



Universidade da Beira Interior
Faculdade de Artes e Letras
Departamento de Comunicação e Artes
Mestrado em Jornalismo: Imprensa, Rádio e Televisão

Dissertação de Mestrado

Ricardo Morais

Família, Educação e Media: os desafios educativos dos meios de comunicação

Orientador: Professor Doutor João Manuel Messias Canavilhas

Covilhã
2009

Universidade da Beira Interior
Faculdade de Artes e Letras
Departamento de Comunicação e Artes
Mestrado em Jornalismo: Imprensa, Rádio e Televisão

Dissertação de Mestrado

Ricardo Morais

Família, Educação e Media: os desafios educativos dos meios de comunicação

Orientador: Professor Doutor João Manuel Messias Canavilhas

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Jornalismo, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Manuel Messias Canavilhas.

Covilhã
2009

**À minha mãe e ao meu pai,
pela paciência, pelo apoio e pelo afecto.**

**Aos alunos e aos professores
com quem partilhei esta experiência.**

**Ao Professor Doutor João Canavilhas
pelo envolvimento permanente.**

Resumo

Actualmente, vivemos numa sociedade que se caracteriza pela importância crescente e visível dos *media*. É incontornável a presença dos meios de comunicação em todos os contextos do quotidiano social, como poderosos meios de aculturação, de formação de consciências e de transmissão de ideologias e valores. Também a vida de crianças e jovens é, desde muito cedo, marcada pelo crescimento num ecossistema mediático. Em concorrência com a família e a escola, os jovens convivem diariamente e sofrem a influência, directa ou indirecta, da imprensa, da rádio, da televisão e da Internet.

Nesta dissertação pretendemos estudar o consumo que os jovens fazem dos *media*, procurando provar que estes últimos adquirem um papel tanto mais importante quanto mais apagado for o papel da família e da escola. Pretendemos criar um espaço que permita a reflexão sobre a necessidade de uma formação que assegure o conhecimento adequado da comunicação e dos *media*, uma formação capaz de educar para a utilização dos *media* e das novas tecnologias. No fundo, trata-se de saber se estarão os jovens preparados para perceber que aquilo que se lhes oferece são visões simbólicas construídas e fragmentadas do mundo e se conhecerão suficientemente os modos de funcionamento das organizações mediáticas, os interesses e os objectivos que as movem.

Reflectindo sobre o impacto dos *media* no mundo contemporâneo, interrogamo-nos no sentido de saber se poderão os jovens contribuir para a melhoria da qualidade dos *media*, por via de uma intervenção mais crítica e exigente. No fundo, procuramos saber se a educação para os *media* é o caminho e quais os agentes que devem intervir neste processo.

Palavras-Chave: meios de comunicação, jovens, família, escola, educação para os *media*

Abstract

We live in a society of information that is characterized by an increasing and visible importance of the media. It is inescapable the presence of the media in all social contexts of everyday life, as powerful means of acculturation, formation of consciences and transmission of ideologies and values. Children and young people lives are also, since early, marked by their growth in one media ecosystem. In competition with family and school, young people live each day and suffer the influence, direct or indirect, of the press, radio, television and the Internet.

Thus, this essay seeks to draw attention to the consumption that young people takes from the media, trying to prove that these ones acquire an even more important role as more off is the role of family and school. We want to create a space that allows reflection about the need for training, as way to ensure adequate knowledge of communication and media, capable to give a forming about the use of media and new technologies. Basically, it is about whether young people are prepared to understand what is offered is fragmented and constructed by symbolic visions of the world and if they really know the way of operation in media organizations, the interests and the objectives that makes them move.

Reflecting on the impact of media in the contemporary world, we have to know if young people can contribute to improving the quality of the media, through a more critical and demanding intervention. Basically, trying to see if the education is the way to the media and which actors are engaged in this process.

Keywords: media, youth, family, school, education for the media

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Índice de Quadros..... | 10 |
| Índice de Gráficos..... | 11 |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 17 |
| CAPÍTULO 1 – FAMÍLIA, ESCOLA E MEDIA | 18 |
| 1.1 Poder e efeitos dos media | 19 |
| 1.2 Os media na família | 27 |
| 1.3 Os media na escola | 31 |
| 1.3.1 Os media na escola: notas históricas..... | 36 |
| CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E MEDIA | 38 |
| 2.1. Educação para os media no mundo | 43 |
| 2.1 Educação para os media em Portugal | 48 |
| CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA E O JORNAL ESCOLAR | 53 |
| 3.1 O Jornal Escolar..... | 54 |
| 3.2 Origens do jornal escolar | 55 |
| 3.3 Os jornais escolares em Portugal..... | 58 |
| 3.4 Empresas Jornalísticas e Educação para os media | 59 |
| 3.5 Obstáculos à implementação do jornal escolar..... | 63 |
| PARTE II- INVESTIGAÇÕES EMPÍRICAS | 66 |
| CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E DISCUSSÃO | 67 |
| 4.1 Perguntas de investigação..... | 68 |
| 4.2 Instrumentos de Recolha de Dados | 69 |
| 4.3 Procedimentos Metodológicos | 70 |
| 5. Resultados e Discussão | 71 |
| 5.1 Caracterização da amostra | 72 |

| | |
|---|------------|
| 5.2 Hábitos de consumo mediático dos jovens..... | 74 |
| 5.3 A interação mediática no contexto familiar e no grupo de amigos..... | 79 |
| 5.4 Variáveis de influência do consumo mediático | 83 |
| 5.5 Tempos e espaços de consumo mediático das famílias | 89 |
| 5.6 Relação e percepção das famílias em relação aos hábitos de consumo mediático dos seus filhos | 94 |
| 5.7 Resumo dos resultados | 99 |
| CONCLUSÕES E PROPOSTAS | 101 |
| Conclusões | 101 |
| Propostas..... | 104 |
| BIBLIOGRAFIA | 106 |
| ANEXOS | 113 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Distribuição dos jovens por segmentos etários | 72 |
| Quadro 2 - Distribuição dos jovens por género | 72 |
| Quadro 3 - Distribuição dos pais por segmentos etários | 72 |
| Quadro 4 - Distribuição do tempo diário dedicado, em média, a cada um dos meios de comunicação | 77 |
| Quadro 5 - Classificação dos meios/suportes por ordem de importância..... | 78 |
| Quadro 6 - O que costumam fazer na Internet? | 85 |
| Quadro 7 - A participação no jornal escolar tem influências a que níveis? | 88 |
| Quadro 8 - Distribuição do tempo diário dedicado, em média, a cada um dos meios de comunicação | 90 |
| Quadro 9 - A participação no jornal escolar tem influências a que níveis? | 99 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Distribuição por percentagem do elemento da família que respondeu ao inquérito..... | 73 |
| Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos pais | 73 |
| Gráfico 3 - Que tipo de meios/suportes de comunicação utilizas?..... | 75 |
| Gráfico 4 - Que tipo de meios/suportes de comunicação usas frequentemente em tua casa?..... | 75 |
| Gráfico 5 - Que tipo de meios/suportes de comunicação tens no teu quarto?..... | 76 |
| Gráfico 6 - Falas com os teus familiares a respeito dos meios de comunicação?..... | 80 |
| Gráfico 7 - Temas de conversa a respeito dos meios de comunicação..... | 80 |
| Gráfico 8 - Quais os meios de comunicação e multimédia a que tu e os teus amigos recorrem mais quando estão reunidos?..... | 81 |
| Gráfico 9 - Falas com os teus amigos a respeito dos meios de comunicação?..... | 82 |
| Gráfico 10 - Temas de conversa a respeito dos meios de comunicação com os amigos..... | 82 |
| Gráfico 11 - Para que utilizas os meios de comunicação? | 83 |
| Gráfico 12 - Os meios de comunicação influenciam o teu comportamento?..... | 84 |
| Gráfico 13 - Costumas falar dos meios de comunicação na escola?..... | 86 |
| Gráfico 14 - Consideras que a escola te pode ajudar a perceber os conteúdos dos meios de comunicação? | 87 |
| Gráfico 15 - Consideras que participar no jornal escolar é aprender?..... | 87 |
| Gráfico 16 - Que tipo de meios/suportes de comunicação utiliza? | 89 |
| Gráfico 17 - Para que utiliza os meios de comunicação? | 91 |
| Gráfico 18 - Considera que os meios de comunicação influenciam o seu comportamento? | 93 |
| Gráfico 19 - Tempo que em média o(s) seu(s) filho(s) passa(m) em contacto com os meios de comunicação?..... | 94 |
| Gráfico 20 - A que meio de comunicação o(s) seu(s) filho(s) dedica(m) mais tempo? | 95 |

Introdução

A consciência do lugar central que ocupam os meios de comunicação na civilização contemporânea é um dado inquestionável. Vivemos hoje numa sociedade em que os *media* desempenham um papel fundamental na vida social, política e cultural, e uma importância significativa na vida quotidiana dos cidadãos em geral, e dos jovens e das crianças em particular. Os meios de comunicação e, mais recentemente, as Novas Tecnologias, modificaram a maneira de construir o saber, o modo de aprender e a forma de conhecer.

Atendendo à importância dos *media* na sociedade actual, em especial na vida de crianças e jovens, um pouco por todo o mundo desenvolvem-se estudos que procuram explorar a relação entre as camadas mais jovens da sociedade e os meios de comunicação (CLEMI, 2004; Media-educ, 2004; Mediappro, 2006; Educaunet, 2006; Globalyouth, 2005; Eukidsonline, 2007). Entre os diversos projectos de investigação que têm sido desenvolvidos nesta área, um grande número parte do pressuposto que as crianças não só apreendem conteúdos e acedem a informação, como incorporam também práticas sociais que assumem nos seus comportamentos quotidianos dentro e fora da escola (Mediappro, 2006). O presente trabalho enquadra-se nesta linha de pensamento e procura saber de que forma a família e a comunidade devem intervir na discussão dos conteúdos dos *media* e qual a importância de discutir os efeitos dos meios de comunicação na escola, para que o papel e a influência dos *media* seja relativizada.

O aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação, aliadas aos *media*, fizeram emergir um cenário de oportunidades de auto-educação e de educação à distância, não só na idade escolar, mas ao longo de toda a vida. Perante estas potencialidades é preciso estar atento, pois os meios de comunicação proporcionam informação sobre os acontecimentos, mas que também proporcionam formas de ver e entender o mundo, nomeadamente modelando as percepções e as ideias das pessoas.

A família e a escola, enquanto agentes primários de socialização, não podem negligenciar as suas funções, uma vez que têm responsabilidades acrescidas no que diz respeito à relação dos indivíduos com os *media*. No fundo, trata-se de responder a um desafio: como aproveitar as potencialidades dos *media*, enquanto novo agente de socialização que detém um enorme poder, para a educação familiar e escolar?

Formar os jovens para um uso crítico e inteligente dos meios de comunicação social poderá ser o caminho para dar resposta a este desafio. No entanto, importa salientar que, perante o lugar tão importante ocupado pelos *media*, a família e a escola não podem ter uma atitude passiva, alheando-se dos efeitos dos *media* e do seu poder sobre os jovens.

Dada a importância de uma reflexão sobre a centralidade dos meios de comunicação na vida dos jovens e das crianças, desenvolvemos este estudo que procura responder às seguintes questões:

- Podem os meios de comunicação, enquanto novo agente de socialização, educar as crianças e os jovens?
- Qual o papel dos agentes tradicionais de socialização, família e escola, na relação das crianças e dos jovens com os *media*?
- Qual a importância de um espaço de educação para os *media* na escola?
- Pode o jornal escolar funcionar como ferramenta ao serviço da educação para os *media*?

Para responder a estas questões pretendemos contextualizar historicamente a complexa e difícil relação que une a escola e os *media*, analisar o peso que os meios de comunicação têm na vida dos jovens e das crianças e reflectir sobre a necessidade de uma formação para o uso crítico dos *media*. Nesse sentido, o presente trabalho de investigação divide-se em quatro capítulos, seguidos das conclusões da investigação e da apresentação de algumas propostas.

A primeira parte, em que fazemos a revisão de literatura sobre o tema, está organizada em três capítulos. No Capítulo 1, procuramos contextualizar historicamente a relação que une a escola e os meios de comunicação. Abordamos o poder e efeitos dos *media*, a influência dos *media* nos jovens, a relação da escola com os *media* e a relação da família com os meios de comunicação.

No Capítulo 2, pretendemos demonstrar o espaço que os *media* ocupam no quotidiano dos jovens e das crianças, para depois se poder analisar o alcance que estes podem ter como educadores. Neste sentido, analisamos a evolução da educação para os *media* em termos mundiais, na União Europeia e em Portugal, bem como as perspectivas futuras desta área.

No Capítulo 3, centramo-nos no meio de comunicação mais difundido nas escolas, o jornal escolar, para o analisar enquanto objecto de estudo, mas sobretudo, para perceber

se ele pode funcionar como uma verdadeira ferramenta de elaboração activa do conhecimento. Desta forma, o caminho a seguir passa pelo estudo das origens do jornal escolar, o panorama dos jornais escolares em Portugal, e a produção de jornais escolares enquanto ferramentas de educação para os *media*. Referimo-nos ainda aos obstáculos à implementação do jornal escolar e à educação para os *media*, não esquecendo o papel das empresas jornalísticas, enquanto produtoras de conteúdos para os jovens.

Na segunda parte, que corresponde ao Capítulo 4, incluímos as questões que guiaram a investigação, as razões de termos optado por este tipo de estudo, e a fundamentação teórica relativa aos instrumentos de recolha de dados e às técnicas de análise de dados. Neste capítulo abordamos ainda o procedimento metodológico seguido na recolha, tratamento e análise de dados.

Na parte relativa à discussão de resultados, procedemos à análise de resultados e procuramos dar resposta às questões que guiaram a investigação.

Na Conclusão, são apresentados os resultados mais salientes, bem como as considerações finais, as limitações do estudo e as recomendações futuras.

A escolha desta temática decorre do facto de o tema “Educação para os *Media*” ter sido, desde cedo, uma temática introduzida na nossa formação académica. Aliada a este facto, surge a licenciatura em Ciências da Comunicação, e a produção de conteúdos na área do jornalismo, o que nos parece que pode constituir uma mais-valia para este trabalho de investigação, no sentido de conhecermos de perto a realidade dos meios de comunicação e as mensagens por eles veiculadas.

Por outro lado, a participação enquanto bolseiro de Investigação Científica da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), integrado no projecto PTDC/CED/70600/2006- “Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco”, contribuiu para despertar ainda mais a vontade de desenvolver um estudo na área.

Consideramos ainda que com este trabalho vamos ao encontro de uma recente recomendação da UNESCO (2007), segundo a qual a Educação para os *Media* deve ser tratada num quadro de investigações interdisciplinares como, por exemplo, as Ciências da Educação, as Ciências da Informação e da Comunicação, além de ser desenvolvida em ligação com estudos sobre a inovação pedagógica, o papel e o impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino e na formação. Esta recomendação ganha ainda mais importância depois de, em Dezembro de 2008, ter sido apresentado e aprovado no *Committee on Culture and Education* do Parlamento Europeu, um relatório sobre “*Media Literacy in a Digital World*”, onde se salienta que a educação para os

meios de comunicação deve fazer parte integrante da educação formal, à qual todas as crianças têm acesso, assim como dos planos curriculares de todos os níveis de ensino.

Parte I
Enquadramento Teórico

Capítulo 1

Família, Escola e *Media*

O mundo não é alheio aos processos de comunicação e muito menos ao efeito dos *media*. As grandes transformações a que assistimos muito devem ao poder dos *media*, cada vez mais apoiado nas Novas Tecnologias da Informação. A sociedade da Informação e da Comunicação em que vivemos é, em grande medida, a “sociedade da imagem”, na qual as chamadas Novas Tecnologias da Informação têm um campo privilegiado de actuação. São elas que nas últimas décadas têm marcado, afinal, os ritmos de desenvolvimento e tudo indica que continuarão a ter um papel cada vez mais interveniente.

Os meios de comunicação social são o espelho da sociedade. Mais do que reflectores, eles são também construtores da realidade. Como refere Masterman (1996), os meios de comunicação social surgem como modeladores das percepções e ideias das pessoas. Eles não apenas proporcionam informação sobre acontecimentos, mas também proporcionam formas de ver e entender o mundo. Assim, uma vez que os *media* desempenham um papel fundamental na vida de todos os cidadãos, é necessário que a escola e os agentes educativos se apercebam desta situação e tirem partido dela.

Num ambiente mediático omnipresente, como aquele em que vivemos actualmente, é necessário que a escola entenda, juntamente com a família, que já não é o único agente de transmissão do saber social, mas que os *media* desempenham um lugar privilegiado no dia-a-dia de crianças e jovens. Len Masterman (1985) salienta que se os *media* fossem “janelas abertas para o mundo”, ou simplesmente se reflectissem a realidade, não haveria muito mais interesse em estudá-los do que haveria em estudar uma janela. “The media are important shapers of our perceptions and ideias (...) they provide not simply information about the world, but ways of seeing and understanding it” (Masterman, 1985, p. 4). O estudo dos *media* assenta sobre o postulado da sua não transparência, quer dizer, sobre o postulado de que eles transformam os assuntos que apresentam para lhes dar uma forma particular, ou seja, representam, mais do que reflectem, a realidade.

Para além disso, muitas vezes nem nos damos conta do impacto que os *media* têm. Em muitos casos, e apesar de não estarmos a prestar única e exclusivamente atenção aos *media*, eles continuam a exercer a sua influência, ainda que de uma forma indirecta ou

num segundo plano. É aquilo a que Masterman (1985) chama de “secondary and tertiary uses of the media”, e que torna possível que se esteja a consumir os conteúdos veiculados pelos *media* sem que o receptor se dê conta.

Assim, é preciso estar atento aos conteúdos veiculados através dos meios de comunicação social e à forma como podem influenciar não só a realidade, como também o comportamento e o modo de vida, ou seja, os hábitos, atitudes e sistemas de relacionamento com os outros.

Desta forma, a família e a escola têm responsabilidades na preparação das crianças e dos adolescentes para o mundo das imagens e das palavras, dotando-os de recursos interpretativos para dominarem os *media* e não serem alienados ou dominados por eles.

Por tudo o que foi dito, torna-se importante iniciar os jovens na compreensão das estruturas, nos mecanismos de construção das mensagens dos meios de comunicação social, partindo da forma como eles exercem a sua influência.

1. 1 Poder e efeitos dos *media*

Os sistemas globais de recolha e difusão de informação desempenham um importante papel na vida moderna. Um conjunto de informações constantes e imediatas submerge o Homem do século XXI, invadindo muitas vezes a sua vida privada e integrando-a na vasta rede mundial de informação. Os meios de comunicação ocupam um lugar de destaque nesta sociedade em rede, fazendo chegar a qualquer ponto do globo informações sobre o que de mais importante se vai passando no mundo, captando a atenção e tomando grande parte do tempo das pessoas através de noticiários, espectáculos, filmes, documentários, propaganda, política, etc. O fenómeno da difusão colectiva é inerente à sociedade moderna e os progressos verificados no âmbito da tecnologia (técnicas de comunicação de massas) afectam consideravelmente a vida social contemporânea. Desta forma, compreendemos que todo o estudo da comunicação de massas parte da premissa de que os *media* têm efeitos significativos (McQuail, 2003, p. 422).

Nesta ordem de ideias, é fácil constatar que os *media*, pelo próprio poder que exercem, modificam profundamente as relações mútuas e múltiplas entre os seres humanos. Todavia, para falarmos em “efeitos dos media”, deveremos ter em consideração vários factores, como a disponibilidade, a atenção, o modo de vida, a

sensibilidade, o interesse e até mesmo as condições afectivas dos receptores de uma dada mensagem. Em todo o caso, a avaliação dos efeitos dos *media* está intimamente ligada ao tipo de atitudes tomadas pelos receptores, na medida em que deverá igualmente ser tomado em linha de conta um outro tipo de factores: o sexo, a idade, a instrução, o nível social, a zona geográfica, etc.

Esta aceção dos efeitos dos *media* tem na sua base uma linha evolutiva de investigação, iniciada há mais de um século, que procura determinar a natureza e a extensão dos efeitos dos *media*, embora as conclusões estejam longe de ser consensuais.

As primeiras investigações efectuadas sobre a influência dos *media* incidiam sobre a ideia de que os meios de comunicação exercem um efeito sobre o receptor. Nesta primeira fase, era atribuído aos *media* um considerável poder para formar opinião e crenças, mudar hábitos de vida e moldar o comportamento mais ou menos de acordo com a vontade dos seus controladores. Este ponto de vista resulta, de certa forma, das lições que foram extraídas da guerra de 1914-18, a primeira guerra “total”. Na época, os meios de comunicação surgiram como instrumentos indispensáveis à “gestão governamental das opiniões públicas”. Surge assim a primeira peça do dispositivo conceptual da corrente da *Mass Communication Research*, através de Harold D. Lasswell e do seu livro *Propaganda Techniques in the World War*. Lasswell afirma que, para compreendermos os processos de comunicação de massas, é necessário estudarmos cada um dos estádios que ele define no seu modelo: quem diz o quê, a quem, por que canal, com que efeitos? É o chamado modelo da “injecção hipodérmica”, os *media* injectam no corpo social as suas mensagens, à imagem de uma seringa no corpo humano, termo cunhado por Lasswell para designar “o efeito ou o impacto directo e indiferenciado sobre os indivíduos. A audiência é encarada como um alvo amorfo que obedece cegamente ao esquema estímulo/resposta” (Mattelart e Mattelart, 1997, p. 31). Lasswell dotava desta forma a sociologia funcionalista dos *media*, com um quadro conceptual.

Uma segunda fase do pensamento acerca dos efeitos dos meios de comunicação arrancou no início dos anos 30, centrada sobretudo na influência do cinema nas crianças e nos jovens. Realizaram-se muitos estudos sobre os efeitos dos diferentes tipos de conteúdos dos *media*. Esta época de investigação prolongou-se até ao começo dos anos 60. Durante esse tempo, foram sugeridas novas variáveis e também novos métodos, que deviam ser tomados em conta na investigação, o que reduziu a importância dos *media* a um papel mais modesto enquanto causadores de efeitos planeados. Não se tratava de considerar os *media* desprovidos de efeitos ou de influência, mas de pôr em causa uma

eventual ligação directa entre o estímulo e a resposta. Para estes investigadores (Joseph Klapper, 1960; Hovland *et al*, 1949; Trenaman e McQuail, 1961), os *media* actuariam no interior de uma estrutura pré-existente de relações sociais e num certo contexto social e cultural, e que estes factores seriam mais importantes na formação das opiniões, atitudes e comportamentos. Estas conclusões viriam a ser refutadas porque os resultados obtidos se deviam à combinação de um conjunto de factores, nomeadamente o facto de os estudos se concentrarem sobre os efeitos de curto prazo, em vez de efeitos mais amplos (Lang e Lang, 1981). Uma das razões que pode explicar a relutância em aceitar a conclusão da existência de um efeito mínimo, foi a chegada da televisão, nos anos 50 e 60, um novo meio com mais poder de atracção que os seus antecessores e com grandes implicações na vida social (Lang e Lang, 1981; McGuire, 1973).

A história da sociologia funcionalista dos *media* regressa na segunda metade dos anos 40, quando o princípio mecanicista de Lasswell é posto em causa. Destacam-se os trabalhos de Paul Lazarsfeld a propósito da influência das campanhas eleitorais na rádio, do papel dos líderes de opinião e do *two step flow of communication* (Mattelart e Mattelart, 1997). A inovação introduzida por Lazarsfeld reside na descoberta de um elemento intermediário entre o ponto inicial e o ponto final do processo de comunicação. Existiria, portanto, um primeiro patamar onde existiram pessoas bem informadas, porque directamente expostas aos *media*, e um segundo, com pessoas menos expostas aos meios e que dependem de outras para obter informação. A ideia desta corrente a dois níveis, como explicou Katz (1955), é a de que a influência dos *mass media* atinge em primeiro lugar os líderes de opinião, transmitindo estes, por sua vez, o que adquiriram, às pessoas que os rodeiam e sobre as quais eles próprios exercem influência.

Nos anos 60, produziu-se uma mudança de perspectiva: os empíricos americanos deram-se conta da complexidade do fenómeno da influência e começaram a preocupar-se em identificar as necessidades satisfeitas pelos *media* junto dos receptores. Em vez de procurar saber “o que os *media* fazem às pessoas” (problemática dos efeitos), passaram a interessar-se pelo que “as pessoas fazem dos *media*” (problemática das utilizações). Concentrando a atenção nos usos e gratificações dos *media*, a corrente de estudos denominada “*Uses and Gratifications*” (Katz, Blumler e Gurevitch, 1974), reconhecia explicitamente que o público utilizava activamente os conteúdos difundidos pelos *media* para colmatar necessidades e para procurar satisfações particulares (divertimento, enriquecimento pessoal, etc.) (Rieffel, 2003). Surgiam assim provas de que existia uma exposição selectiva às mensagens dos *media*, ou seja, que as audiências escolhiam os

canais e os conteúdos mediáticos de acordo com os seus próprios gostos, ideias e necessidades de informação, diminuindo assim a possibilidade de efeitos de mudança através dos media e aumentando as probabilidades de reforço. Foi até sugerido (Katz, 1959) que se deveria prestar menos atenção ao que “os media fazem às pessoas”, e mais ao que as pessoas fazem com os media. Esta é a premissa subjacente à chamada abordagem dos “Usos e Gratificações”, que se centra nos usos do conteúdo mediático para satisfazer necessidades ou proporcionar gratificações.

A investigação sobre os “Usos e Gratificações” pode dividir-se em período clássico e período moderno. O primeiro inclui estudos realizados durante a década de 1940, pelo *Bureau of Applied Social Research*, em Nova Iorque, que conduziu, por exemplo, a tipologias de motivação da audiência que ouvia programas de rádio, especialmente novelas (soap operas) e concursos (quiz) (Lazarsfeld e Stanton, 1944). Estes estudos conduziram a alguns resultados inesperados, por exemplo, que as novelas da rádio no período diurno, muitas vezes consideradas histórias superficiais e para encher o tempo, eram com frequência consideradas como significativas pelos seus ouvintes (mulheres). Forneciam uma fonte de conselhos e apoio, um modelo do papel de dona de casa e mãe, ou uma ocasião de libertação emocional através de risos e lágrimas (Lazarsfeld e Stanton, 1944).

Pode ainda incluir-se neste período, o estudo de Berelson (1949) sobre o sentimento dos leitores nova-iorquinos relativo à falta de jornais durante uma greve dos quotidianos. A ideia simples e inovadora consistiu em procurar as razões do claro apelo dos *media* e de diversos tipos de conteúdos, perguntando à audiência o que pensava, sentia e apreciava, com base no uso pessoal dos *media*.

Um passo importante na emergência da fase moderna na investigação dos “Usos e Gratificações” foi a saída da obscuridade da investigação dos efeitos. Durante a década de 1960 e início da de 1970, a audiência foi finalmente estudada no seu devido lugar, com escolhas e respostas aos *media* exigindo compreensão e explicação independente de qualquer efeito mediático. A publicação de uma série de artigos sob o título de *The Uses of Mass Communication* (Blumler e Katz, 1974) foi também muito importante na emergência de uma nova escola teórica e de investigação.

Rosengren (1974) e Katz (1974) apresentam cinco premissas que constituem os pressupostos básicos da perspectiva dos usos e gratificações:

a) A escolha dos *media* e dos conteúdos é normalmente racional e dirigida para certas finalidades e satisfações específicas, ou seja, a audiência é activa, não é um receptor passivo de tudo o que os *media* transmitem, mas existe uma selecção dos conteúdos dos programas;

b) Os membros da audiência seleccionam e utilizam livremente os *media* e os programas que melhor podem satisfazer as suas necessidades. Quer isto dizer que é a audiência quem efectua a sua própria selecção;

c) De maneira geral, existe um conjunto de factores sociais e psicológicos que funcionam como mediadores entre a audiência e o consumo mediático. O comportamento responde às mensagens e aos *media* através de um filtro, constituído por aspectos pessoais, sociais ou psicológicos;

d) Os *media* não são a única fonte de gratificação. Eles competem com outras formas de comunicação e com outras actividades, que são usadas da mesma forma que os *media* para satisfazer necessidades e desejos da audiência. Por outro lado, o grau de satisfação resultante dos meios de comunicação varia em cada indivíduo e de acordo com as características sociais e psicológicas deste.

e) Os meios de comunicação podem afectar tanto as características individuais como as estruturas sociais, políticas, culturais ou económicas da sociedade (Rosengren, 1974; A. Rubin & Windahl, 1986).

De acordo com estes pressupostos, o processo de selecção dos *media* foi descrito por Katz *et al* (1974) como relacionado com origens sociais e psicológicas das necessidades, que geram expectativas sobre os meios de comunicação de massas ou outras fontes que, por sua vez, conduzem a padrões diferenciados de exposição mediática (ou envolvimento noutras actividades), de que resulta uma necessidade de gratificação e outras consequências talvez maioritariamente não intencionais.

A perspectiva dos “Usos e Gratificações” apoia-se numa orientação psicológica para analisar como e porque é que as pessoas utilizam os meios de comunicação (Bryant e Zillmann, 1996), adoptando uma visão funcionalista que é herdeira dos trabalhos de H. Lasswell (1948) e C. Wright (1960). A perspectiva dos “Usos e Gratificações” pretende analisar porque é que o receptor se expõe aos *media*, baseando as suas explicações numa série de conceitos como necessidade, motivos, atitudes e dúvidas mediáticas. De acordo com Katz, Blumler & Gurevitch (1974), os principais objectivos da perspectiva dos “Usos e Gratificações” são: explicar como as pessoas utilizam os *media* e obtêm

gratificações dos mesmos, satisfazendo certas necessidades; compreender os motivos que estão detrás da conduta mediática e identificar as funções ou consequências que derivam de tais necessidades, motivos e condutas (Bryant & Zillmann, 1996).

Elihu Katz (1974) foi uma das principais figuras desta corrente, que procurou aprofundar a noção de leitura negociada, ou seja, que o sentido e os efeitos nascem da interacção dos textos e dos papéis assumidos pelas audiências. De certa forma, esta corrente, já coloca a questão sobre a forma como as diferentes culturas constroem o papel do receptor.

