

INFÂNCIA, JUVENTUDE E MÍDIA
OLHARES LUSO-BRASILEIROS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmio Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

Organizadores
Alexandre Barbalho
Lidia Marôpo

INFÂNCIA, JUVENTUDE E MÍDIA OLHARES LUSO-BRASILEIROS

1ª Edição
Fortaleza - CE



2015

**INFÂNCIA, JUVENTUDE E MÍDIA
OLHARES LUSO-BRASILEIROS**

© 2015 Copyright by Alexandre Barbalho e Lidia Marôpo

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Diagramação

Léo de Oliveira Alves

Capa

Léo de Oliveira Alves

Revisão de Texto

Editora da UECE

Bibliotecária responsável:

Vanessa Cavalcante Lima - CRB 3/1166ão

-
- I43 Infância, juventude e mídia: olhares luso-brasileiros/ Alexandre Barbalho, Lidia Marôpo (orgs.). – Fortaleza: EdUECE, 2015. 288p.
ISBN: 978-85-7826-136-8
1. Comunicação midiática para crianças e adolescentes. 2. Estudo da recepção da comunicação. 3. Novas mídias. I. Título.

CDD: 304

Sumário

Apresentação..... 9

Eixo 1.

Perspectivas conceituais para estudos sobre infância, juventude e mídia

“Para não dizer que não falei de flores” ou a incapacidade de pensar a infância e a inutilidade dos discursos teóricos sobre urgências..... 12

Raquel Paiva

Para uma teoria crítica dos media. Pensada em função dos problemas sociais da infância 20

João Pissarra Esteves

Eixo 2.

Representação das crianças e/ou jovens na mídia

A representação do jovem nas campanhas sobre prevenção da Aids do Ministério da Saúde 44

Juciano de Sousa Lacerda

Sueli Alves Castanha

Representações de crianças e jovens nas notícias: o cenário português 64

Lidia Marôpo

Liliana Pacheco

Eixo 3.

Consumo/audiência/recepção de produtos midiáticos por crianças e/ou jovens

Do consumo à produção de mídia por estudantes de escola pública em Fortaleza - Brasil 77

Mauro Michel El Khouri

Luciana Lobo Miranda

Memórias em segunda mão: lembranças juvenis de um salazarismo ficcionado 95

Bruno Carriço dos Reis

Eixo 4.

Políticas e regulação dos produtos midiáticos voltados a crianças e/ou jovens

Publicidade como ferramenta estratégica da propaganda infantojuvenil no Brasil: quem regula afinal? 112

Patrícia Gonçalves Saldanha

A comunicação comercial de alimentos e bebidas para crianças em Portugal: entre a regulação e a auto-regulação 132

Ana Jorge

Eixo 5.

Práticas de cidadania midiática por parte de crianças e/ou jovens

Juventude, sociabilidade e cidadania: consumo e usos da internet entre jovens mulheres em uma instituição de acolhimento 147

Denise Cogo

Márcia Bernardes

Cidadania mediática: a internet implica uma revolução dos costumes? 165

Maria José Brites

Eixo 6.

Práticas de sociabilidade de crianças e/ou jovens por meio das novas mídias

Sociabilidades juvenis e o uso de dispositivos móveis na cidade 181

Amanda Nogueira de Oliveira

Alexandre Almeida Barbalho

Nós na rede. Pré-adolescentes e socialização digital..... 194

Cristina Ponte

Eixo 7.

Educação para a mídia voltada para crianças e/ou jovens

Rádio educativo - percepções a partir dos estudantes do Programa Mais Educação 212

Edgard Patrício

Educação para os media em Portugal: um caminho a fazer-se 229

Manuel Pinto

Cristiane Parente

Eixo 8.

Análise de programas/produtos midiáticos voltados para crianças e/ou jovens

Programação infantil da TV Brasil: uma análise sobre a questão da qualidade 242

Inês Sílvia Vitorino Sampaio

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Explicar o mundo às crianças: análise de espaços noticiosos dirigidos ao público infantojuvenil 257

Sara Pereira

Joana Fillol

Patrícia Silveira

SOBRE OS/AS AUTORES/AS..... 278

Apresentação

A proposta dessa coletânea é promover o debate sobre a relação entre a infância, a juventude e a mídia, a partir de temas geradores que nos permitam refletir sobre as realidades brasileira e portuguesa. Apesar de falarem o mesmo idioma e de terem um *background* histórico e cultural comum, Brasil e Portugal apresentam realidades bem diferentes no que concerne à situação da infância e da juventude.

O Brasil tem uma população de mais de 200 milhões de habitantes e, embora apresente melhorias gradativas nos últimos anos em quase todos os indicadores sociais, luta ainda para resolver problemas básicos como o acesso à educação pública de qualidade e os altos índices de pobreza, mortalidade e trabalho infantil e violência.

Portugal tem 10 milhões de habitantes, uma das mais baixas taxas de mortalidade de crianças do mundo e apenas problemas pontuais de exploração do trabalho infantil. No entanto, os indicadores de pobreza infantil e de abandono escolar são dos mais elevados no contexto europeu. Além disso, o país tem uma das mais baixas taxas de natalidade do mundo e enfrenta um acelerado processo de envelhecimento da população.

Em contraponto a estas realidades díspares, os dois países compartilham a vivência da intensificação dos fluxos de comunicação, comum às chamadas sociedades em rede. Neste processo, novas e antigas mídias têm vindo a desempenhar um papel central na maneira como as crianças e jovens interpretam o mundo, nos seus processos de socialização e na forma como são percebidos socialmente.

O debate sobre a constituição das crianças e jovens enquanto sujeitos sociais, nesta perspectiva, passa necessariamente pela discussão da relação destes com a mídia, levando em consideração seus direitos de proteção, provisão e participação, sob os mais variados aspectos: desde a representação midiática à recepção; desde as políticas de regulação de produtos midiáticos destinados a crianças e jovens às práticas de sociabilidade destes por meio das novas mídias; desde a análise de produtos midiáticos destinados ao público infanto-juvenil às práticas de cidadania midiática e de educação para a mídia.

Levando em consideração estes diversos aspectos, foram convidados pesquisadores/as brasileiros/as e portugueses/as para que discutissem oito eixos temáticos com base nos seus interesses específicos de pesquisa:

1. Perspectivas conceituais para estudos sobre infância, juventude e mídia.
2. Representação das crianças e/ou jovens na mídia.
3. Consumo/audiência/recepção de produtos midiáticos por crianças e/ou jovens.
4. Políticas e regulação dos produtos midiáticos voltados a crianças e/ou jovens.
5. Práticas de cidadania midiática por crianças e/ou jovens.
6. Práticas de sociabilidade de crianças e/ou jovens por meio das novas mídias.
7. Educação para as mídias voltada para crianças e/ou jovens.
8. Análise de programas/produtos midiáticos voltados para crianças e/ou jovens.

Os contributos refletem a maturidade de pesquisadores/as de referência na área ou a renovação trazida por jovens estudiosos das relações entre crianças, jovens e mídia. Cada capítulo revela também as diferenças entre o português falado no Brasil e em Portugal, como também a interseção entre os dois, no casos de vários dos/as autores/as que mantêm ligações com ambos os países. Optamos por respeitar as escolhas de cada um: com ou sem acordo ortográfico e com diferentes terminologias (por exemplo, 'mídia' (BR) ou 'media' (PT)). Com esse rico conjunto de reflexões, o leitor pode cotejar ambas as realidades e retirar suas próprias conclusões. É esse o intuito. Boa Leitura.

Alexandre Barbalho
Lidia Marôpo
Organizadores

Essa coletânea só foi possível por conta de meu estágio pós-doutoral na Universidade Nova de Lisboa, entre setembro de 2013 e agosto de 2014, para o qual contei com uma Bolsa CAPES/Estágio Sênior (Alexandre Barbalho).

Esse livro foi co-financiado pelo Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da UECE e pelo Instituto Politécnico de Setúbal.

Eixo 1.

**Perspectivas conceituais para estudos
sobre infância, juventude e mídia**

“Para não dizer que não falei de flores” ou a incapacidade de pensar a infância e a inutilidade dos discursos teóricos sobre urgências

Raquel Paiva

“Os lugares mais quentes do Inferno são reservados aos que, em tempo de grandes crises morais, mantêm-se neutros”. Esta frase do poeta florentino Dante Alighieri, numa das passagens em que define o inferno na sua “Divina Comédia”, tem sido, ao longo dos tempos, utilizada com os objetivos mais variados. Talvez pela força dramática, presente em tão curta estrofe, da denuncia do acovardamento. E é exatamente por reconhecer essa carga dramática que cabe numa reflexão sobre a infância, temática que, tão logo evocada, parece ser fonte de neutro consenso.

No entanto, um tópico discursivo com aparência de bloco monolítico costuma guardar camadas contraditórias. De uma maneira geral, escondem-se sob a face do senso comum as mais divergentes opiniões e, principalmente, as mais antagônicas ações. E se este tema é a infância e a adolescência, então a nossa era certamente se caracteriza por externalizar o mais histórico amor e o mais virulento ódio como faces de uma mesma moeda.

O interesse aqui não é fazer uma historiografia da infância, principalmente por se acreditar que este é um material já fartamente produzido, como também não se quer elencar todas as inúmeras novas e antigas legislações que visam a proteger a infância. O que se pretende aqui é discutir de que maneiras uma sociedade pode produzir discursos e práticas tão antagônicas assim como um real tão absurdamente distante das narrativas oficiais.

Este é o motivo inicial pelo qual se relaciona a frase de Dante com o tratamento dispensado à infância e adolescência: Tentar demonstrar como são radicalmente antagônicos discursos e práticas e, em especial, conseguir avançar o argumento de que a excessiva idealização – máscara frequente da neutralidade frente aos problemas e às tensões reais – tem contribuído para o quadro atual de descuido concreto com a infância.

Antes, porém, é necessário levar em conta que, no cenário da idealização total, buscar um pensamento crítico configura-se como algo preocupante. Talvez

seja esta a razão mesmo porque o volume e a profundidade das reflexões sejam tão reduzidos. Refletir sobre algo idealizado e dado por normatizado significa investir contra dogmas. Ganha-se muito pouco com isto.

Separando-se idealisticamente da infância, o adulto tende a ver-se como uma criança decaída e assim projeta sobre o filho todas as esperanças não cumpridas para si mesmo. No entanto, nada parece mais daninho que olhar para a criança e para a adolescência como se estivéssemos contemplando um lugar que perdemos ao nos tornarmos adultos -- uma candura a ser preservada a todo custo. A infância conceituada por esse olhar não é definitivamente vista em sua concretude, é uma ilusão produzida pela mentalidade adulta.

Totalmente exposta à produção midiática (à produção adulta, portanto), a criança perdeu há muito a condição “infantil”, isto é, a formação ponderada de uma autodisciplina capaz de inculcar-lhe progressivamente o sentido da liberação pessoal. Isso é bem o contrário da “independência” veloz outorgada pela produção adulta: Aos 8, 9, 10 anos a criança assimila as mais variadas cenas de violência, sexo, guerras e intrigas, supostamente compreendendo do que se trata. O grau de exposição aos produtos varia desde os diretos (sendo a tevê e a dramaturgia os principais) até às músicas, aos filmes e aos espetáculos.

De uma maneira geral esta exposição direta dá-se pela oralidade. Muito pouco é restrito ao impresso. O acesso às redes sociais, intensificado nos últimos anos, também atua como um difusor desse material erotizado e violento. É amplo e público o espectro da violência. Mas a decisão quanto ao que se pode ver e ter acesso tende a restringir-se à esfera privada: tem ficado, já que vivemos num sistema democrático, a cargo da eleição e da jurisprudência dos pais.

São muitas as questões a se levantar aqui. Inicialmente, a própria qualificação da mídia como parte de um sistema democrático. Nas esporádicas discussões sobre a regulamentação da produção midiática, os “libertários” defendem a produção e difusão do que quer que seja; os “conservadores” afiançam que os grupos responsáveis pelo gerenciamento das narrativas integram um sistema interessado apenas no lucro, sem qualquer compromisso além da indução ao consumo. Esta frágil polarização tem sido responsável pelo parco desenvolvimento intelectual da temática.

Ao lado do problema da mídia, não se pode deixar de reconhecer a incapacidade dos pais no que tange ao gerenciamento educativo. Conceitos como “obediência” e “autoridade” ainda podem transitar em discursos teóricos, mas já perderam a sua validade na prática. De uma maneira geral, as crianças do nosso tempo tendem a desconhecer as regras de convivência. Apesar de inúmeras

razões discutíveis, partem da própria área da educação vezes que atribuem o problema à incapacidade dos pais de educarem.

É verdade que não faltam aqueles capazes de admitir que o momento atual se caracteriza pelo sentimento de que é fácil ter filhos, em especial em países como o Brasil, onde as crianças podem ser levadas em qualquer lugar, basta que estejam acompanhadas por seus pais.

De fato, é fácil ter, mas difícil educar, uma vez que educar significa formar, proibir, coibir, mostrar, criticar, dirigir, apontar tarefas reconhecidas como pouco simpáticas e de certa forma banidas por uma população que já enfrenta diariamente excessiva carga horária de trabalho e exigências. Conceder, permitir, deixar, consentir e aceitar revela de maneira decisiva a fraca postura dos pais atuais, afogados em inúmeras atividades diárias. E assim se formam pessoas que no âmbito da escola, a segunda alternativa de modulação educativa, são marcadas muito mais pela quebra que pela obediência às regras.

A escola reclama da permissividade dos pais, os pais reclamam que as escolas não cumprem seu papel. Os filhos vão crescendo e tendo outros filhos e outros e outros, no ciclo interminável de uma sociedade hedonista e sem nenhuma preocupação com a convivialidade, com o outro e com o cuidado de si.

É de certa maneira natural, neste cenário de descaso generalizado que aqui e ali a face mais horripilante desse desleixo se faça visível. São as crianças abandonadas em carros, são as crianças mortas pelos próprios pais ou responsáveis, são as crianças vitimizadas pela violência sexual. Mas também são as crianças gerando atos violentos umas contra as outras, contra os adultos e contra os bens coletivos. São as crianças vivendo 24 horas em torno da compra de objetos, cometendo atos lícitos e ilícitos para tê-los.

Essa face horripilante não é, todavia, uma máscara descarnada. Ela pertence a todos nós. Ela pertence a cada um de nós que permanece calado, neutro ou que defende a naturalização do descumprimento das regras. É difícil escrever sobre o assunto. É difícil falar sobre a questão. A exacerbação do sensório em torno das narrativas sobre a infância é muito intensa e se enfraquecem assim os discursos racionais, sejam pedagógicos ou legais.

Também o sistema punitivo não sabe mais de que maneira se comportar neste cenário. Nada parece fazer sentido diante dos rostinhos meigos e dóceis que todos visualizamos em tempo integral nos anúncios comerciais e na espetacularização da mídia. Mas esta não é a infância. Esta não é a infância real, e enquanto não conseguirmos nos livrar dessas máscaras continuaremos gerando uma sociedade órfã. Sim, trata-se de uma sociedade órfã porque já não podemos mais ser pais, não somos mais capazes do ato da educação. O ato da procriação nos basta. Da procriação de nossas próteses para o consumo.

Reconhecer a incapacidade para a criação de um ambiente ético aqui e agora significa reconhecer que se abriu mão da ética do futuro, que é a responsabilidade pela cadeia geracional. Implica também admitir que os caminhos adotados até então não levam a lugar algum, mas que talvez novas redescritões possam ser produzidas sem que precisemos passar pelo portal do apagamento. Se formos capazes de minimamente gerenciar os acessos, admitindo o lado não risinho que a proibição engendra e visualizando o verdadeiro afeto no cuidado e acompanhamento do outro, talvez possamos reverter essa aceleração para o fim.

Um ponto de partida viável talvez seja o de proceder à revisão (ou redescrever) de pontos ancorados no senso comum como indiscutíveis.

1. Revisão: “Não é verdade que as crianças e adolescentes fazem coisas erradas porque querem reverter as regras”

Crianças fazem coisas erradas por inúmeras razões, querem testar quem deu a ordem é a mais comum delas. Mas também é verdade que muitas vezes não sabem que estão fazendo a coisa errada e assim, de uma hora para outra se veem cometendo uma infração e tidas como infratoras.

Há poucos anos um grupo de adolescentes de periferia (entre 15 e 18 anos) foi levado para um canal de televisão no Rio de Janeiro. Iam visitar as instalações da central de produção de jornalismo e assim serem incentivadas a produzir seus próprios conteúdos.

A intenção da organização não governamental gerenciadora do projeto com a emissora era das melhores possíveis. Mas um incidente colocou o projeto em banho-maria. No dia da visita agendada, ao chegarem na sede da emissora, uma das jovens foi impedida de entrar por estar vestida com uma roupa que foi considerada inadequada para um local de trabalho. Foi deixada dentro da van, com a vigilância do motorista e de vigilantes da empresa. (Ninguém sabe o que aconteceu, também porque jovem nunca tem fala - e direito à produção de discurso não é apenas poder falar.) Tudo terminou numa enorme confusão a moça gritando na porta da emissora, os colegas interrompendo a visita e o projeto engavetado.

A historinha prosaica poderia ter outro fim. Bastaria que a jovem soubesse que aquela roupa que ela usa, incentivada principalmente pela mídia, não é roupa de gente “decente”, não é roupa para ir a algum lugar diferente daquele que ela frequenta, ou seja, não é roupa para ir a um lugar tido como sério,

de gente séria e de trabalho. Mas para se visualizar essa inadequação alguém teria que ter sido o responsável para dar a ordem. No Rio de Janeiro? Cidade cosmopolita e antiga corte? Quem vai querer parecer um representante tabibânico? Ordem não dada. Diretriz não falada e confusão armada por pura inocência da menina de 15 anos, que simplesmente desconhecia essa realidade, Nunca ninguém havia dito que pudesse existir uma adequação de roupa e local. Aliás, aquela minúscula saia, de menos de dois palmos foi mesmo uma doação de uma das “tias” em momento de caridade. E o grupo recusado só não foi maior naquele dia porque as colegas se disseram com frio e preferiram usar a calça comprida ao invés da diminuta sainha.

A impressão de que a criança e o adolescente já sabem de tudo também é uma forma de delegar a qualquer outra instância, em especial à mídia, não apenas o caráter informativo, mas também formativo.

2. Revisão : “A criança que tem ofertas restritas tem um universo restritivo”

Fernanda e Bernardo, alunos do primeiro ano, recém-alfabetizados, são exemplos de um claro contraste.

Fernanda tem gosto por tecnologia, redes sociais, e com sete anos já era consultora dos avós para inúmeros procedimentos informáticos. Os pais têm cargos muito importantes, trabalham muito, e normalmente Fernanda fica com a empregada. Nos finais de semana os pais contratam folguistas, porque estão muito cansados e têm os compromissos sociais, os amigos etc.... Quando ela não está no *tablet* vendo filme ou nas redes sociais, está vendo novela. Sozinha ou com a empregada.

Os pais de Bernardo também trabalham fora. Ele tem horário estendido no colégio, faz inglês, judô e flauta. Detesta flauta, tenta faltar sempre. Mas acaba indo. Os avós se revezam para buscá-lo no colégio. Revezam-se para levá-lo ao dentista e normalmente ficam em casa até que um dos pais chegue. Muitas vezes fica sozinho com a empregada que também não pode sair tarde porque tem que pegar os filhos no colégio. Semanalmente, Bernardo tem um livro novo para ler, da biblioteca do colégio, ou da livraria, que frequenta com os pais. Os pais acompanham a leitura, discutem o tema. Toda noite antes de dormir Bernardo lê. É obrigatório.

Resultado do contraste: Há dois meses, a mãe da Fernanda foi chamada na escola porque ela não está fazendo os deveres e quando faz são muito errados.

Não consegue fazer nenhuma redação. Os pais já pensam em mudar de colégio no próximo ano, porque esse está muito exigente.

A entrada na fase escolar é um momento lúdico e o acesso a atividades pode ser pesado para a criança. São muitas responsabilidades, muitas tarefas é o argumento de alguns educadores e psicólogos e endossada por familiares. Entretanto, essa é uma das grande mutações cognitivas das novas gerações. Comprovadamente podem dar conta de muitas tarefas e até realizá-las simultaneamente. Certamente, de todos os males, a ociosidade é a pior delas. Mas o acesso e o consumo da produção midiática sem acompanhamento crítico dos pais tem sido responsável pela circulação de uma impressão que informação desconexa é o mesmo que conhecimento. E isso tanto por parte da criança que apreende ideias desconexas sem juízo de valor, como por parte dos pais que, ao ouvirem a criança repetir essas partes, imaginam que elas já possuem compreensão e contextualização.

3. Revisão: "Diante da incapacidade de lidar com a formação, os responsáveis inserem a criança em outra faixa etária expondo-a a situações com as quais ela não sabe e nem pode lidar"

Talvez, se fosse possível valorar dentre os males produzidos principalmente pelo acesso irrestrito à produção midiática este certamente seria o vencedor. Não é apenas o aspecto visível que é o mais cruel: as crianças vestidas de mulheres, com maquiagem, roupas e gestual adulto. Entra aí o acesso a bebidas e ao cigarro, mas também a situações que aos 10, 11 anos simplesmente não se sabe contextualizar. O exemplo é dentre as estruturas narrativas a que maior força retórica possui e a ausência de figuras parentais educadoras presentes e reais deixa um vazio cada vez mais preenchido pelas produções midiáticas. Para ficar dentro da temática atual, tem-se uma horda de zumbis, jovens e infantis, zumbis atrás de vestir, comer, comprar, fazer o que os colegas fazem uns conectados com os outros, em tempo integral, graças aos novos celulares.

Neste ambiente, pelo menos no Brasil, gerações de 13 anos frequentam festas *ploc*, *raves*, normalmente com o consentimento e incentivo dos próprios pais e responsáveis. Neste ambiente, crianças vão a shows para adultos, com linguagem e temática adultas. E claro que entendem, compreensões parciais, sem qualquer gerenciamento crítico. E neste ambiente também todas as atividades lúdicas ou não próprias para a faixa etária específica se tornam enfadonhas e motivo de desdém coletivo, por parte dos pais, responsáveis e das próprias crianças.

4. Pensamento “debole”

Na realidade, poderiam ser listados inúmeros comportamentos que deveriam ser revistos. Do uso excessivo dos celulares ao preenchimento do tempo livre com jogos e conectividade total. Mas uma vez traçado esse quadro, acredita-se que para além da mera crítica é importante a postura propositiva. O cuidado de si e do pertencimento, prerrogativas da estrutura comunitária devem ser exploradas.

O ponto de partida é a compreensão de que o cuidado geracional significa o cuidado consigo mesmo. A infância é a parte mais frágil da existência de alguém, ela deve ser cuidada, zelada, em tempo integral. Até que aquela pessoa possa ser capaz de cuidar de si mesma e tenha adquirido capacitação para cuidar das demais pessoas. A infância não deve ser idealizada como aquela parte melhor de nós mesmos que nunca conseguimos realizar. Esse tem sido o maior erro da atualidade: a idealização da infância. E, conseqüentemente, a anulação da criança real.

As crianças, jovens e adolescentes em pouco tempo serão adultos e responsáveis pelos seus próprios atos. A obrigação moral de cada um de nós é formar essas pessoas para que possam buscar saídas melhores para o mundo que criamos. A obrigação moral que temos uns para com os outros e para com a coletividade é prepararmos essas pessoas para que sejam capazes de construir e edificar sociedades mais humanas, mais preocupadas com a vida ao redor de si mesmas.

Definitivamente, será isso ou a barbárie. E talvez porque seja tão difícil dissertar teoricamente sobre esse tema deveríamos mesmo pedir ajuda aos poetas, escritores, músicos para que façam um esforço de produção de redescrições de novas crianças, novos jovens e de novas e urgentes interações capazes de preencher o nosso vazio e ineficiente território teórico para o tema. A sugestão da palmada pelo Papa Francisco pode ser entendida como uma redescrição dos clichês idealísticos.

Retornando a Dante: ainda que a motivação para escrever este texto tenha sido a de tentar ficar distante dos lugares mais quentes do inferno, a responsabilidade sobre esta questão é coletiva. E esta é uma questão que está no primeiro lugar da lista das urgências.

Referências bibliográficas

Este texto não tem citações, mas não seria correto com o leitor não apontar os caminhos que foram trilhados para a sua elaboração. Há autores que são básicos para a construção dessas ideias.

1. Jean Baudrillard – diversos livros do pensador francês poderiam ser citados e mencionados neste texto, de “Sistema dos objetos”, passando por “Economia simbólica da Morte”, “Estratégias fatais”, que é um livro pelo qual eu tenho muito apreço porque vejo desenhadas ali, como que prenunciadas muitas das situações que depois constatamos diariamente no cotidiano da atualidade. E enfim a “Transparência do Mal”.
2. Richard Rorty – este filósofo pragmatista americano é para mim uma referência já há alguns anos, desde 1995, quando o filósofo Gianni Vattimo me recomendou algumas de suas leituras. Os escritos de Rorty tem a lucidez necessária para a nossa época, a seleção de temas urgentes e necessários está enunciada em inúmeros de seus textos, onde discute a educação, religião, ética, política, literatura, jornalismo. O meu favorito sempre foi “Contingência, ironia e solidariedade”.
3. Gianni Vattimo – este filósofo italiano foi meu co-orientador de doutorado. Sua obra, escrita e conferências, muitas delas filmadas e gravadas, traz a clareza que só o verdadeiro filósofo pode ter. Vattimo é profundo e ao mesmo tempo singelo, explicativo e didático. Impossível não se apaixonar pela sua leitura, pelos seus inventivos conceitos, como o “pensiero debole” que baliza a obra de tantos de nós.
4. Muniz Sodré – o pensador brasileiro é certamente um dos maiores expoentes da atualidade e o mais importante na área da comunicação. Tem apontado direções para reflexão para todos nós e trazido, ao longo dessas quatro décadas de profícua produção uma obra criativa e que mescla brasilidade e instigantes questionamentos da atualidade. Toda a sua obra é referência para este e outros trabalhos desde o “Monopólio da fala” até o recente “A ciência do comum”.
5. Inúmeros outros autores tem me servido de referência, Boaventura, Dewey, MacIntyre, Taylor, meus colegas, meus alunos e toda a produção quotidiana de notícias.

Para uma teoria crítica dos media. Pensada em função dos problemas sociais da infância

João Pissarra Esteves

1.

A já longa história dos estudos sociais da comunicação está pontuada de momentos de diálogo com outras disciplinas dos quais resultaram, por vezes, impulsos e viragens epistemológicas decisivas em termos de orientação de pesquisa. O exemplo talvez mais notável pode ter sido a mudança de rumo que a sociologia da comunicação registou, por volta de finais da década de 60 do século passado, no seu estudo dos efeitos dos media, com a afirmação de uma perspetiva cognitivista (para a compreensão desses mesmos efeitos) e o fim da *mass communication research* (empirismo) como paradigma dominante das pesquisas. As causas que concorreram para essa viragem são diversas e bastante complexas, mas entre elas está, certamente, “a chegada de novas aproximações teóricas a esta área da investigação social” que tiveram por origem domínios disciplinares tão diversos como a sociofenomenologia, a etnometodologia e vários tipos de sociofilosofias (quase sempre estas a partir de estudos sobre a opinião pública) (SAPERAS, 1987, p. 35).

Mais recentemente, um novo e importante capítulo destes diálogos interdisciplinares começou a ser escrito, agora tendo os estudos sobre crianças como interlocutor privilegiado. A aprovação da Convenção Sobre os Direitos da Criança, pelas Nações Unidas em 1989, foi um marco fundamental da aproximação destas duas áreas de estudo, não apenas devido à enorme projeção que um documento jurídico internacional desta importância trouxe ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, com todo o aparato comunicacional a esse facto normalmente associado, mas sobretudo porque a própria Convenção, em diversos dos seus artigos, pontua claramente uma interpelação direta dos media (MARÔPO, 2013, pp. 38-39). Numa dupla perspetiva: enquanto alerta para a necessidade de vigilância dos direitos das crianças na linguagem e dis-

cursos dos media, mas também em resultado do importante papel que passou a ser reconhecido aos media numa difusão mais ampla desses mesmos direitos junto da sociedade em geral. Na formulação certa de T. Hammarberg, o que está em jogo é o duplo papel dos media de proteção e de promoção dos direitos das crianças (1997, pp. 243-244); ou, de forma mais incisiva ainda:

a nossa era de globalização e avanço tecnológico significa que os media têm agora uma maior capacidade de influenciar os valores e o modo de pensar das pessoas do que em qualquer outro momento anterior da história da civilização. Isto representa uma oportunidade única para aproveitar o poder e a influência dos media de ajudarem na implementação dos direitos das crianças tal como estes estão enunciados na Convenção dos Direitos do Criança, a convenção internacional de direitos humanos mais ratificada da história (TOBIN, 2004, p. 139).

Esta nova plataforma de diálogo produziu já resultados importantes tanto para os estudos da infância como para os estudos comunicacionais, mas muito mais ainda há a esperar. Para os estudos de comunicação, as crianças são um elemento novo extremamente desafiador: um grupo social cuja situação de marginalidade não é apenas de ordem política, mas também, em larga medida, a nível de pesquisa social – com a exceção muito particular dos trabalhos realizados no âmbito da psicologia. Só a título de exemplo, um dos desafios mais importantes que esta nova frente de diálogo trouxe à comunicação diz respeito à questão das identidades: o desafio de compreender a construção e reconhecimento simbólicos da infância como uma forma de identidade social propriamente dita. A discussão sobre identidades não é uma absoluta novidade no âmbito dos estudos de comunicação, mas o caso específico das crianças veio trazer uma série de novos problemas à área: problemas de ordem teórica, epistemológica e, inclusive, de metodologias de investigação. Tudo parte de uma noção de infância concebida como figura identitária que não se resume a uma “mera fase natural da vida dos seres humanos, mas como uma construção simbólica de caráter social” (MARÔPO, 2008, p. 173); o que coloca em equação o inusitado problema de uma “identidade que não está a ser construída, diretamente, pelo grupo em questão” (Ibidem), mas por outros que, de alguma forma (na verdade, de múltiplas formas e em função de interesses muito diversos), falam em seu nome e assumem a sua representação.

Contudo, o objetivo a que aqui nos propomos posiciona-se mais a partir do outro lado do tabuleiro do diálogo científico em questão – do lado da comuni-

cação. E quando pensamos em operacionalizar algo relacionado com comunicação que possa levar algum contributo relevante para os estudos da infância, nada se apresenta mais prioritário do que uma teoria dos media – pelas razões que, de forma sumária, a seguir resumimos.

A relação do mundo das crianças – e seus problemas – com a comunicação é, nos dias de hoje, extraordinariamente extensa, profunda e intrincada, para poder se circunscrever a alguma forma de comunicação em exclusivo, ou ocorrência social específica. No entanto, mesmo tratando-se do que se pode designar uma relação social total, é evidente que o seu aspeto mais desafiante diz respeito muito em especial aos media – tendo em atenção a importância que estes dispositivos de mediação simbólica entretanto assumiram nas atuais sociedades complexas e pluralistas. Como logo de início as palavras de Tobin deixaram marcado, por parte dos estudos de infância parece existir uma certa consciência desta situação, mas o seu domínio dos instrumentos de conhecimento adequados à perfeita compreensão desta importância dos media para as crianças já não é assim tão evidente – aliás, o que está em causa neste desafio não é apenas uma questão de compreensão, mas também (e talvez sobretudo) de praxis.

Os media assumem-se, no presente, como um verdadeiro dispositivo comunicacional, com uma presença tão fundamental quanto complexa nas mais diversas áreas sociais – de que as crianças, por conseguinte, não se encontram excluídas. Neste sentido, o conhecimento da sua realidade e possibilidades constitui um desafio primordial, muito em particular para todos aqueles que, em relação à situação das crianças no mundo atual, assumem um pensamento crítico e uma preocupação emancipatória. Porque, afinal, pode muito bem ser o domínio de um conhecimento mais seguro nesta área e sobre estas matérias o que faz a grande diferença: entre manter a cumplicidade com uma comunicação que se serve sobretudo das crianças para fins a estas estranhos, como é regra nos dias de hoje na indústria dos media, e contribuir para uma comunicação que pode ser posta ao serviço dessas mesmas crianças de forma consequente.

2.

Começemos por uma ressalva, que serve ao mesmo tempo como clarificação conceptual: sobre o termo media. A utilização que aqui será feita desta expressão pode não ser epistemologicamente a mais rigorosa (medium, em termos antropológicos, como qualquer tipo de extensão do homem – física, sensorial,

mental – que serve para estabelecer uma certa relação com o mundo), mas aproxima-se do seu sentido hoje em dia mais comum: os dispositivos tecnológicos de mediação simbólica da experiência, associados às sociedades modernas e cujo desenvolvimento se tem revelado imparável até ao presente. Não é que estes dois sentidos do termo sejam antitéticos, ou sequer mutuamente exclusivos; e também não é caso de considerar que algum deles seja estranho, por assim dizer, aos problemas habitualmente colocados pelos estudos sobre crianças. O segundo sentido é, aliás, um caso particular do primeiro; para além de se poder também considerar o habitual imbricamento entre estes dois tipos de media – como o exemplo da língua torna evidente (a sua utilização é por assim dizer imperativa para qualquer medium moderno, por mais sofisticado e tecnológico que seja). A razão da nossa escolha pelo sentido de media hoje mais próximo do entendimento comum justifica-se só em função de uma certa preocupação com os problemas das crianças: a consideração destes com um assunto público, que reclama um sentido forte de cidadania, não apenas no que diz respeito à forma da sua discussão, mas, sobretudo, quanto ao tipo de respostas para esses mesmos problemas. Tendo em atenção, pois, o papel que os media (enquanto dispositivos comunicacionais) hoje assumem em termos de processamento, e mesmo construção, do espaço público, da opinião pública e da própria comunicação pública, em sentido mais geral.

