desafio final, ainda há esperança.

Leo: Lana, move-te! Ataca também!

Lana: É isso que estou a fazer!

Leo: Mas não parece!

Luca: Atrás de ti, Lana!

Leo: Peguei!

Lana: Eles são muito rápidos!

Luca: Lana, pega, experimenta essa arma!

Leo: Vou mudar também!

Leo: Não acredito! Parece que eles preveem cada passo.

Lana é atingida.

Leo: Vai, Luca!

Luca é atingido.

Leo: Como pode? Eles têm o nosso mesmo nível!

Luca: Acho que estão mesmo a usar hackers...

GAME OVER!

Prancha 14

No quarto, os três estão muito decepcionados com os acontecimentos, sem entender a derrota. Leo é o mais irritado.

Leo: Malta, o que foi aquilo?

Luca: Não entendi nada.

Leo: Por que demoraram a reagir?

Lana: Não demoramos! Eles que eram muito rápidos.

Leo: Era uma equipa fraca, tínhamos tudo para vencer!

Revimos mil vezes a estratégia, mas vocês dois chegaram lá e congelaram.

Luca: Não foi isso, Leo! Eles vieram para cima com tudo. Parecia até que sabiam da nossa estratégia e do que íamos fazer a cada momento.

Lana: Usaram hacks, de certeza!

Leo: Que treta!

Quadros interativos:

(Opção C) Estou farto desta equipa desatenta! Se achas que a equipa foi desatenta e que Leo deve procurar outra equipa para jogar, passe a página. >>>

(Opção D) Não é justo! Se achas que a derrota não foi justa, e Leo deveria denunciar a equipa adversária e dizer-lhes umas boas, vá para a página (X)

Parte 4A (correspondente à opção C)

Prancha interativa C (15-16)

Leo perde o controlo e ofende os amigos, exagera nos comentários dirigidos à Lana, que é inexperiente e rapariga, logo prejudica todos, ainda por cima é mage e nunca está atenta às nossas vidas para nos curar.

Ao Luca diz que parece que estava distraído e ofende-o, Lana fica extremamente triste atrás do ecrã, só quer integrar-se no grupo de amigos, impressionar o Leo, mas assim prefere não jogar, não está para isto.

Leo: Acho que já sei qual é o problema, VOCÊS SÃO LENTOS!

Lana, a ti nem te digo nada, andas a dormir! Todos sabemos que és um bocado %&\$#\$%& mas isto é demais!

Luca, tavas bué distraído hoje o que se passa?!

(Lana fica extremamente triste atrás do ecrã)

Lana (offline): será que sou assim tão má neste jogo? Nem vou dizer nada...

Luca: O que se passa pergunto eu! Olha vou jogar sozinho! Até logo

Surge um balão de pensamento do Luca que diz “fofo, isto não foi nada relaxante”

Luca (dá “mute” a Leo e fica online no jogo, mas vai fazer missões sozinho)

Entretanto, surge o alerta de jogo. Leo percebe que update teria algo a ver com a nova política e regras do jogo, e foi banido para um mapa diferente após os dois alertas.

Leo: O que é isto? Banido para um novo mapa?

Como pode ser um castigo se posso continuar a jogar?

Surge explicação sobre a nova regra de conduta e da região virtual para onde foi banido.

Já no mapa novo, surge um outro jogador:

John: Perdido por aqui?

Leo apercebe-se que é o jogador que lidera a equipa que o derrubou a sua, afinal parecia que não estava naquele mapa sozinho.

Leo: Tu? Aqui? O que queres?

Prancha interativa C (17-18)

John: Desafio-te para um duelo!

Dá-se uma luta entre os jogadores e Leo acaba por vencer

Leo: estás a ver como afinal és um fraco?

John: Não!! (enquanto cai)

Leo: Vá, agora deixa-me em paz

John: Argh! Tiveste sorte!

Entretanto Leo chega a uma zona com criaturas para derrubar e inicia as suas missões novas

Leo: Vamos lá começar esta quest sem distrações!

(após derrubar criatura) Menos um!

E assim continuou a derrotar monstros e criaturas pela estrada fora, até que volta a ser interrompido. Leva um golpe crítico de John.

Leo: Oh não...Aghhh

Apanhaste-me, mas só porque estava distraído

Trocam argumentos e ofensas no chat do jogo.

No quarto, Leo começa a falar alto com o Toti, que, entretanto, precisa de ir à rua novamente.