Ao mesmo tempo que esta corrente dos “Usos e Gratificações” se vai desenvolvendo, surgem outros trabalhos que têm em conta o contexto social mais alargado, no qual se insere a recepção, e que estão atentos às dimensões culturais, simbólicas e sociopolíticas do fenómeno. Este tipo de análise é proposto sobretudo na Grã-Bretanha por sociólogos ligados à Escola de Birmingham e à corrente dos *Cultural Studies*. Esta corrente começou por procurar conceber um modelo de análise que articulava as relações entre a estrutura do poder político e económico, a ideologia veiculada pelos *media* e as formas da cultura popular. Ainda demasiado dependente das ideias da corrente das indústrias culturais, esta abordagem sofreu variações com o decorrer do tempo. Num artigo publicado em 1980, Stuart Hall entendia a recepção como “um fenómeno de triplo registo: a posição dominante-hegemónica (o receptor assimila a mensagem sem qualquer resistência, nos termos pretendidos pelo emissor); a posição negociada (a descodificação da mensagem faz-se com uma mistura de elementos adaptativos e oposicionais), e a posição contrária (a mensagem é descodificada de forma oposicional). Sem negar a importância do contexto, esta abordagem insistia na necessidade, para compreender a recepção, de analisar simultaneamente o processo de codificação (a produção) e de descodificação (a interpretação pelo receptor) das mensagens”. (Rémy Rieffel, 2003, pág. 184)

O trabalho de Stuart Hall sobre o papel ideológico dos *media* e a natureza da ideologia representa um momento importante na constituição de uma teoria capaz de refutar os postulados da análise funcionalista. Corta com a concepção dos *media* todopoderosos e sob o peso do construtivismo social, tende a reconhecer a influência negociada dos *media*. Estes são um dos principais agentes directamente modeladores e transformadores do conhecimento social e das referências simbólicas da sociedade, pelo que os seus efeitos mais significativos decorrerão da construção de significados.

Os investigadores inscritos na corrente dos *Cultural Studies*, reconhecem ao receptor um papel activo na construção do sentido das mensagens, e é realçada a importância do contexto da recepção. A partir daqui manteve-se uma análise da recepção totalmente renovada relativamente aos primeiros trabalhos realizados no pós-guerra. Segundo esta análise, o que pode ser dotado de efeitos é apenas e só a mensagem efectivamente recebida, ou seja, os conteúdos das mensagens podem sobrepor-se à intenção inicial do emissor.

Também o lar foi alvo de uma forte linha de investigação dentro dos estudos culturais. O lar apresenta-se como unidade social, cultural e doméstica, tomando parte activa no consumo de objectos e significados dos membros da família (Silverstone, Hirsch & Morley, 1996).

A tradição dos estudos culturais enfatiza o uso dos *media* como reflexo de um certo contexto sociocultural e como processo de dar sentido a produtos culturais e a experiências do dia-a-dia.

Assim, em meio século, passou-se de um modelo que definia a acção dos *media* a partir das fontes, dos emissores (modelo dos efeitos), para um modelo que descobre a importância dos receptores. Estas mudanças que podem ser explicadas, de acordo com James W. Carey (1988), por um aumento do poder e efeitos dos *media* em tempos de crise. Esta ideia de Carey assenta sobre o pressuposto de que em tempos de crise os indivíduos são mais dependentes dos meios de comunicação. Esta ideia é especialmente importante, para mostrar que a influência dos *media* não é constante através do tempo e do espaço.

Mas falar em poder e efeitos dos *media* implica saber distinguir à partida o que é o poder e o que são os efeitos. “Os efeitos dos media mais não são do que consequências do que fazem, intencionalmente ou não. A expressão “poder dos media”, por outro lado, refere-se a uma possibilidade geral da parte dos media em obterem efeitos, especialmente de tipo planeado” (McQuail, 2003, p. 429). Este tipo de distinções é de extrema importância para sermos mais precisos, apesar de no uso corrente, serem utilizadas, muitas vezes, como sinónimos.

Quanto aos efeitos, normalmente, distinguem-se efeitos cognitivos (que têm a ver com conhecimentos e opinião), efeitos afectivos (relacionados com atitudes e sentimentos) e efeitos sobre o comportamento (McQuail, 2003). Também se procuraram classificar os tipos de mudanças induzidas pelos *media*, que podem ser de seis tipos: a) mudança intencional; b) mudança não-intencional; c) mudança menor (forma ou

intensidade); d) facilitar a mudança (pretendida ou não); e) reforçar o que existe (nenhuma mudança); f) prevenir (evitar) a mudança. (Op. Cit. p. 430)

Estas distinções não são exaustivas e para o estudo de um novo problema será necessária, provavelmente, uma nova distinção. Ainda assim, tomando como referência as classificações de McQuail (1994) e Potter (1998), podemos enumerar os principais aspectos para classificar qualquer efeito mediático:

a) O nível de análise dos efeitos, ou seja, podem diferenciar-se efeitos produzidos nos indivíduos, nos grupos sociais, nas organizações, nas instituições sociais, na sociedade e na cultura. Apesar dos diversos níveis, a maior parte da investigação tem analisado os efeitos dos *media* sobre os indivíduos (McQuail, 1994);

b) A avaliação dos efeitos, isto é, se estes são considerados positivos (entretenimento, aquisição de informação, educação) ou negativos (incitação à violência, formação de estereótipos sexuais, raciais ou outros, etc.). Podemos ainda falar de efeitos pro-sociais (educativos) e efeitos anti-sociais (atitudes estereotipadas para a violência sexual);

c) A intencionalidade, ou seja, existem efeitos pretendidos e procurados pelos emissores e produtores de mensagens mediáticas (entretenimento, indução emocional, persuasão) e efeitos involuntários, indesejados (cultivo de crenças e atitudes sobre a realidade). Na perspectiva dos produtores de mensagens, o principal objectivo das mensagens mediáticas é o entretenimento (Zillmann & Bryant, 1996). No entanto, também se podem distinguir mensagens com intenção de persuadir (campanhas de saúde, propaganda política, publicidade comercial) daquelas que não têm explicitamente este intuito (em especial, os programas de ficção);

d) De acordo com a dimensão temporal, podemos falar de efeitos a curto e a longo prazo. Os efeitos que se produzem a curto prazo constituem respostas ou reacções imediatas a uma mensagem ou conteúdo. Estes efeitos verificam-se durante a exposição a uma mensagem concreta e subsistem até a exposição a essa mensagem terminar. Pelo contrário, os efeitos a longo prazo apenas se verificam quando se regista uma prolongada exposição a determinados conteúdos, de forma que estes não são resultado de uma única exposição, mas de um consumo reiterado;

e) Mediante o nível a que operam os efeitos. Distinguem-se entre efeitos cognitivos (aquisição de informação), de atitude (criação, moldagem e mudança de opiniões, crenças e atitudes), emocionais (mudanças no estado emocional do indivíduo),

fisiológicos (mudanças que se produzem devido à activação do sistema nervoso autónomo) e de conduta (que têm impacto nos comportamentos).

Desde o início da investigação em comunicação de massas que a audiência tem sido central, mas alguns dos modelos apresentados indicam um significativo desenvolvimento do estudo relativo à audiência. As investigações iniciais sobre comunicação de massas estavam sobretudo preocupadas com os efeitos dos *media*, em especial nas crianças e nos jovens, e com ênfase nos possíveis danos (Klapper, 1960). Inicialmente a audiência era vista como uma massa indiferenciada, um alvo passivo para a persuasão e informação, ou um mercado de consumidores de produtos dos *media*.

O segundo tipo de investigação “comportamental” da audiência foi, em grande medida, uma reacção ao modelo dos efeitos directos. O uso dos *media* era agora central e a audiência vista como um conjunto mais ou menos activo e motivado de consumidores dos *media*, encarregues da sua própria experiência mediática, mais do que como “vítimas” passivas. A investigação focava-se nas origens, natureza e grau de motivação para a escolha dos *media* e dos seus conteúdos. (Blumler & Katz, 1974). Necessidades típicas como as de informação, lazer, companhia, diversão ou “escape” procuram ser satisfeitas. As audiências para certos *media* e tipos de conteúdo mediático podem muitas vezes ser tipificados de acordo com esses tipos gerais de motivação (McQuail, 1994). Como vimos antes, esta forma de pensamento pertence à escola de investigação conhecida como “Usos e Gratificações”, cujas origens estão na procura de explicações para o grande apelo de certos conteúdos mediáticos. A questão é saber porque é que as pessoas usam e para que usam os *media*? Esta problemática é fundamental neste trabalho e vai permitir-nos encontrar respostas para uma das perguntas que nos guiou neste estudo, isto é, saber com que fim são utilizados os *media* pelos jovens, para tentarmos assim perceber se os meios de comunicação podem funcionar como agente de socialização.

1.2 Os *media* na família

É hoje quase consensual que os meios de comunicação social são elementos centrais nas nossas sociedades (Torneró, 2007). Por outro lado, as questões em torno dos *media* multiplicam-se a cada dia que passa. O que fazem as pessoas?, começaram por perguntar os pioneiros funcionalistas que estudaram a comunicação de massas. E o que fazem as pessoas com os *media*?, questionaram os investigadores da corrente dos “Usos e

Gratificações”. De que forma moldam a nossa cultura?, interrogaram-se, por fim, os investigadores da linha dos “Estudos Culturais” (Torneró, 1996).

Tal como as perguntas, as respostas são muitas e complexas, mas a verdade é que os *media* continuam a modificar a maneira de construir o saber, o modo de aprender, a forma de conhecer. Representam, muitas vezes, o meio onde os jovens apreendem conteúdos e incorporam práticas sociais que assumem depois nos seus comportamentos quotidianos.

Na actual sociedade, estamos perante uma ecologia comunicacional em que as noções de espaço, de tempo, de presença dos interlocutores, bem como da instantaneidade das mensagens, se relativizaram de tal forma, que a única mediação de que podemos falar é aquela que emerge no próprio homem, através da manifestação da fala e dos gestos (Silva, 2008). Esta mediação, entendida como o processo através do qual se ajudam as crianças e os jovens a descodificar e a compreender as complexidades do meio físico e social envolvente, deve começar e ter lugar privilegiado no seio da família. A família emerge desta forma como o primeiro contexto educativo por excelência (Pereira, 1999).

Num universo de economia de subsistência, de sociedade de tipo familiar, mais ou menos ampla, aprender significa alcançar uma identidade comunitária. Tudo era ocasião de aprendizagem para assegurar a subsistência (o saber fazer: o pai que ensinava o filho a caçar, a pescar, a semear...) e para assegurar a herança cultural, o conhecimento dos mitos, das histórias dos antepassados e a sua imitação através de ritos de iniciação que alimentavam a existência e a continuidade da tribo (Silva, 2008).

Por outro lado, os *media* apresentam informação, organizam ideias, generalizam valores, criam e reforçam expectativas, além de fornecerem modelos de comportamento (Cortés, 2005). E fazem-no cada vez mais cedo, “avant qu’un enfant entre pour la première fois dans une salle de classe” (UNESCO, 2007b, p.12). Desta forma, e uma vez que o papel mediador entre meios de comunicação e realidade cabe a diferentes agentes presentes na vida das crianças e dos jovens, a família deve ser o primeiro desses agentes, uma vez que é neste contexto, que normalmente ocorre a recepção das mensagens comunicacionais. Porém, muitas vezes não existe consciência e disponibilidade por parte desse agente fundamental para a mediação. Segundo Belloni (1991), na família não podemos intervir, e é por isso que cabe também à escola, um segundo agente, este papel de mediador e formador do espectador crítico.

Os processos de mediação facilitam e promovem o conhecimento e a aprendizagem da criança, na medida em que se apresentam como um estímulo, uma orientação, um apoio. Através da mediação, a criança, com a ajuda dos “outros significativos”, selecciona, interpreta, critica, complementa, organiza, e estrutura as informações provenientes do meio envolvente, permitindo-lhe assim abordar com mais eficiência os assuntos da vida quotidiana. Daí que seja fundamental o papel da família (Pereira, 1998).

As crianças têm uma cultura e uma curiosidade que precedem a escola, caracterizadas pela necessidade de dar resposta a tudo, de experimentar, de conhecer, de compreender o mundo (Gonnet, 2003). Compreende-se assim que a utilização das tecnologias comece cada vez mais cedo, pois as crianças não temem a máquina e evoluem por tentativa erro através da discussão com os outros utilizadores (Buckingham, 2003). Estas realidades não podem ser ignoradas, sobretudo quando se sabe que as primeiras aprendizagens constituem a base das aprendizagens posteriores (UNESCO, 2007b). Desta forma, os pais devem contribuir para esta educação para os *media*. Importante não é impedir os filhos de acederem aos *media*, mas aceder com eles aos programas, e dialogar com os filhos sobre esses programas e os seus conteúdos (Ribeiro, 2008).

Sendo a família o primeiro e principal agente de mediação das mensagens comunicacionais, podemos falar em três dimensões distintas da mediação nas famílias em relação à televisão, mas que no contexto deste trabalho, se podem aplicar aos *media* em geral (Pereira, 1999):

a) Mediação Restritiva: ocorre quando os pais controlam (limitando) a actividade das crianças em termos de tempo, de conteúdos e de tipos de programas a que elas podem ou não podem ter acesso nos *media*. Envolve a implementação e a execução de regras em relação à actividade da criança perante os *media*;

b) Mediação Avaliativa: este tipo de mediação ocorre quando os pais e as crianças têm contacto com os *media* com um objectivo, discutem e interpretam os conteúdos veiculados pelos *media* com as crianças. Este tipo de mediação proporciona às crianças uma compreensão crítica dos *media*.

c) Mediação Não-Focalizada: é o mesmo que mediação indirecta. Inclui as opiniões e posições dos pais acerca dos *media* em geral, e comentários genéricos a conteúdos específicos, durante e após o contacto com os meios de comunicação.

Compreende os hábitos e as atitudes dos pais em relação aos *media*. É a mediação pelo exemplo, pela observação. Exige pouco ou nenhum envolvimento por parte dos pais. Consequentemente, é casual, não deliberada.

Se analisarmos estas três formas de mediação, podemos sugerir que a restritiva e a avaliativa são as formas mais directas de mediação pois exigem uma intervenção deliberada por parte dos pais ou de quem exerce a mediação. Já a mediação não-focalizada, é uma forma de mediação indirecta. No entanto, convém salientar que mediação directa não significa necessariamente mediação activa, pois esta implica intenção, isto é, uma estratégia para discutir, explicar, interpretar e confrontar os conteúdos dos *media*, ou seja, implica o envolvimento, a participação, e quase sempre o acesso aos *media* em conjunto (Pereira, 1999). Bronfenbrenner (1979) considera que a família é um núcleo básico para o desenvolvimento da criança, mas considera que o adulto deve mediar a relação pessoal uma vez que, segundo o autor, pode-se estar fisicamente num mesmo espaço mas em completa solidão.

Para Tizard (1986) a televisão é um exemplo perfeito para ilustrar a importância do acompanhamento da família. A autora considera que a maior parte das vezes as crianças vêem televisão sozinhas, tornando impossível saber o que aprendem nesse tempo. No entanto, defende que se essa actividade for realizada em conjunto, é possível estender os conteúdos dos programas e responder às questões das crianças sobre os mesmos.

É claro que um factor determinante para o desenvolvimento, educação, e práticas de interacção e mediação no quadro familiar, são as ideias e crenças que os pais albergam, e as suas convicções acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Pereira, 1998). É neste sentido que o presente trabalho procura saber o que pensam os pais, nomeadamente, no que diz respeito aos meios de comunicação. É também neste sentido que José Manuel Moran defende que “antes de pensar em educar os jovens, temos que pensar em educar os adultos para estas novas linguagens, novas formas de perceber e de se expressar. Aprender a ler os meios a partir da óptica do jovem, do que ele valoriza, para ajudá-lo depois a perceber melhor o mundo, de forma mais organizada, mais contextual, profunda, reconhecendo os valores e problemas que a sociedade moderna coloca, sem deslumbramentos, mas também sem preconceitos” (1993, p. 26).

Por outro lado, é essencial reconhecer que, além das diferenças do papel mediador dos pais nas diferentes culturas, há que ter também em conta as diferenças do papel dos

irmãos e de outras crianças, dos avós, etc., nos processos de mediação, e as diferenças decorrentes dos distintos recursos simbólicos e materiais e das diferentes posições no sistema social. É ainda importante compreender que as crianças procuram os meios de comunicação com o objectivo de conhecerem o mundo, e não se pode por isso ignorar o tipo de emissões a que assistem porque, o consumo desses conteúdos promove uma “aprendizagem social indirecta por via emocional”. Ou seja, se a criança não for acompanhada, quando vê televisão ou consulta a Internet, poderá vir a ter uma noção distorcida e fragmentada da realidade.

O problema da família e da mediação para os conteúdos dos *media* coloca uma outra questão que tem a ver com o facto de cada família representar um universo específico a ser estudado. Ou seja, de acordo com um conjunto de aspectos, como a situação económica ou a dinâmica interna, por exemplo, cada família terá um tipo de compreensão da realidade. Esta situação conduz-nos a outra questão: Como poderá a escola, apenas o segundo principal agente de mediação, desempenhar um papel de formação do cidadão crítico e activo, tendo em vista diferentes universos familiares?

1.3 Os *media* na escola

O termo “escola” deriva do conceito grego de ócio (*scholé*), significando que só aqueles que dispunham de tempo livre (de ócio) é que tinham possibilidade de dedicar-se às actividades intelectuais e à aprendizagem da expressão cultural pela escrita, ou seja, a escola era uma estrutura destinada à elite da sociedade (Perceval, 2007).

Durante muito tempo, esta escola foi o principal transmissor de conhecimentos e principal formador. Porém, a segunda metade do século XX foi marcada pela passagem de uma cultura local a uma cultura de massas. “Cultura de massa, quer dizer, produz segundo as grandes normas massivas do fabrico industrial; divulgada pelas técnicas de difusão massivas (que um estranho neologismo anglo-latino chama “*mass media*”); dirigindo-se a uma massa social, quer dizer, a um gigantesco aglomerado de indivíduos congregados aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc.)” (Porcher, 1974, pp. 10-11)

Um quarto de século foi o suficiente para fazer estremecer os alicerces do velho edifício. Uma revolução tecnológica, que já se anunciava com a invenção do cinema, do telefone e da rádio, e que se instalou definitivamente com a televisão, os satélites, os computadores, as redes telemáticas, mudou radicalmente a face das sociedades. O mundo

em que vivemos, o mundo das auto-estradas da informação, o mundo da omnipresença, dos *media*, já não é o mesmo da escola de antigamente. Hoje, o nosso quotidiano encontra-se dominado pelo multimédia (Martin, 1997). A escola do passado, caracterizada pelos seus métodos e tecnologias tradicionais, suportadas pela oralidade e por uma organização hierárquica, entra em conflito com a sociedade da informação.

De facto, a relação entre a escola e os *media* está longe de ser linear e simples. Nas últimas décadas, podemos mesmo afirmar que a escola manteve uma relação muito pouco cordial com os meios de comunicação. Entre acusações e desconfiança, o vínculo que os une esteve sempre muito longe da aceitação e do reconhecimento (Masterman, 1985). "Quando os *media* e a escola se encontram no mesmo espaço, acabam por se repelir mutuamente, como dois ímanes aproximados pelo mesmo pólo" (Yuste, 2007, p.143).

No que estão todos de acordo é que os meios de comunicação desempenham um papel central na vida das crianças e dos jovens, tendo-se transformado num meio privilegiado de aculturação, de formação de consciências e de transmissão de ideologias e valores. Como primeira actividade de divertimento e principal fonte de informação, os *media* afectam e influenciam a forma como as crianças percebem a realidade e interagem com o mundo (Morduchowicz, 2001).

Procuramos desta forma evidenciar que, apesar de complexa, sempre existiu, histórica e culturalmente, uma ligação entre a escola e os meios de comunicação. De entre eles, destaca-se o jornal impresso, uma vez que se apresentou como o primeiro *mass media*, muito antes do aparecimento da rádio, do cinema e da televisão, mas também porque este se encontra associado à letra escrita, ligando-se ao primeiro e quase único objectivo da escola formal: a alfabetização. Mas do jornal escolar falaremos mais à frente neste trabalho.

Os meios de comunicação detêm um lugar importante na aprendizagem e desenvolvimento de qualquer pessoa, em especial das crianças. A educação sem a sua presença, "equivaleria a considerar a escola como uma instituição desligada do que a rodeia, hermética e fechada sobre si mesma, onde se amontoam saberes enciclopédicos e fossilizados" (Costa, 2006, p. 3).

A relação entre a escola e os *media* está assente num mal entendido que resulta por um lado do receio que a instituição escolar tem em relação aos *media* e, por outro, de alguma indiferença que os *media* mostram em relação à escola. "Efectivamente, não há país onde a resistência dos pedagogos aos meios de comunicação de massa considerados

como técnicas de ensino se não tenha manifestado” (Porcher, 1974, p. 134). Aos olhos dos professores, o aparecimento dos meios de comunicação de massa surge “como uma invasão da terra natal por um inimigo indigno e, no sentido próprio da palavra, ignóbil” (Op. Cit, p.22). Esta complexa relação é resultado de uma rápida e contínua evolução que caracteriza os *media* por oposição à estabilidade que a instituição escolar procura manter (Gonnet, 1999; Remy, 2003; Yuste, 2007).

No que diz respeito aos conteúdos, existe também um conflito entre o conhecimento dito científico valorizado pela escola, e o saber associado aos *media*, a que a escola tem negado importância. “Il semble que l'école tendre encore a offrir un lieu-réfuge déconnecté de toutes les autres sphères sociales” (Remy, 2003, pp. 144-145).

Por fim, a escola continua alheia em relação à pluralidade e heterogeneidade de códigos presentes nos *media* e nas novas tecnologias. Ignora que actualmente, já não ocupa um lugar central na formação dos cidadãos do século XXI (Yuste, 2007).

Nos primeiros contactos entre estes dois campos, os *media* foram recebidos pela escola como um corpo estranho e como veiculadores de informação efémera, superficial ou sensacionalista. Mas depressa a instituição escolar se apercebeu do poder de atracção dos *media*, da sua força em todos os sectores da sociedade e começou a encará-la como concorrente. Porém, esta visão da escola como concorrente acabou por derivar para uma “escola-antídoto”, ou seja, um ensino que devia estar preparado para combater os *media* e lutar contra estes.

Do outro lado, os *media* olharam para a escola com receio e desconfiança, encarando-a como uma forma de protecção, e suspeitando que os profissionais da escola, os professores, não estariam habilitados para abordarem questões relacionadas com as práticas profissionais dos *media* (Masterman, 1996). Esta questão é de extrema importância num contexto de educação para os *media* e será abordada nos capítulos seguintes.

Assim, com os meios de comunicação de massa, junta-se à família e à escola um novo agente transmissor de conhecimentos e de atitudes, revestido de um novo estilo, ao qual se convencionou atribuir a designação de “escola paralela” (Friedmann, 1962; Pinto, 1988). Esta expressão tornou-se famosa depois de terem sido publicados um conjunto de artigos no jornal “*Le Monde*” em Janeiro de 1966. A expressão diz respeito a um conjunto de mensagens e de dados que as crianças recebem fora da escola, com particular destaque para o papel dos *mass media*.

Em termos educacionais, a hegemonia da escola, como única fonte de transmissão do saber, foi posta em causa, pois a educação podia “ocorrer fora da escola” (Trilla, 1985). Desta forma, a presença incontestável e poderosa dos meios de comunicação de massa, instituindo-se como escola paralela, gerou pelo menos três movimentos diferentes sobre a sua relação com a escola: de substituição, de concorrência e de complementaridade.

O movimento de substituição foi defendido essencialmente por Ivan Illich (1971). Partindo de uma crítica severa à educação “institucionalizada”, considera-a como um factor directo das contradições sociais e da ligação de forças a que a escola está submetida, servindo basicamente para suprir as necessidades de ordem social. “(Les écoles) imposent à leurs élèves de vivre dans un domaine artificiel, où les objets sont retirés du milieu quotidien dans lequel ils ont leur sens véritable” (Illich, 1971, p. 135).

Illich defende uma “sociedade sem escolas” por estas não servirem para realizar o projecto de uma verdadeira educação ao serviço do homem, nem para promover a convivialidade. “Vouloir assurer l’éducation universelle par l’école représente un projet irréalisable; les chances de réussite seraient plus grandes si c’était là l’affaire d’organismes orientés dans la direction inverse de celle prise par l’école d’aujourd’hui” (Op. Cit., p. 8)

Preconizando que é preciso terminar esta dependência, o autor atribui às tecnologias um papel importante, no sentido em que proporcionariam a cada homem a possibilidade de aceder livremente às coisas, aos lugares, aos métodos, aos acontecimentos e aos documentos. “Ni dans le Nord, ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger” (Op. Cit. p. 22).

O movimento de concorrência foi protagonizado por Porcher (1974) através da divulgação do conceito de “escola paralela”, representada na informação veiculada pelos *mass media*. Segundo o autor, a escola tem permanecido imóvel face à existência de outras culturas que não aquelas que constituem o seu objecto de estudo tradicional, fechando-lhe as portas em virtude dos juízos normativos dos defensores da cultura clássica. Devido a tais juízos, considera que existem resistências psicológicas e sociológicas para que a cultura de massas entre na escola. Porcher (1974) constata que os alunos frequentam assiduamente a escola paralela, vendo televisão, ouvindo rádio, indo

ao cinema, navegando na Internet, mas que na escola institucional se pratica um verdadeiro ostracismo em relação aos *mass media*. “Os docentes constatarem assim que o monopólio da transmissão cultural lhes escapa, e que os seus alunos se alimentam agora na fonte dos novos meios de comunicação de massa” (p. 23). Há, em seu entender, uma ideia de concorrência entre a escola e os *media*, representada por duas culturas diferentes e dois espaços de cultura diferenciados.

Outros autores, entre os quais Moderno (1996), denominam-na “Escola Informal”, distinguindo-a da “Escola Formal” ou “Escola Oficial” ou, ainda, de “Não Escola”. Dada a importância de uma e de outra, Moderno (1996) considera que a escola deve deixar de ser cada vez mais paralela, para passar a ser cada vez mais convergente. A criança quando entra na escola já adquiriu uma pluralidade de conhecimentos que constituem a sua experiência do mundo. A escola é, assim, posta perante esta nova exigência cultural: “o aparecimento da escola paralela, a aceleração do processo de ensino-aprendizagem, o pôr em questão permanente das verdades, a multiplicação das informações e a mobilidade das situações, contrastando com a rigidez estática da escola, exigem que os *media* reintrodusam nos estabelecimentos de ensino o dinamismo cultural e a constante presença do mundo exterior” (Moderno, 1992, p. 53).

Por sua vez, o movimento de complementaridade foi protagonizado por La Borderie (1979). Este autor considera lamentável a expressão “escola paralela”, ainda que tenha sido pertinente num dado momento. De acordo com o autor, esta expressão parece indicar que há algumas informações que são mensagens da escola e outras da não-escola, aquelas dos *media*, da família, etc. Desta forma parece que há uma concorrência entre uma escola intra-muros e uma escola extra-muros (Freixo, 2002). O autor entende que o papel da escola deve ser analisado segundo uma perspectiva de educação permanente, isto é, em função dos vários processos de aprendizagem a que cada indivíduo está sujeito, seja por parte da família, do meio ambiente ou dos *media*. Neste sentido, a escola institucional não pode viver em concorrência com a não-escola, mas em complementaridade. A escola seria então o lugar de encontro das diferentes formas de interpretar o mundo. Esta ideia esteve presente no Debate Nacional sobre Educação, realizado em 2006, concluindo-se que “as escolas não podem continuar tão isoladas no esforço de ensinar e fazer aprender, que têm de se abrir à sociedade” (CNE, 2007, p.23).

Em qualquer dos movimentos apresentados há uma ideia comum: face aos *mass media*, a escola deixou de ser a única fonte de transmissão do saber e, devido à forma e

ao conteúdo das suas mensagens, passou a necessitar de uma urgente transformação e em profundidade.

1.3.1 Os *media* na escola: notas históricas

A primeira utilização dos *media* na escola remonta a 8 de Junho de 1795, data em que o “*Easter Herald*”, de *Portland – Main*, publicou um artigo sobre o uso do jornal na escola. Depois, em 1832, o “*New York Times*” ofereceu exemplares às escolas. A partir de 1910, as experiências escolares começaram com a fundação do suplemento inglês “*Times*”, intítulado “*Times Educational Supplement*” (Prensa-escuela en el mundo, 2001). Mais tarde, na década de 1920, Freinet iniciou as suas técnicas à volta do jornal escolar, registando-se, sobretudo a partir dos anos de 1960, um incremento considerável na utilização de diversos meios de comunicação de massas nos estabelecimentos de ensino.

Actualmente há experiências com os *media* na escola praticamente em todos os países, salientando-se os trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, Argentina, Brasil, Canadá, Austrália, Japão, Inglaterra, Suécia, França, Itália, Espanha e Portugal. Entre os meios de comunicação na escola, a imprensa escrita ocupa um lugar de destaque.

Não é ainda nossa intenção, nesta fase do trabalho, debruçarmo-nos sobre projectos em concreto acerca dos *media* na escola, uma vez que mais à frente vamos abordar a questão da educação para os *media* de uma forma particular. Ainda assim, podemos adiantar que a utilização dos *media* em contexto escolar poderá assumir duas posições: uma mais funcional, em que os *media* são usados no processo de aprendizagem, como forma de ilustrar um conteúdo ou tema; e outra perspectiva, em que os *media* são objecto de estudo, no sentido de atingir objectivos como o de formar o cidadão, ou desenvolver o espírito crítico. Qualquer destas perspectivas surge como uma ruptura face às ideias clássicas que preconizavam um isolamento da escola do mundo exterior. Assim, é necessário fomentar os contactos e relações entre a escola e o meio exterior, para que através de um processo novo, orgânico e profundo (Freinet, 1974, p. 87), se estreitem as relações e contactos, nomeadamente entre os professores e os próprios pais. Apenas assim será possível introduzir conteúdos e práticas nos currículos escolares, e até nas próprias salas de aula, sem que os pais encarem todo este processo com hesitações e desconfiança (Masterman, 1985, pp. 260-261). Esta é também a oportunidade para os professores estabelecerem um tipo de relação com os pais, que lhes permita conhecer

melhor o aluno, bem como o seu comportamento de consumo mediático no seio familiar, e assim encontrar um importante aliado na tarefa de desenvolver uma compreensão crítica dos *media* (Masterman, Op. Cit.).

Assim, a relação esperada entre a escola e os meios de comunicação, não se situa nem na condenação céptica, nem na aceitação cega, mas numa aceitação crítica. A escola deve aceitá-los criticamente e educar os alunos para os *media*, em vez de os ignorar ou diabolizar (Gonçalves, 2007). A escola deve ser entendida como um espaço de saberes, onde o conhecimento e a reflexão são privilegiados com o objectivo de se criarem condições para uma aprendizagem da mensagem dos *media*. “A escola tem de ser uma porta que se abre para as ideias e preocupações que percorrem a sociedade e o mundo...um espaço que dá intencionalidade e sentido às aprendizagens que os alunos fazem dentro e fora dela” (CNE, 2007, p. 35).