A aproximação aos media pelo sentido mais comum não impede o assumir de uma perspectiva crítica sobre os mesmos. O nosso ponto de partida é a bem conhecida tese de Jürgen Habermas sobre a “refeudalização da esfera pública burguesa”, com a subversão do princípio da publicidade, a deriva da opinião pública enquanto ficção constitucional, a dissolução sociopsicológica deste mesmo conceito e a coalizão media-indústria da cultura ao serviço do conformismo social (HABERMAS, 2012 [1962], pp. 257 e sg.s). Teremos em atenção a evolução do pensamento deste mesmo autor, que mais recentemente o levou a reconsiderar alguns princípios da sua posição inicial (HABERMAS, 1992, pp. 421-461), sem chegar a pôr em causa, porém, a ideia principal quanto aos media: a sua organização na base de interesses particulares torna-os grandes responsáveis pelo lançamento da comunicação pública numa crise propriamente endémica, com o extraordinário reforço do seu aparato técnico-instrumental a não encontrar correspondência na capacidade de representação plural dos interesses sociais, enquanto a sua margem de liberdade e autonomia se retrai.

De acordo com este diagnóstico, o quadro comunicacional correspondente não pode deixar de condicionar a discussão pública relativa à situação social das crianças (o diagnóstico dos seus problemas, as opiniões e propostas sobre

os mesmos, etc.). Falamos de Habermas, mas ele não é a única referência crítica sobre os media: antes e também depois dele (do seu trabalho pioneiro a que fizemos referência), muitos outros autores vieram corroborar e desenvolver essa mesma ideia de uma crise da comunicação pública enquanto erosão cívica. E quase todos, também, apontam no mesmo sentido quanto a causas: é a transformação dos media (a imprensa num primeiro momento) que traz a deterioração do estatuto do indivíduo enquanto membro do espaço público e interlocutor da comunicação pública. Alguns exemplos, só a título de ilustração: Tocqueville (1981 [1840], pp. 17-18) começou por se referir a esta erosão ao falar de um divórcio entre crítica e opinião, já mais recentemente, Pierre Bourdieu (1984, pp. 222-235) enunciou provocatoriamente o fim da opinião pública e, mais próximo de nós, Adriano Duarte Rodrigues (1985: 12) refere-se ao membro do espaço público hoje como um mero consumidor de mensagens mediáticas.

A teoria dos sistemas sociais é um outro quadro de pensamento (neste caso não assumidamente crítico) que pode ser útil neste diagnóstico, ao identificar os media funcionais dinheiro e poder como dispositivos de regulação por excelência das sociedades complexas dos nossos dias (p. ex., LUHMANN, 1982, pp. 138-165; pp. 190-225). A estes media funcionais, os media de comunicação não podem ficar também indiferentes: o dinheiro e o poder são os veículos que empurram a comunicação pública para a esfera do mercado e do Estado – os quais, embora diferenciando-se nos seus processos de operação, convergem substancialmente a nível de resultados, pois ambos contribuem para manter a comunicação pública cada vez mais na órbita dos media e promover o seu divórcio da política (esta entendida num sentido forte do termo, como “processo de formação da vontade, para o qual se torna necessário um envolvimento do cidadão comum”) (HALLIN, 1985, p.134). Este é o motivo pelo qual o sentido político que os problemas das crianças hoje reclamam quase nunca conseguem encontrar resposta a nível das representações mediáticas. Quando se trata de crianças, os media afastam-se da política recorrendo a estereótipos que consagram a sua representação “sentimentalizada”, num registo entre o emocional e o espetacular: lançando mão de todo o tipo de artifícios que por um simples jogo de sentimentos pode eficazmente captar a atenção. Tudo facilmente assim se pessoaliza, se descontextualiza, é reduzido a acontecimentos discretos, dramatizados quanto baste, num fechamento compulsivo do sentido do universo infantil – a compreensão das crianças e dos seus problemas – que, no limite, põe em causa o próprio carácter propriamente público e racional das estruturas da comunicação pública.

Esta (des)formatação da comunicação pública é, por um lado, resultado de um certo tipo de quadros sociais cognitivos, mas ela própria produz também os

seus efeitos a este nível: a designação para este circuito (fechado) pode muito bem ser o de função ideológica dos media. Contra ela, de um modo geral, se têm afirmado os estudos das crianças, para além, de forma ainda mais assertiva, um grande número de organizações e associações da sociedade civil com intervenção nesta área: contra a lógica de exclusão social que a afirmação do estereótipo sempre pressupõe – exclusão de pontos de vista sociais divergentes, mas também das próprias crianças na plenitude da sua identidade e enquanto sujeitos de direitos. A reversibilidade deste estado de coisas exige que se comece por pôr em questão as próprias estruturas de significação dominantes, que hoje, devido à sua estreita dependência dos media, quase sempre apresentam um carácter não-público; no entanto, esta mudança, tendo diretamente a ver com os media, não é concebível de um ponto de vista meramente interno (a estes): ela depende de outras mudanças também necessariamente profundas que terão de ocorrer a nível de cultura política (BOHMAN, 2000, p. 212). Isto significa, de facto, uma validação do projeto emancipatório que põe em movimento tanto os estudos sobre crianças, como as ações cívicas em geral neste domínio.

3.

A trama ideológica que envolve questões relacionadas com crianças é hoje em grande medida tecida a partir de representações simbólicas que nos chegam através dos media: essas “imagens nas nossas cabeças” que condensam, de modo geral, o conhecimento sobre a realidade que nos rodeia – para utilizar a célebre formulação de Walter Lippmann, já com quase um século e que contribuiu decisivamente para o lançamento dos estudos comunicacionais dos media (apesar da ingenuidade própria das primeiras formulações, que aqui advogava já um relevante poder social dos media, mas que considerava ainda como meramente instrumental, como se depreende do preito do autor às “opiniões públicas que devem ser organizadas para a imprensa (...) e não pela imprensa”) (LIPP-MANN, 1960 [1922], p. 32). Os conteúdos propriamente ditos das notícias, dos programas de entretenimento, das ficções, dos anúncios comerciais, etc. são o que mais de imediato nos vem à mente quando pensamos neste trabalho ideológico dos media; esquecendo quase sempre o facto de toda essa construção de sentido começar muito antes: primeiro, com a seleção daquilo que se vai tratar (do que se fala ou se mostra) e, depois, com a escolha de um certo ângulo de abordagem desses assuntos – os processos fundamentais dos media de *agenda-setting* e *framing*.

O *agenda-setting* relacionado com a construção da agenda dos media consiste numa operação básica de gestão, relativa à administração do tempo e da atenção enquanto bens escassos. Deste ponto de vista, é uma operação que se subordina a um critério de eficácia. Mas o funcionamento dos media em geral (e a construção das suas agendas) não se rege apenas por este critério: vale também uma exigência de legitimidade, que decorre do significado político atribuído aos media nas nossas sociedades. A conjugação destes dois critérios torna necessário estabelecer um certo equilíbrio entre abertura e fechamento: a eficácia (associada às limitações de tempo e de atenção) compele a um certo fechamento das agendas, enquanto a legitimidade requer abertura (em respeito às exigências de pluralismo). Na forma da crise da comunicação pública anteriormente referida, este equilíbrio vê-se rompido: o fechamento das agendas impõe-se (em nome da eficácia), através do recurso a formatos de tipo “infomercial” ou “infotainment” (DAHLGREN, 1987, p. 28) – o discurso que hoje é tendencialmente hegemónico nos media *mainstream*, em que as tradicionais fronteiras de géneros (notícias, publicidade, entretenimento, etc.) se esbatem. Falamos de fechamento na medida em que este tipo de formato discursivo é excluyente: de atores sociais, de temas, de formas de abordagem e mesmo de certos conteúdos específicos – não necessariamente por razões políticas (de primeira ordem, ou intencionais, pelo menos), mas simplesmente em nome da eficácia (as combinações “ideais” de tempo-atenção).

A democraticidade dos media é quase sempre pensada em termos de um equilíbrio das diferentes vozes presentes, esquecendo as ausentes: aquelas a que, por uma razão ou outra, foi negado o próprio direito de representação. E é exatamente isso que está em causa no tipo de fechamento referido, que é também o que afeta de forma muito comum a representação das crianças através dos media: não é que não se fale delas – aliás, a sua presença nos media nunca terá sido tão intensa como hoje – é sim a forma como se fala, o modo como as crianças são, quase sempre, simplesmente “processadas” em termos comerciais e de diversão, em detrimento de uma perspectiva política focada nos seus problemas de um ponto de vista cívico e nos seus direitos. É o princípio de legitimidade dos media que aqui está posto em causa, o que o torna assim um problema político que passa a dizer respeito a toda a sociedade; e sabemos, por outro lado, que este tipo de problema não é exclusivo das crianças: muitos outros grupos sociais são alvos potenciais (e reais) de exclusão (*underrepresentation*) ou de representações deturpadas (*misrepresentation*) por parte dos media. Só que as dificuldades das crianças para forçar uma correção destas situações são incomparavelmente maiores, atendendo à sua condição de vulnerabilidade estrutural ou constituinte por assim dizer; devido ao fator idade e por se encontrarem em processo de desenvolvimento (físico e psíquico), a tensão inerente às exigências

modernas da cidadania como universalidade será vivida pelas crianças sempre de forma incomensuravelmente mais aguda – “a universalidade da cidadania no sentido de inclusão e participação de qualquer um em tensão com os outros dois sentidos de universalidade embutidos no pensamento político moderno: a universalidade como generalidade e a universalidade como tratamento igual” (YOUNG, 1989: 251). Ao contrário da generalidade das situações em que se verifica um condicionamento de acesso ao espaço público, no caso das crianças não há política de redistribuição de recursos que possa colocá-las num plano de perfeita igualdade com os demais cidadãos. É também bastante sintomático desta vulnerabilidade, aliás, o facto de as crianças serem o grupo em relação ao qual a aceitação de “direitos especiais” é por um lado mais fácil, mas ao mesmo tempo a aplicação destes se mostra mais difícil – a nível dos media, mas também em todos os outros sentidos.

4.

Esta crise da comunicação pública tem raízes profundas, quer a nível da situação institucional dos media nas sociedades ocidentais, quer sobretudo, e de forma mais abrangente, a nível do próprio modelo de desenvolvimento destas sociedades (as ambivalências do processo da modernidade). Embora esta seja uma questão que não é possível aqui aprofundar, importa tê-la em mente para compreender a posição de uma certa complacência assumida pelas ciências sociais, e as ciências da comunicação em particular, perante o problema; ou mais até, de acordo com Todd Gitlin (2002 [1978], pp. 107-151), que considera que durante o longo período de vigência do chamado paradigma dominante (modelo de estudos dos media que corresponde à liderança intelectual e institucional de Paul Lazarsfeld), o que esteve em jogo foi pura e simplesmente uma subordinação da pesquisa a interesses sociais hegemónicos (o administrativismo, a orientação comercial e uma difusa ideologia de social-democracia). A manipulação e a propaganda, que condicionaram fortemente o funcionamento dos media, tornaram-se assim a referência epistemológica por excelência dos seus próprios estudos, estreitando consequentemente de forma drástica a margem de manobra de qualquer perspectiva crítica alternativa; esta situação corresponde, talvez, ao período de maior dificuldade em dar alguma visibilidade nos media aos problemas da infância numa perspectiva cívica e política.

Este bloqueio a nível de pesquisa acaba por influenciar o próprio comportamento dos atores sociais na sua relação com os media: favorece a nível de prá-

ticas quotidianas uma ideia reificada dos media, que em muitas situações acaba mesmo por inibir aquelas vozes que reclamam mudanças e desejam afirmar-se como alternativas. O preço a pagar pela visibilidade mediática é, habitualmente, muito elevado: “quanto mais as preocupações e valores dos movimentos sociais coincidirem com as preocupações e valores das elites políticas e mediáticas, mais fácil será a sua incorporação nos enquadramentos mediáticos estabelecidos” (GITLIN, 1989, p. 284). À semelhança de muitos outros ativistas sociais (estudantes, mulheres, minorias étnicas, sexuais, etc.), os defensores dos direitos das crianças também nem sempre compreenderam que o sucesso da sua ação está estreitamente dependente de uma outra batalha cívica fundamental: a dos media – batalha que também diz respeito aos próprios e de modo prioritário.

Claro que há ambivalências e fissuras nos media *mainstream* que podem ser exploradas, mas é pouco provável que isso seja suficiente para conseguir afirmar de modo consequente um novo olhar sobre as crianças. Em algum momento, o quadro vigente de funcionamento dos media imporá os seus limites e fará valer a sua lei: a ideologia e o estereótipo voltarão à tona, ao mesmo tempo que sobre os reais problemas das crianças tombará um pesado manto de silêncio – na forma peculiar de uma ideologia que se afirma hegemónica ao conseguir “absorver e domesticar os valores conflituais, as respetivas definições de realidade e as suas reivindicações” (Ibidem: 256). Como em outros domínios que envolvem direitos, a presença dos sujeitos desses direitos nos media não é garantia da sua defesa ou respeito; em muitas situações, pelo contrário, a visibilidade mediática não é mais do que a outra face da moeda do silêncio: quando se rege pelo estereótipo, que repetido incessantemente pode até conduzir à chamada “compassion fatigue” (MOELLER, 1999) – um sentimento que não foi formulado a pensar nas questões das crianças, mas que se refere a situações (de guerra, fome, catástrofes, etc.) em que quase sempre as crianças são as primeiras (e principais) vítimas.

5.

Os estudos sobre crianças (e o ativismo social sobre esta causa de um modo geral) têm a aprender com uma perspetiva crítica dos media, mas o inverso não é menos verdade. O programa desta perspetiva inclui o escrutínio dos limites de uma planificação e controlo generalizados dos media, o que conduz necessariamente às diferentes formas de resistência social neste domínio, entre as quais figuram aquelas mais diretamente relacionadas com os direitos das crianças.

Sem dúvida, esta é uma das muitas faces do imenso caleidoscópio que é hoje o grande Público, na qual se vê refletido um certo contexto social informal da experiência simbólica – neste caso, precisamente, aquilo que poderíamos designar como um Mundo de Vida da infância (das suas mais extraordinárias fantasias, aos problemas mais cruéis, em toda a diversidade da condição humana inerente a este grupo etário num mundo muito diferenciado – e desigual – como é o dos nossos dias). O húmus deste Mundo da Vida é a intercompreensão linguística (comum às formas de vida coletiva em geral), da qual se alimenta a resistência às estratégias de aprisionamento que têm como origem os media; e a sua forma mais comum de manifestação nos dias de hoje é uma sociedade civil vibrante, que por ação dos novos movimentos sociais e formas de identidade se assume de um modo politicamente combativo e volta a equacionar a sua aspiração de autonomia como uma prioridade (COHEN; ARATO, 1995, pp. 29-30).

A vibração da sociedade civil, porém, não se manifesta de forma contínua, pelo que a perceção do seu movimento se torna também mais difícil. Determinados momentos ou acontecimentos concentram o sentimento de estranheza dessa revelação, como aconteceu bem recentemente, por exemplo, com a entrega do Prémio Nobel da Paz de 2014 a Kailash Satyarthi e a Malala Yousafzai – dois ferrosos ativistas dos direitos das crianças, cuja base de intervenção está, precisamente, numa vastíssima rede de organizações e associações voluntárias da sociedade civil à escala planetária. Por sua vez, a intervenção dos media perante este acontecimento é também reveladora da ambiguidade intrínseca que os constitui: o discurso dos direitos das crianças fez-se então ouvir de forma mais sonora, mas ainda assim não mais do que de forma ocasional e sem pôr minimamente em cheque o registo habitual – *the show must go on*. Assim se revela a verdadeira face de Janus dos media: na sua abertura e fechamento, em simultâneo, à sociedade civil, enquanto dispositivos de controlo/poder e, ao mesmo tempo, redes pelas quais podem também fluir (ocasionalmente) manifestações de contestação e de resistência social.

6.

Alguns autores têm-se apressado a ler nesta ambivalência dos media – e na forma paradoxal da linguagem e discursos que a traduzem – um sentido de simulacro, que tomam como sinal denegatório da modernidade (BAUDRILLARD, 1981). É bem possível, porém, que este ponto de vista se apresente algo redutor, tendo em atenção o seu discutível enquadramento social dos media:

primeiro, a nível de estrutura do espaço público atual e, em termos mais gerais, também a nível de estrutura das próprias sociedades complexas e pluralistas dos nossos dias. Por outro lado, parece existir igualmente uma interpretação equívoca do próprio conceito de modernidade, na medida em que se desconsidera os potenciais autorreflexivos que continuam a manifestar-se aos mais diferentes níveis sociais. De um modo geral, entre os que professam o esgotamento da modernidade há como que um alheamento em relação às diferentes manifestações de presença (e persistência) da modernidade no nosso quotidiano – de que a preocupação com as crianças e os seus direitos é, por certo, um dos casos mais notáveis. Mas ainda assim, é tão só um exemplo entre tantos outros que poderiam ser citados a título de formas que tornam manifesta a força de uma modernidade que continua a fazer o seu caminho: pela conjugação de uma ideia universalista de liberdade, que se assume precisamente como valor axial do projeto da modernidade e nos autoriza a definir este, mais do que como um projeto inacabado, sobretudo como um “projeto interminável” (WELLMER, 1990, pp. 250-251).

Complexidade (funcional) e pluralismo (cultural) são pilares fundamentais do atual processo de desenvolvimento, não necessariamente incompatíveis, porém, com a matriz de modernidade das nossas sociedades. Bem pelo contrário, se tivermos em conta que o princípio de governabilidade normalmente reivindicado pelas forças mais ativas da sociedade civil continua a ser de cariz democrático e a apontar para uma autotransformação de tipo emancipatório – pelo menos no que à ação dos movimentos sociais em torno da causa das crianças diz respeito não parece haver qualquer espécie de dúvida. Aliás, se a ideia de direitos das crianças é já em si inquestionavelmente moderna, toda a mobilização social no sentido de impor pragmaticamente essa ideia de modo mais consequente só pode ser entendida como um fator de atualização e aprofundamento dessa mesma modernidade: no esforço para robustecer a consciência social quanto a problemas realmente de interesse público, no apelo franco à participação da opinião pública na discussão desses problemas, na construção de uma vontade política sobre os mesmos numa base cívica.

7.

Estas palavras de confiança não descuram os desafios com que o mundo ocidental hoje se depara, a começar pela deriva neoliberal, que nas suas diversas variantes ideológicas (pré ou pós-modernistas) se assume abertamente hostil

à ideia de modernidade. A tensão daqui resultante atravessa por assim dizer toda a sociedade e, neste sentido, está também presente a nível do universo dos media, onde assume a forma de uma disputa semântica em torno da noção de “Quarto Poder”.

Os termos gerais dessa disputa podem ser tipificados do seguinte modo: de um lado, um registo mais próximo do significado original da expressão, que serviu para sinalizar uma presença relevante dos media (imprensa) no quadro de uma representação política altamente prestigiada do espaço público, de outro, a forma disruptiva que o termo vem assumindo mais recentemente, com a cada vez maior rejeição de um qualquer seu vínculo de carácter público (que vai da recusa do controlo público dos media, até uma atitude mais ostensiva por parte destes de hostilização do próprio espaço público). Entre os vários aspetos que contribuem para esta deriva do conceito de quarto poder, um que diz muito especialmente respeito à problemática dos direitos das crianças: a (des)igualdade de acesso aos media. Ou seja, a constatação de que a ausência da problemática das crianças nos media se fica a dever, em primeiro lugar, ao silenciamento de que as próprias vítimas são alvo – as crianças que veem os seus direitos violados das mais diferentes formas – e, também, os promotores desses direitos de um modo geral. Trata-se do problema típico da recusa (ou uma maior dificuldade) do acesso aos media a mais uma “minoría” que, ao juntar-se a tantas outras minorias em condição semelhante, acaba assim por engrossar as fileiras de uma imensa maioria da sociedade para quem os media se apresentam como um objeto inacessível; o que aqui temos, em termos gerais, é a seguinte situação: de fora dos media, os cidadãos, seja a título individual seja em termos coletivos (no contexto de organizações e associações mais ou menos espontâneas e informais), por dentro dos media, o restrito círculo dos seus profissionais, quase sempre acompanhados com grande proximidade pelas várias elites sociais (políticas, económicas, artísticas, desportivas, etc.) institucionalmente reconhecidas.

Falamos aqui de diferenças de estatuto relacionadas com comunicação, mas devemos ter presente que a questão é obviamente mais vasta: o que distingue (e afasta) os diferentes grupos sociais tem a sua origem e exerce os seus efeitos num raio de ação que se situa muito para além das questões de comunicação e dos media. É certo que os media se transformaram entretanto em verdadeiras instituições, investidas de um poder social que lhes permite, por exemplo, conferir reconhecimento de estatuto àqueles a que os próprios concedem o direito à palavra; mas quase sempre a sua lógica de operação já pressupõe que este direito é concedido em função de um estatuto previamente atribuído; só em condições muito especiais (e excecionais), os media investem de poder quem não tem já

poder – e não devemos esquecer que o grande problema que subjaz à discussão dos direitos das crianças é exatamente este: o generalizado e crítico desempoderamento deste grupo social.

8.

A pergunta que se impõe face a este tipo de distribuição irregular do poder de influência (por via de um acesso assimétrico aos media) é mesmo a seguinte: a quem pertence hoje realmente o quarto poder? Considerando o exposto, a resposta está dada. E o sentido da questão será pouco mais do que retórico: serve sobretudo para dar voz a uma suspeita, a qual se torna presente sob a forma de um número crescente de preocupações éticas e morais relacionadas com o funcionamento dos media. Sendo verdade que estes não estão inocentes perante o reforço cada vez maior dos centros de poder nas nossas sociedades, ao mesmo tempo constata-se também que à sua volta se vem organizando uma certa preocupação social relacionada com esta mesma situação, a começar pelo próprio corpo social dos media (e dentre todos os seus profissionais, os jornalistas de modo mais especial). Talvez não seja sempre muito consistente (nem coerente) este movimento, sobretudo quando reveste a forma de uma ideologia profissionalizante mais auto justificativa do que realmente potenciadora de uma transformação das condições de funcionamento dos media (CURRAN, 1991, pp. 98-100); ainda assim, não deixa de ser um sinal importante de desconforto com a presente situação, do mesmo modo que a pressão social no sentido de um reforço da constitucionalização do chamado quarto poder. Referimo-nos neste caso à exigência de um enquadramento jurídico mais rigoroso no que diz respeito aos media, tal como tem vindo a ser exigido com determinação, mesmo que de forma difusa, pela opinião pública – e a que as próprias autoridades políticas não se têm mostrado indiferentes.

Estas movimentações podem também ser interpretadas como uma reafirmação de modernidade das nossas sociedades, no que significam de um esforço de auto reflexão do espaço público: sobre as suas próprias condições internas de funcionamento, no que aos media em especial diz respeito, e numa perspetiva de valorização das suas energias regeneradoras. São movimentações para as quais não encontramos uma explicação convincente nem no velho paradigma da manipulação (dos media), nem nas mais recentes narrativas pós-modernas (sobre a implosão do espaço público). O importante trabalho simbólico que se desenvolve a nível da receção escapa normalmente ao foco de atenção de qual-

quer destas perspectivas, a devida valorização desse lugar onde as mensagens dos media são submetidas a práticas discursivas complexas, com possibilidade de atrair e agregar as energias utópicas dispersas na sociedade. Curiosamente, ficamos a dever a um confesso simpatizante de uma certa argumentação pós-moderna uma das contribuições mais decisivas sobre esta matéria: referimo-nos a Stuart Hall e à sua ideia da receção enquanto âmbito próprio de uma produção de sentido (1999, pp. 51-61). A hipótese de as mensagens dos media poderem ser objeto de reapropriações simbólicas por parte dos recetores colide abertamente com as imagens quer de um público fantasmagórico (manipulado) (LIPPMANN, 1925), quer de um público-simulacro (BAUDRILLARD, 1981, p. 42); mas a sua importância, porém, é decisiva para os ativistas dos direitos das crianças de um modo geral, que veem nessa hipótese, precisamente, a confirmação da possibilidade de se definir um posicionamento crítico face aos media e, na sequência, a própria transformação destes.

A afirmação dos direitos das crianças não é compatível com a imagem de um público fantasma ou simulacro. Requer, pelo contrário, a intervenção de um Mundo da Vida na plenitude das suas fontes de sentido. E entre estas importa considerar, certamente, uma certa experiência crítica de relacionamento com os media, que assume a forma de processos de receção ativos, onde se encontram presentes negociações de sentido (entre destinatadores e destinatários) capazes de gerar leituras adversariais das mensagens difundidas pelos media – nomeadamente daquelas que de algum modo se mostram lesivas para as crianças, ou tão só revelam uma indiferença pelos seus direitos.

A sugestiva afirmação de que, hoje, “a esfera pública está de acordo que a esfera pública se encontra em apuros” (GITLIN, 1998, p. 170) leva-nos a considerar que o escrutínio crítico cada vez mais presente sobre o funcionamento dos media é sinal de alguma vitalidade do espaço público. Como já referimos, as matérias relacionadas com as crianças contam-se entre os motivos desse escrutínio, mas são uma entre muitas mais; podendo, além disso, todas elas, no seu conjunto, apresentar formas muito heterogéneas. Ainda assim, é possível descortinar uma motivação fundamental de carácter normativo que ordena por assim dizer este impulso crítico, e que traduziríamos pela ideia, “simplesmente”, de democratização dos media – o reforço do compromisso destes em termos democráticos no que diz respeito ao seu funcionamento. Ainda tomando o caso das questões da infância, é bem evidente a estreita correspondência entre o ativismo crítico que se vem manifestando nesta área e todas as funções atribuídas aos media em termos democráticos (BLUMLER; GUREVITCH, 1995, p. 97): 1. Um supervisionamento do meio sociopolítico, assegurado pelo relato de todas

as matérias relativas à infância que possam afetar de algum modo o bem-estar dos cidadãos (e das próprias crianças em primeiro lugar); 2. A construção de uma agenda pública de que as questões da infância façam parte; 3. A construção de plataformas de discussão abertas aos porta-vozes e ativistas em geral dos direitos das crianças (e – o maior desafio – também às próprias crianças); 4. O estabelecimento de um diálogo aberto e plural com os detentores do poder, aos mais diversos níveis, sobre estas matérias; 5. O exercício de uma *accountability* correspondente; 6. A mobilização cívica em torno dos problemas das crianças, recorrendo aos media para fornecer incentivos à aprendizagem e participação dos cidadãos; 7. A defesa da lealdade pública dos media, contra todas as forças exteriores que ameacem pôr em causa a sua isenção e integridade, nomeadamente no tratamento das questões da infância; 8. A exigência do respeito por cada um dos membros da audiência, no seu sentido mais universal, mas onde se incluem as próprias crianças (enquanto cidadãos em formação).

9.

O entrelaçamento das questões da infância com a democracia estabelece-se em dois planos: enquanto prática de avaliação crítica dos media (da sua realidade presente) e enquanto motivo inspirador para uma reorganização dos atuais complexos mediáticos (no futuro). Esta perspetiva oferece-nos uma visão compreensiva do espaço público nos dias de hoje bastante promissora: tendo em atenção (e valorizando) a sua génese democrática, mas também ao mesmo tempo, em função de um certo ponto de vista prospetivo (relacionado com o futuro dessa mesma democracia). Ambos os planos, por sua vez, comportam a dupla dimensão constituinte do espaço do público: a fáctica, relacionada com as estruturas objetivas da comunicação pública, e a normativa, definida em termos simbólicos pelo sentido político (e ético-moral) atribuído a essas estruturas. Embora complementares, estas duas dimensões estabelecem entre si uma relação que é sempre em certa medida tensional: simbólico e realidade pressupõem-se e estabelecem entre si uma influência recíproca, mas sem nunca pôr em causa a irredutibilidade de cada um dos termos. Este dualismo determina uma forma especial de equacionar, em termos científicos e de pesquisa, a transformação do espaço público dos nossos dias: esta não pode ser concebida em termos de uma operação de planificação (*social engineering*), mas apenas como um exercício exploratório relacionado com as formas de vida – com o qual se procura iden-

tificar possibilidades de regeneração das presentes condições de existência, sem nunca, porém, pretender (ou poder) impô-las.

Muito simplificada, podemos ilustrar este esquema interpretativo do seguinte modo, a partir do caso da problemática infantil que temos vindo a acompanhar: o plano empírico (ou fáctico) é definido pelo conjunto de problemas relacionados com as condições objetivas de existência das crianças nos nossos dias, o plano normativo consiste no ordenamento jurídico consagrado pela Convenção Sobre os Direitos das Crianças (mais a sua transcrição para as legislações nacionais, etc.) e a tensão entre estes dois planos estabelece o campo de possibilidades que se abrem para alcançar uma conformação mais adequada da realidade a este regime jurídico (recordamos que se trata do tratado internacional de direitos humanos mais ratificado da história, vinculando precisamente 194 Estados até este momento). Embora ilustrativa, esta aplicação assume, como é evidente, uma forma bastante simplificada, nomeadamente não problematizando as tensões que desde longa data atravessam o domínio dos direitos das crianças – a disputa entre protecionistas e liberacionistas, de que a própria Convenção se assumiu já como um compromisso (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, pp. 699-705).

A proposta teórica da democracia deliberativa apresenta uma forte coerência com a hipótese de transformação do espaço público que acabámos de equacionar. Preconiza a necessidade (e admite a possibilidade) de interromper a conversão de poder administrativo e poder económico em influência política, contando com a comunicação como meio de apoio essencial para esse objetivo; a ideia consiste em promover uma regeneração comunicacional da generalidade das estruturas do espaço público, do mundo da vida das relações informais quotidianas, às associações e organizações coletivas (incluindo partidos políticos), passando pelos próprios media. Da convergência e entretecimento de todos estes planos, poderá ganhar forma a possibilidade de se “constituir uma opinião e vontade do público a partir da sua própria perspetiva”, por oposição àquela ação dirigida ao público a partir de fora, que tem em vista “influenciar este com o objetivo de manutenção do poder político constituído e que apenas pretende extorquir do espaço público a lealdade de uma população reduzida a massa” (HABERMAS, 1998, p. 460).

Nesta perspetiva, os media assumem um relevo eminentemente comunicacional. É por meio da linguagem que eles estabelecem o seu enraizamento profundo a nível do mundo da vida e constroem uma rede de ligações com as demais estruturas (comunicacionais) deste mesmo mundo. E assim pode-

mos também acrescentar um novo capítulo aos estudos de *agenda-setting*, a que já antes nos referimos, especificando agora mais rigorosamente o processo de construção da agenda política. Na verdade, a diversidade de processos que esta construção envolve: os modelos hoje em dia mais comuns que pressupõem uma certa supremacia do sistema político, seja o de construção interna (estritamente confinado à esfera governamental e que nem chega a reclamar a intervenção da agenda pública), seja o de mobilização (que já requerendo uma presença desta, a mantém no entanto sob estrito controlo governamental), devem ser contrastados como o chamado modelo de iniciativa externa (da responsabilidade de “grupos exteriores à estrutura governamental”, ou seja, da sociedade civil), (COBB; ROSS; ROSS, 1976, p. 127-137). Para ilustrar este modelo de construção da agenda política, mais uma vez o ativismo em torno dos direitos das crianças pode ser convocado em nosso auxílio: como o próprio nome indica, está aqui em causa uma construção da agenda a partir do exterior do sistema político, mais propriamente, com base no apoio de uma opinião pública – que as organizações em geral da infância não só constituem, mas cuja ação é também mobilizadora de setores mais amplos da sociedade. A ação dos media pode muito bem estar também envolvida neste tipo de construção da agenda, mas de um modo perfeitamente distinto do que acontece com os outros dois modelos: a elaboração temática tem por origem o plano da linguagem quotidiana (a conversação, nos contextos informais de debate e dos contactos sociais espontâneos), o que significa que os media se apresentam essencialmente como caixa-de-ressonância do mundo da vida – dos problemas das crianças que a esse nível se manifestam – e não como dispositivos de poder funcional que procuram o mundo da vida só com objetivos de dominação (a utilização de crianças para fins políticos, económicos ou de outro tipo).