Leo: Vai ser impossível sair daqui com este jogador a perseguir-me..Ahrgh!Se ao menos tivesse a minha equipa..

Toti: Vá, anda lá brincar, está quase de noite

Leo: Opá que chato! Vai roer um osso, não vês que estou zangado com o jogo?

Toti: vou começar a ladrar até pegares na trela

Leo: Ok, ganhaste o jogo.

Enquanto passeiam continuam a falar

Leo: Toti, não gosto nada deste mapa para onde fui banido.

Toti: Porquê? Tu gostas de te passar com os outros jogadores!

Leo: Sim, mas se calhar exagerei nos comentários... Será que podia ter sido diferente?

Parte 4B (correspondente à opção D)

Prancha interativa D (19-20)

No chat, começa uma nova discussão e troca de ofensas.

Leo (no quarto irritado): Este puto irritado vai ver! Jei-de ser o melhor do melhor jogo do mundo

John (no quarto): Espera para ver, vou evoluir tão rápido que te vou dar uma coça gigante!

Surge o alerta da nova regra de conduta para ambos, e são banidos para a região do Abismo.

No chat, Leo fala com os amigos sobre ter sido banido e que não consegue jogar em equipa com eles.

Leo: Só consigo criar um novo personagem ou continuar a jogar...

Prancha interativa D (21-22)

John: Perdido por aqui?

Leo: Olha, olha... Se não é o puto irritado... Tu, aqui? O que queres?

John: Dar-te uma tarefa tão grande! Estou aqui por tua culpa, irritaste-me!

Os personagens lutam e Leo é derrubado

Leo: Tás-me só a chatear, deixa-me jogaz em paz!

A seguir, pensa para si

Leo: Tenho de me esconder neste mapa se quiser terminar a missão

Toti interrompe

Toti: Oh Leo, não achas que já chega? Anda lá, vá lá, atira aí a bola

(insiste) Anda lá, por favor, brinca comigo!

Leo: Tou aborrecido.

A tua sorte é que este mapa é uma seca, vá, vamos à rua

Durante o passeio, Leo desabada com o seu amigo cão.

Leo: Sabes Toti, só passaram umas horas, mas tenho saudades dos meus amigos

Toti: Já sabes o que sinto quando passas o dia na escola

Leo: Sim, mas tu és um cão, já viste aquele ambiente de jogo horrível?

O chat geral é só comentários terríveis

Toti: Comentários do tipo que tu fazes?

Leo: Sim, mas isos é só porque me irrita!

Toti: És o único que se pode irritar? Ahah, devias ir mais vezes ao parque dos cães.

Leo: Não vamos mais porque tu atacas os outros, tolo!

Eu gosto é de jogar com os meus amigos, isto assim é uma treta, e tenho de perder tempo nesta missão

Leo começa a receber mensagens de Lana

Lana: Como está a correr o jogo? Não estás online?

Leo: Não, vim passear o cão

Lana: Que tal de mapa? É muito fixe?

Leo: Não, é uma seca...Estou a ser perseguido por jogadores agressivos... A missão é impossível... Sei lá devia ter tido mais calma quando me passei no chat, agora tou lá, preso!

Começa a refletir

Leo: Será que estive mal? O que podia ter feito de diferente? Não quero perder os meus amigos...

Parte 5 (fim)

Prancha 23

Leo continua triste e reflexivo passear com o Toti.

Leo: É tão mau tudo isto Toti! O que fui fazer? Agora nem jogo, nem amigos, nem nada.

Toti (cara de feliz): Agora tens-me só a mim!

Leo: E tu, por acaso, jogas?

Ouve uma voz de fundo.

Voz 1: Ihhh. Como anda a vida de banido, Leo?

Leo (pensativo): Huh? Ouviste?

Voz 2: Agora só brincas com o cão?

As pessoas desconhecidas riem e Leo continua sem perceber

Voz 1: Deve de ser mau começar num mapa novo... abandonado!

Leo: Como assim abandonado? Quem és...?

Colega 3: É o que dá falar estratégias por aí! Grande &%\$#!

Passam por Leo a gozar com ele.

Toti (com ar de superioridade): Fizeste inimigos!

Leo: Nunca falei com eles, Toti.

Toti: Não era o que parecia. Arghh... quase me pisaram!

Leo envia áudio para os amigos e conta o que aconteceu.

Prancha 24

Luca: Não falei nada do jogo para ninguém.

Lana: Nem eu.

Leo: Como é que eles sabiam?

Lana: Será que estamos com câmaras e escutas?