O diálogo entre a escola e os *media* é possível, mas mais do que isso, é importante e essencial (Masterman, 1993; 1996; Gonnet, 2006). A partir daqui, a questão reside em saber como se podem articular os campos da educação e da comunicação, como pode funcionar na realidade a educação para os *media*.

Capítulo 2

Educação e *Media*

Os meios de comunicação de massa são hoje elementos centrais nas nossas sociedades. Porém, as formas de acesso à informação e à comunicação são bastante diversas e até mesmo assimétricas. É esta diferença que nos leva a pensar na importância que pode ter o sistema educativo, no sentido de promover a formação de consumidores críticos. Acresce a dúvida em saber se os públicos estão preparados para perceber que a oferta mediática nasce de visões simbólicas construídas e fragmentadas do mundo. Conhecerão suficientemente os modos de funcionamento das organizações mediáticas, os interesses e objectivos que as movem?

Manuel Pinto, professor da Universidade do Minho, afirmou, em entrevista à revista *Media XXI*, que os *media*, em especial a televisão, “definem, em grande medida, o que tem vez e voz e aquilo que fica no limbo do esquecimento”. Por isso, o professor defende que “compreender as lógicas que os caracterizam, os interesses que servem, as estratégias que comandam a sua acção, as características dos seus discursos e as formas de acesso e apropriação constitui, cada vez mais, uma exigência para o exercício da cidadania”. (Pinto, 2003, p. 11).

Neste sentido argumenta também Claude-Jean Bertrand, no seu livro a “Deontologia dos Media”. Segundo ele, o tempo que as pessoas dedicam aos *media* é um factor mais do que suficiente para que os conheçam e os saibam utilizar correctamente. O autor defende também que todos, e em especial as crianças, necessitam de receber formação sobre as estruturas, conteúdos e efeitos dos *media*, aprendendo desta forma a consumi-los (Bertrand, 2002).

A forma mais habitual de promover o direito à comunicação é proporcionar o desenvolvimento de capacidades para a compreensão e análise através da “educação para os *media*”. Mas o que é afinal esta “educação para os *media*”? De uma forma geral, podemos dizer que se trata de um conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social (Pereira, 1999). É, afinal, uma prática de ensino que têm por objectivo o desenvolvimento de certas competências ligadas à utilização dos *media*, à aquisição de uma atitude crítica e reflectida perante os *media* (Vieira, 1997).

Diversos autores que se têm debruçado sobre esta matéria (Pinto, 1988; Bazalgette, 1992) enfatizam o desenvolvimento do espírito crítico como o mais importante aspecto em relação ao papel dos *media* na sociedade. É também neste sentido que entendemos esta educação como uma formação que procura contribuir para um uso crítico e criativo dos meios de comunicação social, em que o objectivo não é apenas o desenvolvimento da consciência crítica, mas também da autonomia crítica dos indivíduos (Masterman, 1985). Esta educação envolve ainda a compreensão dos *media* como uma realidade socialmente construída, isto é, a compreensão de que o trabalho dos *media* é, por natureza, um trabalho de construção, de representação, de selecção, de hierarquização, ou seja, de construção social. “The media are signifying practices or symbolic systems which need to be actively read” (Masterman, 1985, p. 6).

Graças a essa educação, “os cidadãos devem poder ter acesso à informação, analisá-la e identificar os interesses subjacentes de ordem económica, política, social ou cultural. A educação para os *media* consiste, pois, em ensinar os indivíduos a interpretar e a criar as mensagens, a seleccionar os *media* mais apropriados para comunicar e, finalmente, a influir sobre a oferta e o conteúdo dos *media*” (Vieira, 1997, p. 1).

Na sua obra *Teaching the Media* (1985), Masterman resume bem esta ideia ao afirmar que o projecto central da educação para os *media* não é tanto assegurar que a criança, ou o jovem, adquira conhecimentos sobre os *media*, mas desenvolva a sua autonomia crítica. Neste sentido, ao professor cabe a tarefa de desenvolver no aluno a capacidade para que este compreenda e seja capaz de exercer um juízo crítico perante os conteúdos dos *media* que lhe são apresentados (p.24-25).

Encara-se aqui o pensamento crítico como uma das principais categorias do pensamento, ao lado da resolução de problemas e da tomada de decisão (Masterman, 1985; Bazalgette, 1992; Piette, 1996). Considera-se ainda que a aquisição de conhecimentos não conduz natural e necessariamente ao desenvolvimento do pensamento crítico, como por vezes se tende a crer. Para que o aluno desenvolva verdadeiramente o pensamento crítico, é necessário defini-lo como um objectivo central dos programas do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Porcher (1994), “um telespectador activo passa por um aprendiz activo” (p.206), e o pensamento crítico caracteriza-se, segundo o mesmo autor, por ser activo, pelo que se pode afirmar que um telespectador crítico passa a ser um aprendiz crítico.

Uma educação a este nível não pode ser entendida apenas como uma forma de proteger as crianças de certos conteúdos dos *media*, ou como uma forma de lhes incutir

certas opiniões que as ensinam a distinguir os conteúdos e a escolher os de melhor qualidade. Nem deve ser entendida apenas como uma forma de ensinar as crianças a desconstruírem e a compreenderem as mensagens, nem a descortinarem os interesses e objectivos que estão na origem da transmissão das mensagens. Educar para os *media* significa desenvolver o espírito crítico, tendo a capacidade de distinguir fantasia da realidade, informação útil da inútil ou a verdadeira da falsa. Significa compreender o papel económico, político, social e cultural dos *media* na comunidade local e global.

Um elemento essencial para desenvolver o espírito crítico é o envolvimento na própria produção de informação. “Practical work in a variety of forms will be an important, indeed an essential, component of any worthwhile course in media education. If students are to understand media texts as constructions, then it will obviously be helpful if they have first-hand experience of the construction process from the inside” (Masterman, 1985, p. 26).

A abordagem dos *media* por parte das instituições educativas, com o objectivo de atingir esta educação para os *media*, deve incluir seis grandes dimensões que foram sistematizadas num importante trabalho desenvolvido em Inglaterra e coordenado por Cary Bazalgette, do British Film Institute (1992). Assim, esta abordagem deve incluir:

- a) as instituições mediáticas: quem comunica e porquê? Profissionais e organizações que produzem os textos mediáticos, propriedade e controle, etc.;
- b) as categorias de textos que produzem: de que tipo de ‘texto’ se trata? Diferenciar os meios de comunicação social e as respectivas especificidades, formas e géneros de “textos” (telenovelas, informação, publicidade, etc.);
- c) as tecnologias a que recorrem: como é produzido?;
- d) as linguagens que utilizam: como sabemos o que significa? Modos de produção de sentido (por exemplo, cortes para a construção da noção de tempo, técnicas da flash-back), códigos utilizados, partes de que se compõem um “texto”, etc.;
- e) representações: como é retratado um determinado assunto? Diferentes modos de representar a realidade;
- f) audiências: quem recebe o “texto” e que tipo de significado lhe atribui? Práticas sociais de consumo e relação com os *media*;

Podemos incluir estas seis dimensões em três grandes vertentes de abordagem dos *media*. Por um lado, os *media* como campo ou objecto de estudo, ou seja, compreender os

media como instituições sociais específicas e o seu impacto na vida social (aprender acerca dos *media*). Por outro lado, os *media* como um conjunto de recursos diversificados que podem contribuir para o enriquecimento do processo educativo. Trata-se de utilizar os produtos dos *media* para promover a reflexão e análise acerca de um determinado aspecto do programa (aprender com / através dos *media*). Por fim, os *media* como meio de comunicação e de expressão, procurando valorizar as experiências conducentes à produção de formas e meios de expressão e comunicação (trabalho de concepção e de realização de meios de comunicação pelos próprios estudantes - aprender a utilizar os *media*).

Apesar de os objectivos da “Educação para os *Media*” serem claros, os passos a seguir durante o processo não estão ainda definidos ou, quando existem, não são universalmente aceites (Thoman e Jolls, 2004). A falta de acordo nesta área manifesta-se também na forma como deve ser designada, existindo múltiplas propostas, mas pouco consenso (Livingstone e Thumim, 2003). “Todos fingem acreditar que a questão é encarada da mesma maneira por toda a gente. No entanto, a ideia de educar para os média é ambígua (...) o consenso aparente encerra grandes controvérsias” e “em muitos aspectos, falar de uma educação para os media é uma ilusão” (Gonnet, 2006, p. 54).

Assim, ao longo da pesquisa que serviu de base a esta investigação encontramos as mais diversas designações: “Media Education/Literacy” (Cheung e Rother, 2006), “Educação e Media” (Costa, 2006), “Educação para a comunicação” (Pinto, 2003), “Educação para os Media” (Barros, 1998), “Éducation aux Médias” (Gonnet, 2001a), “Media Education” (Buckingham, 2003; Mastermann, 1985), “Educación y medios” (Morduchowicz, 2003), “Educação para os Media e para as novas tecnologias” (Santos, 2003; Yuste, 2007), “Media Literacy Education” (Galician, 2004; Hobbs, 2007); “Formação para o uso crítico dos media” (Freixo, 2002), “Critical Media Literacy” (Jacobs, 2005; Kellner e Share, 2007), “Digital Literacy” (Junge e Hadjivassiliou, 2007), “Information Literacy” (Bracey, 2006; Sayers, 2006); “Media Literacy”, (Burn e Durran, 2007; De Abreu, 2007; Macedo e Steinberg, 2007; Potter, 2005; Rogow, 2004; Thoman e Jolls, 2004), “Media and Information Literacy” (Carlsson, 2006), “New Media Literacies” (Jenkins, 2006), “Media Pedagogy” (Tufte e Rasmussen, 2004) e “Media Pedagogics” (Reia-Baptista, 2006).

Cada uma destas definições corresponde a abordagens diferentes dos problemas relacionados com os *media*, mas em muitos casos, como salienta Vitor Reia-Baptista, “as diferenças mais comuns residem muitas vezes tão-somente no facto das diferentes

designações terem origens geográficas diversas” (2005, p.26). Reia-Baptista salienta que na América Latina, e sobretudo no Brasil, estas questões são analisadas numa perspectiva mais abrangente da “Pedagogia da Comunicação”, a qual inclui uma perspectiva mais próxima do papel social, cultural e pedagógico dos canais e dos meios, ou seja, no sentido da “Pedagogia dos *Media*” (2005).

Esta perspectiva mais abrangente também está presente na expressão “Educação para a Comunicação”. Em França, a designação “*Éducation aux Media*” fez escola através do dinamismo do seu principal centro de actividades, o CLEMI (*Centre de Liaison de l’Enseignement et les Moyens d’Information*) e passou a exercer toda uma esfera de influências, essencialmente nos contextos francófonos e latinos, nomeadamente no contexto português, donde resultou a tradução quase directa, mas algo redutora, “Educação para os *Media*”.

No Reino Unido, a designação “*Media Education*” foi a mais utilizada durante um largo período, com vários autores (Masterman, 1985; 1988; Alvarado, 1992; Buckingham, 1990; 2003; 2004; Livingstone, 1999; 2001; 2002) a desenvolverem trabalhos de aprofundamento teórico, os quais marcaram definitivamente este campo de estudos. Nos últimos anos, o termo mais utilizado tem sido “*Media Literacy*”, um conceito abrangente dos processos educativos formais e extra-escolares que de algum modo contribuem para um conhecimento acrescido dos *media* por parte dos cidadãos.

Uma última referência para a expressão utilizada por Costa (2006), que opta por “Educação e *Media*” por considerar que o termo inclui um aspecto conceptual, uma vez que estes dois eixos têm sido separados desde que os *media* marcam presença na escola. Por um lado, encontramos a educação “pelos *media*” ou “com os *media*”, que os encara não apenas enquanto conteúdos do curriculum, mas como ferramentas de aprendizagem; por outro lado, a educação “para os *media*”, que surge na perspectiva da aquisição de competências e conhecimentos para o uso dos *media* (p.4). Perante a existência de uma miríade de formas para designar os dois eixos descritos, o autor propõe a designação simples de “Educação e *Media*”, que representa uma posição holística e sistémica e afastando uma denotação redutora, compartimentada e estanque de outras referências (Costa, *ibidem*).

Por sua vez, Tomé (2008) defende que não existem motivos para a falta de consenso quanto à terminologia utilizada, pois ela tende a ser superada por três ordens de razões. Por um lado, porque vivemos actualmente a quarta fase da história da literacia, a da Literacia dos *Media*, que engloba Literacia Clássica, Literacia Audiovisual, Literacia

Digital. Ou seja, a Literacia dos *Media* consiste na descodificação das linguagens comuns aos vários sistemas de mediação tecnológica (Tomé, 2008). Por outro lado, o autor defende que no actual contexto da convergência dos *media* se verificam convergências também ao nível das definições. Desta forma, e apesar do elevado número de designações, as várias definições a elas associadas partem de um princípio comum: o princípio da não transparência (Mastermann, 1985), de acordo com o qual os *media* não mostram a realidade como ela é (Tomé, 2008).

Neste trabalho optámos por utilizar as expressões “Educação para os *Media*” e “Literacia dos *Media*” na perspectiva de Buckingham (2003), segundo o qual a educação para os *media* é o processo de ensino-aprendizagem na área, enquanto a Literacia dos *Media* é o resultado dessa educação. “Media education is the process of learning and teaching about media; media literacy is the outcome – the knowledge and skills learner acquire” (Buckingham, 2003, p. 4).

Decidimos também identificarmo-nos com a ideia de que a educação para os *media* procura desenvolver nos jovens, nos adolescentes, a autonomia, a responsabilidade e o espírito crítico, tornando-os espectadores activos. Dotados com estas competências, eles deverão ser capazes de exercer um olhar crítico sobre a informação. Este processo implica um conjunto de competências, que vão desde a leitura, até à descodificação (Vieira, 1997).

Identificadas as expressões e os conceitos que melhor expressam a ideia de educação para os *media*, resta saber como pode e deve esta desenvolver-se. Assim, uma educação para os *media* que vise desenvolver a análise dos *media* deve problematizar o conteúdos dos *media*, assinalar o conteúdos das suas mensagens que tende a reforçar atitudes e comportamentos e ainda, analisar a relação dos *media* com as questões comerciais, empresarias, financeiras e políticas, no sentido de fazer luz sobre aspectos como a independência e a neutralidade (Yuste, 2007). Todo este trabalho, deveria ser feito, com a integração da área nos currículos escolares que, como veremos nos capítulos seguintes, é o principal objectivo dos mais destacados projectos a nível nacional e mundial.

2.1 A educação para os *media* no mundo

Vários organismos a nível internacional têm destacado a necessidade de se apostar seriamente na educação para os *media* (Oliveira, 1997). A UNESCO reconhece que o

conceito de alfabetizado não se reduz apenas às competências da leitura e da escrita tradicionais, mas a outras representações da realidade, não só no sentido de a conhecer e interpretar, mas de a transformar (Costa, 2006). Daí ter proposto, em 1982, o lançamento e o apoio a programas de educação e *media*, o que desencadeou um movimento em todo o mundo.

A educação para os *media* não tem tido um desenvolvimento similar em todo o globo. Em países pioneiros, como a Austrália e o Canadá, ela já está inserida nos currículos escolares, apesar do processo decorrer de forma muito lenta. No caso australiano, a Comissão Parlamentar da Educação e das Artes criou, em 1978, um currículo nacional na área (Pinto, 1988). Actualmente, a educação para os *media* integra os currículos desde o ensino pré-escolar até ao final do secundário (Potter, 2003), sendo a *Australian Teachers of Media Education Association* (ATOM), quem mais tem promovido e desenvolvido a área. O Canadá é um dos países mais avançados do mundo no âmbito da educação para os *media*. A introdução desta área nos currículos do ensino básico e secundário começou em 1986, em Ontário. Apenas três anos depois, a *Association for Media Literacy* (AML) publicava *The Media Literacy Resource Guide*.

Noutras áreas do mundo registam-se também progressos neste campo. A UNESCO tem apontado a América Latina como inovadora e produtiva, sobretudo depois da década de 70 (Santos, 2003). Nos Estados Unidos da América, a educação para os *media* ganhou visibilidade no decorrer dos anos 90. Apesar do número de iniciativas nas escolas estar em crescimento, a realidade ainda é pouco significativa, se tivermos em conta os 15 mil “*school districts*” do país (Hobbs, 2005). Em 1992 foi criada a *National Alliance for Media Education* (NAME) e também o *Leadership Forum on Media Literacy*, ambos com o objectivo de promover a educação para os *media*. Porém, “muitos professores, isolados ou em grupos restritos, continuam a integrar a educação para os *media* nas actividades da aula, sempre que isso é possível, embora de forma fragmentada e dependente de orçamentos limitados” (Santos, 2003, p. 101).

Embora em cada país a educação para os *media* evolua de acordo com aspectos específicos e seja condicionada por características próprias, “the relative lack of attention to Media Education in the United States is a serious problem because the United States is the most media saturated-country in the world” (Potter, 2005, p. 320).

No que diz respeito à Europa, o Reino Unido é o exemplo do pioneirismo no campo da educação e *media* (Novais, 2002; Pinto, 1988a). Nos anos de 1920 já se realizavam experiências de ensino da gramática fílmica. O *British Film Institute* assumiu

o papel formador e sensibilizador, para além de ter apoiado o desenvolvimento de diversos processos. A educação para os *media* existe ao nível dos ensinos Básico e do Secundário, mas a área continua apenas a ser uma opção, apesar de existirem cada vez mais professores formados e alunos interessados.

Nos restantes países da Europa verifica-se a existência de iniciativas e projectos de âmbito não formal. Alemanha, França, Suécia apresentam iniciativas formais e na maioria dos restantes países, “there are very few and sporadic initiatives taking place within the formal context of the school or even no initiatives at all” (Comissão Europeia, 2007, p. 10).

Se falarmos da aplicação da educação para os *media* no seio de organizações ou associações que reúnem diversas nações, existem também alguns projectos que merecem destaque. Em Maio de 2004 foi criada a Rede Europeia de Educação para os *Media*, a *Media-educ*, que começou por juntar 23 países. A iniciativa partiu de instituições de França, Reino Unido, Bélgica e Itália. Posteriormente, a rede evoluiu para o *Euro Media Literacy* (2006), um movimento apoiado pela União Europeia e aberto à participação de todos os interessados na área da “Educação para os *Media*”. No âmbito deste projecto foi elaborada a Carta Europeia para uma Literacia dos *Media* (2006), que tem como principal objectivo promover e apoiar a implementação de boas práticas de literacia em todo o continente europeu.

Por sua vez, o projecto *Mediapro* (2006), apoiado também pela União Europeia, concluiu que é necessária uma educação para os *media*. “There is consensus among all nine countries (Belgium, Denmark, Estonia, France, Greece, Italy, Poland, Portugal, United Kingdom) that media literacy, especially with focus on the new media, is needed in schools” (Mediapro, 2006, p. 44). Este projecto defendia ainda a integração da educação para os *media* no currículo de professores e estudantes (Mediapro, 2006).

Destaque, merecem também o *CLEMI* e o *Ministère de l'Éducation Nationale* que, em França, desenvolveram trabalho na área (CLEMI e Ministère de l'Éducation Nationale, 2005).

Os exemplos referidos permitem concluir que a área tem já uma abrangência interessante, mas é preciso saber como se poderá estender de facto a todos os países esta educação. Verifica-se igualmente que esta área se tem desenvolvido sobretudo nos níveis de ensino Básico e Secundário, o que nos leva a questionar o papel do Ensino Superior na área. “One key question facing the academy, is whether and how to engage with these new initiatives to promote media literacy” (Livingstone, 2007, p. 8).

Salientamos ainda, neste contexto da “Educação para os Media no Mundo”, alguns projectos a nível internacional, onde existem propostas concretas para a integração da educação para os *media* nas escolas.

Assim, nos Estados Unidos foi testada a integração da educação para os *media* na disciplina de língua materna associada às artes, tendo como centro a análise crítica das mensagens dos *media*. Para além deste projecto, os americanos desenvolveram também o *Look Sharp*, que tinha como objectivo a formação de professores, de acordo com o nível de ensino e a área disciplinar, para que, posteriormente, estes docentes estivessem em condições de transmitir aos alunos as ideias chave da educação para os *media*, tais como o questionamento crítico das mensagens mediáticas e da sua produção (Tomé, 2008). Existem ainda algumas propostas recentes de integração da educação para os *media* nos currículos dos Estados Unidos, que se destacam pelo facto de alertarem para a necessidade de desenvolver a educação para os *media*, fora das disciplinas e noutros espaços que não a sala de aula, como por exemplo nas bibliotecas escolares (De Abreu, 2007).

Na Austrália, no estado de Victória, decorre desde 2005 o processo de acreditação do novo *Media Victorium Certificate of Education*, que procura definir uma forma de introduzir a educação para os *media* nos últimos anos do Ensino Secundário. A principal novidade deste projecto reside na avaliação aos alunos em termos de literacia dos *media*, ou seja, é feito um exame escrito e trabalho prático, analisando e produzindo mensagens mediáticas (Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2003). Ainda na Austrália, outro projecto, o Queensland New Basics Project, organiza o currículo escolar em torno das questões da vida dos estudantes. Neste sentido, o objectivo passa por ajudá-los a compreender a forma como atribuem significado às mensagens mediáticas.

Na Dinamarca foi desenvolvido um modelo que consiste em associar a produção e a análise de mensagens dos *media*. Neste país, o processo arranca com a produção de mensagens pelos alunos, seguindo-se uma auto-avaliação das mesmas. Posteriormente, os alunos analisam mensagens produzidas por profissionais dos *media*, para voltarem a produzir as suas próprias mensagens. Este processo repete-se várias vezes e tem como principal vantagem o facto de os alunos poderem compreender as diferenças e vários aspectos específicos (Tomé, 2008).

A UNESCO é uma das organizações que mais se tem preocupado com projectos que visam a integração da educação para os *media* no currículo escolar. Uma das obras publicadas por esta organização, o *Media Education – A Kit for Teachers, Students,*

Parents and Professionals, é um conjunto de documentos onde se propõe um programa curricular para estudantes, pais, professores e profissionais dos *media*, no sentido de estes obterem formação na área. Este programa curricular, que poderá se adaptado a cada país e a cada contexto de ensino, integra seis módulos: ambiente cultural dos *media*; produção de *media*; as linguagens dos *media*; representações dos *media*; o papel dos públicos na recepção e estratégias pedagógicas (Tomé, 2008).

Também a Comissão Europeia está empenhada no tema, tendo produzido um estudo onde se avaliam os projectos espalhados pela Europa. De acordo com as conclusões, verificam-se várias tendências no que diz respeito ao desenvolvimento de investigação na área (UAB, 2007). Por um lado, há uma convergência dos *media* que dá origem a novas formas de utilização e consumo por parte dos jovens, abrindo-se assim caminho para novas investigações centradas no ambiente mediático dos jovens; por outro lado, as iniciativas desenvolvidas na área de educação para os *media*, deixaram de ter o objectivo de proteger as pessoas dos efeitos dos *media*, para passarem a preocupar-se com a sua preparação e com o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia na utilização dos *media*. Estes dois factores são determinantes, mas não podemos ignorar o facto de os cidadãos serem mais críticos e estarem mais atentos aos métodos e influência dos *media*, sobretudo à informação de tipo comercial. Simultaneamente, os meios de comunicação estão, também eles, cada vez mais preocupados em desenvolver actividades na área; as próprias instituições europeias, a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu, o Conselho da Europa e a UNESCO, estão mais interventivas na área.

Para terminar, referir apenas o recente documento apresentado no *Committee on Culture and Education* do Parlamento Europeu, um relatório sobre “*media literacy in a digital world*”, que prevê um conjunto de acções que devem ser introduzidas nesta área de investigação por toda a Europa. Entre os diversos pontos que fazem parte deste documento realçamos aquele que diz respeito à educação para os meios de comunicação nas escolas enquanto parte integrante da formação de professores. O relatório salienta que a educação para os meios de comunicação deve fazer parte integrante da educação formal à qual todas as crianças têm acesso, assim como dos planos curriculares de todos os níveis de ensino. Recomenda também que os estabelecimentos de ensino promovam a criação de produtos mediáticos capazes de envolver os alunos e os professores, ao mesmo tempo que reitera a necessidade de um apetrechamento técnico que conduza ao melhoramento da infra-estrutura escolar a fim de permitir a todos os alunos o acesso a computadores, à Internet e ao correspondente ensino. O documento termina com uma

recomendação para a formação dos professores, defendendo que em todos os níveis de ensino devem existir módulos obrigatórios de ensino de competências mediáticas (Resolução do Parlamento Europeu, de 16 de Dezembro de 2008).

2.2 Educação para os *media* em Portugal

Portugal viveu sob um regime autoritário durante cerca de cinco décadas, e nessa época não só existia legislação que institucionalizava a censura, como as liberdades de opinião, de expressão, informação e comunicação eram permanentemente desrespeitadas. Neste período, o espaço disponível para a educação para os *media* era muito pouco ou nenhum, verificando-se apenas “experiências fragmentárias, inconsequentes, incapazes de se articular numa plataforma de acção política e educativa” (Pinto, 2003, p. 121).

Como afirmámos no espaço introdutório a este trabalho de investigação, os estudos na área são escassos e quando existem, apenas abordam alguns aspectos e nunca toda da questão. Assim, o trabalho desenvolvido nesta fase foi sobretudo de pesquisa e descoberta sobre o que foi feito na área.

Logo após o 25 de Abril de 1974, algumas escolas do ensino Secundário passaram a ministrar a disciplina de iniciação ao jornalismo (Pinto, 2002). Esta situação manteve-se durante uma década, passando depois, com a entrada em vigor da nova reforma educativa, a funcionar o curso tecnológico de comunicação

Em 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) aconselhava a introdução da área da educação para os *media* no curriculum escolar (Pinto, 1988). Nesse sentido, apontava quatro possibilidades: como disciplina específica (anual, plurianual ou semestral; obrigatória ou facultativa; de âmbito nacional, regional ou local); como matéria de uma ou mais áreas ou disciplinas (com tempo específico para a sua leccionação e numa perspectiva interdisciplinar); como matéria organizada livremente pela escola (actividade de complemento curricular, como acontecia com a experiência pedagógica da Escola Cultural, que dava os primeiros passos); ou combinando as sugestões anteriores. Nesta mesma época, Manuel Pinto defendia a necessidade de “uma atitude crítica relativamente ao produto dos *media*, uma compreensão da linguagem audiovisual, da estrutura e do papel dos mass media” (Pinto, 1988, pp.44-45).

Se houve períodos em que a área não conheceu qualquer tipo de desenvolvimento, “na última década alguma coisa se fez em Portugal para conferir à educação para os *media* uma consistência e uma visibilidade mais acentuadas” (Pinto, 2003, p. 128).

Assim, a juntar ao curso tecnológico de comunicação, que entretanto acabou, surgiram centenas de projectos de semana dos *media* realizados em muitas escolas do país, assim como a introdução da educação para os *media* na formação inicial de professores, nas Universidades do Algarve e do Minho.

No que diz respeito a projectos de educação para os *media* que envolvessem os meios de comunicação social, o *Diário de Notícias*, a par do *Diário Popular* e do *Diário de Lisboa*, foi pioneiro no desenvolvimento da área em Portugal, a partir dos anos 50 (Carneiro, 2004, p. 27). A actividade deste jornal teve o seu apogeu em 2002, quando desenvolveu o *Projecto DN Educação*. Este projecto, que incluía o passatempo mensal denominado *Ler o DN na Escola*, destinado a alunos dos ensinos Básico e Secundário, dedicava também uma página aos alunos, com ajudas ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática, a que chamava *Cábulas DN* (Carneiro, *ibidem*).

Ao nível das associações e institutos, o mais relevante, foi o trabalho desenvolvido, a partir de 1991, pelo *Instituto de Inovação Educacional* (IIE). A partir desta data, este instituto, iniciou o apoio a projectos de educação para os *media*, nomeadamente através da organização de debates e da formação de professores, esta última possível, graças a um protocolo estabelecido com o *Centro Protocolar de Formação de Jornalistas* (CENJOR) que permitia a formação de professores que coordenavam projectos.

Quatro anos após ter iniciado a sua actividade, este instituto criou a Rede de Projectos de Educação para os *Media* (1994/95), através da qual promoveu a partilha de experiências e incentivou as escolas a produzirem notícias, no sentido de os alunos desenvolverem uma atitude crítica face aos *media*. O dinamismo do IIE levou à publicação de colecções como “*A Escola e os Média*” ou a revista *Noesis*, que sobreviveu à extinção do Instituto e se destacou pelos dossiers especiais dedicados à Educação para os *Media* (Santos, 2003).

Os projectos e actividades relacionadas com a área, não ficaram por aqui. A *Universidade Aberta* (videogramas), a *Associação Educação e Media* (AEM) criada em 1996, mas já extinta, a *Associação Portuguesa de Espectadores de Televisão* (APET), também criada em 1996, a *Associação de Telespectadores e do Fórum da Comunicação Social* (ATFC), que iniciou a actividade em 1998 (Santos, 2003). Anos mais tarde, ganhou forma o Movimento de Educação para os *Media*, que tinha como objectivo a criação de uma corrente de estudos na área, em parceria com a rede escolar, as associações religiosas e as instituições públicas e privadas. A própria Radiotelevisão

Portuguesa (RTP) emitiu programas na área da educação para os *media* e “um grande número de jornais e rádios locais têm apoiado ou promovido, em conjunto com as escolas, iniciativas de grande mérito na ligação entre a educação e os *media*” (Pinto, 2003, p. 130). Uma dessas iniciativas é a do semanário regional *Reconquista*, de Castelo Branco, que imprime jornais escolares, gratuitamente, desde 1976, e colabora regularmente com escolas da região, permitindo visitas e incentivando a deslocação de jornalistas à escola para colaborarem com alunos e professores em actividades relacionadas com os *media* (Tomé, 2005).

De todas as iniciativas, aquela que melhor conseguiu atingir o objectivo de educar para os *media* é o projecto do “Público na Escola”. A funcionar desde 1990, este projecto “tem contribuído decisivamente para a reflexão, nos meios educativos, sobre as relações entre as crianças e os *media*” (Santos, 2003, p. 89). Para além de prestar apoio às escolas e de publicar um boletim, este projecto inclui ainda o Concurso Nacional de Jornais Escolares, em papel e *on-line*. Todos os anos participam cerca de 200 concorrentes, entre jornais em suporte papel e jornais *on-line*. O concurso tem como objectivos: “aproximar escola e actualidade, alertando para as grandes questões; ajudar os jovens a descodificar as linguagens dos *media*; desenvolver o espírito crítico; interessar a população escolar pela leitura de jornais; garantir uma aprendizagem mais viva da língua portuguesa” (Público, 2005). No âmbito do “Público na Escola” são publicados dossiers temáticos e cadernos guia do professor. É ainda apoiada a formação de professores na área dos *media* e, desde 2002, tem em funcionamento o *Laboratório de Imprensa do Público* (CLIP), “uma redacção virtual e interactiva” de um grande jornal onde alunos do 1º Ciclo ao Secundário podem desempenhar o papel de jornalistas, desde a recolha de fontes à produção dos artigos (Santos, 2003, pp. 89-91).