É impossível prever a eficácia que uma receção crítica dos media pode ter na consagração dos direitos das crianças: na organização dos conteúdos do próprio discurso dos media, em primeiro lugar, e na difusão desses mesmos direitos pela sociedade – de acordo com a hipótese que prevê uma “função pedagógica de mediação que converte os textos contemporâneos dos media numa forma eficaz de educação moral” (CHOULIARIKI, 2008, p. 832). Mas do que não há dúvidas é que os media não podem ficar indiferentes à reação das suas audiências, por maior que seja o distanciamento crítico que estas assumam em relação aos padrões institucionalizados. Em virtude da sua natureza comunicacional e de o seu funcionamento pressupor algum tipo de relação social (entre sujeitos humanos ativos),

os media, por mais poderosos que se tenham tornado, têm de manter algo semelhante a um diálogo com o público; existe sempre, portanto, um certo grau de abertura, de dupla dimensão no processo de comunicação: quando surge um público ativo que desafia os limites do discurso político, os media não o podem ignorar, sem porem em perigo a sua própria legitimidade (HALLIN, 1985, p. 143).

Boas “notícias”, pois, para os ativistas, mas sem entusiasmos excessivos. Se os media “não podem ignorar” os seus públicos, o alcance dessa reação é incerto. Depende da acutilância da crítica que lhe dá origem; e pode muito bem acontecer que os ativistas não tenham força suficiente, só por si, para alcançar os resultados desejados – e necessários, de um ponto de vista de direitos das crianças. Antes de os media poderem assumir-se como um aliado das crianças – ou um instrumento ao serviço dos seus direitos –, é necessário que eles mesmos sejam considerados como um campo de batalha desses direitos; e as possibilidades de sucesso nessa batalha dependem, muito provavelmente, já de outras lutas anteriores: onde está em jogo a conquista do coração da sociedade civil para a causa das crianças e dos seus direitos.

10.

A ideia de uma indistinção entre medium e sujeito tornou-se uma espécie de bordão da crítica à comunicação moderna (à sua racionalidade). É uma ideia contudo perigosa, que importa ponderar bem em todo o seu significado: enquanto posição de princípio que assume uma desqualificação do humano e aponta para o resultado inevitável de uma impossibilidade última da própria comunicação. Numa outra ocasião discuti o enquadramento filosófico deste problema (ESTEVES, 2005, p. 37), mas por agora fixemo-nos em alguns aspetos mais propriamente comunicacionais, relacionados com o funcionamento dos media nas nossas sociedades.

De um ponto de vista cívico (e crítico), a noção de *cyborg* enquanto amálgama de medium e sujeito (tecnologia e organismo) será pouco menos que trágica, na medida em que torna indiscerníveis os significados variáveis que o funcionamento dos media pode assumir: muito em especial, a diferença entre um registo dos media de tipo propagandístico-manipulativo (tendente a um fechamento de sentido) e um registo capaz de promover uma produção regular

de poder legítimo através da linguagem (numa abertura comunicacional dos media ao mundo, à vida e à experiência). Recorrendo a uma outra fórmula bem conhecida, diremos que os media não são em si ideologia, podem sim ser geradores de ideologia(s) (THOMPSON, 1992, p. 269); e o desafio crítico que daí resulta consiste, pois, na compreensão das condições dessa possibilidade: o que (ou como se) favorece e o que (ou como se) pode inibir a ideologização dos media? À transcendência dos dispositivos (sobre os indivíduos) capaz de determinar o sentido dos media contrapõe-se, de um ponto de vista cívico (e crítico), a ideia de uma imanência comunicacional: as estruturas da comunicação pública não podem deixar de ser objeto de uma apropriação social, que é o lugar propriamente do humano e onde se define, em cada momento, a forma concreta que reveste a comunicabilidade da experiência.

Nestes termos, e no contexto das nossas sociedades democráticas, para uma neutralização da deriva ideológica dos media, é legítima a invocação da proteção institucional fornecida pelo Estado de Direito, mas não é certo que este recurso só por si seja suficiente. Torna-se igualmente indispensável a convocação de uma experiência vibrante de liberdade, perfeitamente impregnada aos mais diferentes níveis da cultura quotidiana. Podemos pensar nesta experiência como uma ilustração da circularidade entre media e mundo da vida a que antes nos referimos, a propósito do ativismo em torno das questões da infância, e que torna evidente como o futuro do espaço público depende menos dos media em si do que das condições sociais concretas que definem um sentido geral para a comunicação pública (à qual é previsível que os próprios media de algum modo se acomodarão).

11.

O ambiente das sociedades democráticas proporciona condições favoráveis para a atuação dos movimentos cívicos, mas podemos também afirmar que o futuro da nossa democracia se encontra em larga medida nas mãos desses movimentos – considerando a dinâmica que os mesmos podem imprimir à sociedade civil.

Os direitos da infância são hoje uma das questões sociais mais importantes à volta da qual a sociedade civil vem consolidando um certo recrudescimento, em ligação estreita à democracia estabelecida, num duplo sentido: por um lado, as respostas para os problemas das crianças encontram nos valores democráticos

um motivo de inspiração, por outro lado, essas respostas, na medida em que operacionalizadas em termos práticos, tornam-se elas próprias um importante elemento de reforço da democracia. As crianças necessitam da democracia para fazer valer os seus direitos, mas elas retribuem com muita generosidade tudo aquilo que recebem. Podemos dizer que as organizações sociais e as associações voluntárias que se ocupam dos problemas das crianças e dos seus direitos se encontram hoje na primeira linha da sociedade civil, considerando o contributo relevante que a esta emprestam em termos de revitalização cívica; designadamente através de duas operações em que se encontram envolvidas: 1. Um exercício de delimitação mais rigorosa das fronteiras do Estado – como resultado do duplo movimento definido por John Keane, de “expansão da liberdade e igualdade sociais, e de reestruturação e democratização do próprio Estado” (1988, p. 14), no quadro do que este mesmo autor passou a designar por uma democracia monitória (KEANE, 2013, pp. 79 e sg.s); e 2. o incentivo a uma ação social responsável – que pressupõe um espírito cívico forte, apoiado em garantias constitucionais, padrões associativos e coragem cívica (OFFE, 1992, p. 81).

O envolvimento da comunicação com estes processos é por demais importante, tanto a montante como a jusante, por assim dizer. De uma sociedade civil dinâmica, fortemente mobilizada à volta dos seus movimentos cívicos, no cumprimento de um programa que visa afirmar uma (a sua) maior autonomia, quer em relação ao Estado, quer em relação ao sistema económico, resultam certamente condições mais favoráveis para desenvolvimento da comunicação pública; mas, por outro lado, como já referimos a propósito dos movimentos que atuam na área da infância, a comunicação pública é um recurso também indispensável para pôr em marcha esta dinâmica: uma comunicação solidamente enraizada no mundo da vida, que, nos nossos dias, não pode dispensar o contributo fundamental dos media, se aspira de facto a vir a exercer uma influência política relevante.

É certo que esta influência política tem uma definição imprecisa e até de certo modo fluida, em função da dinâmica essencialmente aberta e pluralista que lhe dá origem – a nível da sociedade civil, do espaço público (que emana da anterior) e da comunicação pública (que é por assim dizer o seu veículo). Mas nada obsta a que o quadro político da sua definição continue a ser o das nossas sociedades democráticas, de matriz liberal e representativa; na medida em que este modelo, por um lado, é tributário de uma validade social amplamente reconhecida e, por outro, continua a dispor de grande potencial de aperfeiçoamento – como as noções de democracia deliberativa e de democracia monitória, antes referidas, tornam evidente. Cohen e Arato (1995, pp. 15 e sg.s) falam de uma “conceção

de autolimitação” da sociedade civil neste quadro político que importa ter em consideração, se quisermos compreender de forma mais precisa os limites do poder que está ao seu alcance. Corresponde essa autolimitação, genericamente, ao traçado das fronteiras que delimitam o âmbito próprio de existência dessa mesma sociedade civil – ou o que podemos também considerar como os limites da sua autonomia. De um lado, o mundo da vida, cujas estruturas materiais e simbólicas alimentam e asseguram a permanente regeneração da sociedade civil, mas que nunca a esta poderá ser reduzido; de outro lado, o Estado, que define propriamente os limites da intervenção política (legítima) da sociedade civil, ou seja, da capacidade de influência da vontade política numa base comunicacional (através de processos de opinião); e por último, os sistemas funcionais da sociedade, investidos de competências técnicas próprias (hoje absolutamente indispensáveis em termos de funções de regulação e planeamento sociais), mas cuja legitimidade última (da sua própria existência e funcionamento) depende da sociedade civil – do seu controlo político.

Como referimos, este quadro (de autocontenção da sociedade civil) corresponde, em linhas gerais, ao presente modelo de democracia das nossas sociedades, o qual, com toda a certeza, não é nenhuma verdade política irrefutável e irrevogável – também, certamente, para muitos daqueles que têm dedicado boa parte das suas energias cívicas à causa das crianças. Mas o que importa realçar – até para estes – é a ampla margem de progressão que este quadro político ainda oferece para o desenvolvimento dos direitos cívicos em geral (e os das crianças em particular); a partir do reconhecimento de uma capacidade de influência legítima da responsabilidade da sociedade civil, num sentido lato, ou seja, enquanto esforço de construção da sociedade em termos gerais, numa base reflexiva e comunicacional (tendo no espaço público e na comunicação pública os seus meios operacionais por excelência).

As crianças de todo o mundo muito podem esperar ainda destas condições, mas na medida em que são também os seus problemas que neste momento estão a ajudar a despertar a sociedade civil, a elas devemos já agradecer esse seu inestimável contributo para o aperfeiçoamento da nossa democracia.

Referências bibliográficas

- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacres et simulation**. Paris: Galilée, 1981.
- BOHMAN, James. **Public deliberation: pluralism, complexity and democracy**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000.

- BOURDIEU, Pierre. L'opinion publique n'existe pas. In: _____. **Questions de sociologie**. Paris: Ed. Minuit, 1984. p. 222-235.
- CHOULIARAKI, Lillie. The media as moral education: mediation and action. **Media, Culture & Society**, vol. 3, n.º 6, p. 831-852, 2008.
- COBB, Roger W.; ROSS, Jeannie K.; ROSS, Marc H. Agenda building as a comparative political process. **The American Political Science Review**, vol. 70, n.º 1, p. 126-138, 1976.
- COHEN, Jean; ARATO, Andrew. **Civil society and political theory**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1985.
- CURRAN, James. Mass media and democracy: a reappraisal. In: CURRAN, James; GUREVITCH, Michael (ed.), **Mass media and society**. London: Edward Arnold, 1991, p. 82-117.
- DAHLGREN, Peter. Ideology and information in the public sphere. In: SLACK, Jennifer Daryl; FEJES, Fred (ed.), **The ideology of the information age**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1987. p. 24-46.
- ESTEVEES, João Pissarra. **O espaço público e os media**: sobre a comunicação entre normatividade e facticidade. Lisboa: Colibri, 2005.
- GITLIN, Todd. **The whole world is watching**: mass media in the making and unmaking of the new left. Berkeley: University of California Press, 1980.
- _____. Public sphere or public sphericules. In: LIEBES, Tamar; CURRAN, James (ed.). **Media, ritual and identity**. London: Routledge, 1998. p. 168-174.
- _____. Sociologia dos meios de comunicação social. In: ESTEVEES, João Pissarra (org.), **Comunicação e sociedade**: os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa. Lisboa: Livros Horizonte, 2009 [1978]. p. 107-151.
- HABERMAS, Jürgen. Further reflections on the public sphere. In: CALHOUN, Craig (ed.), **Habermas and the public sphere**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1992. p. 421-461.
- _____. **A transformação estrutural da esfera pública**: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2012 [1962].
- HALL, Stuart. Encoding/Decoding. In: MARRIS, Paul; THORNAM, Sue (ed.). **Media Studies**: a reader. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999 [1980]. p. 51-61.
- HALLIN, Daniel. The American news media: a critical theory perspective. In: FORESTER, John (ed.), **Critical theory and the public life**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1985. p. 121-146.
- HAMMARBERG, Thomas. Children, the UN Convention and the media. **The International Journal of Children Rights**, vol. 5, n.º 2, p. 243-261, 1997.

- KEANE, John. **Democracy and civil society**. London: Verso, 1988.
- _____. **Democracy and media decadence**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- LIPPMANN, Walter. **Public opinion**. New York: The Macmillan Company, 1960 [1922].
- _____. **The phantom public**. New Brunswick: Transaction Publishers, 2001 [1925].
- LUHMANN, Niklas. **The differentiation of society**. New York: Columbia University Press, 1982.
- MARÔPO, Lidia. Crianças como sujeitos de Direito: o processo de construção de uma nova identidade social. In: ESTEVES, João Pissarra (org.), **Comunicação e identidades sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, 2008, p. 173-192.
- _____. Lidia. **Jornalismo e direitos da criança: conflitos e oportunidades em Portugal e no Brasil**. Coimbra: MinervaCoimbra, 2013.
- MOELLER, Susan. **Compassion fatigue: how media sell disease, famine, war and death**. London: Routledge, 1999.
- OFFE, Claus. Bindings, shackles, brakes: on self-limitation strategies. In: HONNETH, Axel et al (ed.), **Cultural-political interventions in the unfinished project of enlightenment**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1992, p. 63-94.
- RODRIGUES, Adriano Duarte (1985), O Público e o privado. **Revista de Comunicação e Linguagens**, n.º 2, p. 7-14, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, vol.40, n.º 141, p. 693-728, 2010.
- SAPERAS, Enric. **Los efectos cognitivos de la comunicación de masas: las recientes investigaciones en torno de los efectos de la comunicación de masas - 1970-1986**. Barcelona: Editorial Ariel, 1987.
- THOMPSON, John B. **Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- TOBIN, John. Partners worth courting: the relationship between the media and the Convention on the Rights of the Child. **The International Journal of Children Rights**, vol. 12, n.º 2, p. 139-167, 2004.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **De la démocratie en Amérique**, vol. 2. Paris: Garnier-Flammarion, 1981 [1840].
- WELLMER, Albrecht (1990), Models of freedom in modern world. In: KELLY, Michael (ed.), **Hermeneutics and critical theory in ethics and politics**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1990, p. 227-25.
- YOUNG, Iris Marion. Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship. **Ethics**, vol. 99, n.º 2, p. 250-274, 1989.

Eixo 2.

**Representação das crianças e/ou jovens
na mídia**

A representação do jovem nas campanhas sobre prevenção da Aids do Ministério da Saúde¹

Juciano de Sousa Lacerda

Sueli Alves Castanha

1 Juventude, sexualidade e Aids no Brasil

Um desafio que encontramos ao pesquisar a representação do jovem nas campanhas de prevenção da Aids foi definir o conceito de juventude. Para fins de classificação a OMS assume o critério cronológico, categorizando em três grupos a faixa etária entre 10 e 24 anos, nestes limites: adolescente corresponde à faixa etária de 10 a 19 anos; juventude, à faixa etária entre 15 a 19 anos e, pessoas jovens, à faixa etária entre 10 a 24 anos.² Outra forma de classificar pela faixa etária, segundo Campos e Barbalho (2011), é a da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), organismos criados em 2005, que definiram como jovens os que se encontram na faixa etária entre 15 e 29 anos. Segundo Campos e Barbalho (2011), essa perspectiva foi adotada na proposta de Estatuto da Juventude, discutida na Câmara dos Deputados, com três faixas de classificação: de 15 a 17 (jovem-adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e de 25 a 29 anos (jovem-adulto). Esses critérios vêm sendo utilizados na construção de políticas públicas de saúde direcionadas aos jovens e adolescentes.

A adoção de critérios cronológicos restringe a concepção de adolescente enquanto sujeito social, por considerar mais o aspecto biológico, em relação aos aspectos psicossociais e culturais. A limitação etária através de critérios cronológicos contribui no planejamento de ações dirigidas a um grupo específico

¹ O presente capítulo faz parte do projeto de pesquisa “Usos e apropriações das campanhas midiáticas de prevenção das DST/Aids entre adolescentes e jovens do bairro de Mãe Luiza, Natal-RN” (Propeq-UFRN/Pibic-CNPq, 2013-2015).

² Ministério da Saúde (Brasil). Marco Legal: saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

(HORTA, 2007). Porém, muito mais que uma limitação etária, os outros aspectos devem ser observados. Para fins de ações e estratégias de saúde, a única semelhança ser a idade, não constitui variável suficiente para formação de um grupo. Mais do que limite etário, o contexto social, seus espaços de convivência, sua forma de ser jovem devem ser considerados.

Buscando ultrapassar essa limitação, apoiamo-nos na proposta de Margulis e Urresti aplicada na investigação produzida por Campos e Barbalho (2011). Segundo estes pesquisadores, Margulis e Urresti apresentam uma recategorização do conceito de juventude que, em vez de isolar o aspecto da faixa etária, que denomina “idade cronológica”, o relaciona a um conjunto de outros aspectos: “a questão geracional, a moratória social e a moratória vital” (CAMPOS; BARBALHO, 2011, p. 1). Desta forma, além da questão cronológica (faixa etária) importam também para compreender ou para conceituar a juventude, segundo Margulis e Urresti: 1) situar a herança cultural e as formas de pensar, sentir e agir de cada contexto histórico particular, ou seja, de cada geração de jovens; 2) considerar a “moratória social”, ou seja, o período em que se adia ou se posterga a entrada nas responsabilidades da vida adulta, que varia segundo as classes sociais; 3) e pensar a juventude como um período em que há um sentimento de distância de questões como a morte, velhice e doenças, caracterizando uma “moratória vital” que produz a sensação de invulnerabilidade e segurança (CAMPOS; BARBALHO, 2011, p. 3).

Outra perspectiva importante para pensar a juventude é sua representação e ação no campo político, social e cultural. Embora mundialmente a população de adolescentes e jovens, entre 10 e 24 anos, corresponda a 28% da população mundial e, segundo dados do censo do IBGE de 2010, tenhamos no Brasil mais de 51 milhões de jovens com idade entre 15 e 24 anos, equivalente a 27% da população brasileira,³ é possível compreender a juventude como uma “potência minoritária”.

Compreender os jovens como potências minoritárias é entender que o seu devir apresenta-se como uma linha de fuga, numa sociedade modelada pelos valores daquilo que se estabelece como “adulto”, “maduro” – em especial, se esse devir comunga com outros, como o negro, o feminino, o homossexual, além de questões de classe – as diferenças entre as juventudes das quais fala Bourdieu (BARBALHO, 2006, p.9-10).

³ PORTAL BRASIL. Cidadania e Justiça: Juventude é tema do Dia Mundial da População 2014. [on line] . 22/07/2014, Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/07/juventude-e-tema-do-dia-mundial-da-populacao-2014> Acesso em 15 dez 2014.

Nessa perspectiva, o conceito de juventude é também um conceito cultural que nos tempos recentes tem se constituído como uma forma de resistência e de contra afirmação de valores hegemônicos. É possível perceber, historicamente, que diferentes grupos e tribos juvenis foram se configurando, em cada contexto geracional e de moratória social e vital, constituindo identidades e espaços de luta simbólica e efetiva, garantindo aos movimentos juvenis a existência como culturas juvenis minoritárias ou, em certa medida, subalternas, como explica Caccia-Bava:

A rebeldia juvenil pode ser identificada nos anos cinquenta, do século passado: “as culturas juvenis apareceram, desde a segunda guerra mundial, como [manifestação de] rebeldes em defesa da inovação”. Já nos anos noventa em diante tornaram-se fontes de resistência à globalização, integrando-se aos movimentos antiglobalização. Tanto uma como outra se associam à condição de subalternidade da maioria da juventude nos países latino-americanos. Nesse sentido, a noção de culturas juvenis pode ser reconhecida, predominantemente, como culturas subalternas, uma vez que os temas relacionados às manifestações dos jovens são ainda periféricos, do ponto de vista político nacionais ou público estatais hegemônicos. Na tradição gramsciana estas são consideradas como as culturas dos setores dominados (CACCIA-BAVA, 2004, p. 45).

Uma dimensão da politização das minorias, no tensionamento com os modelos hegemônicos, é a disputa simbólica pelo direito ao uso do próprio corpo. A rebeldia juvenil também se manifestou através do corpo, de diferentes formas, em cada momento histórico nos últimos 60 anos. Abramovay (2004, p. 68) destaca a iniciação sexual como um ritual forte na vida de indivíduos e grupos sociais, “pois é normatizada de acordo com parâmetros sobre a juventude, ciclo privilegiado na simbologia de consumo, mitificada por meio da valorização do corpo e da saúde perfeita”. Tal valorização, explica a autora com base em Foucault, representaria o controle exercido de maneira sutil sobre os corpos e a sexualidade.

A sexualidade envolve uma dimensão importante na vida de mulheres e homens, nas diferentes etapas da vida. Muito mais do que prática sexual, expressa pelo coito, a sexualidade possui aspectos amplos, que envolvem desejos, satisfação, afetividade, sentimentos de prazer. A partir deste enfoque, a sexualidade influencia as manifestações humanas em seu ciclo de vida, do nascimento à morte (VITIELLO, 1997). A sexualidade, como formação cultural, também é uma prática de sociabilidade e construção de identidades.

A cultura delimita alguns percursos identitários para diferentes grupos. E o jovem, gregário por definição, encontra e constrói novos papéis por meio da socialização com seus pares, exercendo, pela sexualidade, uma forma preponderante de sociabilidade e de construção da identidade. A identidade se vai delineando e redefinindo em processos dialéticos em vários encontros com o outro, quando são confrontados valores, crenças, emoções (ABRAMOVAY, 2004, p. 69).

No contexto da “moratória social”, o confronto com valores, crenças e emoções se dá num processo de ambiguidade e polissemia do que significaria a iniciação sexual como “rito de passagem”. Em muitos casos, a iniciação sexual precoce no interstício adolescente-jovem – entre 15 e 17 anos (cf. Tab. 01) – é vista como uma estratégia de construção de uma autonomia ou de reconhecimento pelos pares do grupo ao qual o adolescente/jovem pertence. Paradoxalmente, essa atitude “adulta” entra em choque com as ritualidades situadas no ambiente de dependência econômica familiar.

Em se tratando de jovens, a iniciação sexual é socialmente percebida como um rito de passagem, cujos contornos ainda não estão claramente definidos. Passagem para quê? Considera-se que a criança é dependente de uma cultura nucleada na família. Mas os adolescentes/jovens ao se iniciarem na sexualidade, passam a ser considerados, pelo menos nesse aspecto, como adultos. O jovem vive a ambiguidade de ser então sexualmente adulto e em situações de dependência nas dimensões econômicas e familiares, entre outras (ABRAMOVAY, 2004, p. 69).

TABELA 01 – Média de idade da primeira relação sexual dos alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo indicação dos alunos e capitais de Unidades da Federação – 2000

Capital	Média de idade da primeira relação sexual	
	Sexo	
	Masculino	Feminino
Belém	14,1	16,0
Cuiabá	13,9	15,7
Distrito Federal	14,2	15,7
Florianópolis	15,5	15,5
Fortaleza	14,3	15,8
Goiânia	14,4	15,7
Maceió	14,2	15,4
Manaus	13,9	15,1
Porto Alegre	14,1	15,0
Recife	14,2	15,6
Rio de Janeiro	14,4	15,2
Salvador	13,9	15,6
São Paulo	14,1	15,2
Vitória	13,4	15,6

Fonte: ABRAMOVAY, 2004, p. 70 – Dados da Avaliação das Ações de Prevenção de DST/Aids e Uso Indevido de Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Notas da autora: Foi perguntado aos alunos: Você tinha quantos anos quando transou pela primeira vez?

Temos assim um contexto de “moratória social” em que a iniciação sexual precoce se caracteriza como afirmação/descoberta de si para jovens das gerações contemporâneas. Cuja “moratória vital” de se crer “invulnerável” é reforçada pelo distanciamento dos modelos de juventude das gerações que viram seus ídolos morrerem por causa da Aids.⁴ Paradoxalmente esse contexto e suas relações complexas podem ter sido um dos fatores do aumento da incidência da Aids entre jovens. Segundo o Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais do Ministério da Saúde, o Brasil registrou 686.478 casos de aids de 1980 até junho de 2013. Somente no ano de 2012 houve notificação de 39.185 casos da doença. Vale destacar que a taxa de incidência de aids no país foi de 20,2 casos por 100 mil habitantes. Os dados do Ministério da Saúde apontam que entre 2003 e 2012 houve queda da taxa de incidência no Sudeste (de 21 para 20,1 casos por 100 mil habitantes), sendo que nas demais regiões do país houve um crescimento. No Nordeste, por exemplo, a taxa passou de 7,5 em 2010, para 13,9 em 2011 e 14,8 em 2012.

Como sintetiza o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde, há mais casos entre homens do que entre mulheres, mas numa razão muito menor do que em 1989, que chegava a cerca de 6 casos no sexo masculino para cada 1 caso no sexo feminino. Os dados de 2012, apontavam que essa relação era de somente 1,7 caso em homens para cada 1 em mulheres. Entre 35 e 39 anos de idade, é a faixa em que a aids é mais incidente em homens e mulheres, 56,1 e 30,3/100.000 hab., respectivamente (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

No período que vai de 2002 a 2006, no Brasil, observou-se diminuição na taxa de detecção de aids em jovens, de 9,8 para 7,7/100.000 habitantes. Contudo, desde 2007 essa taxa não para de subir, tendo atingido o valor de 11,8/100.000 habitantes em 2012. Os dados apontam que nos últimos dez anos, apresenta-se uma tendência de aumento na taxa de detecção em jovens no Brasil com exceção da região Sul, que reduziu aproximadamente 12,7%. No aumento da detecção destacam-se as regiões Norte e Nordeste, cujos índices cresceram a 111,0% e 72,3% respectivamente, na comparação de 2003 com o ano de 2012. Quanto à forma de transmissão entre os maiores de 13 anos de idade, prevalece a sexual. Portanto, o aspecto do relatório do Ministério da Saúde que nos chamou a atenção – e é uma das justificativas da investigação que estamos realizando sobre os usos e apropriações da publicidade sobre prevenção das DST/Aids – foi o seguinte: “Em relação aos jovens, os dados apontam que, embora eles tenham elevado conhecimento sobre prevenção da aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, há tendência de crescimento do HIV”⁵.

⁴ Cf. CORREIA JR., M. AIDS: o mal da diluição. Revista Planeta, ed. 475, Abril de 2012, disponível em: <www.terra.com.br/revistaplaneta/edicoes/475/artigo255665-1.htm>, acesso em 28 out 2012.

⁵ Vale destacar que esta observação é de 2012, publicada no site do Departamento de

2. Publicidade e Propaganda e representação da Aids

Em 1998, a Campanha do Dia Mundial de Luta Contra Aids teve como foco a juventude, com o tema “A força da mudança: com os jovens em campanha contra a aids”⁶. Desde os anos 1980, o jornalismo foi um dos agentes da construção de diversas representações sobre a Aids (FAUSTO NETO, 1999). Portanto, os referentes da cultura midiática atuaram profundamente na construção de representações e metáforas sobre a Aids.

Um exemplo a ser destacado é a pesquisa de Camargo (1998) que analisou os produtos de um concurso de curta-metragem do *Centre Régional d'Information et de Prévention du SIDA* (CRIPS) e da televisão francesa, em comemoração ao dia mundial de luta contra a Aids de 1992. Com tema “3000 roteiros contra o vírus”, o concurso pretendia escolher os 30 melhores scripts para serem realizados e veiculados na TV. O foco eram os jovens com menos de 21 anos. Camargo (1998) analisou os 30 vídeos elegidos, partindo de uma análise preliminar com 758 desses. Essa análise preliminar assinalou que mais da metade dos jovens estudantes tinha como referência o preservativo. E um entre cinco produções tinha como linguagem o formato de “spot” publicitário. No conteúdo dos roteiros foram identificadas conotações com relação à aids a partir de quatro metáforas: “a militar, a da catástrofe (peste), a jurídica (justiça penal) e a ecológica (poluição)” (CAMARGO, 1998, p. 157-163). As metáforas militares (“luta”, “combate” etc.), as metáforas que trazem a representação da aids como peste ou como algo que contamina/polui o ambiente foram problematizadas por Sontag (2007), tendo como base as informações produzidas/reproduzidas no âmbito das mídias massivas.

No Brasil, as ações de publicidade e de propaganda se confundem. A publicidade seria a informação tornada pública sobre produtos e serviços de consumo, enquanto que a propaganda daria conta da difusão de ideias, ideologias, doutrinas, políticas e valores no seio do corpo social (TRINDADE, 2013). Com base nas reflexões de Ivan Santo Barbosa, Trindade (2013) demonstra como no caso brasileiro há uma sinonímia entre os termos publicidade e propaganda. “A propaganda se contaminou das estratégias de comunicação promocional para

DST, Aids e Hepatites Virais, com base no Boletim Epidemiológico de 2012 (Cf. <http://www.aids.gov.br/pagina/aids-no-brasil>). Portanto, o Boletim de 2013 só vem a reforçar esta percepção.

⁶ Cf. portal do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais - Campanhas. Disponível em <<http://www.aids.gov.br/pagina/campanhas?page=6>> Acesso em 27 nov 2014.

difusão de seus propósitos, portanto a propaganda se contaminou de publicidade. Daí a sinonímia no nosso contexto cultural” (TRINDADE, 2013, p. 51).

Tal confusão fez com que as campanhas de prevenção da Aids financiadas com dinheiro público tivessem o mesmo tratamento que um produto ou serviço do mercado. Como lógica discursiva, o medo ou risco de não se estabelecer um contrato de leitura com os consumidores de informação leva a publicidade profissional a sempre apostar em códigos já reconhecidos pelos públicos, recorrendo sempre à redundância e à remissão a padrões culturais já normatizados ou consolidados no senso comum. Nas campanhas financiadas por governos e instituições que atuam no combate à aids, cujo foco é o interesse público, muitas vezes retomam práticas focadas em textos que a cultura midiática já produzira como referência, portanto como intertextualidade. Podemos citar como exemplo do uso frequente da forma imperativa (“use caminha”; “previna-se”), da metáfora da “luta contra aids” ou o uso clichê de imagens escurecidas ou com tom sombrio ao representar alguém como soropositivo.⁷

Percebemos nos casos investigados por Camargo (1998) a apropriação da gramática da publicidade por adolescentes e jovens ao reproduzirem em seus roteiros referências da própria cultura midiática. “A mediação e a medicalização da aids fortaleceram o espaço da propaganda como lugar privilegiado para se falar dela. Na propaganda, temos uma fala ao mesmo tempo coletiva e anônima sobre esta epidemia” (CAMARGO, 1998, p. 166). Os roteiros desenvolvidos pelos jovens para o concurso revelam visões de ordem moral sobre a relação sexual ao abordar o uso do preservativo. As imagens dos “spots publicitários” representam o ato sexual como “um esporte perigoso ou violento: uma escalada, uma corrida de moto ou de carro, um duelo típico do ‘faroeste’, uma perseguição policial ou um suicídio” (CAMARGO, 1998, p. 167). O preservativo é concebido como capacete, colete à prova de balas, pistola do “cowboy”, luvas de box ou rede de proteção contra quedas. Assim, é possível inferir que as representações que fazem parte do repertório da cultura midiática são reiteradas tanto na publicidade profissional desenvolvidas por agências, com financiamento de governos e organizações que atuam no combate à aids, como nesse exercício de apropriação da gramática da publicidade por adolescentes e jovens analisado por Camargo.

⁷ É preciso deixar claro que em vários anos as campanhas de prevenção da aids no Brasil, durante o carnaval, apelaram para representações bem humoradas a exemplo do “Carnaval do peru” (1997) ou “Pirata da perna de pau” (2005). Para conferir os vídeos de campanhas de carnaval do Ministério da Saúde acesse: <<http://www.aids.gov.br/pagina/carnaval>>.

Os publicitários no processo de concepção de uma nova campanha fazem a pesquisa sobre o que já foi produzido sobre o tema. Contudo, na tentativa de construir uma mensagem capaz de falar para o maior número de pessoas, a produzem recheada de citações e códigos já reconhecidos pelo público, que é visto como consumidor e não como cidadão. Temos, então, a produção de um “círculo vicioso, do eterno retorno do imaginário mítico, na produção-reprodução de significados em torno da prevenção da aids, em função das próprias condições de produção da mensagem publicitária” (LACERDA, 2014, p. 9). O que resulta num sistema fechado e autorreferente, no qual as imagens desenvolvidas pela publicidade se alimentam do seu próprio sistema de produção de sentido (CASAQUI, 2009). O processo de produção de mensagens publicitárias se torna um contínuo exercício de bricolagem, como um *patchwork* (CARRASCOZA, 2005). “Os ‘criativos’ atuam cortando, associando, unindo e, conseqüentemente, editando informações que encontram no repertório cultural da sociedade. A bricolagem, assim como o pensamento mítico, é a operação intelectual por excelência da publicidade” (CARRASCOZA, 2005, p. 62).

A produção de representações caracteriza as interações humanas (MOSCOVICI, 2007, p. 40). Ou seja, ocorrendo entre duas pessoas ou entre grupos, as interações sempre vão pressupor representações. Nós compreendemos como os processos coletivos atuam nos comportamentos individuais através das representações manifestadas nas interações. Segundo Moscovici (2007, p. 40-41), há uma “materialidade” das representações e o que interessa é observar como se constrói sua autonomia em relação à consciência individual e do grupo, no decurso da comunicação e da cooperação. Um indivíduo, segundo Moscovici, não cria representações de forma isolada.