Leo e Luca franzem a testa sem perceber Lana

Lana: Ooou... será que não eram eles a outra equipa?

(pensativa - de um modo engraçado)

Leo, Luca e Lana com ar de quem FINALMENTE percebeu o que aconteceu de facto.

Entretanto, encontra-se na pizzeria

Leo: Claro, Lana! Foi isso! Agora tudo faz sentido!

Leo: Relembra em imagem a cena do refeitório e o olhar do intruso para eles.

Tanta raiva por nada...

Luca: E tu ainda nos culpaste, arruaceiro!

Leo: Como é que eu ia saber?

(cara de desculpa)

Luca Se tu pensasses 2x antes de passar-se com alguém...

Lana: 3x, 4x, 5x vezes... quantas vezes precisares...

Os amigos riem-se e Leo ouve atento os amigos.

FIM

Anexo 2

Guia de utilização da banda desenhada *The Update*

GUIA DE UTILIZAÇÃO “THE UPDATE”

Apresentação: UPDATE trata-se de uma banda desenhada interativa que pretende mostrar, através da sua narrativa, a forma como o discurso de ódio online pode afetar a vida de crianças e jovens, que cada vez mais são expostas a comentários odiosos e ao fenómeno do discurso de ódio online. Na história UPDATE, *O Melhor Jogo do Mundo* tem uma nova atualização. Novas regras de conduta trazem novos desafios ao personagem principal, mas o seu maior desafio continua a ser o seu temperamento.

Ao ser interativa, esta banda desenhada permite que o leitor faça parte da construção da história e tome decisões durante a leitura, o que permite o desdobramento de caminhos diferentes, propondo uma reflexão sobre o impacto que o discurso de ódio online pode ter na vida de cada personagem e em contextos diversos.

Palavras-chave: Banda Desenhada; Narrativa Interativa; Discurso de ódio *online*; Videojogos

Público-alvo	Alunos entre os 10 e 14 anos de idade
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Ser uma ferramenta pedagógica que leva à reflexão e discussão sobre o discurso de ódio <i>online</i> praticado em videojogos• Relacionar a narrativa com cenários reais e compreender que impacto pode ter o discurso de ódio online;
Competências	<ul style="list-style-type: none">• Pensar de forma crítica sobre comportamentos tóxicos online• Compreender o que é o Grawlix e porque é usado em Banda Desenhada• Pensar numa tira de banda desenhada sobre discurso de ódio online• Desenvolver competências de inclusividade e respeito <i>online</i>.
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none">• Professor/Educador - Computador fixo (com ecrã, rato) ou portátil; com acesso à internet. Projetor ligado ao computador.• Alunos - Computadores com acesso à internet.

	<ul style="list-style-type: none"> • Impressões para atividade final
Duração da atividade	Cerca de 90 minutos, dependendo do número de alunos e de discussão sobre a banda desenhada
Organização da atividade	A sessão é dividida-se por três momentos: 1) Contextualização prévia; 2) Leitura da Banda Desenhada em grupo ou individualmente (conforme condições) e 3) discussão geral e atividade final (criação da tira de banda desenhada)
Link de acesso	
Cuidados a ter	Há contacto com Grawlix, terminologia utilizada em bandas desenhada para substituir palavras ofensivas, bem como outras palavras que podem ser consideradas ofensivas.

Orientação da atividade:

A sessão é dividida em três momentos: 1) Contextualização prévia; 2) Leitura da banda desenhada e 3) atividade final e discussão geral

1) Contextualização prévia | orientação do professor

Num primeiro momento, sugere-se que o professor guie os alunos numa reflexão e discussão geral em torno de tópicos-chave abordados por esta narrativa.

Possíveis perguntas/discussões a ter com os alunos:

- Costumam jogar videojogos *online*?
- Quais são os vossos videojogos preferidos e porquê?
- Quais são os benefícios dos videojogos?
- Existem possíveis malefícios? Quais?
- Durante os jogos, existem muitos momentos em que ficam irritados e frustrados? O que acontece nesses momentos?
- O que é discurso de ódio e discurso de ódio *online*?
- Já experienciaram discurso de ódio *online*, no contexto de videojogos?
- Pode o discurso de ódio influenciar a experiência de jogo?

- Como é que o discurso de ódio pode afetar as pessoas?
-

2) Leitura da banda desenhada **THE UPDATE** | individualmente, ou em pares

Após esta primeira reflexão, e tendo em consideração os tópicos discutidos, os alunos podem organizar-se individualmente ou em pares para ler a banda desenhada* e interagir com a narrativa. A leitura poderá ocupar 20 minutos.