No que diz respeito às empresas, importa destacar o PT Escolas, programa de responsabilidade social da *Portugal Telecom* (PT), apoiado pelo Ministério da Educação, que vigorou nos anos de 2006 e 2007. Dirigido a alunos do 3º Ciclo do Básico e do Secundário, no primeiro ano incidiu na promoção da Internet como fonte de conhecimento e no ensino de formas correctas de pesquisar, tendo convidado 1600 escolas, públicas e privadas a participar. No segundo ano, o PT Escolas 2, incidiu na pesquisa de informação, mas sobretudo na produção de conteúdos multimédia para publicar *on-line*.

Por tudo isto é notório que durante a década de 90 do século XX existiu uma preocupação efectiva com a educação para os *media*, mas os resultados não foram os

melhores. O Estado apoiou pouco as iniciativas e José Carlos Abrantes, na revista *Media XXI*, defende mesmo que “nem agora nem nos tempos anteriores se pode dizer que tenha alguma vez havido uma política coerente do Ministério da Educação para o conjunto do sistema educativo neste domínio” (2005, p. 15).

Desta forma, e apesar das iniciativas desenvolvidas, não foram criadas as condições para um programa nacional, multidisciplinar, de promoção da leitura de texto, de som, de imagem estática e em movimento, como acontece em países como a França (*Éducation aux Médias*), a Argentina (*Prensa en la Escuela*) ou a Suécia (*Pressen i Skolan*). Essa seria a estratégia para formar formadores, educadores e mediadores, a estratégia para definir um plano de formação para toda a população (Reia-Baptista, 2007).

Apesar de tudo, um estudo recente (UAB, 2007) sobre a situação actual em Portugal, salienta iniciativas governamentais importantes, tais como o projecto educação para os *media*, promovido pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Ainda assim, os dados relativos a este projecto remontam a 2000 e a 2001, antes da extinção do Instituto de Inovação Educacional (Tomé, 2008).

Enquanto área emergente, a educação para os *media* está ainda numa fase em que tem de ultrapassar um conjunto de obstáculos para atingir os objectivos pretendidos. De acordo com Tomé (2008), os principais obstáculos ao desenvolvimento e introdução da educação para os *media* nas escolas são os seguintes:

- a) O carácter conservador dos sistemas educativos: pouco abertos à entrada de novas áreas, sobretudo quando os currículos estão a tornar-se mais centralizados entre muitos países, e quando há cortes financeiros na Educação, afecta sobretudo a área dos *media*;
- b) Indefinição na forma de implementar a educação para os *media*: a área pode ser transversal a outras disciplinas, pode ser uma disciplina autónoma ou um conjunto das duas, mas não há um critério definido, com base na avaliação de experiências.
- c) Falta de formação dos professores: sobretudo em termos técnicos, mas também em relação às regras de produção, em resultado da fraca ou inexistente formação na área, nos cursos de formação de professores.

d) Falta de recursos educativos: quer em termos humanos, quer em termos tecnológicos, mas também em termos de informação acerca de como produzir e analisar criticamente mensagens mediáticas para diferentes suportes.

As razões para desenvolver a educação para os *media* na sociedade actual são, como vimos, múltiplas. Apesar das iniciativas desenvolvidas, verificámos também, pelos obstáculos apontados, que ainda não foram criadas as condições para que, em definitivo, uma educação crítica para os meios de comunicação faça parte do processo de ensino-aprendizagem da nossa sociedade. Continuam a existir muitas questões para as quais é preciso encontrar respostas. O nosso trabalho, teve também este objectivo, de procurar respostas que ajudem a traçar o caminho para essa educação para os *media*. Neste sentido, continuamos a questionar-nos sobre qual o espaço que deve ocupar a educação para os *media* na escola, no currículo escolar, bem como, saber qual o papel do professor neste processo. Por outro lado, procuramos também saber se o jornal escolar pode funcionar como a ferramenta que a escola necessita para educar para os meios de comunicação.

Capítulo 3

A Educação para os *Media* e o jornal escolar

A educação para os *media* tem uma longa tradição, quer no mundo quer em Portugal, no que diz respeito à sua implementação na escola. Constatámos que é possível existir uma educação para os *media*, mas verificámos também, que existem um conjunto de aspectos específicos, que é necessário ultrapassar, para que se consiga atingir a verdadeira literacia mediática.

A educação para os *media* é uma proposta articulável com as práticas pedagógicas na sala de aula e com as actividades escolares em geral. No entanto, existem limitações de diversos tipos e, desde logo, no próprio conceito de educar para os *media*, uma vez que cada meio de comunicação tem as suas características específicas que fazem dele um meio único. É neste sentido que o jornal escolar emerge como um meio privilegiado para que a educação para os *media* tenha lugar. Desde logo, porque a imprensa escrita foi o primeiro meio de comunicação de massas reconhecido como tal e, depois, porque o jornal na escola tem uma longa tradição e foi incorporado de uma forma rápida e eficaz, o que dificilmente ocorreria com os restantes meios de comunicação.

Por jornal escolar entendemos o meio de comunicação escrito, editado no contexto de uma organização escolar, produzido pelos seus diversos protagonistas, com uma participação forte e empenhada de alunos e professores, integrado num projecto pedagógico e destinado a informar a escola e a comunidade sobre a vida do estabelecimento de ensino, promovendo a aprendizagem, integração e fomento no sentido de pertença dos alunos (Gonçalves, 2007). Apesar de pouco estudada, a tradição do jornalismo escolar é a que tem mais significado nas escolas portuguesas. Com o fácil acesso aos processos de composição e impressão, muitos estabelecimentos de ensino lançaram-se na produção de jornais escolares.

Neste capítulo, vamos analisar o passado do jornal escolar, as suas origens, para percebemos como entrou ele na escola. Pretende-se ainda fazer uma abordagem à história dos jornais escolares em Portugal, para terminarmos com os obstáculos que se colocam a sua implementação como ferramenta de educação para os *media*.

3. 1 O Jornal Escolar

O fenómeno da comunicação é, sem dúvida, o aspecto mais importante e significativo da sociedade do mundo contemporâneo. Na actual sociedade, em que os meios de comunicação de massas submergem os indivíduos, a importância e a pertinência da educação para os *media* é cada vez maior, tornando-se fundamental desenvolver a sua presença no sistema educativo e na escola.

Desde o início do século XX que os jornais foram, gradualmente, ocupando uma parte cada vez mais importante do quotidiano escolar, revestindo-se das mais diversas formas. Quer como repositório de trabalhos dos alunos, quer como jornal institucional aberto à colaboração dos alunos, quer ainda como jornal integralmente produzido e editado por alunos, sem supervisão de professores ou elementos dos órgãos executivos das escolas, o jornal escolar tem sido um espaço de criatividade e de afirmação da escola na comunidade. Independentemente da organização da redacção, o jornal escolar é “um espaço de encontro entre alunos, professores, com a unidade educativa e, com eles, da escola com o meio envolvente e com o mundo” (Gonçalves, 2007, p.20).

De uma forma geral, a presença e utilização do jornal na escola adopta duas modalidades básicas:

a) o jornal como depósito ou armazém de conteúdos aos quais eventualmente se pode recorrer para obter dados sobre determinados factos que dizem respeito aos conteúdos curriculares. Funcionaria mais como um recurso documental auxiliar, como pode ser uma enciclopédia ou um documentário de televisão. Esta modalidade é vulgarmente identificada como o jornal na escola;

b) o jornal como uma verdadeira ferramenta de elaboração activa do conhecimento, o qual passa, naturalmente, pela elaboração do jornal, e a que se pode chamar o jornal escolar. Neste caso, o aluno tem um papel fundamental na elaboração do seu próprio conhecimento;

O jornal escolar pode assim ser uma ferramenta privilegiada de educação para os *media*, uma vez que nesta segunda acepção do jornal o aluno participa activamente. Com a produção de peças jornalísticas para os jornais, o aluno poderá desenvolver uma atitude crítica e reflexiva em relação à realidade, desenvolvendo competências para interpretar as mensagens mediáticas construídas pelos profissionais. Apesar do enorme potencial, o

jornal nem sempre funciona enquanto ferramenta de educação para os *media*, pois depende da implementação de algumas medidas que veremos nos capítulos seguintes.

Importa ainda salientar nesta fase, que os trabalhos práticos não são um fim em si mesmos, mas um meio necessário para chegar a uma compreensão crítica dos *media*. “Practical activity does not, in itself, constitute media education. In particular, the commonly-expressed belief that, through practical works, students will automatically acquire critical abilities and begin to de-mystify the media needs to be challenged. Rather, the link between practical work and analytical needs to be consciously forged by the teacher. It must be worked for. It cannot be assumed” (Masterman, 1985, p. 26). Esses trabalhos nem sempre exigem equipamentos elaborados. Por vezes são as actividades mais simples, as que recorrem a técnicas simples e acessíveis, que revelam ser as mais eficazes.

É importante ter presente que a competência técnica no domínio dos *media* não é um objectivo da educação para os *media*, até porque se assim fosse, estaríamos a cometer o erro de reduzir este tipo de educação ao factor técnico, caindo na “deriva tecnocêntrica”. “It is what i call the technicist trap: a reductive process through which media education and the practice of media criticism come to be seen as a series of purely technical operations” (Masterman, *ibidem*). As actividades práticas devem ser sobretudo actividades críticas, constituindo um caminho para promover a acção e a participação, não se devem limitar a reproduzir o conhecimento dominante, mas, pelo contrário, confrontá-lo, numa lógica de dar voz aos que não têm voz, contribuindo para a tarefa de generalizar o exercício de uma cidadania democrática (Kellner e Share, 2007). A não ser assim, “practical work becomes, in its most vestigial forms, mere busy work and, in its more advanced manifestations, a form of cultural reproduction in which dominant practices become naturalised. Cultural reproduction is a poor aim for media education” (Masterman, 1985, p. 27).

3.2 Origens do Jornal Escolar

Procurar as origens do jornal escolar é complexo porque estas publicações têm características muito particulares que limitam o seu próprio estudo (Gonnet, 2001). Por um lado, a existência destas publicações é fugaz, sendo vulgar a publicação de apenas alguns números, que raramente são guardados em bibliotecas. Acresce a este facto, o

terem uma tiragem limitada, sendo a sua difusão localizada na própria escola ou na comunidade.

Para Gonnet (2001), os jornais escolares desenvolveram-se consideravelmente e deixaram a sua marca na sociedade com o pedagogo francês, Celestin Freinet, que promoveu a mudança na relação professor/aluno e apoiou a livre expressão dos alunos, propondo o advento da escola do trabalho. De acordo com Freinet (1974) “sempre houve jornais escolares, mais ou menos clandestinos, nos quais os alunos davam livre curso, se não à sua expressão espontânea, pelo menos aos seus ressentimentos contra as limitações e a autoridade da escola” (p. 17). Com esta afirmação, Freinet quer deixar a ideia de que já existiam jornais escolares muito antes do seu modelo, porém, como não eram verdadeiros jornais escolares, mas sim anti-escolares, não eram considerados, até porque não se podiam enquadrar no seu método pedagógico (Freinet, 1974).

Desta forma, determinar quando surgiu o primeiro projecto de verdadeiro jornalismo escolar torna-se difícil, uma vez que existem apenas relatos sobre acontecimentos diversos. Nos liceus franceses, existem sinais da existência de jornais desde o século XIX, estando as primeiras referências datadas de 1831, no liceu Henry-IV em Paris, onde subsistiam dois projectos: “*Le Lycéen*” e “*Le Cauchemard*”. No entanto, apenas em 1882 a organização “*Droits de la Jeunesse*” através de um inquérito, conclui que os jovens tinham vontade de participar nos debates da sociedade e que a forma que encontravam de o fazer, nomeadamente de reivindicar os seus direitos, era através de jornais produzidos por estudantes (Gonnet, 2001). Podemos assim verificar que já no século XIX se encontravam em França indícios da publicação de jornais nas escolas, entendidos como um meio de participação na sociedade e de reivindicação.

Na segunda metade do século XX, o jornal desenvolve-se enquanto ferramenta educativa no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido autores como Dewey (1910; 1916), Robin (1912), Korczac (1921; 1988), Decroly (1917; 1925), Freinet (1974), Montessori (1907) ou Steinet (1919) a permitirem que o processo de produção do jornal escolar adquirisse uma perspectiva pedagógica.

Podemos então afirmar que o uso do jornal escolar teve como principal impulsionador Freinet, apesar de o próprio reconhecer que Ovide Decroly o antecedeu. “Só reconhecemos um antepassado: é a realização, depois da guerra de 1914-18, pela Escola Decroly (Bélgica) do Correio da Escola, impresso na própria escola, segundo uma fórmula que explorámos e divulgámos. Tal filiação, de resto, não surpreenderá ninguém que saiba tudo o que devemos ao Dr. Decroly, que foi, sob muitos aspectos, o nosso

inspirador” (Freinet, 1974, p.17). Ainda antes desta experiência que lançou na Bélgica, logo após a primeira Guerra Mundial, Decroly já tinha publicado na sua escola, “*L’École de l’Ermitage*”, um boletim que intitulou “*L’Echo des Cartables*”, que rebaptizou mais tarde como “*L’Echo de l’École*”.

Mas foi com Freinet que a produção de jornais escolares ganhou verdadeira força, uma vez que o professor primário sempre incentivou a produção daquele tipo de publicações.

Freinet soube criar na sala de aula e na comunidade em que trabalhou condições, a nível escolar e cívico-cultural, fundamentais para a construção da pessoa. Para isso fez uso da imprensa, da correspondência escolar e dos jornais infantis que serviam como meios de promoção da comunicação, da autonomia e da cooperação na escola. Freinet considerava que a comunicação, a par da expressão e da criação, eram necessidades vitais de cada pessoa (Costa, 2006). Freinet instituiu uma pedagogia que tem plena acuidade nos estabelecimentos de educação e ensino dos dias de hoje: o espírito crítico, a metodologia da aprendizagem através da pesquisa em múltiplas fontes de informação, o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem e a elaboração e cumprimento de regras pelo grupo. (Pinto, 1996). “Um jornal escolar não está, não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara para a vida” (Freinet, 1974, p. 78). De acordo com o autor “os jornais de crianças (...) cabem a todas as idades, todos os graus de ensino, todos os meios e todas as iniciativas” (op. Cit., p.48), devendo por isso ser desenvolvidos desde o início da escolaridade.

John Dewey é outro dos pioneiros deste movimento, tendo incentivado os seus alunos a problematizarem a vida quotidiana. Dewey foi também um dos primeiros pedagogos nesta área a usar a noção de projecto que, segundo ele, deveria concentrar em si os conhecimentos nucleares a trabalhar resultantes da aprendizagem. Freinet e Dewey diferenciam-se, sobretudo pela importância que o francês atribui à tipografia, ao passo que o americano a considerava como um mero auxiliar.

Outra experiência que merece destaque surgiu por intermédio de Janus Korczak. Este autor colocou o processo de produção do jornal no centro do processo educativo, e acreditava que o jornal era um instrumento que permitia o diálogo entre pessoas com opiniões diferentes. Korczak sempre entendeu o jornal escolar como uma forma de aproximar a escola da comunidade envolvente. Em 1921, este autor publicou “*La Gazette Scolaire*”, que tinha como objectivo desenvolver o espírito crítico e expandir o

sentido da democracia através da possibilidade de expressão dos jovens, bem como, tornar públicas questões que, de outra forma, seriam objecto de comentários restritos (Korzac, 1988). O autor polaco, que estava convencido de que era necessária uma imprensa para as crianças e para os adolescentes, onde os colaboradores eram eles próprios, e onde teriam lugar os problemas que interessam realmente aos jovens (Korzac, 1988).

3.3 Os jornais escolares em Portugal

Portugal não passou ao lado do movimento que, desde a Bélgica e da França, se estendeu a toda a Europa. As escolas foram integrando gradualmente os jornais escolares, assistindo-se, nos finais da década de setenta e, sobretudo, na de oitenta, ao aparecimento de um grande número de publicações. Um estudo de Vieira e Fonseca (1996) revela que “54,2% das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino Básico e Secundário produzem jornais escolares e a esmagadora maioria destes foi fundada a partir de 1889” (p. 63).

A primeira iniciativa em Portugal que esteve ligada aos jornais escolares data de 1970, quando ocorreu o I Encontro de Imprensa Escolar. Neste encontro participaram vários estabelecimentos de ensino, e as conclusões que resultaram deste encontro ainda são actuais passados quase quarenta anos, o que demonstra o subdesenvolvimento da área (Pinto, 2002). Os aspectos que foram destacados prendiam-se com a elaboração de um estatuto de imprensa escolar; a publicação e distribuição de um manual do jornalismo escolar; a disponibilização de meios, em especial económicos, aos responsáveis das publicações; a promoção de prémios nacionais a atribuir às publicações; a criação de bolsas de estudo com estágio para professores e alunos; o intercâmbio entre as publicações.

A melhor forma de conhecer a realidade dos jornais escolares em Portugal é fazer uma análise sobre os projectos que têm sido implementados nos estabelecimentos de ensino, o que poderia ser uma tarefa complicada, mas que acaba por ser fácil face à escassez de projectos existentes.

De acordo como o estudo de António Nóvoa (2005), e seguindo uma linha cronológica, encontramos doze publicações que iniciaram a sua actividade no século XIX e dez que o fizeram na primeira década do século XX. No século XX disparou o número de títulos publicados nas escolas portuguesas, apenas conhecendo um abrandamento durante o período em que se regista a Segunda Guerra Mundial, e depois com a eclosão e

as consequências da revolução de Abril de 1974. O aumento de títulos de jornais escolares em Portugal é mais evidente na segunda metade do século XX, o que se explica devido ao papel da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e do Instituto de Inovação Educacional (IIE) (Vieira e Fonseca, 1996).

O registo mais antigo de que há conhecimento é o do jornal “A Mocidade”, um “quinzenário académico” publicado em Ponta Delgada, em 1825. Muitos destes primeiros títulos, como “O Recreio” do Liceu do Funchal (1863); ou “O liceu da Horta”, na cidade da Horta, são originários das regiões autónomas.

O 25 de Abril surgiu num momento em que a publicação de jornais escolares estava a crescer, o que levou a um ligeiro abrandamento no lançamento de novos títulos, logo seguido de um crescimento a seguir à revolução, animado pelos ventos de liberdade.

A escassez de investigações sobre o jornalismo escolar em Portugal, a nível qualitativo e quantitativo, não nos permitem ter resultados muito actuais sobre esta realidade. Não existe, de facto, uma estatística oficial sobre o jornalismo escolar, no entanto é unânime que foi depois da Reforma do Sistema Educativo de 1989 que a imprensa escolar mais cresceu. O aparecimento de clubes de jornalismo nas escolas, juntamente com a criação da área designada por “Projecto”, também terão sido factores que contribuiram para o incremento da produção escolar nesta época. Os poucos dados existentes sobre os jornais escolares, podem ser encontrados no estudo desenvolvido por Ausenda Vieira e Teresa Fonseca (1996). Após este trabalho de investigação, apenas podemos ter em conta, o número de candidaturas ao Concurso Nacional de Jornais Escolares, segundo o qual, serão publicados no país pelo menos 150 títulos, entre os de suporte papel e *on-line* (Público, 2005). No entanto, “hoje em dia são os agrupamentos de escolas que assumem a publicação do jornal escolar” e “muito poucos são os que não publicam o seu” (Gonçalves, 2007, p. 106), deixando antever que o número de publicações será muito maior.

3.4 Empresas Jornalísticas e Educação para os *Media*

A educação para os *media* não se esgota no contexto escolar, nos professores nem nas famílias, ainda que estes sejam os primeiros e principais responsáveis pela formação. As acções a empreender no sentido de impulsionar essa educação passam por envolver instituições de formação de professores e educadores, escolas de todo os níveis de ensino e centros de investigação, mas não podem esquecer os próprios meios de comunicação

social, associações culturais, de telespectadores e consumidores, instituições mediáticas e instâncias associativas dos profissionais e empresas dos *media*. No fundo, trata-se de tentar mobilizar toda a sociedade para esta questão, a única forma de atingir uma sociedade que domine a literacia mediática (Bergsma, 2002).

Um dos objectivos deste estudo é precisamente tentar perceber de que forma as empresas dos *media* se preocupam com a vertente da educação para os media, ou seja, que tipo de programas e conteúdos são especialmente criados tendo em vista uma educação para os media. Nesse sentido, uma análise histórica ajuda-nos a perceber que tem de facto existido alguma preocupação por parte das empresas mediáticas com esta questão.

Em 1984 surgiu na Argentina o programa “Imprensa na Escola”, do jornal “Clarín”. Também a *Asociación de Diários del Interior de la República Argentina* (ADIRA) lançou em 1987 o programa “*El Diário en la Escuela*”, com a organização do primeiro congresso nacional em Buenos Aires, onde participaram cerca de cento e cinquenta docentes de todo o país. Após este congresso, todos os anos se realiza um encontro com docentes de todos os níveis de ensino. Para além disto, as empresas jornalísticas enviam gratuitamente às escolas milhares de exemplares das suas edições semanais. Há também alguns diários que incluem todas as semanas uma secção sobre a utilização do diário na escola (ADIRA, s.d.).

Na Austrália, os programas de *Imprensa-Escola* começaram em 1980, por sugestão do *Newspapers in Education* (NIE) americano. Os primeiros jornais a participar foram os “*The Courier Mail*” e “*The Sunday Times*” (ibidem).

Na Bélgica existe igualmente um projecto de imprensa na escola, iniciado em 1994. Foi lançado pelos jornais francófonos e destina-se aos alunos que frequentam essa comunidade linguística.

O Canadá é um dos países mais avançados do mundo no âmbito da educação para os *media*. Em 1960 foram criadas duas associações com o objectivo de ajudarem na introdução da imprensa na escola: “*Les Quotidiens de Quebec*”, com sete jornais em francês; e a CDNAP, Associação de Editores de Diários Canadenses, com 40 jornais anglófonos. Em ambos os projectos existe um “Guia do Professor” para trabalhar com a imprensa na escola (Prensa-escuela en el mundo, 2001).

Em Espanha, o “*El Pais*” pretende ensinar os jovens entre os 14 e os 18 anos a (con)viver com as notícias. O projecto, intitulado *El Pais de los Estudiantes*, iniciado no mês de Março de 2001, começou por abranger apenas a comunidade de Madrid, para

depois se estender a todo o país, tem permitido às escolas participantes a recepção diária do jornal. Ainda em Espanha, existem jornais que dispõem de suplementos especiais para a escola, como é o exemplo de “*El Mundo*”, com a publicação “*Aula*”.

Os Estados Unidos são outro dos países onde se registam mais projectos, com uma grande tradição da imprensa no apoio à utilização pedagógica dos jornais na escola. Um dos precursores deste tipo de projectos foi o “*New York Times*” que tem na sua página da Internet um conjunto de informações e recursos ao serviço da educação, destinados a alunos e professores. Abrangendo praticamente todas as áreas do currículo, o jornal propõe diariamente um plano de aula com estreita ligação a uma notícia publicada no diário. Existem outras publicações, como o “*Chicago Tribune*” e “*The Milwaukee Journal*” que também trabalham directamente com as escolas. Destaque merece ainda a revista “*Time*” com o projecto virado para a escola denominado “*Education Program*” (Prensa-escuela en el mundo, 2001).

Em França destaca-se a Associação Regional da Imprensa para o Ensino e a Juventude (ARPEJ), criada em 1977 que, na época, agrupou quarenta e cinco jornais. Também o “*Le Monde*” e a *Association Press-Enseignement* (APE), do grupo *Hersant* lançam também uma plataforma de cooperação em educação e *media*, constituída por quinze jornais (Prensa-escuela en el mundo, 2001).

Em Inglaterra, outro dos países mais desenvolvidos na área, as experiências da utilização da imprensa na escola remontam a 1910, quando se funda o suplemento do jornal “*Times*”, com o título “*Times Educational Supplement*”. Mais tarde, em 1988, cerca de sessenta editores de jornais, conhecidos como “*The Newspaper Society*”, envolveram-se no programa do jornal na escola (Prensa-escuela en el mundo, 2001).

Em Portugal também têm existido alguns projectos que merecem destaque. Nos últimos dez anos destacam-se o “*DNJovem*” ou “*Ler o DN na Escola*”, ambos promovidos pelo “*Diário de Notícias*”. Também o concurso do semanário “*Expresso*”, com o mote “*Se eu fosse director do Expresso*” desenvolveu trabalho nesta área.

Pela importância que tem no panorama nacional da educação para os *media*, o projecto “*Público na Escola*”, lançado em 1990, é o que merece maior destaque. O “*Público*” é o jornal que em Portugal tem estado na linha da frente no âmbito do apoio ao jornalismo escolar e à educação para os *media*, procurando fomentar a relação entre a escola e os *media*. O principal objectivo do jornal tem sido contribuir para a constituição de uma opinião pública informada, activa e interveniente. Para além disto e com o intuito de promover a utilização do jornal e dos *media* como ferramenta pedagógica na educação

para os media, o “Público na Escola”, tem servido de base para muitos professores. Em 2002, o “Público” lançou o Laboratório de Imprensa do Público (CLIP), instalado no Museu dos Transportes e Comunicações (Porto), criando assim uma alternativa para aqueles que pretendiam visitar o jornal. Neste laboratório é apresentada aos jovens estudantes a possibilidade de, através de um jogo interactivo, participarem na elaboração de um jornal. Os participantes assumem as funções virtuais de jornalistas. O espaço CLIP possui uma mini-redacção e vários cenários que acolhem as fontes de informação para a feitura das peças de algumas das editoriais que o “Público” no dia-a-dia apresenta: Nacional, Mundo, Sociedade, Economia, Ciências e Desporto (CLIP – Laboratório de imprensa do Público, 2002; Jornalistas por um dia, 2002).

Se a imprensa tem um papel activo no campo da educação para os *media*, rádio e televisão participam muito pouco. A TVI exibiu em 1998 o “Jovens Repórteres”, mas foi a RTP quem começou por ter um noticiário para os mais novos. O jornalista António Santos criou, em 1984, o programa “Jornalinho”, que pretendia ser um jornal para crianças. O programa era semanal, emitido aos Sábados à tarde, e António Santos era acompanhado por dois bonecos, o Elias e o Horácio, cujos textos eram escritos por Alice Vieira. As crianças enviavam cartas com notícias das suas terras e desenhos que eram mostrados no programa. Havia também espaço para os desenhos animados, sobretudo didácticos sobre a saúde ou a prevenção rodoviária. O programa também tinha reportagens muitas vezes feitas a partir de sugestões enviadas por cartas (Candeias, 2005).

No caso da televisão pública deve ainda salientar-se um dos programas que mais contribuiu para a educação das crianças: a Rua Sésamo. De acordo com os relatórios periódicos de estudos prospectivos para a educação, que editam diversas universidades americanas, este programa infantil continua a liderar a tabela dos programas que têm como objectivo promover a literacia das crianças entre os três e os seis anos, sobretudo daquelas que não podem frequentar os Jardins-de-Infância e que, por isso mesmo, têm quase sempre um acesso insuficiente à cultura escolar. Neste sentido, Cristina Carvalho questiona o desaparecimento deste programa da televisão portuguesa, que na sua opinião era o melhor programa de serviço público para as crianças e jovens (Carvalho, 2008).

Também a SIC está a desenvolver um programa, o “Portugal visto por nós”, um projecto educativo dirigido aos alunos do 3.º ciclo e do Secundário, que os desafia a produzir, num minuto e meio, histórias sobre a sua terra, família, escola ou país, em formato vídeo. Os critérios de selecção dos trabalhos passam pela “criatividade” e

“reflexão que possam provocar”, sendo os melhores premiados com a transmissão numa das plataformas da SIC e equipamentos de vídeo. Os grupos devem ser compostos por três a seis elementos e fazer-se acompanhar por um professor. Através do seu site, a estação de Carnaxide esclarece dúvidas do ponto de vista técnico, relacionadas com a construção jornalística das imagens e fornece toda a informação para os alunos se candidatarem.

3.5 Obstáculos à implementação do jornal escolar

Com mais ou menos dificuldade, percebemos que desde muito cedo, despertou em Portugal a vontade de desenvolver o jornalismo escolar. Apesar de muitos jornais escolares serem “verdadeiros milagres jornalísticos” (Gonçalves, 2007, p. 9) o panorama pode melhorar se forem ultrapassados um conjunto de obstáculos que ainda hoje se colocam ao desenvolvimento da imprensa escolar.

Um condicionamento, de que já falamos, tem a ver com a falta de formação dos professores ao nível da produção dos jornais escolares. “Só um número escasso de professores se sentirá devidamente habilitado e suficientemente seguro para desencadear uma produção” (Abrantes, 1998, p. 17). Mas a esta falta de formação dos professores, acresce a falta de conhecimento da realidade dos próprios *media*, isto é, “le manque d’assurance et de connaissance de certains enseignants face à la complexité du monde des professionnels des médias” (Gonnet, 2004, p. 1).

Desta falta de formação e conhecimento dos professores resulta, como consequência directa, uma formação ausente dos alunos que, em muitos casos, não estão sequer sensíveis aos diferentes géneros jornalísticos. Daqui resulta um outro aspecto que tem a ver com o tipo de “jornalismo” que é apresentado nas publicações escolares, muito rigoroso nos aspectos da ortografia e da correcção sintáctica, mas que não presta especial atenção às regras do texto jornalístico.

Por outro lado, verifica-se a limitação das tarefas dos alunos à redacção de textos e cobertura fotográfica, cabendo aos professores o restante trabalho. “As principais funções dos alunos, no contexto da equipa que produz o jornal, são a redacção de textos e, em alguns casos, o trabalho de cobertura e recolha fotográfica, com todas as tarefas a ela inerentes” (Gonçalves, 2007, p. 75). Desta forma, os alunos têm uma participação limitada em termos de agendamento, algo que seria interessante analisar para comparar as preocupações dos jovens com as da sociedade em que se inserem. Uma vez que na maior

parte dos casos a escola também não dispõe de espaços próprios para o trabalho no jornal escolar, os docentes acabam por desenvolver a publicação em casa, não deixando os alunos participar noutras fase do processo de produção, como o planeamento ou a paginação do jornal.