Uma vez criadas [as representações], contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Desta forma, podemos afirmar que a cultura midiática, através dos publicitários, é um dos agentes do processo de produção e reprodução de representações sociais, assim como pedagogos, cientistas, religiosos etc. Entre as formas de representação social da aids mais comuns estão as que a representam como a “morte” inevitável ou aquelas focadas nas formas de contágio e prevenção (JODELET, 1998; SONTAG, 2007). O uso dessas representações já amplamente reconheci-

das não garante que os resultados ambicionados pelos organismos de saúde venham a ser obtidos. O próprio Ministério da Saúde já tem essa percepção: “Em relação aos jovens, os dados apontam que, embora eles tenham elevado conhecimento sobre prevenção da Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, há tendência de crescimento do HIV”⁸. Ou seja, o ter acesso à informação não está diretamente ligado à mudança de atitude. No final dos anos 1990, percepção semelhante à do Ministério da Saúde – de que o conhecimento necessariamente não se materializa em atitudes de prevenção – já havia sido apontada em investigações desenvolvidas por Carvalho (1998), Tura (1998) e Madeira (1998). O medo se torna real e concreto: “apesar de conhecer e afirmar a necessidade do preservativo, o sujeito o rejeita na prática. Nenhum dos sujeitos entrevistados consegue sustentar, no desenrolar dos discursos, que usa o preservativo nas relações sexuais com os que considera como seus iguais” (MADEIRA, 1998, p. 72).

Em outra fase da pesquisa (LACERDA *et al*, 2014; LACERDA, 2014), identificamos e caracterizamos um conjunto de materiais audiovisuais e imagens de campanhas de prevenção das DST/Aids veiculadas pelo Ministério da Saúde em 2013 e em 2014. Foram avaliados quatro vídeos e seis imagens com conteúdo relacionados diretamente às metáforas sobre a aids (CAMARGO, 1998; SONTAG, 2007). Percebemos uma transição das representações sociais sobre a aids. As representações sociais baseadas em metáforas da doença como “invasão” do organismo humano e da “morte” vem perdendo lugar nas campanhas governamentais. Eram representações corroboradas pelas sociedades médicas, pela publicidade, pela imprensa, como atores da cultura midiática. Tais representações reforçam imagens do combate, guerra ou defesa quando tratam de enfermidades (SONTAG, 2007).

É possível que novos lugares de interlocução venham a ser construídos, a partir de representações sociais pautadas em signos situados na dimensão do afeto, da solidariedade, do autocuidado. Contudo, a publicidade governamental sobre prevenção das DST/Aids ainda é carente de representações voltadas especificamente para o público adolescente e jovem como também seus contextos situacionais foram pouco explorados. Para uma cidadania comunicacional plena é preciso ampliar a representação dos diversos sujeitos que protagonizam as situações de vulnerabilidade social em relação à prevenção das DST/Aids. Percebemos que tal caminho começa a ser traçado (LACERDA *et al*, 2014, s.p.).

⁸ Informação publicada no site do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais em 2014, com base no Boletim Epidemiológico de 2012 e 2013 (Cf. <http://www.aids.gov.br/pagina/aids-no-brasil>).

3. Análise da campanha de prevenção das Aids do Carnaval 2015

A campanha de prevenção da aids para o Carnaval 2015 é uma continuidade da proposta iniciada em 2014, no Dia Mundial de Luta contra Aids, comemorado em 1º de dezembro. Depois de analisarmos os materiais produzidos em 2013 (LACERDA et al, 2014) e em 2014 (LACERDA, 2014), detivemo-nos especificamente na campanha do carnaval de 2015. Em 2014, houve uma mudança em relação ao manejo clínico do HIV/Aids na tentativa de motivar as pessoas a buscarem o diagnóstico antecipadamente e já iniciar o tratamento antirretroviral. No manejo clínico anterior, quando uma pessoa era diagnosticada soropositiva, dependia do nível da carga viral em seu organismo para iniciar o tratamento. A partir de agora, o tratamento é iniciado com qualquer carga viral. O incentivo a fazer o teste e tratar tem como enfoque buscar a adesão ao tratamento precoce. O objetivo é “aumentar para 90% a proporção de pessoas que vivem com o HIV a conhecerem seu diagnóstico”, justifica o Departamento de IST, Aids e Hepatites Virais do Ministério da Saúde.

Foi desenvolvido para o carnaval 2015 um VT de 30', com tema central “#PARTIUTESTE”, com inspiração nas redes sociais digitais como forma de conseguir a adesão do público jovem, além de quatro cartazes, um folder e um spot para rádio.⁹ Para efeito deste artigo, nos detivemos na análise da peça central da campanha, o VT de 30' Campanha de Carnaval 2015 “#PARTIUTESTE”.

O VT da campanha foi descrito e analisado a partir da proposta de análise de imagens em movimento (ROSE, 2003). A análise centrou-se na proposta de identificar e interpretar os tipos de metáforas sobre a Aids (SONTAG, 2007) presentes tanto nas campanhas audiovisuais como nas impressas, tendo em vista estabelecer os “lugares de interlocução” ofertados (ARAJÚJO; CARDOSO, 2007). O lugar de interlocução diz respeito ao “lugar que cada interlocutor ocupa no momento mesmo da comunicação” (ARAJÚJO; CARDOSO, 2007, p. 68). No presente artigo, vamos caracterizar o possível lugar de fala em que é posicionado o jovem como interlocutor privilegiado da Campanha de Prevenção desenvolvida para o Carnaval 2015, pelo Ministério da Saúde: “#PARTIUTESTE”.

Adaptamos da metodologia de “análise de imagens em movimento” de Rose (2002) para a descrição dos vídeos. A metodologia apresenta o processo de *transcrição* das imagens em duas dimensões: uma “visual”, em que cabe a descrição dos planos e elementos da sequência de imagens; e uma “dimensão

⁹ Confira todos os produtos da campanha no endereço <<http://www.aids.gov.br/campanhas/2015/57625>> Acesso em 28 jan2015.

verbal”, em que são transcritas as falas presentes no audiovisual. Com base nas duas dimensões desenvolvidas por Rose (2002), fizemos uma adaptação ao modelo ao introduzir uma “dimensão sonora”, pois as vinhetas e sons do VT são fundamentais para contextualizar, situar as ambiências e dar verossimilhança aos *spots* publicitários. Decidimos não usar códigos de câmera, como faz Rose, mas fazer a descrição de cada corte de câmera de forma que possa ser explicitado o tipo de plano. Procuramos desenvolver uma interpretação que articulasse as três dimensões, mas sem necessariamente fazer uma análise plano a plano. Portanto, trata-se de um processo de “simplificação” da metodologia, pois reduz à forma textual todo um conjunto de signos sonoros e imagéticos. Todavia, advertimos que se trata de um exercício de interpretação, logo é um exercício de translação, de construção de novas possíveis metáforas, pois “não há uma leitura perfeita do texto” (ROSE, 2002, p. 362), mas são leituras possíveis e passíveis do crivo dos leitores deste artigo, sendo válida a crítica e o julgamento sobre nosso percurso metodológico.

Para analisar planos de imagem do vídeo associamos às dimensões visual, verbal e sonora a proposta de análise de imagens de Penn (2002). Com base no pensamento de Roland Barthes, a pesquisadora explora os níveis de significação – na relação significante-significado – como *denotação*, *conotação* e *mito*. O mito, a partir de Barthes, é definido pela autora como “meio pelo qual uma cultura naturaliza, ou torna invisível suas próprias normas e ideologias” (PENN, 2002, p. 324). A descrição e análise partem do nível denotativo, ou referencial, dos signos linguísticos e imagens, baseados no sentido do senso comum. É o tipo de significado ao qual todos reconhecem independentemente da necessidade de estabelecer outras relações intertextuais. Procuramos identificar e caracterizar descritivamente cada um dos signos presentes no enquadramento. Num segundo momento, desenvolvemos uma análise focada nos níveis mais altos de significação, conotativos. Isso quer dizer que levamos em conta os processos associativos entre os signos, os processos de intertextualidade, nos quais um signo tem a probabilidade de gerar novos signos, de gerar novos sentidos. Como ponto de partida, nosso interesse é o de analisar aquilo que é permitido relacionar e inferir da textualidade denotativa, em que um signo passa a ser o significante de um novo signo. A polissemia e a semiose infinita dos signos nos permite afirmar que a nossa interpretação das imagens é uma entre tantas outras prováveis.¹⁰

¹⁰ Para efeitos deste texto, as interpretações de imagens e vídeos tiveram que ser sintetizadas para cumprir os limites de texto exigidos na edição do livro.

TABELA 2 – Vídeo Campanha Carnaval 2015 “#PARTIUTESTE”

Dimensão Visual	Dimensão Verbal	Dimensão sonora
Pessoas brincando no carnaval de rua, que lembra o das ruas do Recife e Olinda. Roupas coloridas. Dia ensolarado. Balões coloridos. Confetes e serpentinas. Câmera faz movimento da direita para esquerda, várias pessoas passam na frente, dançando sozinhas ou em grupo.	O carnaval está aí.	Som de bateria de carnaval e gritos de alegria. Voz do narrador
Em um camarim com figurinos de carnaval, uma figura feminina abre o trocador e se apresenta fantasiada com vestido laranja e plumas verdes. Câmera fecha em primeiro plano e a personagem sorri.	É hora de testar...	Barulho de cortina abrindo. Voz do narrador
Mesmo trocado, agora num plano mais fechado, aparece uma figura feminina com máscara de pierrot, com largo sorriso.	de brincar...	Barulho de cortina abrindo. Voz do narrador
Num plano de conjunto do camarim, uma terceira figura feminina de vestido lilás e plumas brancas abre o trocador e aparece de corpo inteiro com braços abertos, libertando-se do trocador, e sorrindo.	de experimentar.	Barulho de cortina abrindo. Voz do narrador
Um casal jovem em primeiro plano focando os rostos, a brincar carnaval na rua, de abadá. Corta para um rapaz de barba e também de abadá, na rua, que ergue uma cartela de camisinhas e fala, encarando a câmera. Ao fundo, as pessoas pulando carnaval. Aparece escrito na cor branca, em caixa alta, sob o queixo do rapaz que fala, a seguinte frase “use camisinha”. A palavra camisinha num corpo de letra maior e com três raiados de cada lado.	Mas com muita responsabilidade! [“Use camisinha”]	Barulho de batucada de carnaval. Voz da personagem.

<p>Imagem mostra close num braço tocando violão, próximo a uma fogueira. É noite.</p> <p>Rapaz branco com cavanhaque e bigode, numa roda ao redor da fogueira, volta-se para a câmera e fala. Ao fundo há quatro outras pessoas sentadas e com imagem desfocada, a primeira delas uma mulher loira.</p> <p>Novo plano mostra o mesmo rapaz ao lado de outro rapaz negro. Os dois estão sentados na areia e cruzam os olhares, com um leve sorriso correspondido. O rapaz negro depois volta seu rosto em direção à fogueira, com um sorriso largo.</p>	<p>Faça o teste de HIV...</p> <p>... e vá para o carnaval se conhecendo melhor.</p>	<p>Som de madeira estalando em fogueira.</p> <p>Voz da personagem.</p>
<p>Carnaval de rua, durante a noite, um grupo de jovens faz uma selfie. A imagem corta como se passasse a ser o plano da selfie. Eles gritam juntos e a frase #PARTIUTESTE surge na tela, sendo a hastag e a palavra “partiu” na cor branca e a palavra “teste” com letras coloridas amarelo, verde, laranja, azul e rosa, ao redor da palavra confetes nas mesmas cores. No grupo, um jovem branco, um jovem negro, uma jovem negra, uma jovem branca e uma jovem com traços orientais.</p>	<p>Partiu teste! [#PARTIUTESTE]</p>	<p>Som de batucada de carnaval.</p> <p>Som de todos os membros do grupo gritando, em coro: “PartiuTeste!”.</p>
<p>Numa unidade de saúde, um plano de conjunto em que o mesmo jovem branco de barba que estava no grupo da selfie, no carnaval de rua, aparece fazendo o teste de HIV, com uma profissional de saúde no contraplano. Nas costas da profissional de saúde surge o texto em caixa alta, na cor branca: “Faça o teste em uma unidade do SUS”.</p>	<p>Para se prevenir contra o HIV, o vírus da Aids, use camisinha e faça o teste.</p>	<p>Voz do narrador</p> <p>Música de fundo de batida de escola de samba.</p>

<p>Ele passa para o contraplano e a profissional de saúde fica visível para a câmera, os dois estão conversando. É como se ela estivesse lhe aconselhando ou dando informações. Ele assente com a cabeça. Nas costas do rapaz surge o texto em caixa alta e na cor branca: “É rápido, gratuito, seguro e sigiloso”.</p> <p>Novo plano com o mesmo rapaz nos corredores da unidade de saúde. Fundo branco com relógio, painel de informações, bebedouro e janela. Aparece em letra branca, em caixa alta, a frase “Tratamento Gratuito no SUS”.</p> <p>Ele caminha e a câmera o acompanha até encontrar o colega negro que estava também no carnaval noturno. Eles se cumprimentam com um toque nas costas e o colega segue para fazer o teste. Ele se senta e ao seu lado está a colega branca que também estava no carnaval à noite. Eles conversam.</p>	<p>Se der positivo, comece já o tratamento.</p>	
<p>Imagem corta para uma mulher girando e dançando num ensaio de bloco de carnaval.</p>	<p>Se conhecer o melhor, você vai seguir em frente, testando o melhor da vida.</p>	<p>Sobe música de fundo de batida de escola de samba, até se ouvir um breque da bateria.</p>
<p>Surge um estandarte de bloco de carnaval, nele está escrito “#PARTIUTESTE. Imagem congela. Ao fundo, desfocados, uma escola de samba e passistas.</p>	<p>Ministério da Saúde. Governo Federal</p> <p>[#PARTIUTESTE]</p>	<p>Voz do Narrador.</p>

FONTE: Campanha de Carnaval 2015
[<http://www.aids.gov.br/campanhas/2015/57625>].

Na análise do ano de 2013 (LACERDA *et al*, 2014)., a campanha de prevenção da Aids, no carnaval, tinha como foco o autocuidado, não mais representando a aids como uma doença fatal, mas como uma doença crônica. A propaganda se afasta da metáfora da condenação prévia à morte iminente – *full-blown* (SONTAG, 2007), mas continua a representar a pessoa soropositiva numa situação de penumbra, de escuridão. Não há uma ênfase para os jovens na faixa abaixo dos 20 anos. A centralidade da prevenção está no uso da camisinha. A palavra-chave é “use camisinha”.

Na campanha de prevenção da aids veiculada no carnaval de 2014 (LACERDA, 2014) temos dois VTs com tema central “Onde tem festa, tem que ter camisinha”. É época de copa do mundo e o Ministério da Saúde decidiu fazer uma campanha que pudesse valer para todo o ano. São representadas diversas festas e ritmos de vários lugares do Brasil, numa perspectiva multicultural e de diversidade sexual. Vários tipos são representados nas situações, entre eles os jovens, principalmente na balada que abre o VT. O segundo vídeo faz uma metáfora sobre sempre estar preparado para qualquer situação, através da vestimenta, em comparação com a ideia de sempre estar protegido, por ter uma camisinha sempre à mão. A linguagem é a do humor. Neste segundo vídeo, a personagem do sexo masculino tem aparência de uma pessoa por volta dos 30 anos. O foco também é a camisinha e a metáfora do risco do contágio (SONTAG, 2007). O apelo é mais generalizado, não há uma estratégia de interlocução direta com a juventude e suas questões. No geral, os VTs são ainda protagonizados pela figura masculina e preponderantemente heterossexual, bem acima da faixa etária e dos dilemas enfrentados pelo jovem-jovem (até 24 anos). As situações de festa ainda remetem aos formatos clássicos das festas regionais, um pouco distante das novas gerações. A representação da balada se aproxima mais da ideia de baile de formatura.

Com foco na testagem e no tratamento precoce, o VT do carnaval de 2015 (Tabela 2) já inicia anunciando um carnaval que está aí para se “testar”. Apresenta um carnaval de rua com personagens masculinos e femininos cuja aparência estaria mais próxima dos jovens até 24 anos, de várias etnias, e também apresentando figuras femininas alternadas com perfis mais transgênero, que saem do trocador. O jogo com as palavras “testar”, “brincar” e “experimental” se aproximam mais do universo discursivo da juventude, que busca testar os seus limites como forma de autoconhecimento e construção identitária. O jogo denotativo e conotativo dessas três palavras joga com a ambiguidade da prevenção e da administração dos riscos, que caracterizam o modelo de testagem rápida do HIV e a administração precoce dos antirretrovirais necessários ao tratamento

da aids. É um jovem-adulto branco quem anuncia que a “brincadeira” tem que ter “muita responsabilidade”, aproximando ideias contrárias e jogando com os paradoxos da comunicação (WATZLAWICK *et al*, 2000), embora pudesse também ser interpretado como um discurso, de certa forma, moralista, que caberia na representação social à figura hegemônica de um homem, branco e hétero. Portanto, a reiteração de um recurso recorrente na publicidade, reforçar representações hegemônicas.

O carnaval de rua, o carnaval dos clubes, dos trios/abadás e das escolas de samba são representados nas músicas de fundo, nos figurinos e nos ambientes externos/internos, diurnos/noturnos da cenarização. Nesta campanha, todos são jovens aparentemente entre 20 e 29 anos. Portanto, jovem falando para jovem, na perspectiva da “dimensão geracional”, de Margulis e Urresti (CAMPOS; BARBALHO, 2011). Há a inclusão dos diversos gêneros e a homossexualidade masculina é sutilmente ressaltada na troca de olhares entre um rapaz branco e um negro, ao redor de uma fogueira, na praia, quando a personagem fala “vá para o carnaval se conhecendo melhor”, ou seja, tendo mais clareza sobre seus desejos, sobre antecipar-se aos riscos, com a testagem. Desta forma, fazer o teste é reconhecer-se vulnerável. O grupo de jovens brincando no carnaval de rua noturno, fazendo “*selfies*” e destacando a *hashtag* #PARTIUTESTE é uma tentativa clara de diálogo com as novas gerações conectadas nas redes sociais. Ao mesmo tempo, temos uma representação da “responsabilidade de si”, em que “fazer o teste” poderia representar uma postura “adulta”, de “maturidade”? Portanto, rompendo a “moratória social”? Os jovens que estão no carnaval de rua se encontram, no dia seguinte, na unidade de saúde, para fazer a testagem. Nesta campanha não há a discursos no modo imperativo, do tipo “Use camisinha!” ou “Faça o teste!”, como em 2013 e 2014. O tom de voz e a representação gráfica dos enunciados que aparecem escritos na tela buscam o lugar de fala de algum tipo de conversa, de dica dada a alguém, não uma ordem.

4. Considerações finais

Ao finalizar este texto, somos levados a refletir sobre mudanças sutis que surgem no VT da campanha de prevenção da aids do carnaval 2015, possibilitando construir, de fato, lugares de interlocução (ARAÚJO; CARDOSO, 2007) entre a oferta da campanha e públicos juvenis.

Um primeiro ponto é que o discurso da campanha do Ministério da Saúde se afastou da representação da fatalidade e da morte (SONTAG, 2007), portanto,

estabelecendo uma relação com o contexto da juventude em sua experiência de “moratória vital”, que os distancia de pensar sobre a morte. Assim, seria possível que o jovem colocasse em suspensão a sua “moratória vital” na atitude de fazer o teste, de antecipar o diagnóstico, positivo ou não?

Não temos mais um discurso imperativo, que ordena o uso da camisinha ou ordena que se faça o teste, como se fosse a relação assimétrica e complementar entre um adulto e um jovem. O VT apresenta cenas em que os diálogos e situações se dão de jovem falando para jovem, num tom dialogal. É possível pensar numa mudança de postura em que não se trata mais de vida ou morte, mas da procura pelo autoconhecimento, por novas experiências, tendo como uma de suas possibilidades a testagem e o tratamento como prevenção.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004, 426p.
- ARAÚJO, I. S.; CARDOSO, J.M. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- BARBALHO, Alexandre. No ar da diferença. Mídia e cultura nas mãos da juventude. **Comunicação e Informação**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 08 – 15, jan/jun. 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. DEPARTAMENTO DE DST, AIDS E HEPATITES VIRAIS. **Recomendações para a Atenção Integral a Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.
- CACCIA-BAVA JR., Augusto. Direitos civis dos jovens e a insegurança urbana. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, p. 41-64, 2004.
- CAMARGO, B. V. Representações sociais do preservativo e da aids: spots publicitários escritos por jovens para a televisão francesa. IN: JODELET, D.; MADEIRA, M. (Orgs.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EdUFRN, 1998, p. 155-173.
- CAMPOS, Taciana; BARBALHO, Alexandre. Juventude e espaços sociais: uma análise conceitual. **Passagens**, Fortaleza, v. 2, p. 1-15, Jun 2011.
- CARRASCOZA, J. A. Duchamp e a anestesia estética na publicidade. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 61-76, 2005.

- CARVALHO, M. R. Eu confio, tu prevines, nós contraímos: uma (psico)lógica (im)permeável à informação? IN: JODELET, D.; MADEIRA, M. (Orgs.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EdUFRN, 1998, p. 89-94.
- CASAQUI, V. Processos de representação e referencialidade na publicidade contemporânea. **Revista Signos do Consumo**, São Paulo, v.1, n.2, p.19-33, 2009.
- FAUSTO NETO, Antonio. **Comunicação e mídia impressa: estudo sobre a aids**. São Paulo: Hackers, 1999.
- HORTA, N. C. **O significado do atendimento ao adolescente na atenção básica: uma análise compreensiva**. 2007, 148f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- JODELET, D. Representações do contágio e da aids. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. (Orgs.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EdUFRN, 1998, p. 17-45.
- LACERDA, Juciano de Sousa. Campanhas midiáticas de prevenção das DST/Aids: usos e apropriações entre adolescentes e jovens do bairro de Mãe Luíza, Natal-RN. V **Pró-Pesq PP – Encontro de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda**. São Paulo: CRP/ECA/USP, 2014b, 15pp.
- LACERDA, Juciano de Sousa; ANJOS, Louzianne Neves dos; BEZERRA, Stephanie Bittencourt; DANTAS, Susana Maria Miranda; CASTANHA, Sueli Alves. Lugares de interlocução na publicidade sobre prevenção das DST/Aids: descentralizar vozes para uma cidadania comunicativa. **Mídia e Cotidiano**, Niterói-RJ, v. 5, n. 5, (no prelo) Jul./Dez. 2014.
- MADEIRA, M. C. Confiança afrontada: representações sociais da Aids para jovens. IN: JODELET, D.; MADEIRA, M. (Orgs.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EdUFRN, 1998, p. 47-72.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 319-342.
- ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 343-364.
- SONTAG, Susan. **Doença como metáfora**, Aids e suas metáforas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- TRINDADE, Eneus. Alcance de sentidos dos termos publicidade e propaganda em contextos de mediatização . In: PEREZ, Clotilde; TRINDADE, Enus (orgs.). **Por uma Publicidade Livre Sempre** – IV Pró-Pesq PP – Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda. São Paulo: IN-MOD/ABP2/PGCOM-ECA-USP, 2013.
- TURA, L. F.R. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. IN: JO-DELET, D.; MADEIRA, M. (Orgs.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EdUFRN, 1998, p. 121-154.
- VITIELLO, N. **Sexualidade: quem educa o educador**. Um manual para jovens pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D.D. **Pragmática da comunicação humana**. 11ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

Representações de crianças e jovens nas notícias: o cenário português

Lidia Marôpo

Liliana Pacheco

A representação noticiosa de crianças e jovens tem sido objeto de atenção em estudos académicos de inúmeros países. Se as investigações pioneiras denunciavam a ausência dos mais novos nas notícias (DENNIS; SADOFF, 1976; CANELA, 2006 e PONTE, 2005), trabalhos mais recentes referem que a visibilidade mediática destes tem aumentado significativamente (PONTE; AFONSO, 2009; HAMMARBERG, 1997; MULEIRO, 2006; TOBIN, 2004; MOELLER, 2002).

Estudos produzidos acerca da cobertura noticiosa portuguesa também atestam uma significativa transformação nas últimas décadas. Embora persistam inúmeras críticas que revelam questões problemáticas do ponto de vista dos direitos das crianças e jovens (como reflexo do seu estatuto minoritário na sociedade) e da ética jornalística (como reflexo das limitações das rotinas produtivas do jornalismo e das prioridades comerciais dos media), é possível afirmar que há um maior reconhecimento desta parcela da população e das questões que lhes dizem diretamente respeito, ao contrário do tratamento episódico e descontextualizado que recebiam há quatro décadas.

O trabalho pioneiro de Cristina Ponte (2005) sobre a cobertura de crianças e problemáticas da infância (até 14 anos) no Diário de Notícias (DN), um dos mais antigos jornais portugueses, afirma que no ano 1970 as notícias sobre crianças não tinham visibilidade expressiva. A temática não se configurava como um problema de interesse público no país, que estava ainda sob o regime ditatorial de Salazar, tinha baixos índices de escolaridade e elevados índices de pobreza.

Nesse ano, apesar de numerosas, as notícias encontradas têm apenas um ou dois parágrafos, não são assinadas e representam principalmente crianças vítimas de acidentes (incluindo os decorrentes do trabalho infantil), abandono ou violência, com base em informações fornecidas por fontes policiais ou hospitalares, sem contextualização política ou social. Os acidentes que vitimam crianças

são apresentados como fatalidades, em narrativas individualizadas e melodramáticas. Estão ausentes dados sobre os problemas narrados ou qualquer responsabilização social ou política sobre os acontecimentos.

Em outras palavras, não havia ainda o debate sobre direitos, como o acesso à educação ou à proteção contra o trabalho infantil. PONTE (2005: 208) afirma que o país estava distante da educação como prioridade social, sendo esta percebida mais como um dever das crianças do que como um direito.

As crianças apareciam apenas de maneira residual nas primeiras páginas do jornal. Eram os filhos de realezas e artistas famosos ou crianças representadas enquanto símbolos nacionais (em acontecimentos cerimoniais como peregrinações ao santuário de Fátima ou na comemoração do aniversário de Salazar), frequentemente utilizados para fins políticos.

Os problemas que afetam as crianças não constituem uma questão que demande resposta do poder político. Neste sentido, as “soluções” são procuradas no âmbito de campanhas de solidariedade do jornal, com vista à recolha de donativos para diversos fins caritativos. A voz das crianças está presente apenas residualmente, preponderantemente no papel de heróis, mas também em situações em que receberam assistência ou em que foram politicamente usadas em benefício do regime político instituído (PONTE, 2005, p. 200).

1. Mudanças de paradigma na cobertura sobre crianças e jovens

O estudo de MARÔPO (2013) sobre outro jornal português de referência, o *Público*, demonstra como a cobertura noticiosa evoluiu quase 40 anos depois, em 2009. Foram analisadas 143 chamadas ou manchetes de primeira página e as notícias correspondentes veiculadas no interior do periódico que abordavam temas relacionados diretamente às crianças e aos jovens (0 a 18 anos). Apesar das diferenças de metodologia e do próprio objeto de análise (O Diário de Notícias no ano 1970 e o Público no ano 2009), uma comparação entre os dois estudos permite inferir em linhas gerais o sentido das mudanças na cobertura sobre as crianças no jornalismo de referência português.

Enquanto em 1970 as necessidades de assistência e proteção destas eram vistas como questões individuais e do fórum privado, com ténue visibilidade noticiosa (PONTE, 2005), em 2009 é possível constatar um reconhecimento das problemáticas que envolvem crianças e jovens enquanto temas de interesse público (MARÔPO, 2013). O próprio *corpus* deste estudo mais recente já de-

monstra uma significativa transformação: a cada 2,5 dias foram encontradas chamadas ou manchetes na primeira página do jornal, atestando um aumento de visibilidade e importância.

O investimento do poder público neste grupo social passa a ser fortemente valorizado. Neste sentido, os temas da educação e saúde, geralmente apresentados com dados de contextualização e fontes de distintos setores sociais, recebem agora atenção prioritária. Notícias com referências a questões ligadas à proteção das crianças (abusos sexuais e maus-tratos, por exemplo) também têm presença significativa no *Público* em 2009.

Por outro lado, o tratamento individualizado da infância persiste de forma destacada, embora numa nova perspectiva. Há uma grande incidência de peças acerca de crianças alvo de preocupação ou desejo dos pais/leitores (“nossas crianças”), onde especialistas abordam o tema infância sob o ponto de vista privado da criança a ser cuidada e protegida.

É possível constatar também uma maior atenção ao direito à privacidade em situações potencialmente prejudiciais. Este é geralmente respeitado em casos de jovens envolvidos em atos de delinquência, quando fontes institucionais (escolas, ONG, hospitais...) são promotoras da informação noticiada ou quando os pais assim o exigem.

Esta mudança de paradigma na cobertura da infância reflete transformações em três esferas: no jornalismo, na sociedade portuguesa e no estatuto social das crianças e jovens. No jornalismo, as transformações apontam no sentido de dar prioridade à comunicação com o leitor em detrimento da orientação tradicional da busca pela verdade. É a emergência de um jornalismo pós-moderno, marcado pela juvenilização, feminização e privatização (HARTLEY, 1998). Destaca-se uma mudança significativa em prol de narrativas mais celebrativas e emotivas e em detrimento da investigação e da crítica, valorizadas na cobertura noticiosa moderna. Emergem narrativas com foco em aconselhamentos (conhecimentos úteis), cordialidade (bons exemplos ao invés de anomalias e acidentes), esfera privada (leitores enquanto clientes/consumidores em busca de entretenimento e satisfação) e identidade (estilos de vida). Nesta perspectiva, ganha proeminência o que PONTE (2005) chama de “jornalismo de proximidade”, que promove uma maior aproximação com o leitor através de sugestões para melhor educar e proteger as “nossas” crianças.

Sobre a sociedade portuguesa, a socióloga Ana Nunes de Almeida (2000) regista mudanças notáveis nas condições de vida das crianças nas últimas décadas. Estas são resultado das transformações no país, que consolidou a democracia, é membro da União Europeia, passou por um intenso processo de urbanização e litoralização e é hoje considerado um país de Índice de Desen-

volvimento Humano (IDH) muito elevado. Portugal tem uma das mais baixas taxas de mortalidade infantil do mundo (3,7 por cada mil em 2009), erradicou o trabalho infantil antes considerado uma chaga e tem registado crescimento expressivo nos índices de escolarização média da população (passou de 4,6 em 1991 para 7,4 anos em 2011)¹. No entanto, dados do Eurostat apontam Portugal como tendo o terceiro pior registo de abandono escolar (19,2% em 2013) da União Europeia a 28, só atrás de Espanha e Malta. Nos últimos anos, o corte nas despesas sociais, decorrente da crise económica, tem aumentado a preocupação com os índices de pobreza infantil. Em 2012, uma em cada quatro crianças em Portugal (24%) vivia em famílias com privação material².

Em relação às crianças e jovens, podemos destacar a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) como um marco fundamental na transformação do seu estatuto de objeto de proteção para sujeitos de direitos. O documento promulgado em 1989 pela ONU tem valor de lei no plano jurídico internacional e recebeu aceitação política e moral quase generalizada. Este novo paradigma promove a responsabilização política, legal e moral do Estado e da sociedade no sentido de assegurar esses direitos. O documento inclui os chamados direitos à provisão (acesso à educação, a cuidados de saúde e a uma boa qualidade de vida), à proteção (contra a discriminação sexual, exploração comercial e a violência) e os direitos de participação (direito a serem consultadas e ouvidas, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu benefício). A aplicação destes princípios ao sistema legal e às políticas públicas em Portugal levou à promulgação da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (1999) e da Lei Tutelar Educativa (2000)³ e à criação das Comissões de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (CPCJR). Esta institucionalização possibilitou uma maior disponibilização de dados e transparência dos problemas que afetam os cidadãos mais novos da sociedade.

¹ Segundo o *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Portugal, 1991-2012*. Disponível em <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>.

² Dados do relatório *As Crianças e a Crise em Portugal – Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais*, publicado em 2013 pelo Comité Português para a UNICEF.

³ A LTE é aplicável aos jovens com idade entre 12 e inferior aos 16 anos que cometem atos ilícitos. Os menores de 12 anos que cometem ilícitos estão abrangidos pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e os com idade igual ou superior a 16 e inferior aos 21 anos estão sujeitos ao sistema penal, mas podem ser aplicadas medidas e penas específicas ao abrigo do Regime Penal Especial para Jovens Adultos. Para mais informações sobre instrumentos reguladores portugueses e internacionais sobre a cobertura jornalística da infância em risco social ver CARVALHO (2009).

A reflexão sobre estas três esferas nos ajudam a entender as notícias sobre crianças e jovens como uma construção social, reflexo das forças sociais, económicas e culturais preponderantes em cada sociedade e também das oportunidades e limitações que caracterizam o exercício do jornalismo. Neste sentido, se é possível afirmar que diversas questões problemáticas apontadas por PONTE (2005) na cobertura de crianças e jovens no Diário de Notícias em 1970 foram superadas, outros problemas foram referidos por MARÔPO (2013) em relação ao jornal Público em 2009.

As políticas públicas que têm este grupo como alvo, por exemplo, são abordadas principalmente a partir de anúncios feitos pelo governo, enquanto a monitorização destas fica geralmente restrita aos casos em que fontes institucionalizadas produzem estudos que facilitem este acompanhamento.