() A descrição detalhada da banda desenhada pode ser consultada no final deste documento.*

3) Atividade final e discussão geral | orientação do professor

No momento posterior à leitura da banda desenhada, o professor projeta a banda desenhada e percorre as páginas até às primeiras opções de escolha. Sugere-se que sejam colocadas algumas questões antes de se avançar por uma das opções.:

- Que opção escolheram neste ponto? Porquê?
- Identificam-se com alguma das personagens?
- Qual a opção que pretendem escolher agora?

Enquanto vai percorrendo os diferentes elementos da narrativa, onde constam as ofensas em Crawlix, diferentes tópicos de reflexão podem ser abordados:

- Que tipo de ofensas pode o Leo ter dito?
- Se fosse com vocês, como reagiriam?

O professor deve prosseguir para o segundo momento de escolhas, em conjunto os alunos decidem o seguimento da leitura. Neste momento pode-se refletir sobre as seguintes questões:

- Consideram que a atitude do Leo é acertada?
- De que outra forma podia o Leo reagir?
- Que opinião têm sobre a regra de conduta? Consideram que seria uma solução para conter quem pratica discurso de ódio em videojogos?

- Identificam-se com alguma das situações retratada na história? Se sim, porquê?
- Os amigos do Leo podiam fazer alguma coisa? Se sim, o quê?

No final da banda desenhada existem indicações para uma atividade, em que é proposto que os alunos pensem em contranarrativas para comentários que já ouviram em contexto de videojogos. Sugere-se que esta discussão seja mais rápida e poderá ser aprofundada na atividade final.

Descrição da atividade final

- Tendo por base a sua relação com o discurso de ódio online, refletindo sobre os tópicos discutidos ao longo da leitura conjunta e suas experiências, os alunos são convidados a construir uma tira de banda desenhada, composta por 3-4 quadrinhos, em que, por um lado, tentam representar um possível cenário onde ocorre discurso de ódio num jogo online, por outro, apresentam uma reação que teriam ou que consideram que seria a mais acertada. Será necessário pensar na parte escrita e nos elementos gráficos, com orientação do professor. O projeto disponibiliza recursos para a atividade que podem ser impressos ou utilizados num tablet. Recomenda-se a utilização de papel esquiço (para utilizar elementos disponibilizados) e lápis para criação de esboços. No fim, poderão contornar e colorir livremente. Na parte escrita, a partir do tipo de comentários, consoante o nível de gravidade do discurso de ódio, os alunos podem pensar em formas de representar as palavras com recurso ao Grawlix. Conforme a dinâmica da turma, esta atividade pode ser feita por pares, ou grupos maiores (3-4).
- Incentiva-se que os alunos, posteriormente, apresentem as suas tiras e comentem as suas escolhas narrativas e visuais. Também poderá ser incentivada, pelo professor, uma reflexão sobre a atividade.
- A atividade poderá demorar cerca de 45 minutos.

Descrição da Narrativa e Guião de Narrativo Interativo

[ver imagem na página seguinte]

A narrativa é baseada em comportamentos que ocorrem em ambientes de videojogos online e inspira-se em testemunhos recolhidos de alunos de escolas do Algarve, entre os 10 e os 14 anos.

A banda desenhada tem dois momentos interativos que surgem em pontos de tensão da história e onde o leitor é convidado a escolher uma das duas opções apresentadas. As duas opções apresentadas são similares, a primeira sugere uma reação direcionada para os membros da sua equipa de jogo, a segunda direcionada à equipa adversária. As páginas seguintes às escolhas, ou seja, as reações dos personagens, apresentam uma organização idêntica e diferente das restantes páginas da narrativa, recorrendo à terminologia comumente utilizada em bandas desenhada para representar obscenidades e elementos que enfatizam o ambiente implicado. A parte final da narrativa apresenta a consequência e reflexão do comportamento do personagem principal.

O artefacto inclui recursos para realização da atividade final:

- Exemplos de diferentes desenhos de balões de banda desenhada e outros elementos gráficos que podem ser utilizados (gawlix; padrões; fundos; olhos; personagens; algumas tiras retiradas da banda desenhada THE UPDATE; entre outros)
- Instruções para a realização da atividade
- Páginas com quadradinhos para impressão e auxiliar a atividade

A atividade tanto pode ser baseada nos personagens da história apresentada, como se convida os alunos a dar asas à imaginação.