Outro factor que representa um grande obstáculo para a implementação do jornal escolar é a limitação no que diz respeito aos temas abordados. A limitação verifica-se a vários níveis, a começar pelo facto de os textos produzidos pelos alunos serem quase sempre trabalhos acríticos. De facto, “não é vulgar encontrar artigos críticos em relação à escola nos seus próprios jornais, o noticiário é muito factual” (Gonçalves, 2007, p. 72), o que também pode ser explicado por outro tipo de problema que tem a ver com o poder que é exercido por parte dos órgãos directivos. Perante situações como estas, o sentido crítico, base essencial da educação para os *media*, perde-se e, dessa forma, não faz sentido falar do jornal escolar enquanto ferramenta de educação para os *media*. A liberdade de escolha dos temas a abordar e a liberdade para o exercício do espírito crítico são fundamentais (Gonçalves, 2007). Até porque a escolha dos temas pode ser importante ao nível do desenvolvimento da competência da escrita como o prova um estudo desenvolvido nos Estados Unidos. “Students writing improved because they had repeated opportunities to write about subjects that they cared about, where they could bring their confidence, knowledge and personal interests to the writing process” (Hobbs, 2007, p. 149).

Um outro obstáculo prende-se com a divulgação do jornal, devido ao reduzido número de exemplares distribuídos. Claro que este factor se explica pela falta de recursos, uma situação que poderia ser colmatada com apoios ao nível da impressão.

De todos os aspectos apresentados, e depois de termos visto (capítulo II) os principais obstáculos ao desenvolvimento da educação para os *media* nas escolas (Tomé, 2008), sentimos que as perguntas de nos guiaram nesta investigação fazem ainda mais sentido e ganham mais importância. Desta forma, continuamos a questionarmo-nos sobre qual o espaço ideal para desenvolver a educação para os *media*? Se ela tem lugar na escola, no currículo escolar, não deveriam os professores ter formação nessa área? E perante tantos obstáculos, será que o jornal escolar pode ser a ferramenta ao serviço da educação para os *media*?

Estas perguntas continuam sem respostas e foi com o objectivo de tentar esclarecer estas problemáticas que desenvolvemos o nosso trabalho. No entanto parece-nos evidente que uma das questões chave para o desenvolvimento da educação para os

media é a falta de formação dos professores, uma vez que eles são uma das partes mais importantes no processo, sobretudo se o agente família tiver um papel pouco activo, como acontece na maioria dos casos. A falta de formação dos professores no campo jornalístico significa que os alunos também não vão ter esse conhecimento, com reflexos óbvios no produto final. “Este é um aspecto que consideramos de grande pertinência para a melhoria da qualidade e para o enriquecimento dos jornais escolares e daqueles que neles trabalham, pois é importante conhecer as rotinas jornalísticas, as especificidades da organização jornalística e das suas técnicas, para que possam ser utilizadas com sucesso, embora com as devidas adaptações à realidade escolar e ao jornal escolar” (Gonçalves, 2007, p. 88).

PARTE II
INVESTIGAÇÕES EMPÍRICAS

Capítulo 4

Metodologia e Discussão

É inquestionável que os meios de comunicação ocupam hoje um papel central na sociedade. A família, o agente socializador tradicional, mas também a escola, correm o risco de perder o papel preponderante no processo de socialização. Os *media* são os principais responsáveis por este afastamento da família e da escola, uma vez que se apresentam como fontes privilegiadas de aprendizagens e de contacto com o mundo. Ainda assim, a mediação feita pela família e pela escola pode, e deve, influenciar a experiência mediática das crianças e as aprendizagens que fazem do que vêem, ouvem e lêem.

Neste sentido, a pesquisa que aqui se desenvolve procura contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno mediático nas práticas sociais de crianças e jovens, descrevendo a participação dos vários agentes no processo de socialização do aluno, e de que forma cada um deles pode contribuir para a educação para os *media*.

A natureza exploratória deste estudo tem que ver com a necessidade sentida de analisar não só o consumo mediático que os jovens e as crianças fazem dos *media*, mas estender esta análise e perceber também qual o papel das famílias e da escola neste processo de educação para os *media*. Outro motivo que nos levou a desenvolver este estudo foi o facto de grande parte das pesquisas desenvolvidas na área das relações crianças-media ter sido realizada em contextos culturais e sociais substancialmente diversos do contexto português, com particular destaque para França, Inglaterra e Estados Unidos da América.

Tendo presentes estes pontos de partida, podemos agora explicitar e sintetizar os nossos propósitos relativamente à vertente empírica desta pesquisa nos seguintes objectivos:

- a) Contribuir para o conhecimento das práticas das crianças e jovens no que diz respeito aos *media*;
- b) Conhecer a distribuição de acesso a diferentes equipamentos e tecnologias de comunicação e informação;
- c) Descrever e construir tipologias de usos dos *media* pelas crianças e jovens, considerando, nomeadamente, os hábitos e os tempos dispendidos no consumo, os modos como elas avaliam esse tempo, etc.;

- d) Analisar as relações da escola com os *media*, tendo em conta aspectos relacionados com a aprendizagem e os processos de socialização;
- e) Estudar o(s) significado(s) e a importância dos *media* no quadro da vida familiar, bem como as formas de relação e interacção das famílias com os *media*;
- f) Conhecer o jornal escolar e o seu papel como ferramenta de educação para os *media*.

Assim, o principal objectivo desta investigação é descrever a participação dos vários agentes no processo de socialização do aluno e de que forma cada um deles contribui para a educação para os *media*. Em paralelo, acompanhámos o trabalho desenvolvido por professores e alunos do 2º e 3º Ciclos das escolas do distrito de Castelo Branco no processo de implementação da ferramenta “Vamos fazer jornais escolares”.

4.1 Perguntas de investigação

Toda a investigação tem como ponto de partida uma problemática, pois “todo o conhecimento é uma resposta a uma questão”. Logo, “se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é nada. Nada é dado. Tudo é construído” (Bachelard, 1971, p. 166). A recolha e análise de dados visou, por isso, responder a um conjunto de questões que nos ajudaram a delimitar e a orientar o estudo.

Assim, tendo como base a necessidade de uma reflexão sobre o papel dos *media* na vida dos jovens e crianças, analisámos a relação que ao longo dos tempos se tem estabelecido entre a escola e os meios de comunicação. Esta análise permitiu-nos compreender que a escola procurou durante muito tempo afastar os *media* por considerá-los uma ameaça, ou seja, um concorrente para o conhecimento que a escola sempre transmitiu. Com base nesta abordagem histórica (pp. 20-24), chegámos à nossa primeira pergunta de investigação:

PI 1: Os meios de comunicação, enquanto novo agente de socialização, podem educar as crianças e os jovens?

Ainda no Capítulo 1, abordámos a relação da família com os meios de comunicação. As abordagens teóricas sobre esta temática, estabelecem tipos de relacionamento para com os *media*, no seio das famílias, ou seja, existe um conjunto de padrões que permitem classificar qual o tipo de relação que os pais têm com os filhos no

que diz respeito ao consumo mediático. No final deste primeiro capítulo (pp. 24-30) chegámos à nossa segunda pergunta de investigação, depois de abordarmos o poder e efeitos dos *media*, a influência dos *media* nos jovens, a relação da escola com os *media* e a relação da família com os meios de comunicação:

PI 2. Qual o papel dos agentes tradicionais de socialização, família e escola, na relação das crianças e dos jovens com os *media*?

A pergunta de investigação seguinte surge depois de explorarmos a “Educação para os *Media*” em termos mundiais. Partindo dos projectos e das iniciativas que têm sido desenvolvidas um pouco por todo o mundo, mas também em Portugal, conhecemos as perspectivas futuras da área (pp. 44-45), o que nos conduziu à terceira questão:

PI 3. Qual a importância de um espaço de educação para os *media* na escola?

Partindo do pressuposto que este espaço para os *media* já existe na escola, questionámo-nos sobre qual o instrumento que poderia servir de ferramenta de apoio a esta educação para os *media*, analisando o jornal escolar, o meio de comunicação com mais expressão nas escolas portuguesas (pp. 56-58), procurando assim responder à quarta e última questão:

PI 4. O jornal escolar pode funcionar como ferramenta ao serviço da educação para os *media*?

De um modo geral, todas as questões procuram entender de que forma é possível balizar um caminho em que o forte papel socializador dos meios de comunicação seja enquadrado pela educação familiar e escolar.

4.2 Instrumentos de Recolha de Dados

No plano metodológico destacam-se duas orientações, metodologias e processos no estudo das audiências. Uma de natureza quantitativa que consiste em inquirir directa ou indirectamente os indivíduos, com o objectivo de medir a frequência e a duração de

determinadas práticas mediáticas. Outra mais qualitativa que procura observar as práticas e comportamentos dos indivíduos e grupos nos seus contextos de vida quotidiana, procurando indagar os significados atribuídos à experiência dos *media*.

Apesar de cada uma ter vantagens e desvantagens, as técnicas quantitativas constituem o processo dominante na recolha de informação sobre as práticas sociais relacionadas com os *media* (Gunter, McAleer, 1990). Segundo Virgínia Ferreira, estas técnicas são muito utilizadas com “o quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos” (Ferreira, 1986, pp. 167-168).

Neste contexto das técnicas quantitativas, o procedimento técnico mais utilizado, nomeadamente em investigações académicas, continua a ser o do inquérito por questionário e amostragem. Escolhemos este instrumento porque os inquéritos permitem recolher informação relativamente a um número significativo de pessoas: a informação obtida pelos métodos quantitativos permite detectar tendências e neste trabalho pretendíamos precisamente analisar o peso que os meios de comunicação têm na vida dos jovens e das crianças, bem como reflectir sobre a necessidade de uma formação para o uso crítico dos *media*. Assim, este pareceu-nos o melhor instrumento para atingirmos o nosso objectivo. Para além deste facto, e perante a impossibilidade de uma pesquisa de natureza etnográfica decorrente da impossibilidade de desenvolver a observação na casa das famílias, que são um elemento central deste estudo, decidimos uniformizar a metodologia e usar o inquérito.

Foram preparados dois inquéritos: um para as famílias e outro para os alunos. Ambos estavam estruturados em três partes distintas: a primeira com o objectivo de recolher dados que permitissem caracterizar os alunos e as famílias e as restantes para obter dados sobre o consumo que os alunos e respectivas famílias fazem dos meios de comunicação.

4.3 Procedimentos Metodológicos

O universo que serviu de base para esta investigação foi o conjunto de 23 escolas que participaram no projecto “Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco”. Dos 573 alunos que participaram neste projecto, seleccionámos uma amostra constituída por 100 alunos das diversas escolas. De acordo com Freire (1997) a escolha das escolas pode ter em conta diferentes critérios, “desde os socioeconómicos até algo que a escola

tem de característico, que lhe dá especificidade” (p. 566). Neste caso, os critérios que estiveram na base da nossa escolha foram o facto de os estabelecimentos ministrarem o 2º e 3º ciclos e publicarem regularmente um jornal escolar.

Em relação à constituição da amostra, a nossa preocupação não residiu tanto em criar condições de representatividade e de significância estatística e, por conseguinte, em pretender fazer inferências para a população considerada a partir dos resultados obtidos, mas descrever tendências, procurando mensurar o consumo que os jovens e as famílias fazem dos *media*. Pretendia-se ainda saber de que forma a educação para os *media* é sentida como uma necessidade na sociedade, estabelecendo relações entre variáveis.

Seleccionada a amostra, contactaram-se os professores que participaram no projecto e foi estabelecida uma data para a deslocação aos estabelecimentos de ensino com a finalidade de se proceder à aplicação dos questionários. Por sua vez, os inquéritos destinados às famílias foram entregues aos alunos que os levaram para casa juntamente com um documento informativo onde se explicava o objectivo da investigação. Dos 100 inquéritos distribuídos receberam-se 80 preenchidos, obtendo-se assim uma taxa de retorno de 80%. Após a recolha dos dados, procedeu-se ao seu tratamento.

5. Resultados e Discussão

Conscientes do valor e do poder que os meios de comunicação têm na sociedade, em especial na vida dos mais novos, neste trabalho procura-se perceber qual a importância da aposta na educação para o uso crítico e responsável dos meios de comunicação social. Ao longo do trabalho foi analisado o papel que os meios de comunicação podem assumir ao lado dos agentes tradicionais de socialização, como a família e a escola, tendo ainda sido discutida a importância de um espaço de educação para os *media* na escola.

A partir da análise dos dados recolhidos pretende-se fazer uma análise compreensiva daquilo que são os processos de mediação no quadro da vida familiar, mas também daquilo que é o consumo mediático por parte de famílias e jovens. Por outro lado, e face à crescente necessidade de capacitar os jovens para o uso crítico dos *media*, analisa-se a potencialidade do jornal escolar enquanto dispositivo privilegiado para incentivar a participação activa dos jovens na sociedade, permitindo-lhes atingir bons níveis de literacia mediática.

5.1 Caracterização da amostra

O primeiro passo do trabalho foi caracterizar os jovens inquiridos, bem como as suas famílias. A amostra da população jovem está repartida entre a faixa etária dos 13 aos 17. Há uma repartição entre os géneros, com 51% dos inquiridos do sexo masculino e 49% do sexo feminino (Quadro 2).

Quadro 1
Distribuição dos jovens por segmentos etários

| Segmento etário | Número | Percentagem |
|-------------------------|---------------|--------------------|
| Entre 13-15 anos | 70 | 88% |
| Entre 15-18 anos | 9 | 11% |
| Não respondeu | 1 | 1% |

Quadro 2
Distribuição dos jovens por género

| Sexo | Número | Percentagem |
|------------------|---------------|--------------------|
| Masculino | 39 | 49% |
| Feminino | 41 | 51% |

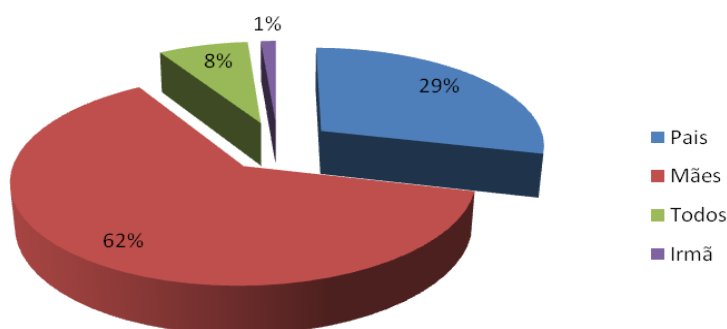
Relativamente às faixas etárias das famílias, como podemos verificar no quadro 3, a amostra está centrada no espaço etário entre os 31 e os 51, sendo que a média de idades é de 44 anos.

Quadro 3
Distribuição dos pais por segmentos etários

| Segmento etário | Famílias | |
|-------------------------|-----------------|--------------------|
| | Número | Percentagem |
| Entre 30-40 anos | 17 | 21% |
| Entre 41-50 anos | 60 | 75% |
| Mais de 50 anos | 3 | 4% |

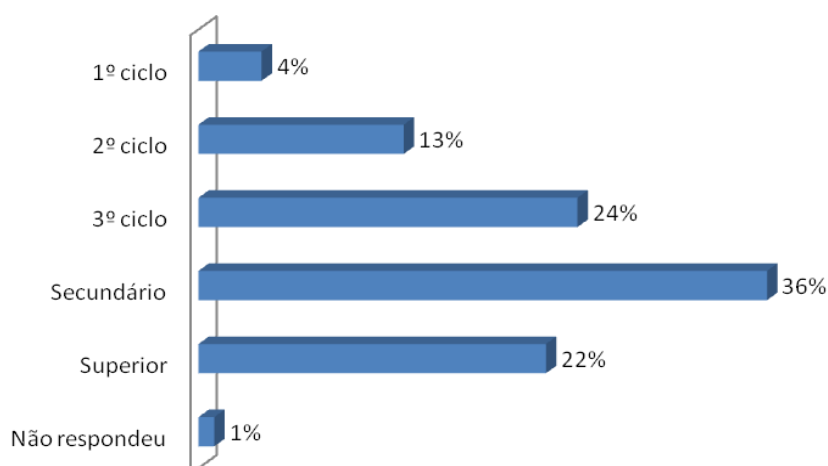
Na caracterização do perfil da família saliente-se ainda que foram as mães quem mais respondeu ao inquérito (62%). Em 29% dos casos foi o pai quem respondeu, em 8% dos casos as respostas foram dadas de forma conjunta pela família (Gráfico 1) e apenas num caso a resposta foi dada por outro elemento da família.

Gráfico 1
Distribuição por percentagem do elemento da família que respondeu ao inquérito



Em relação ao nível de instrução dos pais (gráfico 2), verifica-se um grande equilíbrio entre os níveis de instrução mais elevados (mais de metade, 58% dos inquiridos têm formação ao nível dos ensinos secundário ou superior).

Gráfico 2
Nível de escolaridade dos pais



Este dado é relevante no que respeita à interacção familiar em torno dos *media* e na forma como os *media* podem ser partilhados e vivenciados em casa. O nível de instrução dos pais que pode contribuir para diferentes formas de uso e percepção dos *media*, o que pode criar dinâmicas próprias na interacção familiar em torno dos conhecimentos adquiridos por cada um dos elementos da família.

No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, 80% afirmou estar a trabalhar e apenas 10% declarou estar desempregado. Em 4% dos casos, os inquiridos encontram-se a estudar, e 6% dos auscultados não respondeu a esta questão. Quanto às funções profissionais desempenhadas, verifica-se uma variedade muito grande de profissões, cerca de 20 diferentes, sendo de referir que entre os inquiridos se encontram 15 professores (entre secundário e superior), 6 funcionários públicos e 9 operários fabris. Saliente-se ainda que 18 inquiridos não mencionaram a sua ocupação profissional.

Verificou-se que em muitas das famílias participantes ambos os pais trabalhavam fora de casa, uma realidade que é relevante na forma como as crianças se relacionam com os *media*. Estas crianças estão sozinhas em casa tendo como única companhia os *media*, uma situação que pode contribuir para a compreensão errada dos conteúdos que são veiculados pelos meios de comunicação social. Esta desarticulação de tempos sociais reforça a importância da instituição escolar, que deve conseguir que os jovens adquiram um conjunto de competências que lhes permitam interpretar e seleccionar as mensagens propostas pelos *media*.

Um outro aspecto que também deve ser considerado relaciona-se com a mudança de ritmo no fim-de-semana. As alterações manifestam-se sobretudo nos horários familiares e no tipo de actividades que se realizam. As rotinas relacionadas com o trabalho e com a escola são geralmente interrompidas, realizando-se outras actividades. Sempre que essas actividades estiverem relacionadas com os *media*, os pais devem assumir a responsabilidade de estar presentes nos momentos de consumo mediático.

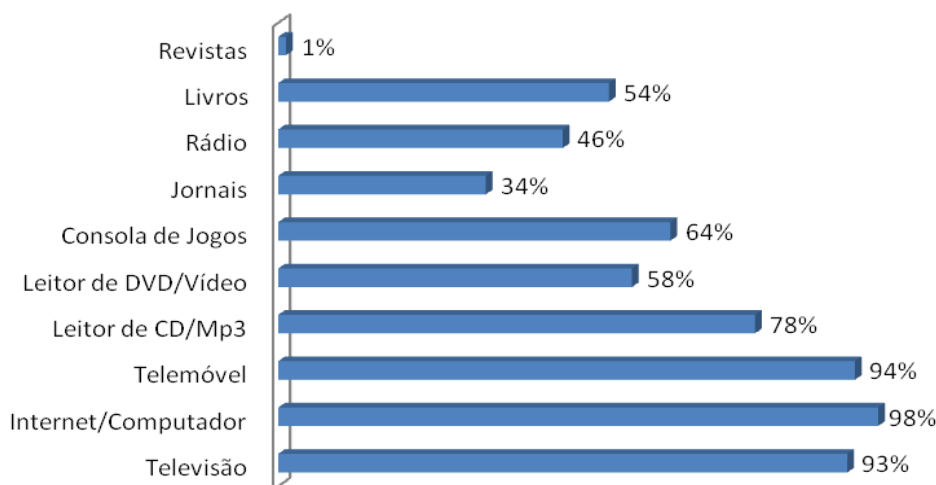
5.2 Hábitos de consumo mediático

Referimos anteriormente que neste trabalho procurámos obter dados sobre o consumo mediático dos alunos e respectivas famílias. Neste sentido, o inquérito começava por procurar saber que tipo de meios/suportes de comunicação os jovens utilizavam (Gráfico 3). Referimo-nos a meios/suportes de comunicação de acordo com aquilo que foram as questões do inquérito. Contudo, e de forma a não utilizarmos a expressão meio/suporte reiteradamente, até porque nalguns casos se tratam de suportes que se transformaram em meios ou de meios que estão a ser utilizados como suportes, a partir deste ponto vamos utilizar indiscriminadamente as palavras meio e suporte para fazer referência aos meios de comunicação em análise. Passamos também a utilizar

apenas o termo computador para nos referirmos ao conjunto Computador/Internet, partindo do pressuposto que este tem uma ligação à Internet.

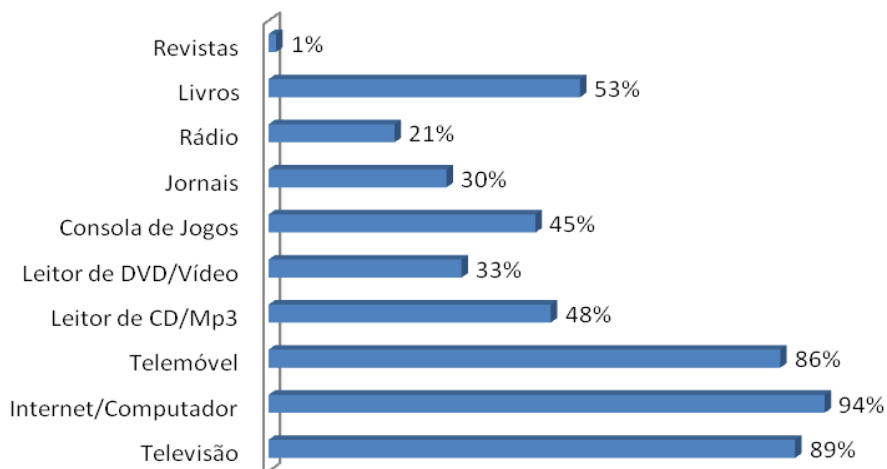
Assim, como nos é possível observar, os resultados são esclarecedores e o computador juntamente com a televisão e o telemóvel fazem parte do dia-a-dia da quase totalidade dos inquiridos. Assim, 98% dos jovens afirma utilizar o computador, 93% a televisão, e 94% o telemóvel como os principais meios.

Gráfico 3
Que tipo de meios/suportes de comunicação utiliza?



Procurou-se ainda saber que meios os jovens utilizam em suas casas. O computador é o meio preferido, com 94% dos jovens a confirmarem a sua utilização. A televisão é utilizada por 89% dos inquiridos e o telemóvel por 86% (Gráfico 4).

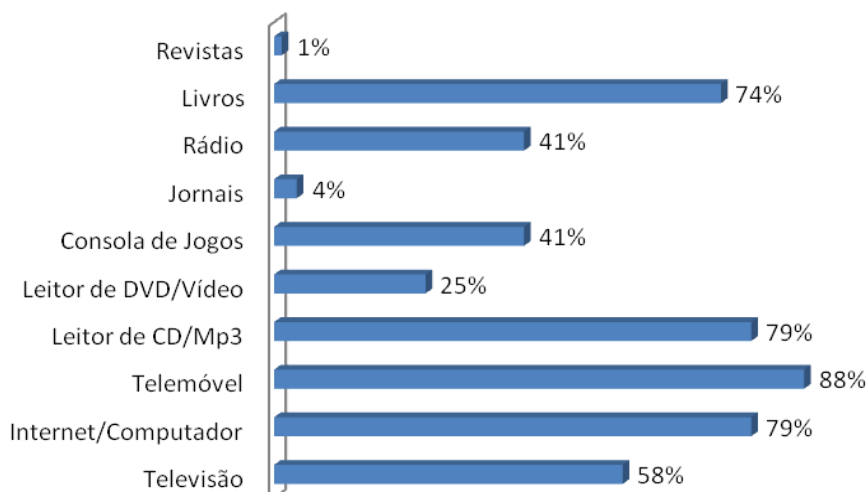
Gráfico 4
Que tipo de meios/suportes de comunicação usas frequentemente em casa?



No quadro de hipóteses do nosso questionário, o telemóvel foi um meio que esteve sempre presente. Contudo, no âmbito de uma utilização diária dos meios em casa, talvez não faça muito sentido falar do telemóvel, uma vez que ele é hoje um elemento indissociável de cada cidadão. Apesar de não termos questionado os jovens acerca da utilização que fazem deste meio, decidimos mantê-lo nesta análise de dados, uma vez que os dados relativos ao telemóvel servem como elemento de comparação, relativamente ao tempo dedicado a outros meios no seio familiar.

Os quartos são o espaço da casa onde os jovens passam a maior parte do tempo sozinhos e sem o controlo dos pais ou de outros elementos da família. Por isso inquiriu-se igualmente os jovens acerca dos meios que têm nos seus quartos. (Gráfico 5).

Gráfico 5
Que tipo de meios/suportes de comunicação tens no teu quarto?



As respostas para esta questão apresentam números ligeiramente mais baixos para alguns meios de comunicação e fazem com que outros meios, como os livros, registem um aumento em termos de percentagem. O computador está presentes no quarto de apenas 79% dos inquiridos, sendo o telemóvel, com 88%, o meio que os jovens indicam como estando sempre com eles no quarto, um resultado normal por se tratar de um meio pessoal e, por definição, móvel. A televisão apenas está presente no quarto de 58% dos inquiridos, passando os livros a marcar presença em maior número (74%). A análise destes números permite constatar que pouco mais de metade dos jovens (58%) dispõe de televisão no quarto: isto pode significar que os jovens assistem aos programas televisivos noutros espaços da casa e esse visionamento pode ser acompanhado por elementos da família. Por outro lado, também pode significar que os jovens de hoje têm com a

televisão uma relação diferente daquela que existia nas gerações anteriores, em especial, no que respeita à importância subjectiva que os adolescentes lhe atribuem face a outros *media* como a internet ou o telemóvel. Os livros aparecem na resposta a esta questão como um dos meios que marca uma presença mais forte no quarto dos jovens e que pode constituir sinal de que os níveis de leitura no nosso país estão de facto a crescer.

Por outro lado, os dados do inquérito parecem suportar a ideia de uma individualização do uso dos *media* e uma crescente utilização dos *media* no âmbito do seu espaço, ou seja, os jovens tendem a concentrar no seu reduto mais privado os *media* que utilizam. É nesse espaço que os jovens realizam um conjunto de práticas em simultâneo ou em exclusivo: navegam na internet, usam o computador, estudam, jogam, assistem a programas de televisão, entre outras actividades.

Conhecidos os meios que os jovens mais utilizam, interessava igualmente perceber como é organizado o quotidiano em termos do tempo de utilização (Quadro 4).

Quadro 4
Distribuição do tempo diário dedicado, em média,
a cada um dos meios de comunicação

| Meio/Tempo | Menos de 30 minutos | 30min a 1hora | 1hora a 2horas | 2horas a 3horas | Mais de 3 horas | Não utiliza/Não respondeu |
|----------------------------|---------------------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------------------|
| Televisão | 2% | 34% | 35% | 10% | 19% | - |
| Internet/Computador | 10% | 18% | 31% | 19% | 20% | 2% |
| Telemóvel | 26% | 14% | 11% | 3% | 38% | 8% |
| Leitor de CD/Mp3 | 25% | 30% | 25% | 3% | 9% | 8% |
| Leitor de DVD/Vídeo | 30% | 21% | 24% | 4% | 5% | 16% |
| Consola de Jogos | 29% | 30% | 10% | 4% | 5% | 22% |
| Jornais | 54% | 18% | 1% | 1% | 1% | 25% |
| Rádio | 53% | 11% | 6% | 3% | 4% | 23% |
| Livros | 35% | 25% | 19% | 6% | 5% | 10% |

No que concerne à televisão, 2% afirma que passa menos de 30 minutos em frente ao televisor, 34% entre 30 minutos e uma hora, 35% entre uma hora e duas, 10% entre duas a três horas e 19% afirma passar mais de três horas em frente ao ecrã de televisão. No que respeita ao tempo passado a navegar na Internet ou no computador, 10% dos inquiridos afirmam passar menos de 30 minutos, 18% entre 30 minutos e uma hora, 31% de uma hora a duas horas, 19% de duas a três horas e 20% mais de três horas. Estes dados (Quadro 4) permitem-nos também perceber que o telemóvel ocupa muito do tempo dos jovens, com 38% a dedicar a este meio mais de 3 horas diariamente. Por outro lado, no

que diz respeito ao tempo passado diariamente na leitura, quer seja de jornais ou livros, é reduzido, não ultrapassando, em média, a hora de duração.

Fazendo um balanço do tempo gasto diariamente no uso dos vários *meios*, conclui-se que o telemóvel, o computador e a televisão são os meios que prendem os jovens por períodos de tempo mais prolongados.

A primeira reflexão que a análise das informações sobre este tópico nos suscita é que a televisão continua a ter muito peso nas actividades dos jovens. Contudo, a televisão constitui muitas vezes um pano de fundo de outras actividades e poderá ser partilhada com a utilização de outras actividades. A utilização do computador e do telemóvel, para enviar mensagens, por exemplo, são outras actividades de destaque a que os jovens dedicam mais tempo.

Estes dados permitem-nos também afirmar que apesar da televisão continuar a ser um dos principais meios a que os jovens dedicam o seu tempo, 64% dos inquiridos passam entre uma hora e mais de três frente ao grande ecrã, muitos são aqueles que hoje em dia vivem e crescem rodeados de uma rede digital onde os computadores são elemento central. Os dados demonstram que 70% passa entre uma hora e mais de três no computador. Estes dados parecem assim suportar a ideia que os jovens preferem cada vez mais os meios que lhes permitem uma maior interacção: a Internet e o telemóvel.

Para além da questão do tempo dedicado a cada meio, os jovens foram inquiridos no sentido de se saber, entre os meios de comunicação que utilizam, a qual ou quais atribuem mais importância (Quadro 5).

Quadro 5
Classificação dos meios/suportes por ordem de importância

| Meio/Importância | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Não respondeu |
|----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|
| Televisão | 14% | 30% | 30% | 15% | 4% | 1% | - | 1% | - | 5% |
| Internet/Computador | 34% | 35% | 16% | 5% | 3% | 1% | 1% | 1% | - | 4% |
| Telemóvel | 48% | 9% | 10% | 8% | 11% | 5% | 1% | 3% | 1% | 4% |
| Leitor de CD/Mp3 | 4% | 8% | 15% | 31% | 15% | 16% | 9% | - | 1% | 1% |
| Leitor de DVD/Vídeo | 1% | - | 3% | 4% | 24% | 34% | 14% | 9% | 6% | 5% |
| Consola de Jogos | 3% | 5% | 9% | 13% | 13% | 14% | 11% | 11% | 13% | 8% |
| Jornais | 3% | 1% | 5% | 1% | 9% | 8% | 13% | 23% | 26% | 11% |
| Rádio | - | 6% | 1% | 5% | 6% | 8% | 23% | 29% | 15% | 7% |
| Livros | 4% | - | 8% | 8% | 6% | 8% | 16% | 21% | 23% | 6% |

(escala de 1 (muito importante) a 9 (nada importante))

Neste campo, o telemóvel assume-se como o meio a que os jovens atribuem mais importância: 48% dos inquiridos consideram-no muito importante, o que é demonstrativo da centralidade que o telemóvel tem nos dias de hoje na vida dos jovens. O computador também se assume como um dos meios mais importantes com mais de metade dos inquiridos (69%) a considerarem que este meio está nos dois primeiros lugares da nossa escala. Por último, a televisão também surge como um dos meios que os jovens consideram como mais importante.