Por outro lado, os riscos que atingem “os filhos dos outros” tendem a ser abordados em enquadramentos mais episódicos, marcando um tratamento diferenciado para as crianças e jovens de meios socioeconómicos e culturais diferentes.

Ainda persiste em alguns casos a identificação de crianças e jovens em situações potencialmente prejudiciais. Quando o jovem envolvido em atos de delinquência morre ou quando o delito é praticado fora do país há uma maior exposição da sua identidade. O mesmo acontece quando os pais ou responsáveis não se opõem claramente a esta identificação (numa perceção das crianças como propriedade dos pais). Quando estes disputam judicialmente a guarda dos filhos e ganham visibilidade noticiosa, a identificação indireta das crianças é inevitável. Além disso, é clara a dificuldade de conciliar os direitos de participação e proteção quando crianças e jovens procuram utilizar os media como espaço de reivindicação, ao mesmo tempo que a exposição pública pode ser uma fonte de estigmatização e constrangimentos vários.

Outro problema destacado é o silenciamento dos jovens e principalmente das crianças. Estes são em geral personagens sobre os quais se fala e seus pontos de vista aparecem somente em notícias não factuais, que contam com maior tempo de preparação. Predomina uma representação das crianças e jovens como vítimas, recipientes das políticas governamentais ou alvo de cuidados. O que remete para o que a autora chama de “cidadania passiva”, onde os adultos sobrepõem os seus pontos de vista e as crianças são silenciadas enquanto sujeitos de interesse político e social (MARÔPO, 2013).

Estas questões problemáticas são também referidas em inúmeros estudos portugueses que analisam a cobertura noticiosa sobre este grupo social em diferentes veículos de comunicação ao longo das últimas décadas.

Voltando ao trabalho desenvolvido por PONTE (2005), que acompanhou a cobertura do Diário de Notícias entre 1970 e 2000, é possível afirmar que há “diferenças abissais” nas notícias neste espaço de tempo. A autora refere três estágios: o “proto-jornalismo” de 1970, que destacava a criança vítima do “destino” em inúmeros acidentes; o “jornalismo moderno” nos anos 1980, de independência e intervenção no espaço público (um rutura no entanto não consumada nas notícias breves) e o “jornalismo pós-moderno” do final da década de 1990, mais orientado para o leitor consumidor e os seus interesses individuais.

Por seu lado, COELHO (2009) analisou oito jornais e três revistas de informação entre 17 a 24 de Outubro de 2006 num estudo exploratório e concluiu que a representação dos jovens está assente no estereótipo do jovem problemático. Para serem retratados de forma positiva estes têm de ter comportamentos profissionais excecionais ou serem estrelas mediáticas (COELHO, 2009, p. 375).

Segundo diversos autores, este tratamento estigmatizante é especialmente direcionado a jovens de minorias étnicas e/ou que vivem em situação de vulnerabilidade social. Carvalho e Ferreira e Serrão (2009, p. 93) afirmam que os atos delinquentes de jovens de estratos sociais mais elevados são caracterizados por atributos como leviandade, desvios de carácter, coisas da idade ou meras brincadeiras, enquanto a cor da pele e a origem social de outros jovens pode estimular a espectacularização exacerbada.

Num outro estudo também sobre a temática da delinquência juvenil que analisa o Público e o Correio da Manhã, de 1993 a 2003, Brites Azeredo (2007, p. 205) afirma que o destaque dado à representação de “outros” jovens de cores que não a branca contribui para um ampliação da perceção do seu envolvimento no fenómeno da delinquência e consequente estigmatização.

É o que aconteceu na cobertura sobre o incidente acontecido em Carcavelos no feriado do Dia de Portugal (10 de Junho) em 2005. Frequentada habitualmente por jovens negros da periferia, a praia popular nos arredores de Lisboa foi palco de roubos e conflitos com a polícia, num episódio extensamente coberto e imediatamente enquadrado nos media pelo termo “arrastão”. Para Rosa (2011), o fenómeno revela uma assustadora predisposição para a representação leviana destas minorias, associadas *a priori* a comportamentos desviantes.

Por outro lado, crianças e jovens vítimas são alvo de intensa cobertura noticiosa onde a exploração sensacionalista do caso individual (especialmente no jornalismo popular) ocupa espaço desproporcional comparativamente ao debate sobre as problemáticas que suscitam (violência e negligência familiar, abuso sexual, regulação da responsabilidade parental, entre outros) (MARÔPO, 2012).

Estas notícias são identificadas pelos nomes das crianças – “Caso Joana”, “Caso Alexandra”, “Caso Esmeralda”, “Caso Maddie” –, apresentam frequentemente contornos de espetacularização com derrapagens deontológicas (PONTE e AFONSO, 2009) e suscitam preocupações quanto aos direitos de privacidade destas (PONTE, AFONSO e PACHECO, 2007; CARVALHO e FERREIRA, 2009 e MARÔPO, 2012).

Neste sentido, Carvalho e Ferreira (2009, p. 74) concluem que há uma dificuldade clara na conciliação do direito ao exercício da liberdade de informação (Constituição da República Portuguesa, Artigo 38º e Convenção sobre os Direitos da Crianças, Artigo 17º) e o direito à intimidade e reserva da vida privada, à honra e ao bom nome e reputação da criança (Artigo 16º da Convenção e 26º da Constituição).

Além de problemas em relação aos direitos de privacidade de crianças e jovens, diversos autores ressaltam ao longo dos anos, à semelhança do estudo de Marôpo (2013) referido anteriormente, a ausência de referências aos direitos de participação. Coelho (2009) afirma que não se reconhece o direito de expressão dos jovens sobre problemas e situações que protagonizam ou que os afetam. No mesmo sentido, Ponte e Afonso (2009) afirmam que os direitos de participação estiveram claramente ausentes da agenda das notícias, assim como da agenda pública e política de Portugal no ano de 2005.

Por outro lado, com base numa análise qualitativa sobre peças jornalísticas veiculadas no Público no verão de 2013, Machado (2014) refere uma abertura do jornal (ou pelo menos da sensibilidade de alguns jornalistas e editores) para textos mais longos e não factuais (reportagem), onde os jovens assumem claramente protagonismo. No mês das férias (agosto) o jornal publicou uma série de 10 reportagens intitulada “O Quarto do Adolescente”, em que jovens entre 14 e 17 anos de diversas regiões do país e de diferentes extratos socioeconómicos falaram sobre a escola, hábitos alimentares, sexualidade, drogas, consumos culturais e de media, entre outros assuntos (MACHADO, 2014, p. 55).

Este exemplo pode representar uma tendência recente de maior visibilidade dos pontos de vista infanto-juvenis nas notícias (pelo menos no jornalismo de referência do Público). No entanto, parece-nos uma exceção nas rotinas produtivas dos jornalistas, viável apenas em épocas de escassez de acontecimentos com valor-notícia (nas férias de verão, como foi neste caso). A voz de crianças e jovens dificilmente se encaixa regularmente no dia-a-dia dos jornais, já que são escassas as possibilidades de terem um papel relevante no debate sobre os problemas que os afetam ou de organizarem eventos com valor noticioso.

2. Os jovens adultos e a crise económica nos media

Uma limitação que parece mudar significativamente conforme atingem a maioridade. Nos últimos anos constata-se um aumento da visibilidade pública dos jovens adultos, especialmente enquanto grupo fortemente afetado pela crise económica em Portugal e na Europa em geral. Desemprego e precariedade nas relações de trabalho dificultam os rituais de passagem da juventude para a idade adulta, já que esta pressupõe um trabalho fixo e remunerado (PAIS, 1993). Verifica-se frequentemente uma disjunção entre as aspirações e os destinos prováveis destes jovens, que em anos recentes organizaram as maiores manifestações em Portugal desde 1975 (quando o país vivia o rescaldo da Revolução dos Cravos e iniciava a sua transição para a democracia).

Convocatórias pelo Facebook foram o ponto de partida para estes movimentos de protesto, mas os media tradicionais acabaram por difundir as ações de forma destacada, funcionando como um dispositivo essencial para legitimar as reivindicações na agenda pública. Muito provavelmente esta mediatização contribuiu também para o sucesso das manifestações, se tivermos em conta o número e a diversidade de pessoas que participaram.

Conduzimos um estudo exploratório sobre peças do jornal Público (online) durante as duas semanas das manifestações, que aconteceram a 12 de Março de 2011 e a 15 de Setembro de 2012. Pesquisamos as notícias que contivessem a palavra “jovens”, definidos aqui como jovens adultos – entre os 18 e os 30 anos. Encontrámos e analisámos 33 entradas, procurando perceber qual a temática, quem é o protagonista da notícia, quais as fontes utilizadas e ainda qual o género jornalístico.

Verificámos que, tal como o esperado, as temáticas fortemente predominantes nas notícias sobre jovens (adultos) nos períodos em questão são “manifestação” e “crise”. Para além destas categorias, encontrámos ainda de forma residual notícias sobre educação, emprego, empreendedorismo, cultura, criminalidade e religião.

Na análise da amostra atestámos que é conferida uma grande notoriedade a este grupo social, que conseguiu inserir a sua “marca” no espaço público como a Geração à Rasca⁴.

⁴ “Geração à Rasca” foi o nome dado ao evento criado no Facebook e que depois foi popularizado pelos media quando se referiam à manifestação de 12 de março de 2011. A expressão tornou-se um símbolo da falta de perspetivas e das dificuldades enfrentadas por essa geração.

Neste sentido, é possível constatar neste jornal uma sistematização dos problemas que afetam os jovens adultos. Entre estes, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho e as relações laborais precárias. Como consequência destes fatores, aponta-se também um certo descrédito das famílias no investimento na educação (que se traduz na diminuição de candidatos ao ensino superior, além do agravamento do envelhecimento da população, da baixa natalidade e da emigração (maior vaga em Portugal desde os anos 1960).

A cobertura com grande destaque no Público parece atestar que estes eventos superaram o carácter marginal frequentemente associado a iniciativas juvenis, constituindo-se como um raro exemplo de mobilização convocada por jovens capaz de reunir as mais variadas franjas da sociedade.

Neste sentido, as principais e mais frequentes fontes de informação do jornal são atores políticos, que constroem discursos sobre os problemas que os jovens enfrentam. Estes são objeto do discurso, mas não são os principais produtores desses mesmos discursos. Em outras palavras, continua a haver uma desigualdade entre os grupos sociais no controlo das possibilidades da ação discursiva.

No entanto, no rescaldo da manifestação da chamada Geração à Rasca, alguns organizadores alcançaram uma certa notoriedade mediática e falavam ao jornal enquanto fontes legítimas sobre o movimento. Este é o caso de João Labrincha (atualmente cronista do P3, suplemento online vocacionado para uma audiência mais jovem do jornal Público) e da realizadora Raquel Freire, por exemplo.

Além disso, verificámos que o Público fez um exercício para dar voz aos próprios jovens nos dias que antecederam a manifestação de 12 de Março, com uma série de crónicas na primeira pessoa em que alguns jovens explicavam as razões porque iam (ou não) participar no protesto.

No caso das peças sobre jovens empreendedores que encontramos, são os próprios que explicam as razões do seu sucesso, o que evidencia mais uma vez que a desigualdade no acesso ao discurso mediático varia não só conforme a faixa etária, mas também de acordo com outras dimensões, como a classe social, a profissão, o género, etc.

3. Conclusão

Os media cumprem funções sociais básicas de reprodução cultural, de socialização e de integração social dos indivíduos, através de uma ampla oferta de

modelos de pensamento e de ação (PISSARRA ESTEVES, 1999). Neste sentido, a maneira como representam crianças e jovens poderá ter efeitos nas representações que outros grupos etários fazem sobre eles e nas representações que fazem de si mesmos, enquanto grupo.

Por outras palavras, importa conhecer e refletir criticamente sobre estas representações, levando em consideração o contexto mediático e social em que são produzidas, para percebermos em que medida promovem a integração deste grupo social e de suas questões no espaço público.

A reflexão aqui delineada aponta para uma crescente visibilidade das crianças e jovens no discurso noticioso português, assim como para um tratamento de uma perspetiva mais pública e política das questões que os afetam. No entanto, os estudos produzidos no país atestam que persistem inúmeros problemas (também frequentemente referidos em investigações produzidas sobre outros países). Podemos classificá-los em seis grandes temáticas: 1. A representação estereotipada das crianças como vítimas e dos jovens como um problema; 2. A escassez de monitorização das políticas públicas direcionadas a crianças e jovens; 3. O foco privilegiado na criança individualizada e idealizada de classes privilegiadas; 4. A supremacia de enquadramentos personalizados e dramatizados, em detrimento de abordagens centradas nos direitos; 5. A identificação de crianças e jovens em situações que possam causar prejuízos ao seu desenvolvimento e 6. A escassez da voz de crianças e jovens.

Estes problemas remetem para as prioridades comerciais dos media e para as limitações das rotinas profissionais dos jornalistas. Remetem também para o estatuto minoritário destas populações, especialmente no que se refere à invisibilidade dos seus pontos de vista. Este problema parece diminuir, embora somente em parte, à medida que a idade dos envolvidos avança e que conseguem implementar estratégias de discurso e ações demonstrativas (como manifestações e campanhas na Internet) para conseguir visibilidade mediática.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Ana Nunes de. Olhares sobre a Infância: Pistas para a Mudança. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Anais...** Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2000, p. 7-18.
- AZEREDO, Maria José Brites. **A Representação da Delinquência Juvenil nos Media Noticiosos: Estudo de Caso do Público e Correio da Manhã (1993-2003)**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação – Estudos dos Media e do Jornalismo) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2007.

- CANELA, Guilherme. Jornalismo, agendamento e a construção de uma esfera pública de discussões sobre a infância e adolescência: a experiência da agência de notícias dos direitos da infância. In: SAMPAIO, Inês Vitorino; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro P; ALCÂNTARA, Alessandra C. (eds.) **Mídia de Chocolate**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2006, p. 33-46.
- CARVALHO, Maria João Leote. Cobertura jornalística da infância em risco social: principais instrumentos reguladores. In: PONTE, Cristina. (ed.) **Crianças e Jovens em Notícia**. Lisboa: Livros Horizonte. 2009, p. 48-57.
- CARVALHO, Maria João Leote; FERREIRA, Levina; SERRÃO, Juliana. Delinquência(s) e justiça: crianças e jovens em notícia. In PONTE, Cristina (ed.), **Crianças e Jovens em Notícia**. Lisboa: Livros Horizonte. 2009, p. 81-102.
- CARVALHO, Maria João Leote; FERREIRA, Levina (2009). Crianças em risco social nas notícias. In PONTE, Cristina (ed.). **Crianças e Jovens em Notícia**. Lisboa: Livros Horizonte. 2009, p. 59-76.
- COELHO, Maria Zara Pinto. Jovens no discurso da imprensa portuguesa: um estudo exploratório. **Análise Social**, Lisboa, n.191, p. 361-377, 2009.
- DENNIS, Everette; Sadoff, Michal. Media coverage of children and childhood: calculated indifference or neglect? **Journalism and Mass Communication Quarterly**, 53, p. 47-56, 1976.
- ESTEVES, João Pissarra. **Os Media e a Questão da Identidade**, 1999. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/pissarra-media-identidade.html>>. Acesso em: 12 de outubro de 2014.
- HAMMARBERG, Thomas. Children, the UN convention and the media. **The International Journal of Children's Rights**, vol, 5, nº 2, p. 243-261. 1997.
- HARTLEY, John (1998). Juvenation: News, Girl and Power. In CARTER, Cindy; BRANSTON, Gill e ALLAN, Stuart. **News, Gender and Power**. Londres: Routledge, 1998, p. 47-70.
- MACHADO, Helena Catarina. **A Voz das Crianças e dos Adolescentes no Jornalismo do Público**. Relatório de Estágio (Mestrado em Jornalismo) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.
- MARÔPO, Lidia. **Jornalismo e Direitos das Crianças – Conflitos e Oportunidades em Portugal e no Brasil**. Coimbra: MinervaCoimbra, 2013.
- MARÔPO, Lidia. Anjos ou demónios? Crianças, jovens e crimes nos media. Um debate sobre a ética jornalística e os direitos infantis. **Revista Comunicação & Cultura**, nº 14, p. 207- 225, 2012.
- MOELLER, Susan. A hierarchy of innocence - the media's use of children in the telling of international news. **The International Journal of Press/Politics**, vol. 7, nº 1, p. 36-56, 2002.
- MULEIRO, Hugo. **Al Margen de la Agenda – Noticias, discriminación y exclusión**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

- PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1993.
- PONTE, Cristina. **Crianças em notícia: a construção da infância pelo discurso jornalístico (1970-2000)**. Lisboa: ICS/Imprensa de Ciências Sociais, 2005.
- PONTE, Cristina; AFONSO, Bruna. Crianças e Jovens em Notícia – Análise da cobertura jornalística em 2005. In: PONTE, Cristina (ed.). **Crianças e Jovens em Notícia**. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- PONTE, Cristina; AFONSO, Bruna e PACHECO, Raquel. Crianças e Jovens em Noticiário de Horário Nobre - Um estudo exploratório de noticiários televisivos. Comunicação e Cidadania. **5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Anais...** Braga, Universidade do Minho, 2007, p. 489-501.
- ROSA, Gonçalo Pereira. O ‘arrastão’ de Carcavelos como onda noticiosa. **Análise Social**, 198, XLVI (1º), p. 115-135, 2011.
- TOBIN, John. Partners worth courting: the relationship between the media and the Convention on the Rights of the Child. **The International Journal of Children’s Rights**, nº 1, p. 139-167, 2004.

Eixo 3.

**Consumo/audiência/recepção de
produtos midiáticos por crianças e/ou
jovens**

Do consumo à produção de mídia por estudantes de escola pública em Fortaleza - Brasil¹

Mauro Michel El Khouri

Luciana Lobo Miranda

1. Introdução

É visível a influência das tecnologias digitais nos modos de vida das sociedades na contemporaneidade. O desenvolvimento tecnológico e o surgimento das redes de internet vêm transformando a dinâmica social a partir da atuação direta na atividade humana (CASTELLS, 1999). Vive-se hoje numa cultura do ciberespaço, ou cibercultura, em que novas formas de interação social se configuram (LEMOS, 2013). Entre adolescentes e jovens da atualidade, denominados “nativos digitais” (ALVES, 2007) ou pertencentes à geração “Y” (VASCONCELOS et al., 2010), o modo de vida virtual tem forte incidência, já que cresceram ambientados no mundo informatizado.

A mídia, assim como as novas tecnologias, também se encontra cada dia mais presente na escola, afetando de forma direta o cotidiano dos jovens nas instituições públicas e particulares de educação. Paralelamente às ações políticas e às estratégias curriculares que orientam os usos pedagógicos das tecnologias digitais no campo educacional², observa-se a entrada de equipamentos eletrônicos pessoais no ambiente escolar, como *notebooks*, *tablets*, e principalmente celulares do tipo *smartphone*, que acompanham os jovens em momentos de estudo e lazer, muitas vezes simultaneamente.

¹ Trabalho parte da pesquisa: *Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza*. Pesquisa financiada pelo CNPq e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

² O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) brasileiro (BRASIL, 2000) estabelece como meta a inclusão das tecnologias da comunicação e da informação na educação, de modo que se possa incorporar seu entendimento nos processos de ensino, no trabalho e na vida social.

O despertar da cibercultura e a apropriação crescente do ciberespaço ajuda a engendrar novas formas de ser e estar no mundo. A cultura digital reconfigura nos jovens o sentido de linguagem, lazer, sociabilidade e, portanto, subjetividade, afetando também os processos de ensino e aprendizagem. Na esfera educacional, sobretudo em sala de aula, a presença da cibercultura, seu dinamismo e seus múltiplos espaços virtuais tensionam o ambiente estático e a linguagem analógica próprios do sistema de ensino (VARGAS, 2013).

O presente estudo problematiza a incidência das mídias e das novas tecnologias no cotidiano de jovens, discutindo consumo, apropriação e produção de mídia no ambiente escolar. Traz resultados de investigação concebida em duas escolas públicas da cidade de Fortaleza, localizada no Estado do Ceará, nordeste do Brasil, a partir de pesquisa-intervenção realizada nos anos de 2013 e 2014³.

A pesquisa se fundamenta teoricamente na análise social do filósofo francês Michel Foucault (2007), que situa a emergência da escola no contexto da sociedade disciplinar na Modernidade. Considera-se o conceito de modos de subjetivação do autor para pensar o sujeito que se constrói historicamente a partir de seu processo de objetivação, como efeito político das relações sociais que envolvem poder e resistência; ampara-se em Gilles Deleuze (1992) ao considerar as novas formas de controle que surgem na contemporaneidade; e se utiliza das contribuições de Paula Sibilia (2012), que alerta para o fato de que a escola, como tecnologia de época, necessita atualizar-se frente à nova maquinaria social que “invade” os muros escolares: o universo midiático, potencializado pelo rápido desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Do ponto de vista metodológico a pesquisa-intervenção é uma proposta de pesquisa participativa que busca investigar de forma qualitativa aspectos sociais de grupos e coletividades (ROCHA; AGUIAR, 2003). Com base nas contribuições da Análise Institucional Socioanalítica (LOURAU, 1993), a pesquisa-intervenção amplia os fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas participativas ao considerar de forma veemente a interferência do pesqui-

³ A pesquisa “Juventudes e Mídia: Um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza”, da qual a presente análise faz parte, é um desdobramento da pesquisa de base quantitativa “Adolescência e Juventude Brasileira: Situações de Risco e Redes de Proteção na cidade de Fortaleza”, realizada entre 2009 a 2011. Esta teve como objetivo traçar o perfil dos jovens estudantes de escola pública de Fortaleza e contou com a participação de 43 escolas, nas quais foram aplicados questionários em 1.140 estudantes entre 14 e 24 anos de idade, com variados temas, tais como: educação, sexualidade, lazer, violência e drogas, dentre outros. (COLAÇO e CORDEIRO, 2013).

sador em relação ao seu campo de atuação. Através das ferramentas-conceito *restituição*⁴ e *análise de implicação*⁵ a pesquisa é concebida como um campo de coprodução de dados, em que se privilegia o encontro singular que envolve pesquisador, pesquisando e contexto institucional⁶.

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais, uma profissionalizante (pesquisada em 2013) e outra regular (2014), localizadas em bairros da periferia da cidade. Em cada escola foi realizada uma oficina de vídeo com jovens estudantes de ensino médio, com o tema juventude e mídia, além de observações de campo, conversas informais com educadores e restituições coletivas. As oficinas, que contaram com encontros presenciais (em média, quatro) filmados, com carga horária de 16h e formando grupos de 21 jovens (escola profissionalizante) e de 10 estudantes mais uma professora do laboratório de informática (escola regular), abrangeram momentos de discussão sobre o tema, ensino teórico-prático de linguagem técnica audiovisual, produção de vídeos (planejamento, filmagem e edição) e avaliação⁷. As oficinas atuaram diretamente na produção de analisadores (LOURAU, 1993), suscitando questões ligadas ao uso das mídias dentro e fora do ambiente escolar, por parte dos jovens. No presente trabalho a ênfase será no ambiente escolar.

⁴ A restituição, que se distingue de devolutiva, consiste em criar dispositivos de análise coletiva da situação que envolve o grupo e a instituição em questão, promovendo a problematização das práticas instituídas considerando os sujeitos implicados no contexto de pesquisa (LOURAU, 1993).

⁵ A análise de implicação é uma ferramenta da socioanálise que considera as condições de pesquisa as quais os pesquisadores estão submetidos, incluindo a posição que assume o pesquisador no campo, as relações que ele estabelece com os sujeitos de pesquisa, com as instituições e relações de poder que atravessam a pesquisa e os efeitos dessas relações. Trata-se também de analisar a própria vinculação teórico-epistemológica dos pesquisadores (PAULON, 2005).

⁶ No caso da presente pesquisa, instituição pública de ensino superior (UFC) como demanda de pesquisa e as duas escolas da rede estadual de ensino básico como instituições pesquisadas. O termo instituição é concebido aqui, a partir dos estudos da Análise Institucional proposta por René Lourau (1993), como produto histórico da contradição dialética entre instituído (*status quo*) e instituinte (forças latentes). Nesse sentido, considerar o contexto institucional não significa afirmar sua estrutura material e jurídica (AGUIAR; ROCHA, 2007), mas evidenciar as relações de força que atravessam historicamente o campo investigado.

⁷ Os momentos de restituição e de oficina de vídeo foram filmados, ora pelos pesquisadores, ora pelos próprios jovens. As falas foram transcritas e adotando nomes fictícios para os participantes.

No primeiro t3pico, faz-se uma contextualiza33o acerca da presen33a das novas tecnologias nas escolas. Em seguida, aborda-se a hiperconectividade como tend33ncia juvenil e sua repercuss33o no ambiente escolar. Por fim, no 33ltimo t3pico, discute-se como o uso das m33dias e das TDIC atravessam as rela33oes de poder nas escolas investigadas, sinalizando os usos autorizados e n33o-autorizados por parte dos jovens nos contextos institucionais.

2. Contextualizando novas tecnologias e cibercultura na escola

A cibercultura consiste no modo de vida contempor33neo orientado pelo uso das TDIC em rede no dom33nio das rela33oes sociais tanto concretas como virtuais (ciberespa33o). Vem sendo potencializada pelo desenvolvimento das interfaces digitais, pela mobilidade das m33dias e pela converg33ncia dos dispositivos m33veis de informa33o e comunica33o (SANTOS, 2011). Para Andr33 Lemos (2013), a cibercultura caracteriza a passagem da cultura do impresso, a cultura da homogeneiza33o do indiv33duo e das coisas, pr33pria da era moderna, para a cultura do ciberespa33o, da virtualiza33o da comunica33o (L33VY, 1999), em que predomina uma nova din33mica de intera33o social: digital, imediata e rizom33tica.

A cibercultura como modo de vida pr33prio da contemporaneidade vem transformando as formas de pensar e se relacionar na sociedade, afetando com isso a forma33o dos sujeitos e a sociabilidade. Lemos (2013) caracteriza a cibercultura como sendo produto do encontro entre as novas tecnologias e as formas de sociabilidade que delas surgem. Ao estar presente na vida social, a cibercultura se insere t33m33m no cotidiano das institui33oes educacionais.

De fato, a presen33a da tecnologia no cotidiano dos jovens promoveu sua “invas33o” t33m33m no espa33o escolar, dividindo a opini33o dos educadores em rela33o aos poss33veis benef33cios e prej33zos que a inova33o pode trazer para o ambiente educacional. Se, por um lado, a m33dia 33 por vezes considerada respons33vel por deseducar crian33as e adolescentes (MIRANDA 2014), por outro, a internet e as novas tecnologias podem se tornar importantes aliados no processo educativo (ALMEIDA, 2005; NASCIMENTO, 2007). No contexto da educa33o p33blica, o novo cen33rio tem gerado disson33ncias no que se refere 33 utiliza33o dos recursos tecnol33gicos na escola refletindo, de um lado, as motiva33oes pedag33gicas que movem a gest33o educacional das TDIC e, de outro, os interesses dos estudantes por esses recursos. Nas salas de aula os professores dividem a aten33o

dos alunos com os aparelhos tecnológicos em usos não-autorizados⁸; os jovens, por sua vez, encontram-se constantemente dispersos em relação aos métodos didáticos utilizados, que parecem se afastar da atenção geral. Sendo assim, o interesse e a familiaridade do jovem pelas novas tecnologias podem ser úteis ao propósito educativo, porém normalmente são vistos como responsáveis pela desatenção do aluno, e pelas consequências pedagógicas indesejáveis.

A utilização dos recursos tecnológicos na escola transcende aos fins pedagógicos, envolvendo diversos fatores, como o lazer e a sociabilidade. As redes de informação e comunicação atravessam os muros escolares com facilidade, produzindo novos modos de subjetivação em ambiente educacional. A juventude contemporânea com isso se torna a cada dia usuária dos meios de comunicação e consumidora ativa de produtos e serviços relacionados às TDIC. Logo, para Sibilia (2012), a escola, mesmo em atual desvantagem por ser pouco atraente, é mais “um produto entre inúmeros outros, que deve competir para captar a atenção de seus clientes potenciais caso queira conquistar adeptos e subsistir” (SIBILIA, 2012, p. 66).

Sibilia (2012) aponta o desinteresse escolar como o principal motivo da evasão por parte dos jovens. A autora destaca a aspiração da juventude contemporânea por métodos mais lúdicos em sala de aula, já que o ensino baseado na memorização com foco no exame não se sustenta mais numa sociedade midiática. A informação e a comunicação tornaram-se mais acessíveis pelos dispositivos eletrônicos e digitais e, ao mesmo tempo em que atrai a atenção dos jovens, a tecnologia substitui o acúmulo de informações pela velocidade de acesso. É o que demonstra a fala de um aluno durante a oficina de vídeo realizada na escola regular:

Pela internet tudo se torna mais fácil. Por exemplo, eu fico pesquisando direto sobre outros países, como é [determinada] cultura... Pô, pra eu saber

⁸ Faz-se necessário distinguir aqui os usos formais e informais referentes à abrangência pedagógica em relação ao uso das TDIC nas escolas. Os primeiros seguem programas e políticas públicas educacionais, bem como orientações e práticas pedagógicas da direção e da coordenação escolar. Os usos informais indicam formas de resistência ao uso formal. Podem ser autorizados ou não-autorizados. Como exemplo de usos não-autorizados pode-se citar situações em que se verifica a utilização de celulares, *smartphones*, *tablets* e outros aparelhos dentro de sala de aula à revelia do professor. Mas, resistir não se restringe ao corpo estudantil. Professores e educadores, por vezes, contrariam regras como forma de incrementarem as aulas e de se aproximarem dos jovens, apoiando práticas que nem sempre estão de acordo com orientação superior. Um exemplo disso é a autorização do uso da internet para acessar redes sociais em atividades realizadas no laboratório de informática. Nesse caso o uso informal é autorizado.

disso sem internet, eu teria que viajar pra lá. Com internet não, converso com pessoas de outros países. Na internet também dá pra você aprender outra língua, outro idioma (informação verbal)⁹.

O desenvolvimento da tecnologia digital tem diminuído a distância entre o consumo e a produção de mídia. Jovens tornam-se com isso não apenas consumidores, mas também produtores de conteúdos midiáticos (VIVARTA, 2004), através de sites pessoais e comunitários (*blogs*, *vlogs*, e redes sociais). Segundo Barbalho (2013), a juventude contemporânea vem se organizando para se expressar através da criação, seja recorrendo ao meio artístico, aos meios de comunicação ou à junção entre arte e tecnologia midiática.

As novas tecnologias, através de seu vetor de criação, têm modificado o cenário midiático, onde, de acordo com Primo (2008), a tecnologia digital, além de intensificar os modos virtuais de comunicação interpessoal, promoveu a atualização da mídia tradicional. O autor cita Eduardo Pellanda para ressaltar o processo de interação midiática na sua convergência com os meios tecnológicos e informacionais, e não meramente focar no surgimento de uma nova mídia. Com isso, “[...] a televisão, como aparato, deixa de ser mero aparelho receptor. A TV digital será também uma porta de acesso para a interação no ciberespaço. Em outras palavras, a televisão será usada para muito mais do que assistir à televisão!” (PRIMO, 2008, p. 65).

Mas, se a entrada das novas tecnologias na escola pode contribuir para o ensino aproximando a escola da juventude e potencializando os processos de produção subjetiva, não se pode delegar a ela a responsabilidade da educação. A presença das novas tecnologias na escola reflete as contradições da sociedade contemporânea, já que une a necessidade da informatização do conhecimento com problemas de baixa escolaridade e analfabetismo funcional (ALMEIDA, 2005). Além disso, o simples acesso às novas tecnologias não implica inclusão informacional. Para tal inserção, exige-se minimamente que o usuário saiba “utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto” (ALMEIDA, 2005, p. 70). Por conseguinte, cabe à escola também a função de educar para o uso das mídias e das novas tecnologias. Nesse propósito, projetos e iniciativas que abrangem mídia-educação se fazem presentes nas escolas (FANTIN, 2006), promovendo a utilização da mídia na educação para além de seu uso instrumental (MIRANDA, SAMPAIO e LIMA, 2009).

⁹ Fala durante a oficina de vídeo da pesquisa *Juventudes e mídia*, realizada em Fortaleza, 2014.

3. Hiperconectividade no ambiente escolar

A internet vem se popularizando desde sua criação na década de 1970, e se alastrou a ponto de se tornar elemento fundamental na dinâmica das relações sociais. Hoje tem utilização ampla na economia, na política, na saúde, na educação, nos transportes, enfim, nos mais diversos setores da sociedade. Para Manuel Castells (1999), a internet se tornou o substrato tecnológico de uma nova forma de organização social na Era da Informação, a rede, onde a comunicação e a transmissão de conteúdos ocorrem em escala global, num formato em que predomina a horizontalidade entre os usuários.