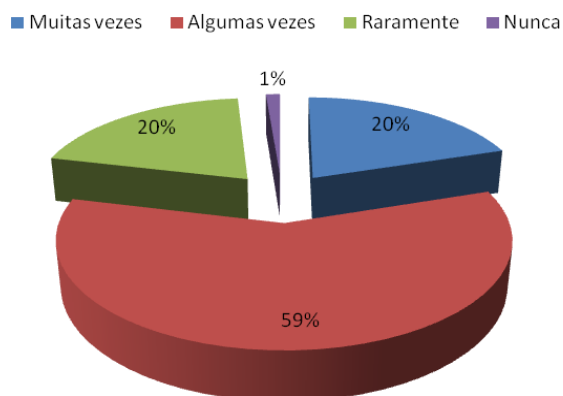
A televisão desempenhou um papel fundamental na sociedade portuguesa durante a segunda metade do século XX, contudo este papel está a perder importância junto das novas gerações, que modificaram os seus hábitos de consumo e a importância que atribuem a cada um dos *media*. A proliferação dos computadores, e a sua ligação à Internet, transformaram-nos num dos maiores e mais influentes meios de comunicação. Outra análise que estes resultados nos permitem fazer prende-se com a importância atribuída aos jogos, um suporte ao qual os jovens dispensavam muito do seu tempo, mas que recolheu uma percentagem reduzida de escolhas. Destacar ainda que jornais são um dos meios de comunicação que os jovens consideram menos importante, o que representa um problema para o futuro deste meio.

Os resultados obtidos permitem dizer que os jovens encaram os meios não como forma de informação pura, mas numa perspectiva de *infotainment*, ou seja, de informação ligada ao entretenimento, que encontram mais facilmente noutros meios, como a televisão e a Internet.

5.3 A interação mediática no contexto familiar e no grupo de amigos

Compreender o papel da família face à emergência dos *media* como agente de socialização era um dos pontos mais importantes deste trabalho. Procurámos por isso olhar para as interações familiares e para os quadros que podemos construir através dessa observação, procurando perceber qual o papel das famílias no processo de mediação entre os jovens e os *mass media*. Nestas questões foram apenas considerados os três meios tradicionais: imprensa, rádio e televisão. Assim, começámos por explorar se os *media* faziam parte dos temas de conversa dos jovens com os familiares (Gráfico 6).

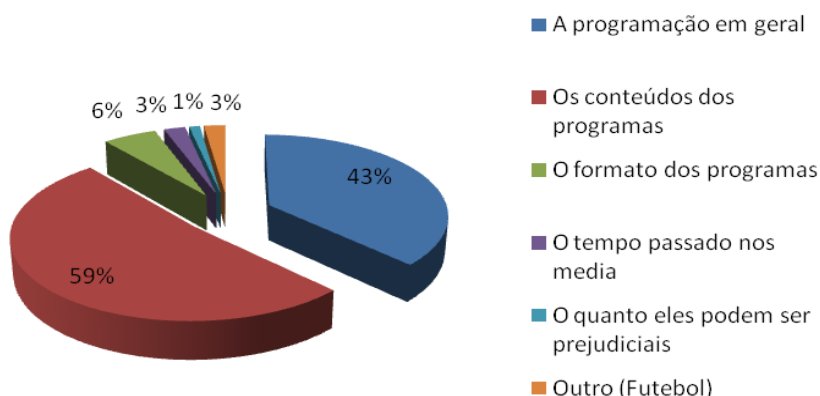
Gráfico 6
Falas com os teus familiares a respeito dos meios de comunicação?



Mais de metade dos inquiridos (59%) afirmou que por vezes tem conversas com os familiares a respeito dos meios de comunicação. Para 20% essas conversas acontecem muitas vezes, e para a mesma percentagem de inquiridos elas raramente acontecem. (Gráfico 6). O facto das gerações mais novas crescerem no meio de um sistema de múltiplos produtores e distribuidores de mensagens mediáticas começa a preocupar os familiares, que em percentagem considerável (59%), aborda os meios de comunicação nas conversas com os filhos.

Para além de saber se os meios de comunicação fazem parte das conversas familiares, interessava identificar a forma como são abordados e quais os temas que são tratados nas conversa (Gráfico 7).

Gráfico 7
Temas de conversa a respeito dos meios de comunicação



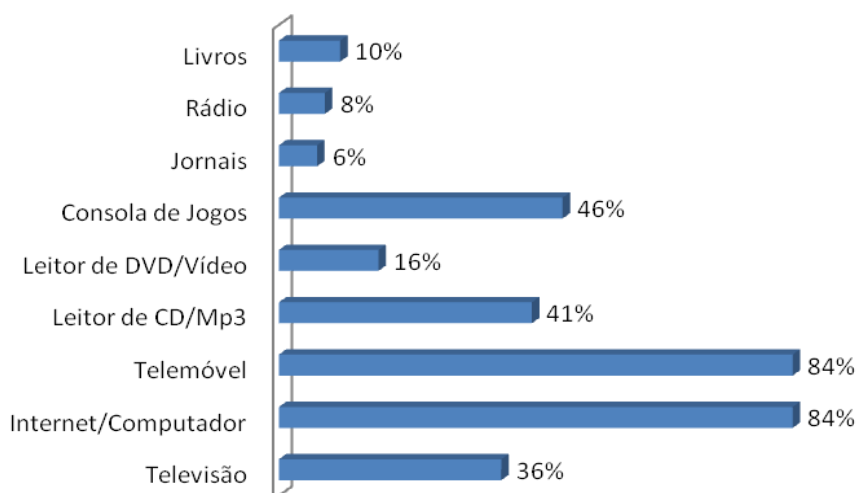
No que respeita aos temas das conversas, os conteúdos dos programas dominam as respostas dos inquiridos (59%), seguindo-se a programação em geral (43%) e o

formato dos programas (6%). Entre os inquiridos foram ainda assinalados outros temas, como o tempo dedicado aos meios de comunicação (3%) e o quanto eles podem ser prejudiciais (3%).

Estes resultados sugerem que podem estar a ocorrer transformações no âmbito da interacção familiar em torno dos assuntos mediáticos como resultado da apropriação dos *media* pelos jovens. Essas transformações poderão incluir a ocorrência de conflitos específicos em torno do consumo dos *media*, por exemplo, em termos dos tempos de utilização, como foi indicado livremente pelos inquiridos nos questionários, mas também quanto aos conteúdos e formatos. Surge assim a hipótese de que novos campos de negociação ou de tensão familiar poderão estar a emergir no que respeita à autonomia dos adolescentes, à autoridade paternal, às regras parentais e ao controlo familiar sobre os *media*. Por outro lado, é de salientar que existe preocupação por parte dos pais em falar com os filhos sobre estes assuntos e que os próprios filhos reconheçam essa inquietação dos pais.

Para lá do contexto familiar, existe ainda um espaço privilegiado para a discussão dos temas e que também pode trazer informações acerca do consumo que os jovens fazem dos meios de comunicação. Estamos a falar do grupo de amigos que se apresenta também como um agregado muito importante entre os grupos de pertença (Gráfico 8). Neste caso o conjunto dos meios foi novamente alargado ao universo total estudado neste trabalho.

Gráfico 8
Quais os meios de comunicação e multimédia a que tu e os teus amigos recorrem mais quando estão reunidos?

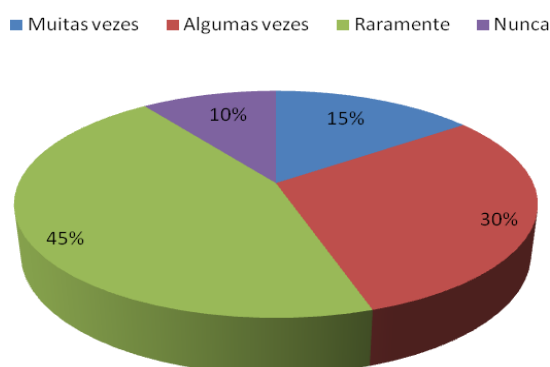


A análise dos dados permite-nos concluir que o computador e o telemóvel continuam a ser os meios de comunicação a que os inquiridos mais recorrem quando estão com os seus amigos (Gráfico 8).

Tendo em consideração a faixa etária dos inquiridos, deve ser salientado o facto da influência e das opiniões do grupo de amigos poderem contribuir para o consumo de um determinado produto mediático. É vulgar os jovens acederem a conteúdos mediáticos que não são apropriados para a sua idade apenas por questões de afirmação no seio do grupo. Nestes casos, esse consumo é realizado sem o conhecimento dos familiares.

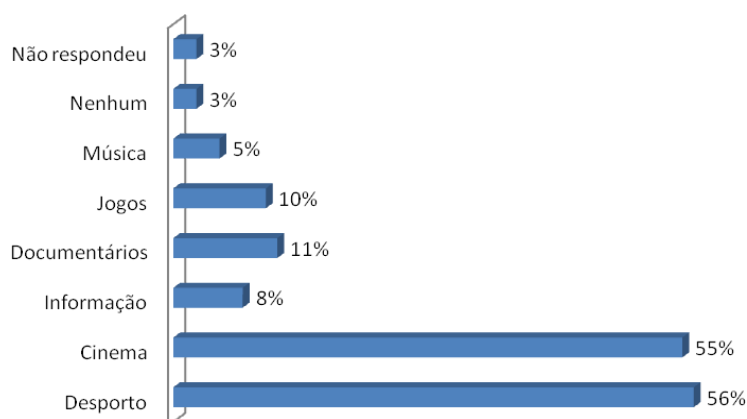
Os dados permitem concluir que conversas dos jovens com os seus amigos raramente passam pelos meios de comunicação (45%) e em alguns casos não fazem mesmo parte dos diálogos entre os jovens (Gráfico 9).

Gráfico 9
Falas com os teus amigos a respeito dos meios de comunicação?



Apesar dos meios de comunicação não serem objecto de muitas conversas entre os jovens, procurámos saber do que falam os jovens no seio dos seus grupos de amigos (Gráfico 10).

Gráfico 10
Temas de conversa a respeito dos meios de comunicação com os amigos



Da percentagem de jovens que fala com os seus amigos a respeito dos meios de comunicação, 56% afirma falar sobre futebol, 55% sobre cinema, 11% sobre documentários, 10% sobre jogos e 8% sobre informação.

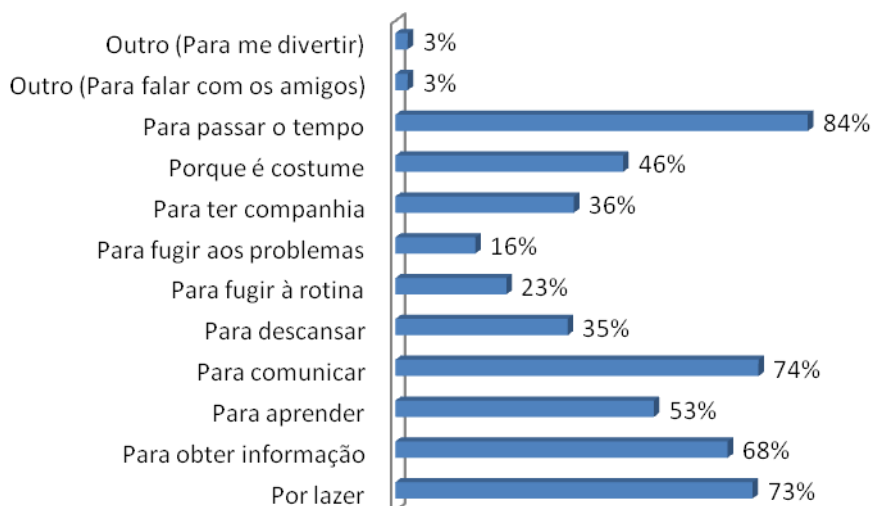
Os dados apurados revelam uma curiosidade: os temas indicados pelos jovens como fazendo parte das suas conversas com os seus amigos, são os mesmos que a população em geral aborda. Por exemplo, o desporto (56%) é dos temas mais abordados pela população em geral.

Relativamente ao local onde decorrem estas conversas, a maioria decorre na escola (86%) ou em casa (40%), podendo ainda ter lugar na rua (33%) ou no café (19%). As respostas a esta questão mostram que são os próprios jovens que levam os temas sobre os meios de comunicação para a escola. Isto significa que a instituição escolar deve aproveitar este facto e, com base nas experiências reais dos jovens, potenciar os assuntos e contribuir para o desenvolvimento das reflexões críticas acerca dos *media*.

5.4 Variáveis de influência do consumo mediático

Os meios de comunicação ocupam um lugar central na sociedade contemporânea. As primeiras investigações em Comunicação procuravam saber o que fazem os meios de aos receptores (pp. 12-13). Mais tarde, a investigação voltou-se para o que as pessoas fazem com os meios (pp. 13-14). Assim, começámos por tentar saber junto dos inquiridos com que finalidade utilizavam os meios de comunicação (Gráfico 11).

Gráfico 11
Para que utilizas os meios de comunicação?



Utilizar os meios de comunicação como forma de passar o tempo foi a opção mais apontada pelos inquiridos (84%). Comunicar aparece como a segunda opção (74%) e a utilização dos meios de comunicação por lazer é a escolha seguinte (73%).

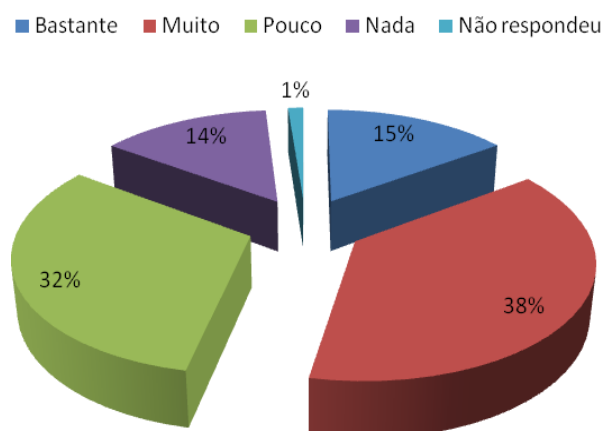
O facto de uma alta percentagem referir que faz um consumo dos *media* com o objectivo de passar tempo pode significar, tal como sugerimos na página 10 do nosso trabalho, que Masterman tem razão quando diz que se fazem “secondary and tertiary uses of the media”, o que torna possível que estejamos a consumir os conteúdos veiculados pelos *media* sem nos darmos conta (Masterman, 1985, p. 3).

Inquiridos quanto à importância que os meios de comunicação têm na actual sociedade, mais de metade dos participantes (56%) considera que os *media* são muito importantes e 41% considera-os importantes. Confirma-se assim que os jovens tem uma percepção exacta da importância que os *media* tem na sociedade e, conseqüentemente, nas suas vidas. Apenas uma minoria (3%) considera que os meios de comunicação não são importantes.

No que concerne à imagem, 38% dos jovens afirmou ter uma boa impressão a respeito dos meios de comunicação, 56% boa, 4% uma má impressão e 3% nenhuma impressão a respeito dos *media*.

Avaliada a ideia que os jovens têm dos *media* e de como estes são importantes na sociedade, procurou-se ainda saber de que forma os jovens percebem a influência que os meios de comunicação têm sobre o seu comportamento, tal como foi referido no capítulo 1 (p. 11).

Gráfico 12
Os meios de comunicação influenciam o teu comportamento?



Quase metade dos inquiridos (43%) reconhece que os meios de comunicação influenciam bastante (15%) ou muito (38%) o seu comportamento. 31% defendem que a

influência é pouca e apenas 15% considera não ser influenciado pelos *media*. (Gráfico 12).

Estes dados confirmam que é preciso estar atento aos conteúdos veiculados através dos meios de comunicação social, uma vez que uma percentagem grande considera que os meios de comunicação têm uma influência importante. Perante estes resultados torna-se importante iniciar os jovens na compreensão das estruturas e nos mecanismos de construção das mensagens dos meios de comunicação social.

No âmbito da relação que os jovens estabelecem com os meios de comunicação, 30% dos inquiridos afirma que normalmente reage a factos, enviando comentários, (por sms e ou em sites), 16% participa nas iniciativas propostas pelos meios (concursos, discussões temáticas, etc.) e 21% apresenta sugestões sobre os conteúdos veiculados pelos *media*. Por sua vez, 9% dos inquiridos não tem qualquer tipo de interacção com os meios e 19% não respondeu a esta questão.

Esta predisposição dos jovens para a interactividade por ser explicada pela sua procura de um papel mais activo, sendo eles próprios os construtores do seu conhecimento e da sua aprendizagem. Os próprios *media*, e os seus conteúdos, são hoje estruturados e produzidos para estimular esta interactividade. Por outro lado, a influência que os meios de comunicação têm no comportamento de consumo dos jovens pode também explicar estes dados.

Como se viu no quadro 4 (p.69) os jovens consideram o computador como um dos principais meios que faz parte da sua vida quotidiana. Neste sentido, procurámos saber o que fazem os jovens na Internet (Quadro 6).

Quadro 6
O que costumam fazer na Internet?

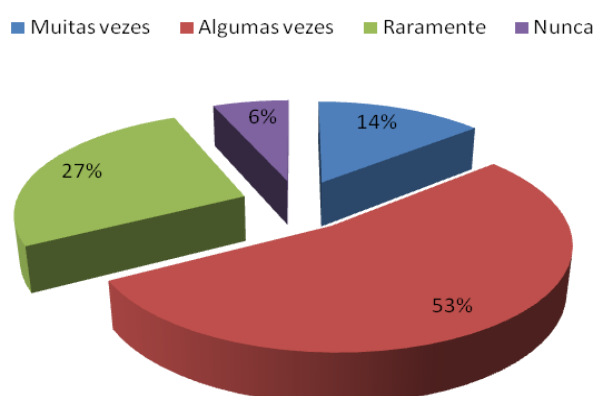
| Ação/Frequência | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Não respondeu |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------|
| Pesquisar na Web | 15% | 15% | 14% | 13% | 15% | 11% | 3% | 14% |
| Softwares sociais | 33% | 21% | 9% | 6% | 8% | 1% | 6% | 16% |
| Jogar online | 21% | 10% | 10% | 14% | 11% | 5% | 13% | 16% |
| Ler email | 18% | 21% | 14% | 14% | 6% | 6% | 3% | 18% |
| Ler/ver/ouvir notícias | 1% | 3% | 8% | 8% | 16% | 23% | 26% | 15% |
| Ver vídeos/fotos | 4% | 10% | 26% | 16% | 10% | 13% | 4% | 17% |
| Ler blogs | 3% | 3% | 4% | 11% | 15% | 23% | 26% | 15% |

(escala de 1 (mais vezes) a 7 (menos vezes))

O relacionamento em redes sociais é a actividade que mais contribui para a utilização da Internet entre os jovens (33%), seguindo-se os jogos online (21%) e o acesso ao *email* (18%). Estes são os usos que merecem destaque. Nesta questão interrogámos também os jovens no sentido de saber em que sites de redes sociais tinham uma conta aberta. O *hi5* é a rede onde mais jovens têm conta (38%), seguindo-se o conhecido *Messenger* (10%) e ainda o *Myspace* e *Youtube* (ambos com 6%). Estes resultados não são de estranhar uma vez que, o domínio das novas tecnologias é algo que cresceu com os jovens e que se tornou uma prática diária. Por outro lado, a predominância da utilização da Internet para aceder a redes sociais, explica-se pelo facto da adolescência ser um período de expansão da socialização no mundo real, que acaba por ser transportada para o mundo das redes sociais na Internet.

Como referimos, o nosso inquérito encontrava-se dividido em três partes. Nesta última parte procurámos abordar o papel dos meios de comunicação na escola e como estes são percebidos pelos alunos nesse ambiente (Gráfico 13).

Gráfico 13
Costumas falar dos meios de comunicação na escola?

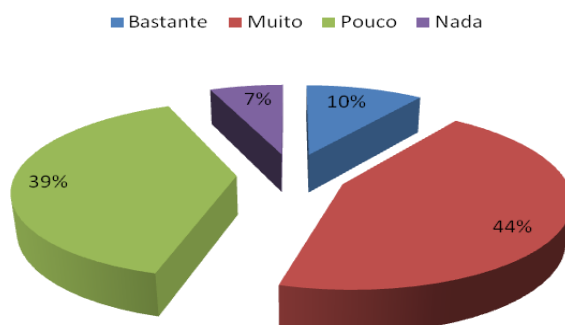


Os meios de comunicação são um tema abordado no meio escolar. Entre os inquiridos, 14% afirmou que o tema é discutido na escola muitas vezes e 53% afirmou que ele é abordado algumas vezes. Por sua vez, 27% dos respondentes afirmaram que raramente falam sobre os meios de comunicação na escola e 7% assegurou que nunca o fez.

Como defendemos ao longo deste trabalho, a emergência dos *media* fez com que a escola deixasse de ser a única fonte de transmissão do saber. No entanto ela deve ser entendida como um espaço de saberes e de reflexão, criando-se as condições para que se desenvolva uma aprendizagem da mensagem dos *media* (ver capítulo 1, ponto 1.2). Neste sentido, os jovens foram inquiridos no sentido de ser apurada a sua percepção acerca do

papel que a escola pode ter como elemento que ajuda na compreensão dos conteúdos dos *media* (Gráfico 14).

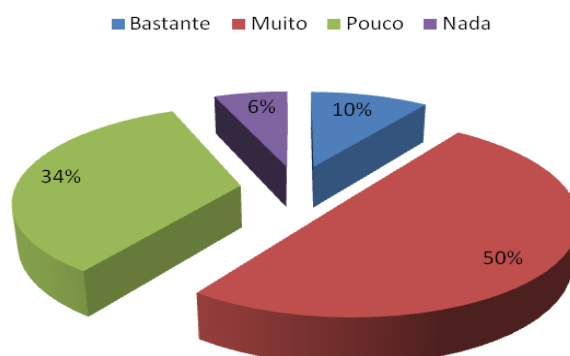
Gráfico 14
Consideras que a escola te pode ajudar a perceber os conteúdos dos meios de comunicação?



Entre os inquiridos, 44% considera que a escola pode contribuir muito, e 10% que ela pode ajudar bastante, na compreensão dos conteúdos veiculados pelos *media*. Por sua vez, 39% dos jovens defenderam que a escola pode ajudar pouco nesta mediação e 7% afirmou mesmo que a escola não ajuda na compreensão das mensagens dos meios de comunicação. Estes resultados demonstram que não existe uma tendência clara na percepção que os jovens têm acerca do papel da escola na educação para os *media*.

Sendo a comunicação um dos fenómenos mais marcantes da actual sociedade, é fundamental que a escola tenha a capacidade de integrar o estudo dos *media* nos seus planos curriculares ou extracurriculares. Porém a escola tem limitações de ordem material e tecnológica que a impedem de desenvolver diversos projectos. O jornal escolar continua a ser o meio mais utilizado no meio escolar, mas os índices de participação neste meio de comunicação escolar ainda não atingiram os níveis desejados, com 36% dos inquiridos a referir que nunca participou no jornal escolar. Dos que participaram, metade considera que aprendeu muito no projecto jornal escolar e 34% considera que pouco aprendeu com essa experiência (Gráfico 15).

Gráfico 15
Consideras que participar no jornal escolar é aprender?



Com base nos resultados obtidos, podemos sugerir que os jovens já perspectivam o jornal escolar como uma ferramenta que os pode ajudar na obtenção de mais conhecimentos. Este facto que pode ser entendido como um sinal de que a escola e os próprios professores começam, aos poucos, a perceber as vantagens decorrentes desta ferramenta de pedagogia activa. O jornal escolar, como um dos recursos que com mais eficácia cruza os *media* com a escola, pode fornecer experiências significativas aos alunos, ajudando-os a entender o seu modo de funcionamento, colocando-os na pele de jornalistas, redactores, permitindo um tipo de aprendizagem muito valorizada pelos jovens.

A participação no jornal escolar deve servir para facilitar a compreensão dos meios de comunicação, mas também para ajudar os jovens a desenvolver competências que, indirectamente, contribuam para essa mesma compreensão dos *media* (Quadro 7).

Quadro 7
A participação no jornal escolar tem influências a que níveis?

| Níveis/Importância | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não respondeu |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|
| Desempenho escolar | 19% | 16% | 15% | 16% | 13% | 16% | 5% |
| Responsabilidade | 18% | 21% | 21% | 14% | 13% | 8% | 5% |
| Compreensão do mundo que te rodeia | 14% | 9% | 18% | 21% | 18% | 11% | 9% |
| Desenvolvimento da atitude crítica | 14% | 13% | 26% | 13% | 11% | 20% | 3% |
| Relacionamento com outros e trabalho em equipa | 19% | 11% | 14% | 15% | 25% | 11% | 5% |
| Melhorias na expressão oral, escrita e gráfica | 13% | 26% | 9% | 11% | 11% | 24% | 6% |

(escala de 1 (mais importante) a 6 (menos importante))

No que diz respeito à aquisição ou desenvolvimento destas competências, verifica-se um equilíbrio nas respostas dadas pelos jovens, com 19% a considerarem que o mais importante da participação no jornal escolar foi o contributo para o fomento do relacionamento com os outros e o trabalho de equipa, bem como o contributo para um melhor desempenho escolar. Com um valor próximo (18%), alguns jovens referem que a razão mais importante foi o incremento da responsabilidade por via da participação no jornal escolar. Perante este cenário, podemos dizer que apesar de 36% dos inquiridos afirmar nunca ter participado no jornal escolar, os restantes consideram a participação tem influências muito positivas. Ele tem fomentado o trabalho em equipa e desenvolvido o espírito crítico, a expressão oral e escrita, reforçando-se assim a sua importância no meio escolar com o objectivo de formar jovens cidadãos melhor informados e mais

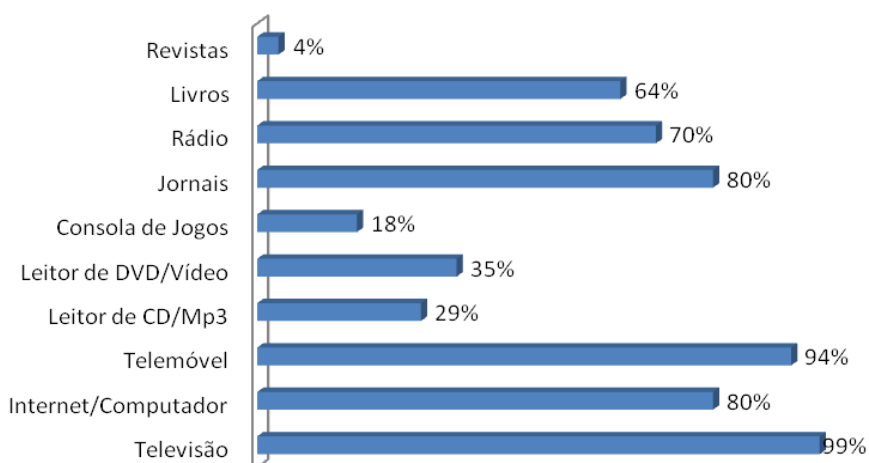
críticos. Uma escola viva, interventiva, atenta e que pretende andar a par com a comunidade, com o país e com o mundo, tem nos *media* um instrumento fundamental para o sucesso da sua missão, e no jornal escolar a ferramenta por excelência para atingir esse objectivo.

A terminar o nosso inquérito procurámos saber que percepções têm os jovens dos benefícios pessoais conseguidos com a participação no jornal escolar: 70% dos jovens consideraram que a produção de peças jornalísticas para o jornal escolar os ajudou na interpretação das mensagens construídas pelos jornalistas profissionais e 75% dos inquiridos ficou com a sensação de que participação no jornal escolar foi uma forma de expressar o seu ponto de vista e de o tornar público na escola e na comunidade

5.5 Tempos e espaços de consumo mediático das famílias

À semelhança do que fizemos com os jovens, procedemos a um levantamento dos hábitos de consumo mediáticos das respectivas famílias (Gráfico 16).

Gráfico 16
Que tipo de meios/suportes de comunicação utiliza?



A televisão surge como o meio mais utilizado (99%), seguido de perto pelo telemóvel (94%), mas também pelo computador e pelos jornais (ambos com 80% de respostas). Em casa, a televisão mantém-se como o dispositivo privilegiado na utilização familiar (99%), surgindo em segundo lugar os jornais (64%) e só depois o computador e o telemóvel (60%).

A televisão já deixou de ser o meio preferido dos filhos, mas ainda é o meio de comunicação privilegiado, o que demonstra claramente uma importante alteração geracional. Com a emergência dos novos *media*, a televisão tem uma menor capacidade de reunir a família e perde importância. Para além disso, a oferta diversificou-se, acompanhando a fragmentação de interesses e a individualização na relação com os *media*.

O tempo que as famílias dedicam a cada um dos meios de comunicação também fez parte das nossas preocupações neste estudo. Não só por uma questão de estabelecer padrões de comparação entre os hábitos de consumo mediáticos das famílias e dos jovens, mas também procurando perceber se os filhos seguem padrões de comportamento dos pais (Quadro 8).

Quadro 8
Distribuição do tempo diário dedicado, em média,
a cada um dos meios de comunicação

| Meio/Tempo | Menos de 30 minutos | 30min a 1hora | 1hora a 2horas | 2horas a 3horas | Mais de 3 horas | Não utiliza/Não respondeu |
|----------------------------|----------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Televisão | 29% | 30% | 24% | 11% | 6% | - |
| Internet/Computador | 48% | 18% | 14% | 5% | 6% | 9% |
| Telemóvel | 68% | 15% | 6% | 3% | 5% | 3% |
| Leitor de CD/Mp3 | 56% | 9% | 1% | 1% | - | 33% |
| Leitor de DVD/Vídeo | 53% | 3% | 1% | 3% | 1% | 39% |
| Consola de Jogos | 23% | 41% | 6% | - | 1% | 29% |
| Jornais | 26% | 6% | - | - | - | 68% |
| Rádio | 24% | 6% | 8% | - | - | 62% |
| Livros | 40% | 41% | 5% | 3% | - | 11% |

No que respeita ao tempo passado no computador, 48% dos pais afirmam passar menos de 30 minutos, 18% entre 30 minutos e uma hora, 14% de uma hora a duas horas, 5% de duas a três horas e 6% mais de três horas.