No domínio da juventude, a internet parece assumir dimensão específica. A função dos suportes e aplicativos comunicacionais se potencializa, trazendo à tona novas formas de sociabilidade juvenil. Para além da utilização comum presente nos diversos âmbitos das relações sociais, abrangendo serviços, comércio e entretenimento, muitos jovens apresentam a necessidade simples de estarem conectados (SIBILIA, 2012). A conexão virtual passa a ter fim também em si mesma. Por meio de redes sociais digitais (a exemplo de *Facebook* e *Instagram*) e aplicação multi-plataforma de mensagens instantâneas (*Whatsapp*, *Viber*, *Skype*, entre outros), os jovens buscam permanecer *on-line*, numa interação em que a presença do diálogo nem sempre é imprescindível.

A esse respeito, pode-se remeter o sufixo hiper, de hiperconectividade, ao termo hipermodernidade desenvolvido por Gilles Lipovetsky (2004). O autor caracteriza a sociedade hipermoderna por sua fluidez em relação à orientação das condutas, em detrimento dos princípios estruturais da modernidade. Da *era do hiper* emerge o hiperconsumo, no qual o consumo por prazer toma dimensão cada vez maior na vida social. Nesse sentido, a hiperconexão juvenil afirma o desejo dos jovens de permanecerem conectados, independente de uma função específica que a conexão possa exercer em sua vida social.

O acesso à internet por parte dos jovens vem se tornando mais comum. Em atividade de restituição nas duas escolas investigadas, em que se debateram dados quantitativos de 2011 em relação ao tema, coletados entre 2009 e 2011, ficou claro que atualmente os jovens têm hoje acesso à internet com mais facilidade. Muitos estudantes disseram já ter computador com internet em casa. No entanto, a maior parte atualmente acessa através do 3G dos *smartphones*, utilizando-os na escola e ainda compartilhando com os colegas, através do *bluetooth*. Em relação à frequência de utilização, também observou-se uma alteração inclusive de parâmetro. Enquanto que entre 2009 e 2011 os jovens

afirmaram utilizar a internet por tempo determinado (até meia hora, de duas a três horas e de três a cinco horas), prioritariamente no ambiente de *lanhouse* (MIRANDA et col, 2013, p. 12), atualmente parece não fazer sentido tal mensuração. Ao discutir os dados anteriores, eles afirmaram ficar constantemente conectados, seja por *wi-fi*, seja por 3G dos celulares, mesmo quando não estão efetivamente operando na rede, mas apenas “passando para dar uma olhada”.

Essa ampliação ao acesso de modo geral contrasta com a realidade das escolas investigadas, já que os estudantes alegaram ter dificuldades em utilizar a internet oferecida pelas referidas instituições, seja pela falta de estrutura e baixa qualidade do serviço (no caso da Escola regular, onde não tem *wi-fi*), seja por restrição ao uso através de senhas destinadas aos professores e ao núcleo gestor, que os alunos por vezes descobrem até ser novamente bloqueada (Escola profissionalizante)¹⁰. A fala de uma estudante da Escola regular ilustra o cenário: “A internet da escola não acesso, eu acesso na escola porque o celular pega o *wi-fi* dos colegas” (informação verbal)¹¹.

O celular se mostrou ser o equipamento preferido pelos jovens. Por assumirem múltiplas funções¹² em um só aparelho, *smartphones* têm substituído *tablets* e *notebooks* nas escolas. Estudantes afirmaram utilizar o celular para se comunicar, escutar música, jogar, entre outras funções. Não à toa, o celular foi o tema principal de grande parte dos vídeos produzidos pelos jovens nas oficinas realizadas nas duas escolas. Fruto da participação dos estudantes da Escola regular na oficina, o vídeo intitulado “O mundo com celular” contou cinco histórias envolvendo o equipamento: “Do lixo ao luxo” compara os aparelhos antigos e com menos recursos com os mais modernos e atrativos aos olhos dos jovens; “Esse é do ladrão” traz uma vítima de repetidos assaltos postando em tempo real no *Facebook* que, com a ajuda de outros aparelhos escondidos na bolsa,

¹⁰ Cabe aqui demarcar algumas diferenças entre as duas escolas. No que se refere à modalidade de ensino, no Ceará, as políticas públicas privilegiam as escolas profissionalizantes, destinando a elas mais recursos para estrutura física e serviços oferecidos. Além disso, existem as peculiaridades de cada gestão. A escola regular não possui acesso à internet via *wi-fi*, e impede a instalação de *softwares* por parte dos alunos e professores. Apenas funcionários autorizados da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) têm permissão para fazê-lo.

¹¹ Depoimento concedido pela aluna durante a primeira restituição da pesquisa *Juventudes e Mídia*, oferecida para as turmas do 1º ano do Ensino Médio da escola regular investigada. Fortaleza, 2013.

¹² Estudantes afirmaram utilizar o celular para se comunicar, escutar música, jogar, entre outras funções.

narra nesta rede social digital as ocorrências que sofreu; “O último celular do mundo” fala da disputa de todos pelo único equipamento com internet; Em “O *Facebook* vicia mais” uma jovem, por sugestão das colegas, troca o cigarro de maconha pelo celular; por fim, “O celular nas escolas” mostra a popularidade do equipamento dentro dos muros da Instituição. Este último vídeo fez emergir a realidade da própria escola, em que o uso do celular é feito indistintamente por alunos, professores e funcionários, cujos olhos permanecem vidrados, cada um com o seu aparelho.

Observou-se que o celular e outras mídias móveis acompanham os estudantes nos diversos espaços das escolas¹³, estando presentes em sala de aula, no pátio, onde muitos se reúnem no horário do recreio escolar, e em outros ambientes, como o laboratório de informática. Esses equipamentos, sobretudo os celulares do tipo *smartphone*, conectados à internet, sustentam a presença de um ambiente *on-line*, paralelo ao espaço físico, *off-line* da escola. Em certas situações, o *on-line* parece se sobrepor. Foi essa a impressão que os pesquisadores tiveram ao verificar que grande parte dos jovens permanecia em sala de aula mesmo nos horários livres, muitos deles manuseando seus equipamentos. Os jovens afirmaram conversar *on-line* mesmo quando estão próximos fisicamente: “Tipo, semana passada a gente foi pro laboratório de informática. Estava todo mundo na mesma sala e a gente se falando pelo *Facebook*” (informação verbal)¹⁴.

Assim sendo, seja por falta de outras opções de lazer na escola¹⁵ ou pela preferência dos jovens, verificou-se que o ciberespaço está bastante presente no cotidiano das escolas investigadas, muitas vezes a revela delas, modificando a realidade das instituições e a sociabilidade dos estudantes. Os jovens da escola profissionalizante afirmaram preferir a interação entre eles via *Facebook*. Alguns sugeriram ser mais fácil fazer amizade no campo virtual, outros confessaram

¹³ A PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coletou dados em 2008 e em 2011 referentes à posse de telefone celular móvel para uso pessoal, considerando pessoas com 10 anos ou mais idade. A pesquisa mostrou que, enquanto em 2008 38,4% dos estudantes possuíam celular móvel para uso pessoal, esse número aumentou para 51,3% em 2011 (BRASIL, 2014).

¹⁴ Fala de um aluno da escola profissionalizante durante a restituição da pesquisa *Juventudes e Mídia*. Fortaleza, 2012.

¹⁵ Constataram-se algumas restrições em relação à apropriação do espaço físico nas escolas pesquisadas: a quadra esportiva não é liberada para uso dos alunos no recreio (escola regular), e o pátio costuma ter temperatura bastante elevada devido à forte incidência solar durante o período da tarde, inibindo a permanência dos jovens no local (ambas escolas).

preferir se expressar no ciberespaço, mesmo com os colegas que convivem na escola. Entretanto, alertaram em relação aos possíveis perigos da exposição de si na internet. No próximo tópico será abordado como os jovens se apropriam das mídias e das tecnologias digitais nas escolas pesquisadas e como estas mídias se tornam ferramentas de poder na relação entre jovens e educadores.

4. O uso das mídias e das TDIC pelos jovens: poder e resistência, vigilância e controle

O uso das mídias e das TDIC por parte dos jovens nas escolas públicas investigadas envolve diversos fatores, que estão associados às relações de poder que se estabelecem no cotidiano de ambas. Dentre esses fatores estão basicamente: a lógica disciplinar que predominantemente rege as práticas educacionais; a relação educador-aluno que se estabelece a partir dessa lógica; o consumo e a apropriação dos jovens pelas novas tecnologias e sua repercussão no ambiente escolar; e o aspecto produtor que as mídias e as novas tecnologias proporcionam à experiência juvenil.

A escola, como instituição formada por relações de poder em que a lógica disciplinar ainda é bastante presente, é um espaço marcado por norma, hierarquia e vigilância (FOUCAULT, 2007; SIBILIA, 2012). Tais dispositivos disciplinares atravessam e orientam a conduta dos jovens em relação à utilização das novas tecnologias, delineando usos autorizados e não-autorizados dos aparatos digitais. Um caso comum observado nas duas escolas foi a utilização do celular em sala de aula. Professores se queixaram da presença dos equipamentos dentro de sala, alegando que os alunos utilizam fones de ouvido e trocam mensagens *on-line* durante as aulas¹⁶. Na oficina de vídeo, um jovem chegou a encenar como utiliza o celular para burlar as regras e se comunicar com colegas em momentos de avaliação pedagógica.

¹⁶ No Ceará, existe uma lei estadual (nº 14.146, de 25 de junho de 2008) que proíbe o uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares nos estabelecimentos de ensino, durante os horários de aula, exceto para fins pedagógicos. No entanto, na prática a lei parece não surtir efeito. Para Foucault (DELEUZE, 1988), a lei surge para gerir as ilegalidades. Essa gestão tem participação direta no exercício de poder e resistência que envolve seu uso. Assim sendo, a lei estadual 14.146 suscita, no contexto institucional, não apenas formas de controle em relação ao uso de equipamentos eletrônicos pessoais em sala de aula, mas também a invenção incessante de novas formas de subversão a esse controle.

Por sua vez, os jovens que defendem o uso do celular em ambiente de ensino afirmaram que o utensílio pode trazer benefícios para o aprendizado. Durante um debate com os jovens na oficina de vídeo, uma estudante citou o programa “Malhação”¹⁷, da Rede Globo, como exemplo de como os recursos da internet, aliados ao dispositivo móvel de comunicação, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizado. Segundo a fala da estudante, no referido programa, o professor de matemática estimula os alunos a utilizarem o celular para pesquisar sobre o assunto da aula. Outra queixa dos jovens é que os mesmos professores que proíbem o uso do celular são os que também manuseiam seus equipamentos enquanto lecionam. Mas o uso dos equipamentos pessoais em sala de aula se mostrou polêmico mesmo entre os estudantes. Um jovem afirmou que a ideia não seria produtiva, já que iria dispersar os alunos e fugir do foco da aula. Além disso, disse que os jovens têm tempo para o lazer fora da escola e que muitos já utilizam esse tempo para navegar na internet. Chama a atenção que apesar de ser alvo de polêmica e conflito entre alunos e professores, em ambas, jamais o uso do celular foi debatido.

As escolas também apresentaram usos autorizados das mídias e das novas tecnologias, em que a informática e a internet são utilizadas como recursos pedagógicos. Desde a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no Brasil, em 1997, o Laboratório de Informática Educativa (LEI) tem a função de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, despertando no aluno a curiosidade e a busca pelo conhecimento científico. Assim sendo, “a dimensão da informática na educação não está, portanto, restrita à informatização da parte administrativa da escola ou ao ensino da informática para os alunos” (NASCIMENTO, 2007). O LEI possibilita ao professor ministrar sua aula em ambiente colaborativo com os recursos da internet, promovendo a interação do aluno com aplicativos e conteúdos didáticos para além dos limites da escola.

Na escola regular pesquisada, observou-se que alguns professores utilizam o LEI com esse propósito. Mas são poucos, haja vista as limitações em relação à qualidade da internet disponível na Escola, mencionada no tópico anterior, que afeta também os professores e os setores administrativos. Professores relataram resignar-se depois de experiências frustrantes com atrasos e prejuízos em aulas

¹⁷ Malhação é uma série de televisão brasileira para o público adolescente. É produzida e exibida pela *Rede Globo* desde 1995. Atualmente totaliza 22 temporadas e é transmitida internacionalmente. Foi exportada para países como Canadá e Portugal através da *Globo Internacional*. Durante os primeiros anos, o principal cenário da série era uma academia de ginástica fictícia chamada *Academia Malhação* na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Embora o título da série permaneça o mesmo, o cenário mudou através dos anos de academia para colégio de ensino médio (WIKIPÉDIA, 2014).

programadas para o LEI, buscando formas alternativas de apropriação da mídia, que não exija seu uso. Assim sendo, uma professora de literatura da escola regular explorou as mídias de forma distinta, utilizando o vídeo com os alunos em trabalhos de fim de ano, de modo que os estudantes tinham a opção de realizar o seminário com apresentação e encenação de obras literárias em sala de aula, através de vídeos produzidos previamente em grupos. A professora relatou que a experiência motiva a participação do aluno, que vê na mídia digital uma forma prazerosa de produzir conhecimento.

A cultura das novas tecnologias potencializa a experiência da produção nos jovens, já que a publicação e o compartilhamento de conteúdos se popularizaram com o advento da internet. Nas escolas pesquisadas, o anseio em produzir era evidente nos alunos. Na escola regular, esse anseio reverberou na criação da Rádio Escolar¹⁸. Os jovens encontraram nela não apenas uma forma de expressão e comunicação, mas também um instrumento na produção de modos de ser e agir no ambiente institucional. A Rádio Escolar consiste em uma maneira de os jovens se apropriarem dos espaços da escola¹⁹, bem como se relacionarem com colegas e educadores.

No contexto da hierarquia e da norma, mas também permeada pela cultura do controle predominante nas relações sociais na contemporaneidade, a atuação das TDIC nas escolas assume função peculiar, como instrumento para o exercício de poder entre estudantes e educadores. Observou-se que a presença das novas tecnologias nas escolas pesquisadas intensifica as formas de controle nas interações. O controle é por vezes regido por uma produção retórica de vigilância, que Bruno (2013) nomeou *estética do flagrante*:

Tal estética resulta de um olhar amador cujos aspectos reúnem, em graus diferenciados, traços policiais, libidinais e jornalísticos que participam tanto de seu apelo de real quanto de sua interferência na economia atencional dos espectadores e leitores. Além de capturarem a atenção de um modo diferenciado, elas têm um efeito de vigilância na medida em que supõem – com maior ou menor intensidade – um observador oculto, que vê sem ser visto, traço emblemático do olhar vigilante, e que ingressa nos ambientes midiáticos e jornalísticos com a assinatura do anônimo ou do amador (BRUNO, 2013, p. 105-106).

¹⁸ Grande parte dos participantes da oficina de vídeo promovida pela pesquisa *Juventude e Mídia* era também integrada ao grupo da Rádio Escolar. Nas discussões, alguns deles afirmaram que sua participação na oficina tem motivações ligadas às atividades da Rádio.

¹⁹ O Laboratório de informática é o local onde os estudantes se reúnem tanto para operar quanto para discutir sobre os assuntos da Rádio.

Em conversa informal, um dos coordenadores da escola regular falou sobre duas situações interessantes envolvendo o tema, especialmente no que tange à relação professor-aluno. A primeira foi a de um colega professor que, discutindo enfaticamente com um aluno, se viu ameaçado por outra aluna, dizendo que iria filmar a discussão para registrar e publicar sua atitude. O professor logo tratou de rebater e afirmou que se ela o fizesse ele iria mover um processo por uso indevido de imagem e que, com isso, ele iria “tiraria todo o dinheiro do pai dela”. A outra cena envolveu o próprio professor-coordenador em socialização com alunos nos espaços da escola. Uma estudante, apontando uma rachadura no fundo de um prato enquanto lanchava, ameaçou filmar e publicar no *YouTube* incluindo uma possível fala: “Olha aqui o que a escola utiliza para servir nossa merenda!”. Situação semelhante narrada pela diretora da escola profissionalizante, onde uma aluna após filmar os problemas de infraestrutura do local, mostrou à diretora para saber o que poderia ser resolvido por ela e o que seria competência da Secretaria de Educação. Neste último caso, ela pretendia denunciar. A diretora considerou a atitude da aluna ética, pois primeiro quis resolver a questão na própria escola.

Estas situações são emblemáticas da incidência das novas tecnologias na interação social em ambiente escolar. Os dispositivos audiovisuais, presentes nas mídias móveis e potencializados pelos recursos da internet, tornam-se ferramentas de controle nas referidas instituições públicas de ensino. Os jovens se utilizam das mídias e das TDIC em estratégias que alternam resistência, vigilância e controle para conquistar novos territórios em ambiente de ensino, reivindicar seus direitos e defender seus interesses. O uso das novas tecnologias como ferramenta de vigilância e controle não é restrita aos estudantes. Na escola profissionalizante investigada, um dos coordenadores tem o hábito de fiscalizar os alunos *on-line* durante as aulas, conferindo a presença deles no *Facebook* e ordenando, através do ciberespaço, que os alunos saiam da rede social. Vê-se com isso que a função disciplinadora de colocar os alunos para dentro de sala encontra-se adaptada aos ambientes *on-line* e que parte dos alunos considera essa extensão da vigilância como sendo “normal”.

As redes sociais virtuais e as plataformas de compartilhamento de conteúdos nutrem novos regimes de visibilidade na cultura da vigilância e do controle (BRUNO, 2013). O controle age em rede, de forma a contrapor os indivíduos entre si e, ao mesmo tempo, atravessando cada um. Desse modo, o mesmo olhar que documenta e publica é também vigiado. Dessa dinâmica, que envolve a sociabilidade a partir da utilização de redes em conexão, emergem novas formas de ser e de interagir com o outro, em que a publicização da intimidade é o vetor fundamental da relação.

As práticas de exposição da intimidade e narrativas de si na internet parecem ser comuns na conduta juvenil em ambiente virtual. Através de *blogs*, *fotologs* e *sites* de armazenamento e compartilhamento de vídeos, os jovens exteriorizam e tornam públicas informações pessoais íntimas. Numa sociedade em que a exteriorização da intimidade sustenta a autenticidade da subjetividade (BRUNO, 2013), os regimes de visibilidade se intensificam no ciberespaço, pois não se restringem ao controle social: “Ver e ser visto não implica apenas circuitos de controle, mas também de prazer, sociabilidade, entretenimento, cuidado consigo e com o outro” (BRUNO, 2013, p. 67).

O excesso de exposição na internet mostrou ser motivo de preocupação por parte dos jovens em ambas as Escolas. Na visão deles mesmos, os jovens de hoje não pensam antes de postar conteúdos nas redes sociais. Alguns deles relataram experiências com vídeo e *YouTube* que tiveram repercussão negativa na escola e fora de seus domínios. O fato de tanto compartilharem como produzirem conteúdo em texto, foto ou vídeo postados na internet, não necessariamente dão qualidade crítica a estes conteúdos.

5. Considerações Finais

A presença da mídia e das novas tecnologias se mostrou marcante em ambas as escolas. Celulares e *smartphones* não só apareceram como equipamentos pessoais utilizados pelos jovens nos diversos espaços (inclusive em sala de aula), mas também nas discussões temáticas e nos vídeos como produtos finais das oficinas. No consumo das mídias, parece haver certo deslocamento da TV para a internet, do formato *broadcasting* para rede. Com isso, aqui os jovens não são meros consumidores. Seu aspecto produtor é potencializado pela possibilidade de publicação imediata de conteúdos digitais por parte dos usuários.

Na educação, as mídias e seus dispositivos tecnológicos ingressam sem anúncio prévio, participando do cotidiano da escola em diversas atividades, que abrangem usos autorizados e não-autorizados. Foi o que se observou nas escolas participantes. Verificou-se que os estudantes acessam a internet para realizar trabalhos escolares; vídeos produzidos pelos próprios jovens são utilizados para apresentar seminários em disciplinas; mas também o celular eventualmente serve como instrumento de consulta não autorizada em avaliações pedagógicas.

A virtualização dos modos de vida juvenil, regada por práticas de controle e vigilância na contemporaneidade, reconfigura as relações interpessoais na escola. A conexão digital entre os jovens não necessariamente os une, mas amplia as

possibilidades de interação. Nessa trama midiática da informação e comunicação que atravessa a sociabilidade, colocam-se em evidência dois pontos: o jogo de poder e a exposição de si. A forma como as novas tecnologias funcionam como instrumentos de mediação nas relações de poder não fornece uma ideia de causa e efeito. Não são as tecnologias que inauguraram as lutas entre os jovens ou entre estudantes e educadores nas instituições educacionais, mas elas delimitam um modo distinto de se buscar soluções para os conflitos que surgem no cotidiano das escolas, a visibilidade para além de seus muros.

A linguagem virtual e as características próprias do ciberespaço parecem atrair os jovens. Dessa forma, os mesmos recursos digitais utilizados para incrementar as estratégias pedagógicas no ambiente de ensino, tanto por parte dos jovens como pelos educadores, estão presentes no lazer e na sociabilidade juvenil. De fato, as mídias e as TDIC estão sendo consumidas e apropriadas pelos jovens através de uma relação prazerosa. Mas, para além de consumo e apropriação, a produção vem assumindo importância fundamental nos modos de ser jovem. Informações e conteúdos de todo tipo são constantemente produzidos nas escolas através de rádio, vídeo, *sites*, *blogs*, entre outros, e veiculadas rapidamente na internet. Desse modo, formas de pensar e agir são construídas e disponibilizadas publicamente, e as subjetividades vão sendo remodeladas.

A presença das novas tecnologias na escola se tornou realidade em diversos âmbitos. Seu uso, autorizado ou não, tem dimensão cada vez maior no dia a dia da instituição, fazendo emergir novas questões e conflitos na relação entre educadores e jovens. Não se pode afirmar, contudo, que as mídias e as TDIC são as redentoras da crise educacional. Tampouco se deve crucificá-las. A análise de sua atuação no campo educacional deve ser feita com base na forma como cada escola lida com elas. As escolas investigadas apresentaram dificuldades na abordagem das mídias e das TDIC como mediadoras na relação com os jovens. No entanto, mostraram que os obstáculos podem ser superados através de uma abertura não apenas da escola como instituição de ensino, mas principalmente dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes, para a produção qualificada de mídia. A fala da professora do laboratório de informática da Escola regular pesquisada, que participou da oficina com os estudantes, é encorajadora:

Eu aprendi demais durante esse tempo que tive com eles, agradeço de coração. Foi um ponto a mais pra mim. Eu me superei em 2010 porque em 2010 eu tive meu primeiro contato real com o mundo da computação; eu tinha uma verdadeira, assim, aversão de qualquer coisa nova. Então, eu me superei, de lá pra cá eu tenho... a minha resistência é bem menos com relação às

novas mídias, e a gente toma gosto e tem mais é que tomar porque a gente não pode ficar presa, estagnada; a gente tem que querer aprender porque, felizmente, não é infelizmente não, felizmente, o progresso está aí, nós estamos caminhando com ele e não temos como fugir. Nós não podemos nos esconder do que é novo, das novas tecnologias, a gente tem que esconder a vergonha realmente, colocar a humildade em prática pra desempenhar esses papéis junto com as multimídias, com as novidades, as tecnologias novas. E outra coisa, com relação ao uso do celular em sala de aula, é uma questão pra ser muito, mas muito discutida. Tem sim, o colégio tem que manter a regra, tem que manter a política dele educacional; mas tem muitas formas de...é claro que uma andorinha só não faz verão, jamais isso funcionaria se só eu e outra professora queremos; tem como caminhar sim o uso do celular junto com as disciplinas; porque não vai parar, o uso do celular em sala não é aqui que isso acontece, é em todo lugar do mundo. Se a gente não tem como fugir do que as pessoas veem como um mal, que não é um mal, é o século que a gente tá vivendo, então, se está nos incomodando tanto, então vamos criar uma estratégia que nos beneficie em sala de aula (informação verbal) ²⁰.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em análise. **Revista Psicologia Ciência e Profissão do CFP**, n. 4, ano 27, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. [orgs.]. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 70-73. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- ALVES, L. R. G. . Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendiagens. In: MORAES, Ubirajara Carnevale de. (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. Livro Pronto: São Paulo, 2007, v. , p. 233-251.
- BARBALHO, Alexandre. **A criação está no ar: juventudes, política, cultura e mídia**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

²⁰ Depoimento feito durante a exibição dos vídeos produzidos na escola, através da pesquisa *Juventudes e Mídia*, realizada com professores e alunos da escola regular. Fortaleza, 2014.

- BRASIL, IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 23 Out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 17 Dez. 2014.
- BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- COLACO, Veriana. E CORDEIRO, Andréa. (org.) **Adolescência e Juventude**: Conhecer para Proteger; São Paulo, Casa do psicólogo, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992. 226 p.
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 – 288p.
- LEMONS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. 34ª Ed., 1999.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**; tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- LOURAU, René. **René Lourau na UERJ** – Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro. UERJ, 1993.
- MIRANDA, Luciana Lobo. **Escola e mídia**: encontros possíveis, despedidas necessárias. Anais VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, UERJ, 2004. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/viicife/adm/impessos/trabalhos/TR420.pdf>. Acesso em: 05/12/2014.
- MIRANDA, Luciana Lobo; et al. Consumo e produção midiática por estudantes de escolas públicas de Fortaleza/Brasil. **Interacções**, nº 26, pp. 169-190, 2013.
- MIRANDA, Luciana Lobo; SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino; LIMA, Tiago Régis. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. **Comunicação & Sociedade**, Ano 30, n. 51, p. 89-112, jan./jun. 2009.
- NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

- PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Revista Psicologia e Sociedade**, n. 3, ano 17, 2005.
- PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da [orgs.]. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <<http://impropriedades.files.wordpress.com/2008/08/livroalemredes.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2012.
- ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a Produção de novas análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão do CFP**, n. 4, ano 23, 2003.
- SANTOS, Edméa. Introdução. In: MEC, BRASIL. **Cibercultura: o que muda na educação**. Ano XXI, boletim 03. Rio de Janeiro: TV Escola/ Salto para o Futuro, 2011. Disponível em: <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>. Acesso em: 23 Out. 2014.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- VARGAS, Francielle Alves. **Tecnologias enquanto linguagem: desafios e perspectivas das novas linguagens em sala de aula**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- VASCONCELOS, K. C. A. *et al.* **Geração Y e suas âncoras de carreira**. *Gestão Organizacional*, v. 8, p. 226-244, 2010.
- VIVARTA, Veet. **Remoto Controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2004.
- WIKIPÉDIA. **Malhação**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Malha%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 27 Out. 2014.

Memórias em segunda mão: lembranças juvenis de um salazarismo ficcionado

Bruno Carriço dos Reis

Assistimos a uma paulatina tendência no audiovisual português para uma recreação ficcional do salazarismo e do período de transição para a democracia¹, mas esta “historiografia mediática” da ditadura carece ainda de interesse por parte da academia. Neste capítulo, tentaremos dar um contributo exploratório ao fenómeno, no intuito de tentarmos perceber em que medida estes produtos mediáticos propõem uma reflexão por partes dos públicos juvenis. Por intermédio da realização de nove grupos de discussão realizados com jovens universitários, constatamos a dificuldade destes negociarem por via de discursos ficcionais um sentido memorialístico para acontecimentos que não vivenciaram.

1. A construção social das lembranças: o passado feito presente pelas memórias colectivas mediadas

Todas as recordações, por mais pessoais que pareçam, estão determinadas por um carácter social. Somente “se pode compreender cada uma das lembranças, tal como se apresentam no pensamento individual, se estas puderem ser estabelecidas no pensamento do grupo correspondente” (HALBWACHS, 2004, p. 173). Desta forma, o sociólogo francês Maurice Halbwachs cunhava o conceito de memória colectiva, conceptualizando as lembranças como construções sociais fortemente marcadas pelo entorno familiar, pela filiação religiosa e pela posição de classe social ocupada. Em trabalho prévio, testamos empiricamente estas dimensões da memória colectiva, em concreto no estudo dos públicos da

¹ Eduardo Cintra Torres e Catarina Duff Burnay (2014), num texto intitulado “Os temas da ficção histórica audiovisual em Portugal (1909-2013)”, constataram que somente a partir de 1990 começamos a assistir a uma crescente produção de ficção televisiva alusiva ao tema do Estado Novo e da Guerra Colonial.

série espanhola *Cuéntame cómo pasó*². Constatamos que pese a estas dimensões clássicas aparecerem implícitas nos discursos, as memórias colectivas assumiam configurações discursivas explícitas dependendo do contexto sociopolítico, da coorte geracional e do grau de politização dos públicos analisados (CARRIÇO REIS, 2009, p. 409).

Percebemos, com igual evidência, que as memórias sociopolíticas produzidas pelos espectadores da série *Cuéntame cómo pasó* estavam condicionadas pelas suas experiências directas (*memórias vividas*) ou indirectas (*memórias mediadas*) da ditadura e da transição espanhola. Esse factor determinava fortemente o sentido das representações históricas dos públicos analisados pois, “quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e fazemos a sua reinterpretação segundo a experiência subsequente e a necessidade presente” (LOWENTHAL, 1998b, p. 97). Esta actualização do passado depende em boa medida da relação estabelecida entre os actores sociais e os acontecimentos:

Por via de uma relação directa os indivíduos participes desse momento histórico conformam uma percepção própria do sucedido em que as suas recordações conformam uma *memória vivida*. Contudo, como destaca Margalit (2002, p.51), “a experiência de todos os que estão vivos é uma lembrança da lembrança”. O passado não deixa de ser um processo sempre recreativo e aproximativo.

Numa relação indirecta o modo de aproximação aos feitos que não foram vividos presencialmente é realizada com a ajuda de terceiros, “sendo incorporados a essa experiência mediante as pessoas que participaram nos acontecimentos” (MARGALIT, 2002, p. 44). A recreação da época e dos seus protagonistas é produto de uma *memória mediada*, isto é, os acontecimentos conhecem-se através do relato ou testemunho de terceiros.

As noções de *memória vivida* e de *memória mediada* entroncam directamente com a distinção clássica estabelecida por Endel Tulving (1972), entre “memória episódica” (construída desde os acontecimentos vividos) e a “memória semântica” (conhecimento que se adquire sobre o passado). Contudo, as memórias colectivas (existirão tantas quantas as recreações capazes de serem enunciadas por distintos grupos sociais) para além de dependerem do tipo de relação dos indivíduos com o passado, dependem da forma como estas transcendem o

² A serie *Cuéntame cómo páso* – produzida pelo grupo Ganga (cujos direitos de produção foram comprados pela Radio Televisão Portuguesa que exibiu uma versão portuguesa entre os anos de 2007 e 2011) – continua em antena desde o ano de 2001 na *TVE1* em horário de *prime time*. A sua fórmula foi, e é, um produto de enorme êxito que propõe um olhar sobre os últimos anos da ditadura franquista, a transição política do regime e os primeiros anos da democracia.

sentido formal dos enunciados históricos e se incorporam nas relações quotidianas dos indivíduos. Assim, “os relatos comunitários, aqueles que são escutados nas diversas comunidades onde se está envolvido – família, escola, universidade, contexto laboral ou meios de comunicação – e que, pela sua própria natureza, não podem ser historicamente rigorosos, têm muito mais impacto no presente que no conhecimento histórico exacto” (LOUREIRO, 2008, p. 21).

As narrativas mediáticas são por isso importantes recursos de significação histórica, reforçando ou questionando as versões historiográficas que circulam nos discursos oficiais e interpelando os testemunhos vividos. Estas *memórias mediáticas* são a

representação simbólica e a narrativa que difundem os meios massivos sobre a história das sociedades a que se dirigem. Também estão conectadas com lógicas comerciais e industriais, com a política de memória que ditam as instituições, com a cultura política das audiências e as limitações próprias da linguagem audiovisual (SAMPEDRO; BAER, 2003, p. 98).

Os meios de comunicação tem aqui um papel relevante, devido a intermediação que fazem desse passado e a forma como o significam, já que “o conceito da mediação da memória foi crucial para o aumento do interesse da memória pelos meios de comunicação e nos estudos culturais” (STURKEN, 2008, p. 75). Ter acesso a recreação dos acontecimentos históricos por via mediática, em muitos dos casos, têm o mesmo impacto que a experiência directa (BANDURA; WALTERS apud VALA, 2000, p. 493). Os estudos da memória colectiva necessitam de um trabalho mais reflexivo que permita por em discussão como as actuais mediações do passado impregnam o imaginário colectivo de uma determinada memorialística, já que os estudos realizados até ao momento mostram-se incipientes (RADSTONE, 2000). Podemos sintetizar as abordagens que relacionam meios de comunicação e construção de memória colectiva em duas tipologias principais:

Abordagens que reflectiram acerca do papel dos meios de comunicação como constructores de sentido histórico, analisando as versões que são propostas mediaticamente (EDGERTON, 2003; LANDY, 2000; LANDSBERG, 2004; LEAVY, 2007; ROSENSTONE, 1998 y 2006; THEOBALD, 2004; SOBCHACK, 1996). Como conclusão substantiva desta linha de investigação, foi percebida uma propensão para circularem versões oficialistas e consensuais dos acontecimentos narrados (prática muito estendida nos países com passados conflictivos e/ou traumáticos).

Por outro lado, observamos estudos que se dedicaram a rever o papel do jornalista como intérprete da realidade histórica (LANG; LANG, 1989; SCHUDSON, 1992; ZELIZER, 1993 e 2008; EDY, 1999 e 2006; HOSKINS, 2001 e 2004), sendo estes reconhecidos pelos públicos como relatores autorizados e fidedignos das leituras históricas.