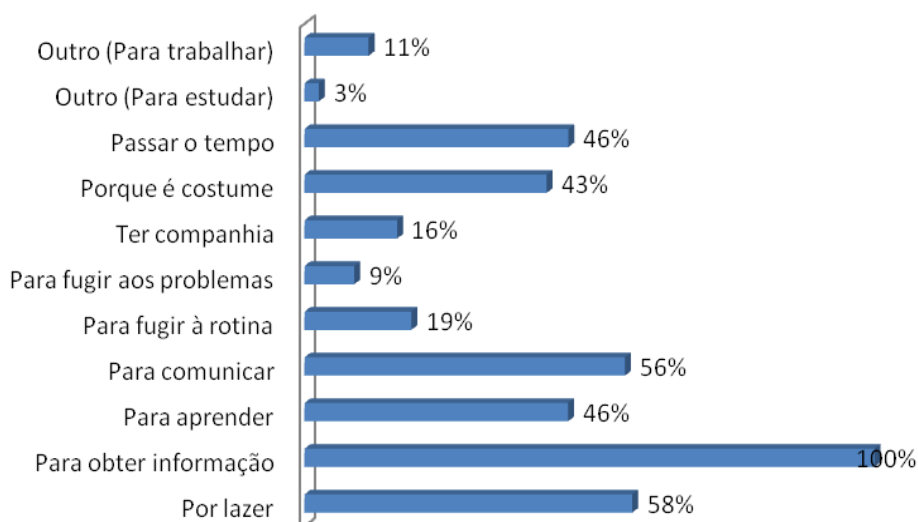
De um modo geral, estes dados apontam para uma redução do tempo que as famílias dedicam diariamente aos *media*, no entanto, estes dados são importantes para que se estabeleça uma comparação entre o consumo familiar e o consumo dos jovens. Se tomarmos atenção ao tempo dedicado pelos jovens aos meios de comunicação (ver quadro 4) percebemos que ao contrário dos seus progenitores, os jovens dedicam muito mais tempo ao computador, à televisão e ao telemóvel. No caso dos pais, as percentagens

de utilizadores que ultrapassa as três horas é muito reduzida (na soma de todos os meios 19%), o que não acontece com os filhos, que dedicam, em percentagem considerável, mais de três horas aos três principais meios já referidos.

Estes dados permitem-nos colocar a hipótese de não existir acompanhamento por parte dos pais do consumo mediático dos filhos, pelo menos no que diz respeito à totalidade desse tempo, uma vez que os filhos passam mais tempo que os pais em contacto com os *media*.

Tendo como base a distribuição do tempo dedicado a cada um dos meios de comunicação, interrogámos as famílias no sentido de saber para que utilizavam os meios de comunicação (Gráfico 17).

Gráfico 17
Para que utiliza os meios de comunicação?



Sem grande surpresa, a totalidade dos inquiridos afirmou utilizar os meios de comunicação para obter informação. Confirma-se assim que os *media* são meios de aculturação, de formação de consciências e de transmissão de ideologias e valores (ver p. 32).

Entre os inquiridos, 58% afirmou que utiliza os meios por lazer, 56% para comunicar, 46% para passar o tempo e 43% apenas porque é costume. A análise dos dados permite-nos concluir que os *media* ainda são utilizados em muitas famílias como companhia (em especial a rádio e a televisão) enquanto se desenvolvem outras tarefas paralelas. No que diz respeito à comparação com as respostas dadas pelos filhos,

podemos verificar que se as famílias encaram os *media* como forma de obterem informação sobre o que passa no mundo, os jovens vêem nos *media* uma forma de passar o tempo. Fica assim patente uma diferença muito importante e que pode ser determinante em qualquer tipo de análise que se faça ao consumo dos *media* pelos jovens. Ao contrário dos pais, que procuram informação, os jovens procuram entretenimento, estando assim mais vulneráveis a todo o tipo de conteúdos que influenciem os seus valores e ideias. O que aqui se pode ver é que, os usos relacionados com a comunicação e o lazer são claramente descurados pelos pais, que se preferem concentrar na procura de informação, para um uso mais instrumental e normativo dos *media*. Isto deixa de lado todo um nível de possibilidade de envolvimento social e comunicativo, cujo peso é, julgando pela frequência de uso, muito mais importante para estes jovens.

A abordagem destes dados, dá-nos conta de que o uso que os jovens fazem dos *media* é bastante mais heterogéneo do que o dos seus pais, sendo também distintos os padrões de utilização dos *media* no quadro da vida familiar. Esta análise sugere-nos também que os jovens procuram os meios de comunicação como forma de entretenimento, apesar de acabarem, muitas vezes indirectamente, por obter conhecimento através deles. No entanto, encará-los como uma forma de passar o tempo ou de distração, deve alertar-nos para um consumo mais passivo que os jovens fazem dos *media*. Tendo consciência de que os *media* veiculam, continuamente, valores e ideias, muitos deles destinados directamente aos mais novos e de uma forma subliminar, então devemos preocuparmo-nos com esta situação. Por outro lado, este indicador ajuda a explicar a variabilidade nas atitudes e actividades da família no processo de selecção dos *media* e dos seus conteúdos, ou seja, existem famílias onde o processo de selecção é uma tarefa conjunta, ao contrário de outras onde não existe este processo e como tal os jovens tendem a aceder aos *media* de uma forma menos selectiva.

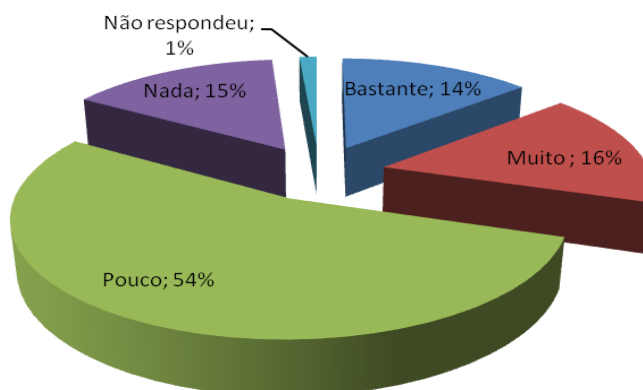
Um outro aspecto considerado foi a importância atribuída aos meios de comunicação na sociedade actual. Os dados recolhidos revelam que os meios são muito importantes para 54% dos inquiridos. Para 44% são apenas importantes e para 1% não têm qualquer importância.

Numa análise relativa à impressão que as famílias têm sobre os meios de comunicação, 18% afirmou ter uma boa impressão, 78% confirmou esta ideia afirmando que a impressão que tem dos *media* é boa. Dos restantes inquiridos, 4% tem uma má impressão dos meios de comunicação e 3% não respondeu. Estes resultados parecem

sugerir que os pais não acompanham o consumo mediático dos filhos porque têm uma boa impressão dos meios de comunicação.

Um aspecto extremamente relevante neste trabalho é procurar compreender a influência que os meios de comunicação têm no comportamento das famílias (Gráfico 18).

Gráfico 18
Considera que os meios de comunicação influenciam o seu comportamento?



Os dados revelam que, 14% dos inquiridos se sente bastante influenciado pelos *media*, 16% considera sofrer muito a influência dos meios de comunicação e 54% afirma que nota pouco a influência dos *media*. Para 15% essa influência não existe e 1% dos inquiridos não respondeu à questão.

Um dos objectivos do nosso trabalho é perceber até que ponto a família pode ajudar os jovens na relação com os *media*. Estes dados deixam antever que as famílias são sensíveis aos conteúdos dos *media* e que níveis de influência muito elevados podem dificultar a tarefa deste agente de socialização, na tarefa de ajudar os jovens a reflectir sobre os meios de comunicação. Consideramos também que esta influência vai condicionar as relações familiares em torno dos *media* e o processo de socialização no interior da família.

Apesar da preocupação em relação à influência dos *media* nas crianças, a maioria dos pais não exerce qualquer tipo de supervisão sobre o consumo mediático dos filhos. De um modo geral, se é verdade que os pais ajudam os filhos a tornarem-se mais selectivos e críticos falando sobre os conteúdos exibidos nos *media*, esta ideia fica ameaçada se não existe um elemento neutro capaz de compreender os conteúdos e em vez disso se deixa também influenciar por eles.

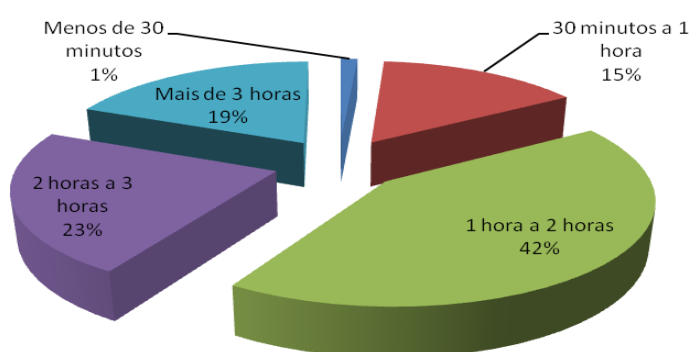
Uma outra situação que procurámos analisar foi a interacção com os meios de comunicação. Esta pergunta teve uma taxa de abstenção muito elevada, com 21% dos

inquiridos a não responder. Apesar deste facto, 38% afirmou que costuma reagir a factos, enviando comentários, 19% declarou participar em iniciativas propostas pelos meios (concursos, discussões temáticas, etc.), 15% assegurou que é hábito apresentar sugestões sobre os conteúdos veiculados pelos *media* e os restantes 7% dos inquiridos não tem qualquer tipo de reacção ou interacção com os meios de comunicação. Os nossos dados demonstram que os filhos pertencem a uma geração muito mais interactiva, o que pode ser explicado pela relação com os novos *media*, eles próprios, muito mais interactivos. A menor interactividade dos pais é resultado do contacto privilegiado com os meios tradicionais que estimulam uma participação mais passiva, mas também devido à falta de competências e conhecimentos que lhes permitam ser mais interactivos.

5.6 Relação e percepção das famílias em relação aos hábitos de consumo mediático dos seus filhos

A nossa investigação procurou também recolher dados que permitissem compreender e estabelecer padrões em relação ao triângulo pais, filhos e *media*. Nesta perspectiva, procurámos saber qual a percepção que os pais têm em relação ao consumo que os filhos fazem dos meios de comunicação (Gráfico 19).

Gráfico 19
Tempo que em média o(s) seu(s) filho(s) passa(m) em contacto com os meios de comunicação?



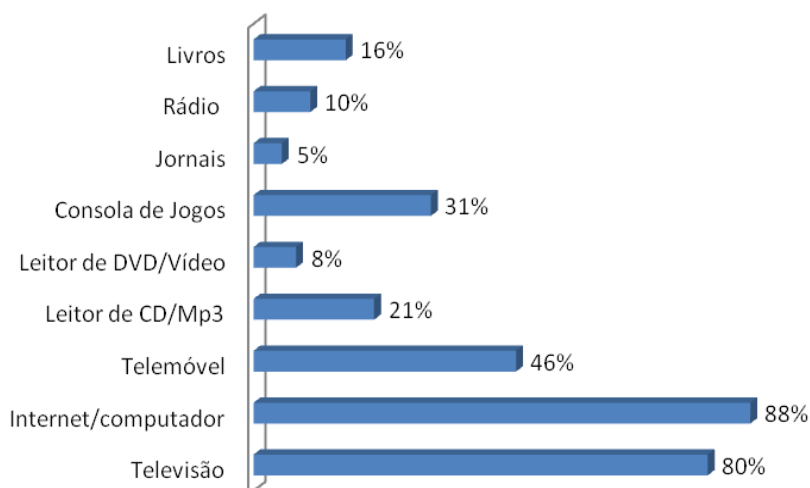
Na abordagem ao consumo mediático dos filhos, as famílias consideram que os seus filhos passam muito tempo em contacto com os meios de comunicação (71%).

Em relação à percepção que os pais têm do consumo mediático dos filhos, 19% afirmou que os seus filhos passam mais de três horas em contacto com os *media*, 23% diz que passam entre duas a três horas em contacto com os *media*, 42% dos auscultados

considera que os seus filhos passam entre uma hora a duas horas ligados aos meios de comunicação. É de acrescentar que 15% declara que os seus filhos passam entre trinta minutos e uma hora, e apenas 1% afirma que os seus filhos passam menos de trinta minutos em contacto com os *media*. Curiosamente, estes dados não estão totalmente de acordo com aquilo que foram as respostas dos filhos. O tempo que os jovens dedicam a cada um dos *media*, é superior à percepção que os pais têm. Uma explicação para este facto pode ser o facto dos pais não acompanharem o consumo mediático dos filhos, tal como se viu antes no comentário ao gráfico 17.

Ainda no quadro das percepções dos pais, procurou-se saber o que pensam em relação ao tempo gasto pelos filhos nos vários *media* (Gráfico 20).

Gráfico 20
A que meio de comunicação o(s) seu(s) filho(s) dedica(m) mais tempo?



As famílias apontam o computador (88%) como o meio que mais ocupa o tempo dos seus filhos, logo seguida da televisão (80%). Verificamos ainda que para além destes dois meios, o telemóvel e a consola de jogos são os meios que as famílias consideram ocupar mais tempo dos filhos. Estes dados vão de encontro aos meios que foram indicados pelos jovens como aqueles que ocupam a maior parte do seu tempo. Verifica-se que os próprios pais têm consciência de que a embora a televisão seja ainda central na vida dos seus filhos, eles convivem mais intimamente com o computador e com o telemóvel. Estamos assim perante um geração de adolescentes e crianças que se socializa através das novas tecnologias, rodeada de vários ecrãs, desde a televisão ao computador, passando pelos pequenos ecrãs do telemóvel, do leitor de mp3 ou até da consola de jogos.

A Internet, apontada como o principal meio, é o reflexo de uma utilização dos *media* de uma forma marcadamente individualizada, reclamando para si a utilização e a posse individual.

No que concerne à influência dos meios de comunicação sobre o comportamento dos filhos, verificámos que existe um equilíbrio entre os pais que consideram que os seus filhos são muito influenciados pelos *media* (41%), e os que afirmam que são pouco influenciados (40%). Das restantes respostas, 11% apontam no sentido de bastante influência e 8% de uma influência nula.

Parece-nos que a influência sobre os filhos é, na realidade, maior do que aquela que é percebida pelos pais. Os filhos podem ser influenciados sem que os pais tenham essa ideia, uma vez que, como vimos, eles reconhecem essa mesma influência no seu próprio comportamento.

Os jovens de hoje são, desde tenra idade, consumidores especiais das mensagens mediáticas, sem que tenham consciência de que os *media* não se limitam a transmitir e a reflectir a realidade, mas que, de certa forma, criam e recriam o real (Masterman, 1993). Este consumo mediático decorre sem que os jovens tenham qualquer conhecimento das linguagens e das estratégias persuasivas que os *media* utilizam. É difícil ficar indiferente a esta situação e foi com base neste quadro de influências que incluímos no nosso inquérito uma questão que pretendia saber qual a percepção que os pais têm dos efeitos causados pelos meios nos seus filhos.

A esmagadora maioria (73%) referiu que os seus filhos se apresentam com mais conhecimentos. A presença dos *media* vem transformar o próprio jovem, que altera a sua relação com o próprio saber, na medida em que surge um vasto leque de fontes onde se tem um fácil acesso à informação. Os *media* implicam uma transformação no sentido de um conhecimento como construção, onde os jovens podem decidir sobre a sequência de informação que querem seguir, o ritmo, a quantidade e o grau de aprofundamento.

Noutra perspectiva, os pais referem também que os seus filhos estão mais sociáveis (20%) e mais responsáveis (14%), resultado da influência dos *media*. É de acrescentar que 11% dos inquiridos considera que os meios de comunicação influenciam os seus filhos, uma vez que estes procuram imitar o que vêem, ouvem ou lêem nos *media*, mas igual percentagem considera que os meios de comunicação tornam os seus filhos menos sociáveis. Desta forma, podemos considerar que a vida dos mais jovens passou do espaço público para o espaço privado, o que está relacionado com o declínio da “cultura de rua” e a retirada para casa, local onde passam mais tempo com os novos meios.

Regista-se um declínio do convívio familiar em torno de meios como a televisão, para um consumo mediático privado, muitas vezes no quarto onde os jovens têm televisão, mas também computador com ligação à Internet.

Os *media* e a sua poderosa rede de influências, constituem agentes socializadores de referência capazes de contrastar, complementar, potenciar ou anular a influência dos agentes socializadores como a família. Neste caso é interessante recordar que estas percepções resultam da análise dos pais, que se confessaram eles próprios influenciáveis pelos meios de comunicação. No entanto, antevemos uma influência diferente e sobretudo mais preocupante do lado do agente de socialização que é a família, e que devia ser uma referência para os jovens no processo de educação para os *media*.

Uma das perguntas de investigação está relacionada com o papel da família na relação dos jovens com os *media*, pois como se viu no capítulo 1, a discussão dos conteúdos mediáticos no seio familiar é importante para que os jovens descodifiquem as mensagens. Na pergunta sobre este tema, 64% dos pais afirmou que costuma falar algumas vezes com os seus filhos a respeito dos meios de comunicação, 26% fá-lo muitas vezes, 8% raramente e 3% nunca o fez. Quando o assunto é a discussão do próprio meio, 74% dos inquiridos falam dos conteúdos dos programas, 34% da programação em geral, e 4% discute o formato dos programas. Saliente-se que 4% dos inquiridos refere que o tempo dedicado ao consumo dos *media* é motivo de conversas familiares, o que denota a preocupação de alguns pais em relação ao contacto com os *media*.

As formas como as famílias gerem a relação dos filhos com os meios de comunicação também foi objecto deste estudo. Numa das perguntas do inquérito a este respeito, 42% dos pais referiram que controlam (limitando) a actividade dos seus filhos em termos de tempo, de conteúdos e de tipos de programas a que eles podem ou não podem ter acesso nos *media*. Em 36% das respostas, os inquiridos afirmam que manifestam opiniões e posições acerca dos *media* em geral, e comentários genéricos a conteúdos específicos, durante e após o contacto com os meios de comunicação. Por fim, 25% dos respondentes considera que discute e interpreta os conteúdos veiculados pelos *mass media* com os seus filhos. Relembramos que estes tipos de mediação se referem apenas ao meios de comunicação de massas, para os quais faz sentido falar nestes géneros de mediação.

Podemos concluir que a restrição, uma forma directa de mediação, reúne as preferências dos pais, exigindo uma intervenção deliberada de quem exerce a mediação. Já a mediação não-focalizada é uma forma de mediação indirecta e surge em segundo

lugar nas opções dos inquiridos. O cruzamento dos inquiridos de pais e filhos, bem como algumas conversas exploratórias, permitem-nos afirmar com alguma segurança que a maioria das famílias inquiridas não acompanha a relação dos filhos com os meios de comunicação. No entanto é legítimo considerarmos que no caso das mediações dos tipos restritivo e selectivo, as famílias revelam uma maior preocupação com as experiências mediáticas dos filhos.

Por outro lado, a natureza dos próprios *media*, nomeadamente os novos *media*, poderá trazer mudanças substanciais nas possibilidades e formas de mediação educativas por parte dos pais. Com a entrada dos novos *media* nos agregados familiares emerge um novo cenário nas relações de autoridade entre os pais e filhos. A experiência de mediação em relação aos *media* tradicionais, como a rádio ou a televisão, baseia-se na experiência dos próprios pais. Porém, frente a novos ecrãs como o computador, os jogos de vídeo, os telemóveis, etc, assistimos a um paradoxo, uma vez que os jovens vão à frente no conhecimento e no uso desses meios. Assim, podemos assistir a situações em que os próprios filhos questionem a autoridade parental para exercer qualquer mediação. A falta de conhecimentos dos novos *media* constitui, portanto, um primeiro condicionante da mediação familiar em relação às actividades mediáticas dos jovens.

De um modo geral, professores, pais e educadores em geral são membros de uma geração que, na sua socialização, cresceram numa cultura mediática diferente. Estas experiências mediáticas informais não só influenciam os valores privados e as atitudes em relação aos novos *media*, como também têm impacto nos seus conceitos e nas suas práticas de educação. Ou seja, os educadores tendem a abordar as culturas mediáticas das crianças e dos jovens a partir da sua perspectiva geracional.

No que concerne à adequação dos programas e conteúdos transmitidos, 78% dos pais considera que os meios de comunicação têm programas e conteúdos adequados aos jovens. Opinião contrária têm 21% dos inquiridos e 1% não respondeu. Os conteúdos são adequados para a maioria dos inquiridos, que se revelam, muito satisfeitos (10%) ou satisfeitos (79%) com os mesmos. Apenas 9% dos inquiridos estão poucos satisfeitos e 3% revelam-se mesmo insatisfeitos com os conteúdos dos meios de comunicação.

Para terminar o inquérito procurámos identificar a percepção que os pais têm do jornal escolar enquanto ferramenta educativa presente no meio escolar e com o qual os filhos convivem de perto. Uma grande maioria dos inquiridos (85%) considera que é importante a participação dos seus filhos no jornal escolar e 82% considera que o jornal escolar contribui na educação para os *media*. Apesar destes resultados, apenas 55% dos

inquiridos afirma já ter lido um texto dos seus filhos no jornal escolar. Estes dados são curiosos, uma vez que, apesar de uma percentagem elevada defender que a participação no jornal escolar é importante, ainda existe um número elevado de inquiridos que não tem contacto com o jornal escolar. Este facto pode ser explicado por problemas na distribuição do jornal escolar ou por falta de interesse das famílias no trabalho desenvolvido no jornal escolar.

Quanto às influências que a participação do jornal escolar pode ter na vida dos seus filhos, as opiniões dividem-se (Quadro 9). A participação no jornal escolar parece ter influências sobretudo em melhorias na expressão oral, escrita e gráfica, na responsabilidade e no desempenho escolar.

Quadro 9
A participação no jornal escolar tem influências a que níveis?

| Níveis/Importância | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não respondeu |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|
| Desempenho escolar | 25% | 24% | 5% | 6% | 13% | 13% | 14% |
| Responsabilidade | 30% | 19% | 14% | 10% | 10% | 3% | 14% |
| Compreensão do mundo que te rodeia | 9% | 6% | 8% | 16% | 21% | 34% | 6% |
| Desenvolvimento da atitude crítica | 10% | 10% | 11% | 13% | 24% | 24% | 8% |
| Relacionamento com outros e trabalho em equipa | 9% | 11% | 10% | 25% | 13% | 23% | 9% |
| Melhorias na expressão oral, escrita e gráfica | 31% | 26% | 11% | 5% | 8% | 5% | 14% |

(escala de 1 (mais importante) a 6 (menos importante))

5.7 Resumo dos resultados

Os dados recolhidos permitem-nos sugerir que o computador, o telemóvel e a televisão são os meios mais presentes no dia-a-dia quer dos jovens quer das suas famílias. Verificámos também que o computador com ligação à Internet começa a ser uma realidade na maioria dos lares e, em muitos casos, nos próprios quartos dos jovens. O consumo mediático no quarto pode significar a ausência de um maior controlo dos pais. O quarto cresce em importância como local de utilização dos *media* a par de uma utilização cada vez mais privatizada de vários aparelhos visto que cada membro tem o seu próprio telemóvel ou telefone, aparelho de televisão, computador, etc.

No que diz respeito ao consumo mediático, os jovens passam mais tempo que os pais em contacto com os *media*, o que é natural, e preferem o computador à televisão, meio que reúne as preferências dos pais.

Constata-se que os *media* têm ganho espaço enquanto tema das conversas familiares. Os jovens falam cada vez mais com os pais sobre os *media*, em especial sobre os conteúdos e a programação, mas também sobre o tempo que dedicam aos meios. Da parte dos pais existe também uma preocupação em falar com os filhos acerca dos meios, nomeadamente sobre os seus conteúdos. Uma constatação imediata que decorre também da análise dos dados é que o contacto com os meios de comunicação é uma actividade cada vez mais controlada pelos pais.

Relativamente à influência que os meios de comunicação podem exercer, de um modo geral verificamos que existe a consciência de que essa influência se manifesta quer nos jovens quer nas famílias, o que apenas vem reforçar a ideia que sustenta todo este trabalho, de que é necessário iniciar os jovens na compreensão das estruturas dos meios de comunicação. Numa análise mais pormenorizada podemos constatar que os pais verificam essa influência através dos conhecimentos que os filhos adquirem nos *media* e da sociabilidade crescente que lhes reconhecem.

Constata-se que uma percentagem elevada dos jovens recorre aos meios de comunicação para passar o tempo. Do lado dos pais, a percentagem é menor (46%), mas não deixa de existir um consumo mais passivo dos meios de comunicação para o qual é necessário chamar a atenção. No entanto, é importante destacar também uma percentagem de jovens que utiliza os meios para comunicar (74%) assim como os pais (56%).

Relativamente à importância do jornal escolar enquanto ferramenta de educação para os *media*, parece notório que ele permite não só a educação para os *media*, mas também um contacto com a comunidade escolar. Parece ser consensual a utilidade que os *media* têm como elementos de aprendizagem, registando-se uma percentagem elevada de jovens que participa no jornal escolar. Grande parte desses jovens considera que a participação no jornal escolar tem influência no seu relacionamento com os outros e no trabalho de equipa, ao nível da responsabilidade e do desempenho escolar. Os pais concordam que a participação no jornal escolar contribuiu para que os filhos melhorassem as expressões oral, escrita e gráfica, ao nível da responsabilidade e do desempenho escolar.

Conclusões e Propostas

Ao longo deste trabalho procurámos ensaiar uma abordagem dos meios de comunicação enquanto desafios educativos, dando especial atenção aos processos de interacção e de mediação desenvolvidos pelos pais na sua relação com os filhos jovens, mas também tendo em atenção o papel da escola na tarefa de educar os jovens para os meios de comunicação.

Fizemo-lo não a partir de uma análise qualitativa, mas de uma análise quantitativa que procurou evidenciar tendências e características comuns aos jovens e às famílias inquiridas. Para essa abordagem contámos com um conjunto de informações obtidas através da realização de inquéritos a 80 jovens e respectivas famílias.

A investigação realizada propôs-se contribuir, ainda que de forma moderada, para a compreensão de um campo em crescimento e que tem sido sobretudo muito investigado noutros países. Além de nos ter permitido constatar uma diversidade de práticas mediáticas e de processos de interacção e mediação, a análise dos dados permitiu-nos também constatar aspectos muito interessantes e passíveis de reflexão.

Devemos sublinhar que a profundidade do trabalho foi limitada por algumas dificuldades de cariz burocrático que não puderam ser resolvidas dentro dos apertados prazos estabelecidos para a entrega da dissertação. Desde logo, a necessidade de seleccionarmos uma amostra maior; por outro lado, o facto de não termos conseguido recolher os dados, e a opinião, de um dos intervenientes mais importantes neste processo, os professores. Assumimos estas limitações, contudo olhamos para este estudo não como um trabalho acabado, mas com o início de um estudo mais aprofundado sobre um tema ainda pouco explorado em Portugal.

Conclusões

Em conjunto com a família e a escola, os meios de comunicação contribuem de forma decisiva para a formação da pessoa humana. Por isso iniciámos este projecto com a ideia de que o sistema educativo deveria dar prioridade à educação para o uso crítico, maduro e responsável dos meios de comunicação social, especialmente entre os mais jovens. No final deste trabalho podemos afirmar que a ideia inicial saiu reforçada.

A utilização das novas tecnologias - do telemóvel às diversas formas de comunicação mediada por computador - é hoje uma realidade na vida dos jovens, mas também na vida das famílias. Os *media* tradicionais, em especial a televisão, continuam a fazer parte da experiência mediática dos jovens, mas com menos importância que o computador ligado à Internet. Os jovens sofrem socialização pautada por várias realidades mediáticas onde a multiplicidade de escolhas no que respeita às formas de comunicação, entretenimento e informação lhes oferece mais opções de escolha.

Em termos de consumo mediático dos *media* no quotidiano dos jovens e das famílias, concluímos que o computador ligado à Internet, o telemóvel e a televisão, por esta ordem de importância, são os três meios que preenchem o quotidiano de todos os inquiridos. No que diz respeito ao tempo dedicado aos meios de comunicação, ele é mais reduzido no caso das famílias do que nos jovens, mas predominam uma vez mais, os três meios já referidos como aqueles a que é dispendido mais tempo.

No contexto das perguntas de investigação que guiaram o nosso trabalho, e respondendo à questão “*Podem os meios de comunicação, enquanto novo agente de socialização, educar as crianças e os jovens?*”, podemos dizer que os meios de comunicação estão em condições de o fazer, atendendo a que já são encarados pelos jovens e pelos pais como uma importante fonte de conhecimento. Na análise dos dados, verificámos que a grande maioria dos jovens considera já ter aprendido muito com os meios de comunicação. Embora os meios de comunicação possam, de facto, educar os jovens, podem também mergulhar os consumidores menos avisados num mar de informações indiferenciadas que não se encontram hierarquizadas segundo a sua importância. Daí que seja essencial um bom domínio das tecnologias da informação e a posse de competências mediáticas adequadas, para o uso crítico e responsável dos meios de comunicação social.

No que concerne à segunda questão deste estudo - “*Qual o papel dos agentes tradicionais de socialização, família e escola, na relação das crianças e dos jovens com os media?*” - pensamos que à família e à escola cabe a função de acompanharem o uso e consumo das mensagens mediáticas. Os resultados do nosso estudo deixam perceber uma preocupação crescente das famílias em relação ao contacto com os meios de comunicação, materializada através da procura de diversos tipos de mediação, nomeadamente da discussão familiar acerca dos *media*. Contudo, as diferentes culturas mediáticas de pais e filhos poderão provocar elementos de incerteza nesta mediação, uma vez que é difícil estabelecer e aplicar regras sobre aquilo que se desconhece ou se

conhece pouco. Por parte da escola, parece existir uma tendência para a introdução do tema nas salas de aula, nomeadamente através do envolvimento dos jovens na produção do jornal escolar. Assim, podemos dizer que os *media* introduzem mudanças qualitativas na forma como pais, educadores e adolescentes se relacionam entre si.

Pensar na educação para os *media* implica, necessariamente, reflectir sobre a necessidade de existir um espaço onde os jovens sejam dotados das competências que lhes permitam entender como funciona o processo de produção de conteúdos mediáticos, quem participa na sua produção, que condicionantes influenciam o produto final, que interesses estão em jogo e como funciona a sua estrutura. A compreensão de todas estas variáveis permite olhar para os *media* de numa forma mais crítica, permitindo uma avaliação dos conteúdos à luz de conceitos que explicam porque são as notícias como são, só para referir um exemplo. Perante a questão “*Qual a importância de um espaço de educação para os media na escola?*”, só podemos apresentar uma resposta: as escolas devem criar um espaço onde se discutam o papel e conteúdos dos *media*. Defendemos que a educação para os meios de comunicação deve fazer parte integrante da educação formal à qual todas as crianças têm acesso. Para além disto, os estabelecimentos de ensino devem promover a criação de produtos mediáticos (no âmbito dos meios de comunicação impressos, dos meios audiovisuais e dos novos meios de comunicação) que envolvam alunos e professores, enquanto medida de formação prática em literacia mediática. Este espaço de educação para os *media* na escola é tanto mais importante, quanto menos formação e mediação existir no meio familiar.