Das tendências que acabamos de enumerar, ressalta claramente a ideia de uma abordagem analítica que se centra no aparato discursivo político e jornalístico das construções históricas, o que acaba por produzir um entendimento muito formalista e institucional do debate público. Escassos são os estudos centrados na análise de como a construção das narrativas do passado são assumidas, negociadas e interpretadas pelos receptores da mensagem (GUTIÉRREZ, 2006; CARRIÇO REIS, 2009). De forma ainda mais rudimentar assistimos ao interesse pelos processos de formação das memórias colectivas nos públicos juvenis, aqueles cuja construção dos processos identitários são inapelavelmente marcados pelos *mass media*. “A principal maneira de adquirir sentimento de identidade era a partir da família ou da comunidade imediata; hoje, esse sentimento é nos oferecidos constantemente, e desde uma grande quantidade de recursos, através dos meios de comunicação” (FERGUNSON, 2007, p. 204).

O sociólogo John Thompson (1998, p. 56) refina o argumento, quando afirma que “a tradição oral e a interpretação cara a cara seguem desempenhando um importante papel na formação do nosso sentido do passado; cada vez operam mais em conjunto com os processos de compreensão. Esses fundam os seus conteúdos simbólicos a partir dos produtos das indústrias mediáticas”. Deste modo, assistimos a um carácter autoreferencial da socialização, sobretudo nos jovens mais influenciados por uma cultura publicitária fortemente presente nos meios de comunicação (BONTEMPI, 2003, p. 32). Assim, os referenciais identitários já não se constroem mediante alicerces sólidos de heranças políticas, mas por entre pautas de consumos de uma notória cultura *pop* (CANCLINI, 2007).

2. A recreação juvenil do passado: a história como ficção da História

Um importante estudo comparativo acerca da *consciência histórica e identidade* entre jovens europeus, levado a cabo pelo sociólogo José Machado Pais em 1999, concluiu que o recurso juvenil privilegiado para construir conhecimento acerca do passado é o género ficcional. A par deste atalho cognitivo, os jovens invocaram os documentários televisivos, os museus e os lugares históricos como

instrumentos complementares da sua construção memorialística. Para um plano residual foi relegada a ciência histórica e outras ferramentas didáticas formais de enunciação do passado, já que “para a maioria dos homens educados pelos meios de comunicação e na cultura urbana, o mundo terá o aspecto que os jornais e a televisão escolherem para apresentá-los” (STEINER, 2003, p. 103)³.

Nos actuais processos de reconstrução histórica, percebemos que a aprendizagem do passado está cada vez mais atravessada pelos meios de comunicação e pelas narrações visuais, elementos fortemente edificadores e condicionadores das nossas experiências coletivas. A ficção histórica assume um papel de tal relevância, que certos acontecimentos estão fortemente associados a sua invocação ficcional; “para alguns, a única memória viva do *Watergate* foi o filme sobre esse acontecimento” (LANG; LANG, 1989, p. 130).

Um sentido histórico fortemente alavancado em processos de ficcionalização coloca os públicos (e os jovens de forma mais declarada, por não terem sequer vivenciado os acontecimentos relatados) à mercê dessas narrativas como se de um “critério de verdade” se tratasse (RICOEUR, 2000). Deste modo, as representações mediáticas têm a capacidade de cristalizarem simplificadas visões da história (EDGERTON, 2003), o que parece potenciar “nos jovens um tipo de conhecimento baseado nas impressões sensoriais e nas mudanças rápidas de estímulos” (PÉREZ-AGOTE, 2008, p. 94).

Como já dissemos, o predomínio do relato visual é um fator indissociável da vida contemporânea, mas para lá de se interpretar o sentido da produção e do valor em si do discurso da imagem, resulta necessário descortinar o valor dado a tradução dessas imagens na experiência social de quem as consome. O nosso esforço recaiu no descortinar das denominadas *memórias mediatizadas* juvenis, isto é, aferir em que medidas os jovens negoceiam as representações que as ficções históricas propõem acerca da ditadura e da transição para a democracia portuguesa.

A nossa proposta, que metodologicamente detalharemos no apartado seguinte, tenta modestamente contribuir para que se possa suprir uma gritante lacuna investigativa em Portugal, onde ainda está por fazer um estudo sobre a transcendência das narrativas ficcionais do salazarismo nos públicos. Os

³ Mas a tendência da ficcionalização da história não é de agora (e muito menos a discussão sobre a interferência da ficção na percepção dos feitos históricos), já em 1830 o intelectual Alfred de Vigny fazia a distinção entre a verdade do romance histórico francês e a verdade do relato da História. Nas suas conclusões referiu que a ficção servia para recordar os actores da realidade histórica que recriava, enquanto a História apresentava o sentido dos acontecimentos no transcurso da sociedade.

parcos intentos que conhecemos acerca do estudo da ficção histórica estão muito marcados pela análise da produção audiovisual televisiva e cinematográfica,⁴ ficando de lado as questões da recepção, decodificação e apropriação por parte dos públicos do discurso ficcional histórico.

3. Metodologia para o estudo das memórias colectivas juvenis: a negociação do passado salazarista utilizando grupos de discussão

Convocamos 9 grupos de discussão⁵ para ensaiarmos a recriação das memórias mediatizadas dos públicos juvenis universitários⁶ no tocante às suas lembranças da ditadura salazarista e da transição para a democracia em Portugal. Utilizamos esta aproximação empírica de carácter dialógico por entendermos que a memória é um processo onde brota um discurso socialmente significado, em que as reconstruções memorialísticas “se estabelecem mediante

⁴ Ver em concreto os estudos *O cinema sob o olhar de Salazar* (2011), coordenado por Luís Reis Torgal, e *A História na Ficção Televisiva Portuguesa* (2014), volume organizado pela Catarina Duff Burnay.

⁵ De forma complementar a realização dos grupos de discussão, distribuímos a cada uma dos participantes um inquérito por questionário com o propósito de traçarmos um perfil sociodemográfico dos jovens e da sua relação com a esfera mediática e política, elementos que nos ajudaram na análise dos discursos produzidos no contexto da discussão. Na impossibilidade de reproduzirmos o inquérito na íntegra, indicamos as principais dimensões que tratamos de aferir: 1. Tipologia dos consumos mediáticos (1.1. meios de comunicação e conteúdos consumidos; 1.2. consumos mediáticos de natureza política; 1.3. outras fontes de apreensão da realidade). 2. Processos de socialização política (2.1. participação cívica e política; 2.2. perfil ideológico e natureza das escolhas políticas).

⁶ A escolha recaiu nos públicos juvenis universitários no sentido de apurarmos que imaginário memorialístico possuem actores escolarizados que não tiveram contacto directo com a ditadura salazarista (e construíram toda a sua percepção histórica por via de mediação). Para o efeito realizamos os respectivos encontros com os jovens universitários durante os anos de 2012, 2013 e 2014, efectuando três reuniões em cada uma das seguintes instituições de ensino superior público e privado: Universidade Autónoma de Lisboa, Universidade da Beira Interior e no Instituto Superior da Maia. Procedemos as convocatórias dos 9 grupos de discussão recrutando de forma aleatória os indivíduos nos espaços de lazer da universidade (refeitórios, cafeterias, pátios) tendo o cuidado de respeitar heterogeneidade quanto aos cursos e anos frequentados, assim como levamos em linha de conta a questão do género na composição dos grupos. Partindo destas premissas construímos grupos de discussão com um intervalo de participantes que oscilaram entre os 5 e os 7 elementos e em que o intervalo etário variou entre os 18 e os 22 anos.

comunicação, não mediante lembranças privadas” (FENTRESS; WICKHAM, 2003, p. 14).

Para activarmos e contextualizarmos essas memórias juvenis, iniciamos todos os grupos de discussão com um estímulo relacionado com esse tempo histórico que queríamos observar, para efeito projectamos um episódio da série *Conta-me como foi*⁷, já que esta narrativa audiovisual teve o mérito de abrir “espaço na sociedade civil para que se debatesse a história recente” (LOPES, 2014, p. 97). O visionamento prévio à realização dos grupos de discussão introduziu um ponto de partida que visa predispor a interacção dos membros do grupo⁸. Callejo (1995), mediante a realização de grupos de discussão, constatou que a televisão torna o passado mais presente e que este meio de comunicação contribui de forma determinante para a reelaboração das lembranças, na medida que os públicos constroem sociabilidade partindo de um *habitus*. A conclusão do sociólogo espanhol reforça o princípio de audiência activa, na medida que “uma série de televisão significa coisas distintas para pessoas distintas que aportam ao seu visionamento experiências sociais diferentes” (CURRAN, 2005, p. 167).

Partindo deste pressuposto, tivemos o máximo cuidado na escolha do episódio, já que “não basta convidar a falar obre um tema. Temos que apresentá-lo de tal maneira que desencadeie uma reacção” (CALLEJO, 2001, p. 115). O nosso objectivo foi tomar como ponto de partida o episódio numero 24 da primeira temporada da série *Conta-me como foi*, intitulado *A longa noite*⁹ (emitido pela

⁷ A série estreou no canal 1 da RTP no dia 22 de Abril de 2007 e terminou no dia 25 de Abril de 2011 e a página oficial do programa propõe a seguinte sinopse: “*Conta-me como foi* é uma série de ficção adaptada da série espanhola *Cuentame como pasó*. A ficção acompanha o quotidiano de uma família de classe média, os Lopes, que habitam um andar de um bairro social na Lisboa do final dos anos 60. António, o pai; Margarida, a mãe; Hermínia, a avó; Toni, Isabel e Carlos, os filhos, vivem com dificuldades financeiras, que ainda assim permitem a aventura de comprar uma televisão. Um ‘novo elemento da família’ que vai ocupar lugar de destaque na casa dos Lopes. É a voz adulta de Carlos, o filho mais novo, com 8 anos em 1968, que narra *Conta-me como foi*. É através do seu olhar de criança, que nos é contada a história da família e também de factos sociais, económicos, políticos, episódios da História do país e do mundo. Recorrendo a arquivos e reconstituições de conteúdos da rádio e da televisão, companheiros sempre presentes na sala e na vida dos Lopes, a narrativa de Carlos torna-se mais viva e mais autêntica” (informação consultada em 1 de Novembro de 2014 no seguinte sítio da internet: <http://www.rtp.pt/programa/tv/p20133>).

⁸ De referir que, quando indagados acerca do seu conhecimento da série, todos os participantes, sem excepção, já tinham assistido pelo menos a um episódio da série.

⁹ O sítio oficial da série propõe a seguinte sinopse para o episódio em questão: “Toni e

primeira vez no dia 20 de Janeiro de 2008). A utilização deste capítulo como estímulo aos grupos de discussão deveu-se, em primeiro lugar, à necessidade de contextualizar a época que queremos que seja o epicentro da discussão, a ditadura. Desta maneira clarificamos e delimitamos de forma manifestamente dirigida os temas para debate, já que este episódio em concreto convoca tanto uma dimensão política como social do regime, potenciando várias leituras. De igual modo, este capítulo serviu em segundo lugar para proporcionar aos participantes um espaço evocativo para que enunciasses, para lá da série em concreto, que outros processos de mediação ajudaram na elaboração das suas percepções históricas da ditadura e da transição democrática.

Ao postularem distintos enunciados subjectivos, os actores sociais põem em evidência a narração de uma experiência determinada, actualizando o passado histórico ao comunicá-lo (SARLO, 2005). Queremos por isso descodificar como os públicos juvenis fizeram uma leitura de uma série que está a meio caminho entre a ficção e a recriação histórica, em que “os grupos se servem da apropriação dos programas para exercer e reforçar a sua identidade” (SOULEZ, 2006, p. 149).

4. Uma leitura exploratória dos públicos juvenis de *Conta-me como foi*. Notas para o estudo de uma memorialística da ditadura

Decorrente da realização dos grupos de discussão, podemos observar algumas tendências reveladoras de uma memorialística juvenil em relação à ditadura salazarista. O facto mais significativo foi uma inusitada dificuldade destes jovens em produzirem discursos que transcendessem as temáticas apresentadas directamente no episódio.

Com discursos tão colados a narrativa serial, as invocações ao passado ditatorial foram muito limitadas. Consubstanciamos tal facto nas curtas durações das reuniões, já que nenhum dos 9 encontros superou a fasquia dos 30 minutos,

Lena foram presos pela PIDE. A angústia da família Lopes espelha-se nos rostos de cada um. O desespero de António acentua-se quando não lhe é permitido ver o filho. Os pais de Lena metem uma cunha ao ministro e conseguem que ela seja posta em liberdade, enquanto Toni por não ter conhecimentos continua preso. Cada um à sua maneira tenta ajudar Toni: Hermínia reza ao seu Santo Expedito, Margarida e Isabel tentam arranjar um advogado, António pede ajuda ao Dr. Costa Lemos e Carlitos decide raptar a D. Gertrudes Thomaz durante a visita à escola para trocar a sua liberdade pela de Toni!” (informação consultada no dia 1 de Novembro de 2014 no seguinte sítio da internet: <http://www.rtp.pt/programa/tv/p20133/e24>)

por claro esgotamento temático dos intervenientes. Desta forma, o conjunto de relatos produzidos no decorrer dos grupos de discussão podem ser tipificados, pois verificamos leituras do episódio marcadamente simplificadas e coincidentes. Duas etiquetas temáticas possibilitam a sistematização do conjunto de enunciados produzidos. Detalharemos em primeiro lugar a narrativa mais estendida discursivamente, os assuntos sobre a vida quotidiana relatados na série, posteriormente, registamos as observações residuais de carácter político/institucional.

As narrativas produzidas nos grupos de discussão foram de natureza substancialmente consensuais, raramente os discursos encontraram perspectivas contrapostas ou dissidentes. Constatamos uma predominância, quase hegemónica, da produção de sentidos interpretativos que se socorriam dos factos relacionados com assuntos da vida quotidiana e com as questões de costumes que eram assumidas como exemplos de rigor narrativo.

“A série retracta ao pormenor a época. Desde a maneira de vestir aos pequenos detalhes existentes nas salas de aula, como sejam a cruz de Cristo e a imagem de Salazar. As maneiras de se comportarem e de agirem perante a sociedade são também bastante similares ao que se vivia na época” [GD5: M3].

A tendência dos relatos foi validar a narrativa histórica da ficção, o retrato do episódio era coincidente com o imaginário que possuíam os jovens em relação ao período histórico recriado. “Neste episódio, a ficção consegue retratar ágil e facilmente a realidade, dando uma percepção exacta daquilo que se passou naquela altura, tanto nos bons, como nos maus aspectos” [GD8: F1].

A aceitação da versão proposta apenas sofreu reparos (que detalharemos mais a frente), dessa forma a leitura do episódio foi transportada para questões de costumes, que passamos a descrever segundo a importância decrescente do relato analisado: a) A constatação de uma sociedade “organizada” a partir dos valores tradicionalistas ligados à família nuclear, onde era notado o papel tutelar do chefe de família; b) Um forte moralismo dos costumes que era atribuído à natureza “conservadora” e de “ordem” do regime e somente de forma lateral ao papel da Igreja.

Os discursos amplificavam versões históricas simplificadas acerca do regime ditatorial, resumidas no lema clássico do “Deus, Pátria e Família”. Na ausência de sentido histórico para produzirem análises consubstanciadas das dimensões enunciadas, presentificavam as leituras atribuindo-lhes sentido interpretativo por via da realidade que conhecem. Assistimos a uma leitura do salazarismo partindo da actualidade, o que denotou uma interpretação descontextualizada dos factos, já que em nenhum momento assumiram que as transformações

sociais ocorridas foram fruto de um intrincado processo de luta política e de uma difícil mobilização colectiva, que foi produzindo gradualmente conquista de direitos. Podemos verificar esta matriz nas temáticas assinaladas pelas alíneas abaixo:

1. As considerações feitas, essencialmente pelas participantes femininas em relação ao machismo daquele tempo, reportam uma natural mudança de mentalidades que decorre do normal transcorrer do tempo. A naturalização da ideia de uma sociedade mais paritária é assumida como uma questão de índole essencialmente geracional, e não fruto declarado de uma mudança nítida de regime. Mesmo percebendo as assimetrias de género em relação aos seus progenitores, não identificam os comportamentos que relatam dos seus avós e pais, como o resultado de uma socialização assumida em moldes fortemente masculinizados e machistas.

2. Da mesma forma que a invocação que fazem aos temas do aborto e da liberdade sexual (questões que aparecem retratadas no episódio) são fortemente subjectivizadas, na medida em que assumem a liberdade na equivalência directa da sua própria autonomia afectiva e sexual. Estas leituras secularizantes, onde o peso da religião não é referido como agente regulador dos comportamentos sociais, não lhes permite perceber o papel castrador da igreja católica como agente vital da doutrinação moral das populações que viveram no regime ditatorial. O fenómeno religioso é percebido tendencialmente de duas maneiras: a) por via de *fait divers* quotidianos que resultam em leituras simplificadoras da fé, que não a levam em conta como uma íntima forma de controlo social (“avó é uma figura cómica que pensa que tudo se resolve com *rezinhas*” [GD3: F2]); b) desde interpretações que relativizam o real poder institucional da igreja católica, menorizando o seu papel coercivo, pois “a série retrata bem todas as classes e o padre, por exemplo, queria ajudar mas não tinha poder para isso, também tinha medo” [GD6: M4].

Por outro lado, as questões de natureza institucional, como os procedimentos do regime e a invocação aos actores políticos/sociais da ditadura, são inexpressivas. Como dado significativo, o processo de transição político nem sequer foi invocado, assim como a questão da guerra colonial. Assistimos a produção de versões minimalistas que ignoram as etapas históricas do regime ditatorial, sem referências directas a acontecimentos-chave e sem alusões a figuras ou protagonistas desse período (mesmo a figura de Salazar não lhes merece observações ou comentários).

Em relação a dimensão autoritária do regime, os discursos escrutinados estabelecem uma lógica de natureza punitiva, que associam mais a um princípio

rígido de ordem do que a um claro abuso de autoridade e a suspensão dos direitos e garantias constituintes. O que se traduz numa percepção de repreensão ou injustiça do regime, como referem as transcrições abaixo:

“A Pide¹⁰ fez com que muitos não falassem o que pensavam e os que falavam eram repreendidos e vistos como ameaça” [GD6: F3]

“Polícia na época era muito injusta” [GD7: F5].

Ou ainda de forma mais cabal, assistimos num dos discursos a uma leitura legitimadora do exercício da prática autoritária, aproveitando a série para criar uma clara analogia com a ausência de autoridade na presente sociedade portuguesa. Esta leitura presentificada parece não ser capaz de produzir um juízo diferenciador entre o que deve ser o exercício de autoridade em ditadura e em democracia:

“Existia medo de falar com alguém da autoridade (na ditadura) e o que hoje se vê que até se desrespeita a autoridade” [GD1: F1]

Muitos dos jovens afirmam que o Portugal democrático funciona de forma mais deficitária que o Portugal ditatorial. Os indivíduos que corroboram esta ideia identificam-se ideologicamente no centro político, como atestam os dados recolhidos nos inquéritos individuais aplicados aos jovens que participaram nos grupos de discussão. Levando em linha de conta a desconfiança que expressam acerca do regime democrático e o desinteresse que assumem pelo exercício da actividade política, poderíamos estabelecer desta correlação que o centro formula a equidistância às ideologias, logo o assumir de uma auto-despolitização.

“Hoje em dia é pior, pois as cunhas estão por todo o lado.” [GD4: M2].

Na sequência das constatações anteriores, verificamos na nossa análise que escassos foram os discursos que assinalaram a dimensão repressiva do regime, e mesmo quando tal aspecto era notado, era uma minoria que expunha as insuficiências da série no tocante aos relatos de natureza repressiva e violenta;

“O meu bisavô foi preso político durante uns meses e, quando o regime foi abaixo, foi libertado. Quando saiu não dizia nada a ninguém, veio completamente mudado e ninguém podia perguntar o que se tinha passado enquanto esteve preso, não falava e não se sabe bem o que eles faziam aos reclusos, e é através destas séries e filmes que conseguimos ter uma ideia do que realmente se passava” [GD9: F3].

As escassas memórias juvenis (3 jovens no total de 55 participantes) que se

¹⁰ A Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) foi criada em 1945 e vigorou até ao ano de 1969, tinha como principal missão a de exercer policiamento político, vigilando e reprimindo todos aqueles que contestassem o regime ditatorial.

mostraram mais críticas com a narrativa da série, em particular com as questões repressivas do regime, foram aquelas que narraram experiências traumáticas vividas por testemunhos que lhes são próximos ou aquelas que nos questionários aplicados afirmaram falar de forma mais recorrente de temas políticos com os seus entornos familiares. Verifica-se a mesma tendência em estudo similar no tocante ao caso espanhol¹¹ em que “o grau de politização permitia distinguir o viés introduzido pelo controlo governamental da televisão pública e gerava leituras que conectavam a série com questões históricas substantivas. O roteiro era percebido como incompleto, simplificado e estereotipado” (SAMPEDRO; CARRIÇO REIS; SANCHEZ-DUARTE, 2013, p. 159);

“Não referem casos de tortura, a do sono por exemplo, a violência por parte da polícia não é muito representada” [GD7: F4]

“Não se viu a parte mesmo repressiva” (...) “as celas eram com dezenas de pessoas na mesma cela, nunca uma sozinha como mostraram” [GD9: M2].

“Não retrata também a realidade, eu acho que os presos políticos não eram tão bem tratados nas celas como aparentemente estavam ali. Nos primeiros dias eles levavam logo pontapés e socos. Não ficavam tão lindinhos como estavam ali (...) Para não voltar a fazer, oprimiam, no sentido de, se voltar a fazer, já sabes o que te vai acontecer. Eu sei porque o meu avô estava em Angola e apoiava outro partido e quando chegou em casa tava com ferimentos e marcas de tortura. Eles querem que tu não faças mais aquilo” [GD5: F6]¹².

Atendendo ao exposto e sistematizando, gostaríamos de sublinhar que as memórias invocadas por estes alunos universitários (estimulados por um episódio da serie *Conta-me como foi*) aparentam estar submetidas a um processo de amnesia social induzida. Parece prevalecer a tese de que a ditadura é um tema não-inscrito¹³ (GIL, 2004) na memória colectiva dos portugueses e por isso um

¹¹ O que não verificamos no caso português, embora tenha sido uma das evidências registadas no caso espanhol, foi que as memórias mais críticas com a narrativa da série estavam fortemente politizadas em ideários posicionados na extrema-esquerda. Tal facto pode estar directamente relacionado à guerra civil, que polarizou de forma muito concreta as lembranças da ditadura franquista e ajudou a cristalizar uma memória colectiva opositora aos discursos correntes da ditadura e da transição espanhola (CARRIÇO REIS, 2012).

¹² De notar que o discurso mais crítico com o regime veio das lembranças de uma jovem angolana, que tomou contacto com a natureza repressiva da ditadura no agudizado contexto colonial.

¹³ A jornalista Alexandra Prado Coelho, no suplemento cultural Ípsilon do jornal *Público* (de 26 de Maio de 2006), indagava sobre o desinteresse da sociedade portuguesa em relação à ditadura, interrogando-se do “por que é que não vemos Salazar no cinema?”

imaginário distante dos jovens universitários ouvidos. As suas versões estereotipadas, minimalistas e acrílicas em relação ao que a ficção relata da ditadura salazarista, resultam na nossa leitura empírica de três aspectos significativos para a erosão desse conhecimento do passado: a. Um desconhecimento profundo da História portuguesa contemporânea (o que nos obriga a interrogar acerca do ensino formal da História de Portugal e de todas as ciências humanas complementares ao entendimento do fenómeno); b. Um processo de despolitização do período ditatorial no actual debate público (a ausência de reflexões/discursos sobre o tema na opinião pública pressupõe uma negligência dos meios de comunicação no tratamento das questões históricas, que aparecem de forma recorrente apenas nas datas comemorativas dos acontecimentos); c. Uma desmemória familiar que não comunica as suas memórias vividas desse tempo (fruto de um ambiente familiar desnutrido de debate político e ideológico, como atestaram os resultados dos inquéritos aplicados aos jovens universitários).

Referências bibliográficas

- BONTEMPI, Marco. Viajeros sin mapa. Construcción de la Juventud y trayectos de la autonomía juvenil en la Unión Europea. **Revista de Estudios de Juventud, Edición Especial**, p. 25-44, 2003.
- CALLEJO, Javier G. **La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias**. Madrid: CIS, 1995.
- CALLEJO, Javier G. **El grupo de discusión. Introducción a una practica de investigación**. Barcelona: Ariel, 2001.
- CANCLINI, Nestor. **Lectores, espectadores e internautas**. Gedisa: Barcelona, 2007.
- CARRIÇO REIS, Bruno. **De la dictadura a la democracia; recuerdos y olvidos de la transición política española. Medios de comunicación y reconstrucción de la(s) memoria(s) colectiva(s) en España**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação e em Ciências Sociais) - Universidad Rey Juan Carlos de Madrid e Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- CARRIÇO REIS, Bruno. Cuéntame cómo pasó: de la ficción a las realidades. Los discursos tipificados de las memorias colectivas españolas. In: **Ficciónando. Series de televisión a la española**. Madrid: Fragua, 2012, p. 293-322.
- CURRAN, James. **Medios de Comunicación y Poder**. Barcelona: Hacer, 2005.
- EDGERTON, Gary. Television as Historian. A Different Kind of History Altogether. In: EDGERTON, Gary, ROLLINS, Peter C. (eds). **Television Histories:**

- Shaping Collective Memory in the Media Age.** Kentucky: University Press of Kentucky, 2003, p. 1-18.
- EDY, Jill A. Journalistic uses of collective memory. **Journal of Communication**, 49 (2), p.71-85. 1999.
- EDY, Jill A. **Troubled Pasts: News and the Collective Memory of Social Unrest.** Philadelphia: Temple University Press, 2006.
- FERGUNSON, Robert. **Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación.** Barcelona: Gedisa, 2007.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memoria Social.** Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.
- GIL, José. **Portugal, Hoje. O Medo de Existir.** Lisboa: Relógio d'água, 2004.
- GUTIÉRREZ, Juan F. **La Televisión en el Recuerdo. La Recepción de un Mundo en Blanco y Negro en Andalucía.** Málaga: SPUM, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **La Memoria Colectiva.** Zaragoza: Prensa Universitarias de Zaragoza, 2004.
- HOSKINS, Andrew. New Memory: Mediating History. **The Historical Journal of Film, Radio and Television**, 21(4), p. 191-211. 2001.
- HOSKINS, Andrew. **Televising War: From Vietnam to Iraq.** Londres: Continuum, 2004.
- LANDSBERG, Alison. **Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture.** New York: Columbia University Press, 2004.
- LANDY, Marcia. Introduction. In: LANDY, Marcia. **The Historical Film: History and Memory in Media.** New Brunswick: Rutgers University Press, 2000, p. 1-24.
- LANG, K.; LANG, G. Collective memory and the news. **Communication**. N° 11, p. 123-139. 1989.
- LEAVY, P. **Iconic Events: Media, Politics, and Power in Retelling History.** Lanham, MD: Lexington Books, 2007.
- LOPES, Patricia. Conta-me como Foi: a (re)construção da memória histórica. In: **A História na Ficção Televisiva Portuguesa.** Lisboa: UCE, 2014, p. 90-99.
- LOUREIRO, Angel G. Argumentos Patéticos. Historia y memoria de la Guerra civil. **Claves de Razón Práctica**, N° 186, p. 18-25. 2008.
- LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. **Projecto História – Trabalhos da Memória**, N° 17, p. 63-202. 1998.
- MARGALIT, Avishai. *Ética del Recuerdo.* Barcelona: Herder, 2002.
- PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade.** Lisboa: Celta, 1999.

- PÉREZ-AGOTE, José María. Memoria colectiva y socialización: Halbwachs y los durkheimianos desde la crisis educativa de la modernidad. **Revista Anthropos**, N° 218, p. 85-95. 2008.
- RICOEUR, Paul. L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. **Annales. Histoire, Sciences Sociales**, 55 (4), p. 731-747. 2000.
- ROSENSTONE, Robert. **Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- ROSENSTONE, Robert A. **History on Film/Film on History (History: Concepts, Theories and Practice)**. Harlow: Longman, 2006.
- SAMPEDRO, V.; BAER, A. El recuerdo como olvido y el pasado extranjero. Padres e hijos ante la memoria histórica mediatizada. **Estudios de Juventud**, Edición Especial, p. 93- 108. 2003.
- SAMPEDRO, Víctor; CARRIÇO REIS, Bruno; SÁNCHEZ-DUARTE, José Manuel. Las memorias tipificadas del franquismo y de la transición española. **Memoria y Sociedad**, 17(35), p. 144-162. 2013.
- SARLO, Beatriz. **Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.
- SCHUDSON, Michael. **Watergate in American Memory**. Nova Iorque: Basic Books, 1992.
- SOBCHACK, Vivian. Introduction: history happens. In: SOBCHACK, Vivian. **The Persistence of History: Cinema, Television, and the Modern Event**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 1996, p. 1-16.
- SOULEZ, Guillaume. Nós somos o público: contribuições da retórica para a análise dos públicos. In: DAYAN, Daniel; ABRANTES, José Carlos. **Televisão: das Audiências aos Públicos**. Lisboa: Horizonte, 2006, p.149-168.
- STEINER, George. **Lenguaje y Silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- STURKEN, Marita. Memory, consumerism and media: Reflections on the emergence of the field. **Memory Studies**, 1(1), p. 73-78. 2008.
- THEOBALD, John. **The Media and the Making of History**. Aldershot: Ashgate Publishing, 2004.
- THOMPSON, John B. **Los Media y la Modernidad. Una teoría de los medios de comunicación**. Barcelona: Paidós, 1998.
- TORRES, Eduardo Cintra; BURNAY, Catarina Duff. Os temas da ficção histórica audiovisual em Portugal (1909-2013). In: BURNAY, Catarina Duff. **A História na ficção televisiva portuguesa**. Lisboa: UCE, 2014, p. 29-39.
- TULVING, Endel. Episodic and semantic memory. In: TULVING, Endel, Wayne DONALDSON, Wayne, BOWER, Gordon. **Organization of memory**. Nova Iorque: Academic Press, 1972, p. 381-405.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedita. **Psicologia Social**. Lisboa: Gulbenkian, 2000.

ZELIZER, Barbie. **Covering the Body: The Kennedy Assassination, the Media, and the Shaping of Collective Memory**. Chicago: University Of Chicago Press, 1993.

Eixo 4.

**Políticas e regulação dos produtos
midiáticos voltados a crianças e/ou
jovens**

Publicidade como ferramenta estratégica da propaganda infantojuvenil no Brasil: quem regula afinal?

Patrícia Gonçalves Saldanha

1. Introdução

Considerando que a mídia é o principal canal de divulgação para produtos direcionados ao segmento infantojuvenil e que se alimenta das próprias produções audiovisuais e interativas, além da Indústria Publicitária que também a nutre, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre as questões que se estabelecem, inclusive as éticas, na relação entre a criança, o adolescente e a mídia.

Com o intuito de compreender este cenário, pretende-se traçar um levantamento panorâmico sobre a atual regulação brasileira dos produtos midiáticos voltados para a criança, uma vez que, atualmente no Brasil, tais produtos midiáticos, estão intimamente ligados com o que vem sendo tratado como Publicidade Infantil, mas que, na verdade, é Propaganda direcionada para o segmento infantojuvenil. A crença aqui não se restringe a reconhecer apenas que a Publicidade seja uma das porta-vozes do sistema capitalista quando usa a mídia como canal, mas em refletir sobre a possibilidade da Propaganda ter se apropriado, inclusive, da Publicidade para consolidar o sistema com muito mais rapidez e eficiência.

Para compreender tal cenário torna-se necessário dar destaque a dois eixos basilares e representativos do cenário brasileiro: as estratégias de divulgação da propaganda na atualidade e a estrutura de regulação voltada para este objeto.

Para desenvolver a reflexão sobre o nexos que tem se estabelecido, cada vez mais categoricamente, entre a formação da criança e do adolescente e a mídia na contemporaneidade, é preciso considerar os atuais formatos comunicacionais veiculados com mais frequência nos meios de comunicação tradicionais, digitais e alternativos. Outro levantamento importante para complementar o debate se refere aos setores da Sociedade Civil que discutem sobre a viabilidade

de uma regulação para a publicização exacerbada das práticas de consumo geralmente espreiadas estrategicamente pela mídia no espaço social.

Recentemente, o tema obteve um destaque tanto nos meios de comunicação de massa como nas redes sociais e no cotidiano da sociedade brasileira, uma vez que foi tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹ de 2014, que por ter caráter eliminatório, costuma ser uma das etapas mais receadas pelos candidatos. Em função disso, a expectativa em relação à temática da prova de redação costuma ser alta e a divulgação após seu término, bem intensa.

Neste ano, quando mais de 520 mil candidatos² tiraram nota zero nessa fase da avaliação, o ponto positivo foi que a discussão sobre o assunto “Publicidade infantil em questão no Brasil” passou a compor a pauta não só dos mais de 8 milhões de candidatos inscritos no exame, mas também a do dia a dia do seu ciclo social e da Sociedade Civil de forma geral.