A educação para os *media* pode assumir uma posição mais funcional, com os *media* a serem usados ao serviço do processo de aprendizagem, como forma de ilustrar um conteúdo ou tema, ou como objecto de estudo, no sentido de atingir objectivos como o de formar o cidadão, ou desenvolver o espírito crítico. Tendo como base esta segunda perspectiva, surge a questão de saber se “*Pode o jornal escolar funcionar como ferramenta ao serviço da educação para os media?*”. Podemos concluir que o jornal escolar é de facto essa ferramenta, sendo visto dessa forma pelos alunos e pais. Deve mesmo salientar-se que os pais consideram a participação no jornal escolar uma mais-valia para os filhos pois identificam influências significativas na melhoria na expressão oral, escrita e gráfica, assim como no desempenho escolar e ao nível das responsabilidades.

Para terminar queremos salientar que a educação para os *media* não se pode esgotar no contexto escolar, nem nos professores. As acções a empreender no sentido de

impulsionar essa educação passam por envolver instituições de formação de professores e educadores, escolas de todos os níveis de ensino, centros de investigação, meios de comunicação social, associações culturais, de telespectadores e consumidores, sem esquecer as instituições mediáticas e as instâncias associativas dos profissionais e empresas dos media. No fundo, trata-se de tentar mobilizar toda a sociedade para esta questão que é uma questão fundamental para toda a sociedade.

Propostas

Numa sociedade em que a informação circula à velocidade estonteante, imaginar o futuro e fazer propostas é uma necessidade imprescindível. Neste sentido, dedicaremos as linhas que se seguem a apresentar algumas propostas para o futuro da área, sobretudo em Portugal.

Ao longo deste trabalho ficámos a conhecer um conjunto de projectos que têm sido desenvolvidos na área. Consideramos que nenhum deles é, por si mesmo e de maneira isolada, completamente adequado ou suficiente para que a área conheça o desenvolvimento que necessita. Na maior parte dos casos, tratam-se de projectos centrados em aspectos muito concretos e que não apresentam a visão holística que os projectos na área requerem. É nosso entendimento que qualquer projecto deste género deve ser abrangente, envolvendo todos os cidadãos: crianças, jovens, adultos, idosos, etc.

Ainda no que concerne à abrangência dos factores humanos, é importante destacar o quadro familiar enquanto local de aprendizagem. Neste sentido, defendemos um quadro de aprendizagem ao longo da vida, para que sejam criadas rotinas familiares duradouras capazes de transmitir as competências que permitam uma correcta leitura dos meios de comunicação.

É igualmente necessário que políticos, jornalistas, empresas de comunicação social, bibliotecas, centros de educação de adultos, centros culturais e estabelecimentos de ensino e formação profissional se mostrem activos no sentido de promoverem a literacia mediática. Uma vez reunidos todos os agentes que podem, e devem, fazer parte desta educação para os *media*, torna-se necessário compreender e difundir a relevância social que tem a literacia mediática ou educação para os *media*: a capacidade de utilizar autonomamente os diversos meios de comunicação social, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos meios de comunicação e dos seus conteúdos é fundamental ao bom funcionamento da democracia. Por isso é necessário empreender

acções concretas no sentido de disseminar e divulgar a importância da educação para os *media*, ou seja, promover a literacia mediática.

A educação para os *media* precisa de um espaço para se desenvolver e, nesse sentido, acreditamos que ela deve fazer parte da educação formal, do seu currículo, para que assim seja acessível a todos os alunos. Defendemos que seja criada uma disciplina única e exclusivamente dedicada à educação para os *media*, mas esse esforço deve ser complementado com a introdução de módulos sobre o tema noutras disciplinas, procurando-se sempre comparar a informação veiculada pelos *media* com as matérias leccionadas. É neste contexto que propomos a criação de produtos mediáticos nas escolas, envolvendo alunos, professores e especialistas na área.

Ao longo do processo de recolha de dados verificámos que os professores não se sentem ainda preparados, ou com todas as competências, para iniciar o processo de educação para os *media*. Nesse sentido, propomos que sejam criados programas de formação de professores para o ensino das competências mediáticas essenciais nos dias de hoje. Outro aspecto igualmente importante prende-se com a necessidade de desenvolver códigos de conduta e iniciativas legislativas na área.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, J. (1992). *Os Media e a Escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora.

_____ (1998). Ler os media, *Noesis*, nº 45, pp. 16-17.

_____ (2005). Literacia mediática: condição indispensável. *Media XXI*, 15-16

_____ (2006). *Os Jovens e a Internet: uma investigação internacional* in José Abrantes, C. (Coord.). *Ecrãs em mudança: Dos jovens na Internet ao Provedor da Televisão* (pp. 25-37). Lisboa: Livros Horizonte.

Aguaded, J. (2007). La educación en medios en Europa: la consagración de un proyecto *Comunicar*, nº 28, 7-8.

Aufderheide, P. e Firestone, C. (1993). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MD: Aspen Institute.

Bachelard, G. (1971). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70

Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary media education: curriculum statement*. London: British Film Institute, Educational Dept.

Bazalgette, C.; Bevort, E. e Savino, J. (Eds.) (1992). *New directions: media education worldwide*. London: British Film Institute.

Bazalgette, C. (2007). La educación en los medios en el Reino Unido, *Comunicar*, nº 28, pp. 33-41.

Belloni, M. (1991). Educação para os media: missão urgente da escola, *Comunicação e Sociedade, Revista de Estudos de Comunicação*. V. 10, nº 17, p. 33-45.

Bergsma, L. (2003). Na rota do futuro. *Media XXI*, nº 71

Bertrand, Claude-Jean (2002). *A Deontologia dos Media*. Coimbra: Minerva.

Bevort, E. e Gonnet, J. (2001). *Éduquer à l'information: un apprentissage fundamental*. in Jean-Yves Bei e Jean-Marie Gerard (Orgs.), *École et médias: regards croisés* (pp.159-175). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishing Ltd.

_____ (2005). *The Media Literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. (consultado na Internet a 30 de Outubro de 2008).[\[url\]http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrssi/ml_children.pdf](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrssi/ml_children.pdf).

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development*. New York: Russell Sage Foundation

Bryant, J. e Zillmann, D (1996), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Ed. Paidós.

Carey, J. (1988). *Communication as Culture*. Boston: Unwin Hyman.

Carlsson, U. (2006). *Violence and pornography in the Media: Public views on the influence media violence and pornography exert on young people*. in Ulla Carlsson (Ed.), *Regulation, awareness, empowerment: Young people and harmful media content in the digital age* (pp. 135-154). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media; Nordicom - Göteborg University.

Carneiro, A. (2004), *A cultura e os media em Portugal (uma análise interpretativa)* in *Pensar Ibero-america*. (Consultado na Internet a 30 de Novembro de 2008). [url] <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a03b.htm>

Carvalho, Sá Cristina, (2008). *O Gualter e a Emilinha*. Página 1/RR

Comissão Europeia. (2007). *Report on the results of the public consultation on Media Literacy*. (consultado na Internet a 15 de Dezembro de 2008) [url] http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2007). *Como vamos melhorar a educação em Portugal: Novos compromissos sociais pela Educação - Relatório final*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Clemi e Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2005). *L'Éducation aux médias: de la maternelle au lycée*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.

CLIP – Laboratório de Imprensa do Público. (2002, Março). *Público na Escola*, 120, 3.

Cortés, C. (2005). *How the media teach* in Gretchen Schwarz e Pamela U. Brown (Eds.), *Media Literacy: Transforming curriculum and teaching - Part I*, pp. 55-73

Costa, C. (2006). *O jornal escolar como ferramenta de desenho educativo no currículo: uma proposta de intervenção baseada no conceito de actividade significativa*, Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidade de Salamanca, Espanha.

De Abreu, B. (2007). *Teaching Media Literacy*. New York: Neal-Schuman Publishers Inc.

De Proost, S. (2003). *Education à la citoyenneté et communications médiatique*. in Jean-Marc Ferry et Séverine De Proost (Eds.), *L'École au défi de l'Europe – Médias, éducation et citoyenneté postnationale* (pp. 204-218). Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Domaille, K. e Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001*. New York: UNESCO.

Euromedialiteracy, (2006). (consultado na Internet a 10 de Dezembro de 2008) [url] <http://www.euromedialiteracy.eu/>

Euromeduc (2008). European Exchnage Network for Media Literacy (consultado na Internet a 10 de Dezembro de 2008) [url] <http://www.euromeduc.eu/spip.php?rubrique1&lang=en>.

Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. in A.Silva, e J. Pinto (Eds.). Metodologia das ciências sociais (pp. 165-196). Lisboa: Edições Afrontamento.

Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education: A kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO.

Freinet, C. (1974). *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, I. (1997). *O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre a indisciplina: Questões metodológicas*, VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Afirse/Aipelf.

Freixo, M. (2002). *A Televisão e a instituição escolar: Os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

_____ (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gonçalves, J. C. (2007). *Jornal Escolar: da periferia ao centro do processo educativo*, Tese de mestrado não publicada, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Gonnet, J. (1988). *Journaux scolaires et lycéens*. Paris: Retz.

_____ (1999). *Éducation et medias*. Paris: PUF.

_____ (2003). *Les médias et la curiosité du monde*. Paris: PUF.

_____ (2006). *A Educação para os Media: sonhos e realidades para um público cativo* in José Carlos Abrantes (Coord.), Ecrãs em mudança: dos jovens na Internet ao Provedor da Televisão, (pp. 53-71), Lisboa, Livros Horizonte.

Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hobbs, R. (2007). *Reading the Media: Media Literacy in high school English*. New York: Teachers College Press.

Illich, I. D. (1971). *Société sans école*. Paris: Seuil.

Katz, Elihu e Paul Lazarsfeld (1955). *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*, Glencoe: The Free Press.

Kellner, D. e Share, J. (2007). *Critical Media Literacy, democracy and the reconstruction of Education*, in Donaldo Macedo e Shirley R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: a reader*, (pp. 3-23), New York, Peter Lang Publishing.

Klapper, Joseph (1960). *The Effects of Mass Communication*, Glencoe: The Free Press.

Korkzac, J. (1988). *La Gazette Scolaire*. Paris: Clemi

Livingstone, Sonia & M. Bovill (Eds.) (2001) *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates: 3-30

Livingstone, S. (s.d.b). What is media literacy?
(consultado na Internet a 20 de Dezembro de 2008), [url]
http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc

_____ (2002) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*, Londres: Sage

_____ (2004). Media Literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7: 3-14.

_____ (2006). New media appropriation by youth, the results of Mediappro, a European research in media education: synthesis and interpretation. (consultado na Internet a 20 de Dezembro de 2008) [url]
http://www.mediappro.org/videos/index.php?video=18_synthese_en

_____ (2007) *Engaging with media – a matter of literacy?* in *Transforming audiences: identity/creativity/everyday life*, 6-7 September 2007, University of Westminster, London, UK.

Martín, Alfonso Gutiérrez (1997). *Educación Multimédia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mastermann, L. (1980). *Teaching about television*. London: Macmillan

_____ (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.

_____ (1996). *A difícil cooperação entre docentes e profissionais dos media*. *Público na Escola*, 62, 7.

Matterlart, A. E M. (1997). *História das Teorias da Comunicação*. Lisboa: Campos das letras.

Mcquail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Media-educ (2004). *Actas da Conferência Internacional Media Education in Europe*. Bruxelles: Media-Animation.

Mediapro (2006). *A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*. Brussels: Mediapro.

Menezes, H. (1999). *ICT in modern languages – a study of the effects multimedia books have on developing reading skills among Portuguese young learners of EF (English as a Foreign Language)*, Tese de doutoramento não publicada, School of Education of the University of Exeter, England.

Moderno, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico*. Aveiro: edição do autor.

_____ (1996). A integração dos mass media na sala de aula, *Informar – revista de acção educativa*, 21, pp. 13-21.

Moran, J. M. (1993). *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast Editora.

Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación de médios, *Revista Ibero-americana de Educación*, nº 32, pp. 35-47.

Novais, M. (2002). A educação para os media a nível mundial, *Noesis*, 62, pp. 29-31.

Oliveira, I., Vieira, A. E Palma, B. (1997). *A integração dos media nas práticas educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Perceval, J. M. (2007). *Media e educação na sociedade do ócio*. in José Manuel Pérez Tornero (Org.), *Comunicação e educação na sociedade da informação: novas linguagens e consciência crítica* (pp. 47-56). Porto: Porto Editora.

Pereira, S. (1999). *A televisão na família - Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Bezerra-Editora.

Piette, J. (2006). *Os Jovens e a Internet: de que “público” se trata?* in José Carlos Abrantes (Coord.), *Ecrãs em mudança: dos jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, (pp. 13-24) Lisboa: Livros Horizonte.

Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação.

_____ (1991). *A Imprensa na escola: guia do professor*. Lisboa: Público, Comunicação Social SA.

_____ (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.

_____ (2003). *Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança* in *Revista Ibero-americana de Educación*, nº 32, 119-143.

_____ (2003a). Reabilitar a participação cívica. *Media XXI*, nº 71, 11-15

- Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris: CLEMI.
- _____ (1974). *A Escola Paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Potter, W. (2005). *Media Literacy*. London: Sage Publications.
- Publicações (2002). Público na Escola, 120, 4
- Público, (2005). *Livro de Estilo*, Lisboa: Público – Comunicação Social SA.
- Prensa-escuela en el mundo (2001, Junho). *Padres y Maestros*, 261, 27-31
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reia-Baptista, V. (2006). *New environments of media exposure. Internet and narrative structures: from media education to media pedagogy and media literacy*. in Ulla Carlsson e Cecilia von Felitzen (Eds.) *In the Service of Young People?: Studies and reflections on media in the digital age* (pp. 293-304). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media; Nordicom - Göteborg University.
- Reia-Baptista, V. (2007). Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa. *Comunicar*, 28, 25-31.
- Remy, M. (2003). *Le rôle des technologies de l'information et de la communication dans l'espace éducatif européen. Des médias-miracles?* in Jean-Marc Ferry et Séverine De Proost (Eds.), *L'École au défi de l'Europe – Médias, éducation et citoyenneté postnationale*, (pp. 139-166), Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- Resolução do Parlamento Europeu (2008) Report on media literacy in a digital world. European Parliament: Committee on Culture and Education
- Rossmann, G. and Rallis, S. (2003). *Learning in the Field: An introduction to qualitative research*, Thousand Oaks (California), Sage Publications.
- Santos, A. e Pinto, M. (1995). *O jornal escolar: porquê e como fazê-lo*. Porto: Edições ASA
- Santos, M. (2003). *A Educação para os Media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, I. (1999). *Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais* in *Contacto*, Revista brasileira de comunicação, arte e educação, Ano 1, n° 2, jan/mar. pp. 19-74.
- Tavares, C. (2000). *Os Media e a Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Thoman, E. e Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st Century: An overview & orientation guide to Media Literacy Education*. Santa Monica (CA): Center for Media Literacy.

Thoman, E. e Jolls, T. (2004). *Media Literacy - A national priority for a changing World* in *American Behavioral Scientist*, 48, 1, 18-29.

Tizard, Barbara; Hughes, Martin (1986). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School*. London: Fontana Press

Tomé, V. (2005). *Jornal Reconquista apoia jornais escolares*, Público na Escola, nº 151, p. 11.

_____ (2007). *O futuro da imprensa passa pela escola e pelos jornais*, Público na Escola, nº 170, pp. 6-7.

Tornero, J. (2007a). *As escolas e o ensino na sociedade da informação* in José Manuel Pérez Tornero (Org.), *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: novas linguagens e consciência crítica*, (pp. 11-25), Porto, Porto Editora.

_____ (2007b). *O futuro da sociedade digital e os novos valores da educação para os Media* in José Manuel Pérez Tornero (Org.), *Comunicação e educação na sociedade da informação: novas linguagens e consciência crítica*, (pp. 187-210), Porto: Porto Editora.

Tufte, B. e Rasmussen, J. (2004, Julho). *Media culture – School culture: Partners or competitors?* Artigo apresentado na Conferência *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, Londres, Inglaterra.

Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. (2007). Final report. in UAB. *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Consultado na Internet a 18 de Dezembro de 2008). [url] http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf

Unesco (2007a). *Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'Éducation aux Médias* (consultado na Internet a 10 de Dezembro de 2008), [url] http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf.

_____ (2007b). *Un bon départ - Éducation et protection de la petite enfance: Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, UNESCO, Paris.

Victorian Curriculum and Assessment Authority. (2003). *Media Victorian Certificate of Education*. Melbourne (VIC): Victorian Curriculum and Assessment Authority.

Vieira, A. e Fonseca, T. (1996). *Jornais escolares: quantos somos, quem somos e como somos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, A. & VARGAS, R. (1996). *Rede de projectos de educação e media – Catálogo 1995-1996*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Yuste, J. (2007). *Variáveis da educação para a comunicação*, in José Manuel Pérez Tornero (Org.), *Comunicação e educação na sociedade da informação: novas linguagens e consciência crítica* (pp. 137-174). Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito aos alunos



Universidade da Beira Interior
Departamento de Comunicação e Artes

“Família, Educação e Media: os desafios educativos dos meios de comunicação: o jornal escolar no distrito de Castelo Branco”

Este questionário insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado “Família, Educação e Media: os desafios educativos dos meios de comunicação: o jornal escolar no distrito de Castelo Branco”, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Jornalismo: Imprensa, Rádio e Televisão, na Universidade da Beira Interior.

Destina-se a recolher dados sobre os hábitos de consumo dos meios de comunicação, bem como a importância que estes têm na vida dos jovens. Por outro lado, procura perceber qual o papel da família enquanto agente socializador.

O questionário está organizado em três partes: a primeira tem por objectivo recolher dados que permitam caracterizar os alunos e as restantes visam obter dados sobre o consumo que os alunos fazem dos meios de comunicação e o papel da família e da escola.

Deves responder a cada questão, escolhendo o número que melhor traduz a tua opinião. **As respostas são confidenciais e anónimas. Por isso, não escrevas o teu nome, nem nada que te identifique em nenhuma parte do questionário.**

Consideramos muito importante a tua colaboração para o desenvolvimento deste estudo. Agradecemos que respondas a todas as questões. Agradecemos desde já a tua colaboração.

Parte I

1. Caracterização do perfil do aluno

1.1 Sexo Masculino Feminino

1.2 Idade

1.3 Ano

1.4 Local de Residência

Parte II

2. Hábitos de consumo mediático

2.1 Que tipo de meios/suportes de comunicação utilizas?

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros
- Outro, qual? _____

2.2 A que meios/suportes de comunicação recorres frequentemente em casa?

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros
- Outro, qual? _____

2.3 Que meios/suportes de comunicação tens no teu quarto?

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros
- Outro, qual? _____

2.4 No quadro que se segue, assinala com uma cruz (x) o tempo diário que, em média, dedicas aos meios/suportes de comunicação

| Meio/Tempo | Menos de 30 minutos | 30min a 1hora | 1hora a 2horas | 2horas a 3horas | Mais de 3horas |
|---------------------|---------------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|
| Televisão | | | | | |
| Internet/Computador | | | | | |
| Telemóvel | | | | | |
| Leitor de CD/Mp3 | | | | | |
| Leitor de DVD/Vídeo | | | | | |
| Consola de Jogos | | | | | |
| Jornais | | | | | |
| Rádio | | | | | |
| Livros | | | | | |
| Outro | | | | | |

2.5 Classifica por ordem os meios/suportes em termos do grau de importância que lhes atribuis (em que 1 será o mais importante e 9 o menos importante).

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros

2.6 Em casa, falas com os teus familiares a respeito dos meios de comunicação?

- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

2.7 Quais os temas de conversa a respeito dos meios de comunicação?

- A programação em geral
- Os conteúdos dos programas
- O formato dos programas
- Outro. Qual? _____

2.8 Quais os meios de comunicação e multimédia a que tu e os teus amigos recorrem mais quando estão reunidos?

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros
- Outro, qual? _____

2.9 Quando estás com os teus amigos, conversas a respeito dos meios de comunicação?

- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

2.10 Quais os temas preferidos das vossas conversas a respeito dos meios de comunicação?

- Desporto
- Cinema
- Informação
- Documentários
- Outro. Qual? _____

3. Em que contexto acontecem as conversas sobre os meios de comunicação?

- Na escola
- No café
- Em casa
- Na rua
- Outro. Qual? _____

3.1 Para que efeito utilizas os meios de comunicação? (Podes assinalar mais do que uma situação)

- Por lazer
- Para obter informação
- Para aprender
- Para comunicar
- Para descansar
- Outro. Qual? _____

3.1.1 Utilizas os meios de comunicação para: (Podes assinalar mais do que uma situação)

- Fugir à rotina
- Fugir aos problemas
- Ter companhia
- Porque é costume
- Passar o tempo
- Outro. Qual? _____

3.2 Que importância atribuis aos meios de comunicação social na sociedade actual?

- Muito importante
- Importante
- Nada importante

3.3 De um modo geral, qual a tua impressão a respeito dos meios de comunicação?

- Muito boa
- Boa
- Má
- Nenhuma

3.4 Consideras que os meios de comunicação influenciam o teu comportamento?

- Bastante
- Muito
- Pouco
- Nada

3.5 Consideras que os meios de comunicação têm conteúdos adequados à tua idade?

- Sim
 Não

3.6 Costumas interagir com os media? De que modo o fazes?

- Reages a factos, enviando comentários
 Participas em iniciativas propostas pelos meios (concursos, discussões temáticas)
 Apresentas sugestões sobre os conteúdos
 Outro. Qual? _____

3.7 O que costumas fazer na Internet (ordena de 1 a 7, em que 1 é o que fazes mais vezes)

- Pesquisar na Web
 Softwares sociais (Hi5, Facebook, etc)
Em qual ou quais tens conta? _____
 Jogar Online
 Ler e-mail
 Ler/ver/ouvir notícias
 Ver vídeos/fotos
 Ler blogues

Parte III

3.8 Costumas falar dos meios de comunicação na escola?

- Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

3.9 Consideras que a escola te pode ajudar a perceber os conteúdos dos meios de comunicação?

- Bastante
 Muito
 Pouco
 Nada

3.10 Já alguma vez participaste no jornal escolar?

- Sim
 Não

3.11 Consideras que participar no jornal escolar é aprender?

- Bastante
 Muito
 Pouco
 Nada

3.12 Na tua opinião, a participação no jornal escolar tem influências a que níveis: (assinale de 1 a 6, onde 1 será o que tem mais importância)

- Desempenho escolar (ajuda-te ao nível do conhecimento nas várias disciplinas)
 Responsabilidade (tens mais cuidado com as fontes onde vais recolher informação)
 Compreensão do mundo que te rodeia
 Desenvolvimento da atitude crítica
 Relacionamento com outros e trabalho em equipa
 Melhorias na expressão oral, escrita e gráfica

3.13 Consideras que ao produzires peças jornalísticas para o jornal escolar estás a desenvolver competências para a interpretação de mensagens construídas por jornalistas profissionais?

- Sim
 Não

3.14 Consideras que o jornal escolar é uma oportunidade para expressares o teu ponto de vista e poderes intervir na escola e na comunidade?

- Sim
 Não

Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2 - Inquérito às famílias

Universidade da Beira Interior
Departamento de Comunicação e Artes

“Família, Educação e Media: os desafios educativos dos meios de comunicação: o jornal escolar no distrito de Castelo Branco”

Este questionário insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado “Família, Educação e Media: os desafios educativos dos meios de comunicação: o jornal escolar no distrito de Castelo Branco”, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Jornalismo: Imprensa, Rádio e Televisão, na Universidade da Beira Interior.

Destina-se a recolher dados sobre os hábitos de consumo dos meios de comunicação, bem como a importância que estes têm na vida dos jovens. Por outro lado, procura perceber qual o papel da família enquanto agente socializador.

O questionário está organizado em três partes: a primeira tem por objectivo recolher dados que permitam caracterizar as famílias e as restantes visam obter dados sobre o consumo que as famílias fazem dos meios de comunicação e o seu papel na educação das crianças e dos jovens.

Deve responder a cada questão, escolhendo o número que melhor traduz a sua opinião. **As respostas são confidenciais e anónimas. Por isso, não escreva o seu nome, nem nada que o identifique em nenhuma parte do questionário.**

Consideramos muito importante a sua colaboração para o desenvolvimento deste estudo. Agradecemos que responda a todas as questões. Agradecemos desde já a sua colaboração.

Inquérito

Parte I

1. Caracterização do perfil da família

1.1 Pai Mãe Outro Qual? _____ 1.2 Idade

1.3 Local de Residência

1.4 Habilitações Literárias

- 1º ciclo
 2º ciclo
 3º ciclo
 Secundário
 Superior

1.5 Situação Profissional

- Estudante
- Trabalhador(a)
- Desempregado(a)
- Reformado(a)
- Outro. Qual? _____

1.6 Profissão

Parte II

2. Hábitos de consumo mediático

2.1 Que tipo de meios/suportes de comunicação utiliza?

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros
- Outro, qual? _____

2.2 A que meios/suportes de comunicação recorre frequentemente em sua casa?

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros
- Outro, qual? _____

2.3 Que meios/suportes de comunicação tem em casa?

- Televisão
- Internet/Computador
- Telemóvel
- Leitor de CD/Mp3
- Leitor de DVD/Vídeo
- Consola de Jogos
- Jornais
- Rádio
- Livros
- Outro, qual? _____

2.4 No quadro que se segue, assinale com uma cruz (x) o tempo diário que, em média, dedica aos meios/suportes de comunicação (pode considerar vários meios).

| Meio/Tempo | Menos de 30 minutos | 30min a 1hora | 1hora a 2horas | 2horas a 3horas | Mais de 3horas |
|-----------------------|---------------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|
| Televisão | | | | | |
| Internet/Computador | | | | | |
| Telemóvel | | | | | |
| Leitor de CD | | | | | |
| IPOD/Leitor de Mp3 | | | | | |
| Leitor de DVD | | | | | |
| Consola de Jogos | | | | | |
| Leitor de Vídeo | | | | | |
| Jornais | | | | | |
| Rádio | | | | | |
| Livros | | | | | |
| Outro. Qual? _____ | | | | | |

2.5 Para que efeito utiliza os meios de comunicação? (Pode assinalar mais do que uma situação)

- Por lazer
- Para obter informação
- Para aprender
- Para comunicar
- Outro. Qual? _____

2.5.1 Utiliza os meios de comunicação para: (Pode assinalar mais do que uma situação)

- Fugir à rotina
- Fugir aos problemas
- Ter companhia
- Porque é costume
- Passar o tempo
- Outro. Qual? _____

2.6 Que importância atribui aos meios de comunicação social na sociedade actual?

- Muito importante
- Importante
- Nada importante

2.7 De um modo geral, qual a sua impressão a respeito dos meios de comunicação?

- Muito boa
- Boa
- Má
- Nenhuma

2.8 Considera que os meios de comunicação influenciam o seu comportamento?

- Bastante
- Muito
- Pouco
- Nada

2.9 Costuma interagir com os meios de comunicação? De que modo o faz?

- Reage a factos, enviando comentários
- Participa em iniciativas propostas pelos meios (concursos, discussões temáticas)
- Apresenta sugestões sobre os conteúdos
- Outro. Qual? _____

Parte III

3. Hábitos de consumo mediático do(s) seu(s) filho(s)

3.1 Considera que o(s) seu(s) filho(s) passa(m) muito tempo em contacto com os meios de comunicação?

- Sim
 Não

3.2 Em média quanto tempo passa(m) o(s) seu(s) filho(s) em contacto com os meios de comunicação?

- Menos de 30 minutos
 30 minutos a 1 hora
 1 hora a 2 horas
 2 horas a 3 horas
 Mais de 3 horas

3.3 A que meio de comunicação dedicam mais tempo?

- Televisão
 Internet/Computador
 Telemóvel
 Leitor de CD/Mp3
 Leitor de DVD/Vídeo
 Consola de Jogos
 Jornais
 Rádio
 Livros
 Outro, qual? _____

3.4 Considera que os meios de comunicação influenciam o comportamento do seu filho?

- Bastante
 Muito
 Pouco
 Nada

3.5 De que forma é que verifica essa influência? O seu filho apresenta-se:

- Com comportamentos mais violentos
- Menos sociável
- Mais sociável
- Com mais conhecimentos
- Mais responsável
- Procura imitar o que vê nos meios de comunicação

3.6 Em casa, fala com os seus filho(s) a respeito dos meios de comunicação?

- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

3.7 Quais os temas de conversa a respeito dos meios de comunicação?

- A programação em geral
- Os conteúdos dos programas
- O formato dos programas
- Outro. Qual? _____

3.8 Das seguintes opções, qual aquela que melhor expressa a sua relação com os seus filhos no que diz respeito aos meios de comunicação?

- Controlo (limitando) a actividade dos meus filhos em termos de tempo, de conteúdos e de tipos de programas a que eles podem ou não podem ter acesso nos *media*.
- Discuto e interpreto os conteúdos veiculados pelos *media* com os meus filhos.
- Manifesto opiniões e posições acerca dos *media* em geral, e comentários genéricos a conteúdos específicos, durante e após o contacto com os meios de comunicação.

3.9 Considera que nos meios de comunicação existem programas e conteúdos adequados aos seus filhos?

- Sim
- Não

3.10 Qual o seu nível de satisfação em relação a esses conteúdos?

- Muito Satisfeito
 Satisfeito
 Pouco Satisfeito
 Insatisfeito

Parte IV

4. O jornal escolar

4.1 Considera importante que o seu filho participe no jornal escolar?

- Sim
 Não

4.1.1 Acha que essa participação contribui para a sua educação relativamente aos meios de comunicação?

- Sim
 Não

4.2 Já alguma vez leu algum artigo ou texto do seu filho no jornal escolar?

- Sim
 Não

4.3 Na sua opinião, a participação do(s) seu(s) filho(s) no jornal escolar tem influências a que níveis: (assinale de 1 a 6, onde 1 será o que tem mais importância)

- Desempenho escolar (ajuda-o ao nível do conhecimento nas várias disciplinas)
 Responsabilidade (tem mais cuidado com as fontes onde vai recolher informação)
 Compreensão do mundo que o rodeia
 Desenvolvimento da atitude crítica
 Relacionamento com outros e trabalho em equipa
 Melhorias na expressão oral, escrita e gráfica

Muito obrigado pela sua colaboração!