Ao reconhecer a premência do debate sobre Publicidade Infantil no Brasil, não é possível tratar do assunto de forma reducionista. É importante pois, que se estabeleçam algumas bases conceituais para dar concretude à contenda. Não é possível, por exemplo, continuar confundindo o conceito de Publicidade com o de Propaganda, tampouco deixar de discorrer sobre como a Constituição Federal trata do tema, ou mesmo de reconhecer a legitimidade das Instituições que estão envolvidas com a regulação deste objeto há quase uma década, ainda que não emanem do governo oficial.

2. Quem regula os dispositivos estratégicos da Propaganda?

O esforço para a construção epistemológica acerca da Publicidade e da Propaganda, incluindo seus desdobramentos mercadológicos com a proliferação de inovações técnicas para os meios tradicionais, digitais e alternativos e suas consequências sociais já acontecem no Brasil desde o final do século XX, mais especificamente em 1997, no XXV congresso da Intercom, quando

o grupo de trabalho de Publicidade e Propaganda formado por professores universitários, dentre os quais alguns são profissionais atuantes no mercado,

¹ O Enem é um exame de nível nacional que, segundo o Ministério da Educação, desde 1998 procura avaliar se o candidato, que concluiu o ensino médio (educação básica), preenche os requisitos para ingressar na Universidade.

² <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>

deu início a uma reflexão sobre os conceitos destas duas formas de comunicação persuasiva, além de formular uma proposta de ampliar a discussão para outros aspectos teóricos que envolvem esses conhecimentos. Foi realizada uma ampla pesquisa que teve como primeiro objetivo entrar em contato com o estado da questão: procurar saber que conceitos de publicidade e de propaganda estão sendo passados aos alunos (GOMES, 2001, p.112).

O ponto é que o desenvolvimento do campo publicitário no Brasil se deu em três fases datadas: pelo mercado, pela lei e, por último, pela academia. Segundo Armando Sant'Anna, na 8ª edição de seu clássico *Propaganda: teoria, técnica e prática* atualizada em 2009, a primeira agência de publicidade brasileira foi inaugurada em 1913 ou 1914 (não há documentação oficial sobre o ano), como um desdobramento dos corretores João Castaldi e Jocelyn Benaton que agenciavam anúncios para os veículos impressos da época. Desde a fundação da “A Eclética”, a chegada de multinacionais no Brasil não parou mais e algumas, a exemplo da General Motors, começaram a implementar setores de Propaganda em seus escritórios. Em seguida, as agências de Publicidade & Propaganda vem abrindo regularmente seus escritórios e cooperando com a aceleração do giro financeiro e o consequente fortalecimento do setor econômico no país.

Por volta da década de 60, no período da ditadura militar, o Estado decidiu compreender o processo de produção dos conteúdos que seriam veiculados nos meios de comunicação de massa, intervindo mais de perto, inclusive, nas produções publicitárias. Nesta época, houve a promulgação da lei (4.680/65) que passou a determinar as bases e os limites do exercício da profissão de publicitário por parte do Estado. Regulamentada no ano seguinte pelo decreto 57.690, o profissional da área passaria por uma série de restrições previstas em lei. Na década de 70 a situação se acirrou e o governo pensava em criar uma lei para controlar o conteúdo das peças publicitárias, como se fosse uma censura prévia. Nessa ordem, sem um carimbo “De Acordo” do governo, as produções publicitárias não poderiam circular.

Para garantir certa autonomia às imposições oficiais, principalmente para garantir a liberdade de expressão comercial para o ramo, alguns profissionais do mercado (representando agências, anunciantes e veículos de comunicação) se reuniram e, com base no modelo inglês de regulamentação, criaram a própria norma de conduta, ou seja, o Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária. Em seguida, foi fundado o Conselho Nacional de Autorregulamentação publicitária (Conar), uma ONG que faria e fez valer o código nos anos subsequentes. A estrutura do documento foi aprovada pelas autoridades federais

que deixaram de lado o próprio projeto de censura e, desde então, as bases da publicidade são determinadas pelo Conar com muito mais força do que pela constituição propriamente, ainda que o Conar não seja um órgão judicante.

Num terceiro momento, com o intuito e obter uma formação mais sólida e crítica para os profissionais e pela vontade de diferenciar a formação superior da formação técnica, os cursos de Comunicação Social investem nas graduações com a abertura de cursos de Publicidade e Propaganda (PP). Em função da falta de professores formados na área, quem ocupou o primeiro escalão da docência, para o cumprimento do ciclo básico, foram os professores das ciências sociais e humanas e no caso das disciplinas práticas, o corpo docente foi ocupado pelos profissionais atuantes no mercado. A estrutura dos primeiros currículos era desconexa, até por se tratar de uma habilitação em construção. Esta realidade se difere da que vige na atualidade, uma vez que os professores de hoje, em grande parte pesquisadores, já obtiveram, em sua maioria, além da formação técnica, uma formação alicerçada na compreensão de que a relação entre prática e teoria são primordiais para fundamentar um pensamento científico e crítico no que se refere ao papel da publicidade na atualidade.

Esse breve histórico pode apontar para uma das prováveis razões que contribuíram para dois aspectos atinentes aos cursos de Publicidade e Propaganda no Brasil: seu posicionamento num paradigma técnico-funcional e a sedimentação do embaralhamento dos termos publicidade e propaganda no cotidiano da formação discente. No entanto, não se pode deixar de considerar que as graduações em PP estão aportadas num campo maior em fase de consolidação e, ao mesmo tempo, de internacionalização: o da Comunicação Social. Por isso, recentemente, houve um esforço dos acadêmicos da área em tentar pensar numa unidade curricular com a finalidade de organizar o campo e, a partir daí, estabelecer novas premissas estruturantes para repensar os cursos de PP. É importante, portanto, reconhecer que num momento de expansão do campo comunicacional, em que é primordial que se facilite o diálogo com outros países que pesquisam o assunto, os investigadores de Publicidade e Propaganda se movimentaram e, dentre muitas, duas propostas se destacaram no V Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda em 2014, na ECA – USP: reconhecer a “ABP2 e ECA/USP como instituições aglutinadoras de pesquisadores de referência na área da Comunicação em Propaganda e Publicidade: mercado e consumo. E discutir a formação de pesquisadores e os campos de atuação desses profissionais no cenário acadêmico Brasileiro”³.

³ <http://www2.eca.usp.br/propesq/objetivos.html>

Nota-se, portanto, que os pesquisadores da área perceberam que é substancial que se reconheça que há, pelo menos, uma diferença semântica para ser cogitada entre os dois verbetes que batizam o campo e não dá mais para manter um significado único para propostas complementares, porém, diferentes

como querem os publicitários brasileiros. Sendo o Brasil o único país do mundo a não fazer diferenças conceituais, é necessário que, academicamente, os professores comecem a perceber que estamos diante de duas técnicas, cujas diferenças acentuam-se na medida em que se aprofundam os estudos, não apenas semânticos, mas históricos e técnicos (GOMES, 2001, p.111).

A guerra de forças para obtenção da paternidade dos significados demonstra que mercado e academia não chegam nem tem interesse de chegar a um consenso quanto às significações. Numa ponta, há o entendimento tecnicista, por parte do mercado, que unifica os dois termos como se fossem um só, o que é corroborado pelo texto da lei (4.680/65) que define que “Agência de Propaganda, é a pessoa jurídica que se empenha na arte e técnica voltada para a atividade publicitária”⁴. Na outra ponta, está a academia que procura compreender possibilidades de diversificação da comunicação publicitária para além da técnica, inserindo nas suas reflexões as responsabilidades sociais de reconhecer a publicidade como sistema de mediação para o consumo, mas para além disso, de entender a publicidade como sistema de mediação na formação do novo público consumidor. É nesta compreensão que a academia abre suas reflexões e dialoga com a Sociedade Civil, que é, no final das contas a mais afetada por esta discussão.

Para Rabaça e Barbosa, de acordo com a etimologia, publicidade é originária do latim, (*publicus*). Em um dicionário da Academia Francesa, o termo *publicité*, com sentido jurídico, significava publicação, leitura de leis, julgamentos, etc. Já, no século XIX, consolida seu sentido comercial e passa a representar o ato de divulgar e vulgarizar algo visando lucro. Enfim, a publicidade atual tem caráter comercial e linguagem persuasiva para tornar algo público e aprimorar o convencimento para induzir a escolha no ato da compra ou da contratação.

Já a propaganda, vem do latim, do verbo, *Propagare* e não pretende vender ou comercializar, mas se empenha em difundir ideias. Com caráter ideológico, a propaganda se dedica à divulgação e disseminação de ideias, princípios e doutrinas. Geralmente dedicada à resolução de questões políticas e religiosas, também com linguagem persuasiva. Portanto, a primeira

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4680.htm

apropriação do termo propaganda foi feita pela Igreja Católica, no século XVII, com o estabelecimento pelo papa Gregório XV de uma Comissão Cardinalícia para a Propagação da Fé...tendo por objetivos fundar seminários destinados a formar missionários para difundir a religião e a imprimir livros religiosos e litúrgicos. Procurando contrapor aos atos ideológicos e doutrinários da Reforma Luterana, o Papa Gregório XV editou a bula *Inscrutabili Divinae*, que criou a Sagrada Congregação para a Propagação da Fé (PINHO, 1990,p.20)

A questão é que a propaganda ampliou seus interesses. Destarte, a outra perspectiva que traz relevância à discussão sobre propaganda se dá, na medida em que pode ser percebida como um dispositivo comunicativo que atinge de forma certa a Sociedade Civil, alterando, em algum grau, a subjetividade do receptor das mensagens através do uso estratégico de ferramentas sensíveis, a exemplo da publicidade. As técnicas publicitárias adotam pois, linguagem e estética como itens facilitadores da apreensão do conteúdo divulgado; além de contar com os diversos formatos das produções pelos antigos e novos media.

Nesse sentido, a propaganda pode ser entendida como uma ferramenta que, ao ser apropriada pelo mercado, não só divulga marcas de produtos e de serviços, mas a ideologia do sistema capitalista que naturaliza a prática de consumo através das exposições nas produções audiovisuais e de teledramaturgia infantil, de Product Placement ou de ações de merchandising em programações direcionadas para o público infantil e infantojuvenil tanto nas TVs abertas, como nas TVs por assinatura, na internet (ciberpublicidade), nos celulares e, por fim, nas mídias alternativas.

3. Estratégias sensíveis da propaganda para a formação de um novo consumidor

Assumindo que a publicidade pode ser uma das estratégias usadas pela propaganda que, orquestrada pelo mercado transnacional, intenciona alterar a subjetividade do receptor para uma aceitação de seus produtos sem maiores resistências, seria possível afirmar que a publicidade age na formação da criança e do adolescente, cognitiva e/ou sensorialmente através da propagação de valores e da criação de novos referenciais a serem seguidos?

É preciso então discorrer com mais profundidade sobre modos como a propaganda poderia acertar o alvo formativo da criança e do adolescente. É neces-

sário que se considere também que, além daqueles que são identificados como consumidores potenciais, a propaganda também acerta a mira do grupo que não é identificado como tal. Existe o convívio cotidiano entre crianças e adolescentes que pertencem aos dois grupos. Os que obtêm os produtos e os que são excluídos desse processo. O segundo grupo continua preso na lógica do consumo, na medida em que está vinculados a ele pelo desejo de ter e pela dura angústia de não poder ter. Nota-se, por conseguinte, que todos estão inseridos no mesmo sistema que se alimenta, cada vez mais, das técnicas de propagação usadas pelo mercado para disseminar valores, construir gostos e visões de mundo para as crianças e adolescentes consensualmente e em larga escala.

Neste diapasão, é fundamental visualizar onde se encaixam as práticas de publicização e suas consequências sociais uma vez que o requintado discurso publicitário seduz sujeitos ainda em formação utilizando-se de cheiros, texturas, sons, imagens e itens que promovem experiências interativas com os personagens, brinquedos, parques temáticos, dentre outros. O ponto é que a difusão costuma ser para todos, mas não, necessariamente, garante a todos, o acesso à compra. Independente da aquisição, a criança tem contato com o comercial transmitido pelas redes sociais, pelos celulares e pela televisão, porém nem sempre tem a perspicácia para

diferenciar, no caso da televisão, por exemplo, o que é conteúdo de programação do que é anúncio publicitário. [...] o desenho de uma boneca ou de um super-herói é a mesma coisa que a publicidade dos brinquedos. Por isso, o merchandising dentro de novelinhas infantis também é considerado abusivo. “É uma prática que se utiliza da vulnerabilidade da criança”, ressalta o advogado do Instituto Alana⁵.

Logo, é importante que se projete esta discussão num panorama de análise mais amplo, como é o caso do campo da Comunicação Social, já que este campo permite a articulação de questões de mercado, acadêmicas e interpessoais. Vale compreender a perspectiva de Sodré que estrutura o campo em três esferas semânticas: a da veiculação, a da vinculação e a da cognição. A Veiculação trabalha na ordem da mediação viabilizada pela mídia, logo, a midiaticização; tem natureza empresarial privada ou estatal e apesar de ter um significativo número de profissionais envolvidos nas suas produções, é balizada pelo contrato e nutrida pela Publicidade. No que tange à cognição, é possível pensar na ordem da

⁵http://sites.uai.com.br/app/noticia/saudeplena/noticias/2014/11/10/noticia_saudeplena,151198/publicidade-infantil-e-tema-de-redacao-do-enem-o-que-voce-precisa-sab.shtml

compreensão e da reflexão dos fatos que acontecem no mercado e na vida diária. É nesta esfera do campo comunicativo que os pesquisadores transcendem o óbvio e enxergam para além do que o seu objeto é, mas o que pode vir a ser e suas consequências projetadas no mundo. Por fim, a vinculação, ocupa a extensão afetiva dialógica das atividades cotidianas dos indivíduos que promovem a reciprocidade comunicacional entre si. A vinculação não se confina à atividade midiática nem é originária da rede, ponto crucial para diferenciá-la da interação, que é proveniente da rede.

Contudo, mesmo que não restrinja suas atividades à mídia, não está desligada dela, mas conectada a ela pelo processo comunicativo que, quando equiparado ao processo informacional, direciona o conteúdo da comunicação ao dispêndio indiscriminado como se fosse uma informação como por exemplo acontece na época de datas comemorativas em que os filmes publicitários informam que determinados produtos “Já estão nas lojas. Venha logo!!!”, ou que, ainda no mês de outubro, “Já é Natal na Leader Magazine” e que, por isso, você só paga a primeira prestação da compra de Natal em janeiro do ano que vem. A informação que, a priori não tem o menor sentido, é dada e cabe ao consumidor seguir os Imperativos Categóricos dos slogans publicitários e partir rumo ao comércio para efetivar a compra.

Esse processo deixa evidente que a intenção prioritária deste tipo de divulgação ultrapassa a publicização de marcas de produtos e de serviços, mas propaga um pensamento dominante que enfoca a prática do consumo como ideia central que vê em grande dimensão sua expressão traduzida em consumismo que, ultimamente, tem se tornado uma das opções de vida da Sociedade Contemporânea.

É perceptível que as informações alastradas pela mídia invadem e agendam a vida dos adultos e das crianças sem nenhum tipo de distinção. Para Sodré, a mídia trabalha com o ethos no sentido da recriação dos costumes e dos hábitos. É a presença “quase” física no mundo físico. Com isso, surge uma nova moralidade, em novos cenários, com atitudes e comportamentos também novos. É o aparecimento e a sedimentação de uma nova verdade (baseada e legitimada pela ordem do capital), que tem como característica principal a lucratividade. E que, por sua vez, define uma outra lógica e verdade para o mercado, ou melhor, define o ‘bem’ do mercado, ou o ‘bem’ que deveria regular moralmente as atitudes das pessoas que habitam a pólis que, cada vez mais, se consolida com características mercadológicas.

Quando falamos em pólis, retornamos quase de imediato a Aristóteles, pois foi na política que o filósofo encontrou o objetivo original de seu pensamento ético. Para ele, a ética seria parte da política e

[...] o objetivo da ética seria então determinar qual é o bem supremo para as criaturas humanas (a felicidade) e qual é a finalidade da vida humana (fruir esta felicidade da maneira mais elevada - a contemplação); este é o conteúdo da *Ética a Nicômacos* em linhas muito gerais. Depois de determinados estes dois pontos, haveria que investigar qual a melhor maneira de proporcionar às criaturas humanas este bem supremo e assegurar-lhe a fruição. Já que [...]a maneira de assegurar a felicidade das criaturas humanas é proporcionar um bom governo à sua cidade (no sentido grego de cidade-estado); há que determinar, então, qual é a melhor forma de governo, e este é o assunto da *Política* (ARISTÓTELES, 1999).

O fato é que, atualmente não podemos considerar política sem mídia, mídia sem política nem mídia e política sem a publicidade e a propaganda que sustentam a mídia. Na verdade, a política, que legislar a favor da Sociedade, passa a legislar para facilitar a circulação de bens materiais e imateriais do mercado. Evidencia-se assim que o sentido da construção ética regida por uma nova moralidade alimentada e conduzida pela simbiose ético-midiática. A questão passa a ser então, a forma como os meios de comunicação agem e medeiam a informação e a formação das pessoas.

O papel da comunicação hoje, em relação à educação, pode ser extremamente enganosa, pois multiplicam-se os meios de comunicação com projetos educacionais, educação à distância, televisão, telecursos, projetos difusionistas, distributivistas de conhecimento e informação, muitas vezes desnecessária e pouco operativa. Muitos desses telecursos são apenas distribuidores de diplomas de segunda ou terceira qualidade. Dão uma ilusão de formação, quando as verdadeiras escolas preparam para o mercado qualificado, para a mão de obra qualificada e vão efetivamente ser trilhadas e frequentadas pela elite... A verdadeira formação escolar, da educação formal, ainda pressupõe uma relação ética e política com o professor. (SODRÉ, 2001, p.19).

É crucial que se observe como a prática de educação eletrônica vai se tornando um hábito, um costume, ressaltando ainda a maneira como vão educando e aliciando seus targets para uma nova formação moral. O excesso de estímulos promulgados deflaciona o sentido do verdadeiro conteúdo que é emitido, causando conseqüentemente, uma quebra de barreira promovedoras de resistências. A partir da apatia instalada no sujeito, abre-se espaço para introdução de novas relevâncias que, por fim, são apreendidas na ordem da razão. Em outros termos, é

possível afirmar que há uma investida do mercado no processo de ressubjetivação dos indivíduos a fim de formar novos consumidores, ou pelo menos de adequar cidadãos às demandas do mercado.

Nessa ressubjetivação, nessa concorrência, a televisão assume um lugar de pai e mãe poderosos. Você vê que todas as funções da grande publicidade, das multinacionais, não é para vender coisa nenhuma! Se vende mas é na publicidade de varejo. Quando uma companhia dessas anuncia petróleo ou gasolina na grande publicidade, notamos que é algo desnecessário para o consumidor. Se você tem carro, não precisa de propaganda para comprar gasolina. Então essa publicidade existe porque é um pouco como a mãe. [...]

A publicidade tem uma função de envolvimento sensorial, paternalização, de garantir ao sujeito de que alguma coisa no nível macro, no nível do consumo, está velando por ele. E ao mesmo tempo está revelando a onipotência, o poder da empresa. Essa realidade multissensorial é poderosa. (Idem)

O conteúdo difundido concorre com os discursos de formação vindo das mediações que, por sua vez, sempre serviram para auxiliar o homem no seu processo de relação com o mundo exterior. Nesse ponto, a escola e a família são constantemente simuladas na/pela mídia que constrói uma realidade substitutiva sem mazelas ou frustrações que não se resolvam ao final da trama. É nesta vida vicária com novos valores, em geral diretamente atrelados ao que se consome, que crianças e adolescentes tem fundado e firmado suas visões de mundo.

A publicidade veiculada pela mídia, instalada nas casas e lares, cria cenários e, por sensorialismo, atua na cognição, remodelando comportamentos, reinventando novos costumes e hábitos, reconstruindo enfim, uma nova ética, já que as novas condutas são apreendidas não apenas por uma criança, mas por um coletivo infantojuvenil. Sempre com um discurso lisonjeiro e adulator do ego, a mídia facilita a vida de quem se conecta a ela. É no clima descontraído da facilitação, do descanso e da diversão que a publicidade aproveita a brecha e concretiza o redirecionamento de valores no ato do despertar da vontade de ter produtos. A vinculação da criança e do adolescente com a mídia através da publicidade se dá no ato em que se pactua com a possibilidade de vir a consumir. E essa passa a ser a razão condutora da ação do sujeito, o fato de querer ter simplesmente porque foi colocado na vitrine dos meios de comunicação ou na prateleira da fanpage.

Por isso, o consumo não é entendido neste trabalho a partir da obtenção das peças anunciadas, mas pelo momento exato do despertar para o desejo de

ter a peça anunciada. Este instante específico consolida o nexu atrativo entre a criança e o consumo de marcas que são divulgadas e categoricamente embaladas pelo discurso da necessidade. No momento em que o receptor assiste a um comercial, passa a “carecer” daquilo que foi veiculado. É aí que o vínculo se estabelece e cria novos sentidos, que são massificados até que virem regra. Um dos casos famosos que gerou muita discussão no Brasil foi o comercial de 1992, da tesourinha da Mickey e Minnie da Mundial intitulado “Eu tenho, Você não tem” pode ser conferido no link: https://www.youtube.com/watch?v=zMFqT-zH_dn0. Tratava-se de um artigo de papelaria caríssimo, com poucas edições, o que gerou uma competitividade exacerbada entre as crianças que tinham o aparato e de frustração para as que, por alguma razão, não podiam ter. Qualquer outro tipo tesoura poderia compor o material escolar daquela época, mas o desejo era pela tal tesourinha da Disney, que vinha em versões masculina e feminina.

Esta mesma lógica se reproduziu com os comerciais de cerveja que utilizavam “bichinhos fofos”, como os siris (<https://www.youtube.com/watch?v=TGhS-miLfFtM>) e a tartaruga (<https://www.youtube.com/watch?v=uWgk2umLUBY>) usados nos comerciais da Brahma pelos idos dos anos 2000, por exemplo. Como os elementos infantis despertavam curiosidade nas crianças, o Conar recomendou a retirada da veiculação do comercial (o que será detalhado mais a frente). Apesar das ações do Conar ou no caso das campanhas publicitárias já terem expirado seu tempo, as produções audiovisuais continuam sendo acessadas pela internet. Outros exemplos de casos abusivos são recorrentes, como caso do sutiã com enchimento da Disney que, segundo Desirée Ruas, desde 2011, é

destinado às crianças de 4 a 6 anos mobilizou protestos na internet contra a adultização e erotização da infância. Por que meninas dessa idade usariam sutiã? Que família compraria um produto como esse? Alguns produtos sequer deveriam existir? Três anos depois e uma busca rápida pela internet mostram que a roupa íntima não só está no mercado como ganhou ares de ‘sofisticação’ com bojo, renda e aro. Detalhe: em alguns sites é possível encontrar a peça para bebês de 2 anos. “Não basta dizer às pessoas que não compreem. Precisamos de produtos adequados nas prateleiras”⁶.

Quer dizer, a mídia vem propalando uma nova ética fundamentada numa moral privada que sustenta a deontologia do mercado, mesmo que, aparente-

⁶http://sites.correioweb.com.br/app/50,114/2014/07/21/noticia_saudeplena,149454/sutia-com-bojo-para-criancas.shtml

mente não tenha um sentido claro, mas que está ligada a uma moral que regula a ação que financeiriza o mundo. Em princípio, “tem sentido comprar sutiã de renda com bojo para um bebê de dois anos de idade?”. De acordo com a normatização de mercado, o sentido está no ato de comprar.

De toda forma, o que de fato é estratégico na atual configuração social não é só a divulgação de novas regras que estabelecem o bem comum, mas a operação que propaga maciçamente valores de consumo que são absorvidos por crianças e adolescentes, na ordem da razão. É a razão que passa a estabelecer o que e como se deve ser a partir do que se tem, na conduta da vida prática de hoje em dia. O ponto é que a mídia opera na constituição da nova moralidade de um coletivo em formação que vai compartilhar a regra do consumismo coletivamente servindo, pois, de sustentáculo para a tal ética que passou a vigorar colocando em pauta a dúvida da regulação de tudo isso.

4. Afinal, quem regula a propaganda infantojuvenil?

Partindo do pressuposto que a Propaganda Infantojuvenil opera na criação de uma nova moralidade, que órgãos deveriam servir de base para regular tal circunstância, uma vez que as Instituições responsáveis pelo quesito da regulamentação publicitária tem como referência um código de autorregulamentação e uma lei que consideram publicidade e propaganda apenas uma técnica de divulgação de marcas? Vale investigar como andam as regulações desta polêmica que vem ganhando visibilidade na sociedade brasileira por vários caminhos. Na da organização do mercado, na dos direitos do consumidor e na forma como a Sociedade Civil tem reagido a tudo isso.

De maneira geral, a Publicidade do mercado é estruturada por 3 pilares: agências de Publicidade (ou de propaganda, como é referida no mercado e na própria constituição federal), veículos de Comunicação de Massa e clientes anunciantes. Ou seja, concebe, produz e veicula campanhas publicitárias ou anúncios avulsos e a responsabilidade de todo o processo é dividida igualmente pelos 3 agentes. Outra característica peculiar da organização do mercado publicitário são as entidades que o fundamentam, mais especificamente as que cuidam de sua regulamentação que é exercida principalmente por duas entidades: o Conar e o CENP.

Voltando ao primeiro, como dito anteriormente, não pode agir como censor e se ocupar basicamente em avaliar o conteúdo de todas as veiculações publi-

tárias com base no código de autorregulamentação, a partir de uma reclamação prévia de qualquer cidadão comum. Neste ponto, a ONG adverte; recomenda a alteração ou correção do Anúncio; recomenda aos Veículos no sentido de que sustentem a divulgação do anúncio; por fim, divulga sua posição com relação ao Anunciante, à Agência e ao Veículo, através de Veículos de comunicação, em face do não acatamento das medidas e providências preconizadas. Na prática, o que costuma acontecer é que a primeira advertência do Conar costuma ser acatada sem muitas discussões. Já o CENP, o Conselho Executivo de Normas Padrão, também criado pelo mercado, formulou um documento básico que define toda a regulamentação, fiscalização, habilitação e certificação das agências de publicidade para definir e controlar as negociações comerciais que ocorrem. O CENP foi criado em 1998 e conta com o Governo Federal em sua composição, além dos mesmos membros que compõem o Conar. “O Conselho Executivo das Normas-Padrão é uma entidade de ética, com atuação nacional, criada e mantida exclusivamente pelo setor privado para assegurar boas práticas comerciais entre anunciantes, agências de publicidade e veículos de comunicação”⁷. O CENP não contempla a Publicidade Infantil em sua documentação. O Conar que cuida do conteúdo também não tem um artigo próprio sobre Publicidade Infantil em seu código, mas cita de maneira bem superficial a questão no decorrer de alguns itens e anexos do código que é formado por 5 capítulos e 22 anexos.

Os 5 capítulos foram estruturados para controlar toda a produção de conteúdo nos diversos formatos publicitários. São eles: Introdução, Princípios Gerais, Categorias Especiais dos Anúncios, as Responsabilidades, Infrações e Penalidades. A outra parte do Código é formada pelos anexos que detêm as categorias especiais de anúncios e vão desde anexo A até o anexo U, abrangendo as categorias desde bebidas alcoólicas, produtos de fumo, produtos farmacêuticos, profissionais liberais, venda de varejo, etc. Dentre as poucas menções destinadas à questão da publicidade infantil encontra-se a maior delas no capítulo II, seção 11 – crianças e jovens artigo 37 que tem como as principais proposições:

Os esforços de pais, educadores, autoridades e da comunidade devem encontrar na publicidade fator coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança.[...]

Nota: Nesta Seção adotaram-se os parâmetros definidos no art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90): “Considera-se criança,

⁷ <http://www.cenp.com.br>

para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”⁸.

Aparece uma menção no interior de alguns anexos: “bebidas alcoólicas” (anexo A); “alimentos, refrigerante, sucos e bebidas assemelhadas” (anexo H); “produtos de fumo” (anexo J); “cervejas e vinhos” (anexo P); “armas de fogo” (anexo S) e “ices e bebidas assemelhadas” (anexo T). É no conteúdo de tais categorias que aparecem artigos que citam o público infantojuvenil, mas pode-se observar que todo o texto tem como pressuposto a perspectiva dos clientes anunciantes, dos veículos de comunicação e das agências de publicidade ou como a maneira como a publicidade pode infringir a lei. Não há citações ou, pelo menos, uma preocupação clara com a formação do público infantojuvenil em nenhum dos anexos. Por exemplo, o texto mais significativo em todo o código é o que aparece replicado, os anexos supracitados para bebidas alcoólicas são ligados ao princípio de proteção a crianças e adolescentes, mas se limita a afirmar que não os terá como público-alvo. Afirma ainda que as agências cuidarão da criação das mensagens publicitárias e na elaboração das estratégias mercadológicas. Assim,

- a. Crianças e adolescentes não figurarão, de qualquer forma, em anúncios; qualquer pessoa que neles apareça deverá ser e parecer maior de 25 anos de idade;
- b. As mensagens serão exclusivamente destinadas ao público adulto, não sendo justificável qualquer transigência em relação a este princípio. Assim, o conteúdo dos anúncios deixará claro tratar-se de produto de consumo impróprio para menores; não empregará linguagem, expressões, recursos gráficos e audiovisuais reconhecidamente pertencentes ao universo infantojuvenil, tais como animais “humanizados”, bonecos ou animações que possam despertar a curiosidade ou a atenção de menores nem contribuir para que eles adotem valores morais ou hábitos incompatíveis com a menoridade;
- c. O planejamento de mídia levará em consideração este princípio, devendo, portanto, refletir as restrições e os cuidados técnica e eticamente adequados. Assim, o anúncio somente será inserido em programação, publicação ou website dirigidos predominantemente

⁸ <http://www.conar.org.br/>

temente a maiores de idade. Diante de eventual dificuldade para aferição do público predominante, adotar-se-á programação que melhor atenda ao propósito de proteger crianças e adolescentes;

- d. Os websites pertencentes a marcas de produtos que se enquadrarem na categoria aqui tratada deverão conter dispositivo de acesso seletivo, de modo a evitar a navegação por menores⁹.

Já que o Estado efetivamente não opera na regulação das produções publicitárias, entrou em ação para ponderar sobre as relações comerciais que abarcassem a publicidade. No ano de 1990 criou uma lei que basicamente daria proteção às pessoas que fizessem compras e contratassem serviços. Mais conhecido como Código de Defesa do Consumidor, colocado em vigor em março de 1991, a lei nº 8.078/90, se ocupa prioritariamente de garantir ao consumidor o cumprimento das regras estabelecidas entre ele e o fornecedor a partir da compra. Logo no início o texto já delimita o conceito de fornecedor e de consumidor sem fazer menção à publicidade infantil. A palavra “criança” só aparece uma vez no § 2º do artigo 37 como será visto mais à frente. Não se percebe, no decorrer do código, nenhum tipo de preocupação no sentido de alertar o comprador sobre a real necessidade de consumir ou sobre os limites do consumo. Nesse sentido, o direito do consumidor fica restrito a partir do momento em que a compra é realizada.

Há pelo decorrer da redação da lei apenas uma parte dedicada à Publicidade nos artigos 36, 37 e 38 na seção III do capítulo V (das práticas comerciais) como descrito a seguir:

Art. 36. A publicidade deve ser veiculada de tal forma que o consumidor, fácil e imediatamente, a identifique como tal.

Parágrafo único. O fornecedor, na publicidade de seus produtos ou serviços, manterá, em seu poder, para informação dos legítimos interessados, os dados fáticos, técnicos e científicos que dão sustentação à mensagem.

Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 1º É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

⁹ Idem

§ 2º É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

§ 3º Para os efeitos deste código, a publicidade é enganosa por omissão quando deixar de informar sobre dado essencial do produto ou serviço.

Art. 38. O ônus da prova da veracidade e correção da informação ou comunicação publicitária cabe a quem as patrocina¹⁰.

É indiscutível que a parte destinada às questões publicitárias são muito resumidas e praticamente replicam os termos técnicos (abusiva e enganosa) citados no Conar.

No mesmo ano foi promulgada outra lei nº 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste documento, a palavra consumo não é sequer citada e apesar da palavra publicidade aparecer uma única vez, não está atrelada ao consumo de produtos nem ao sentido de publicidade infantil como o tratamos até agora. O termo aparece no artigo 253 quando afirma que “Anunciar peças teatrais, filmes ou quaisquer representações ou espetáculos, sem indicar os limites de idade a que não se recomendem: Pena - multa de três a vinte salários de referência, duplicada em caso de reincidência, aplicável, separadamente, à casa de espetáculo e aos órgãos de divulgação ou publicidade”¹¹.

Criado pela Lei nº 8242/91, o Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) se constituiu como instância máxima, da esfera federal, para formular e deliberar políticas públicas para a criança e o adolescente. Mas foi em março de 2014 que atribuiu num documento de 3 páginas, a resolução nº 163 que, de fato, “Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente”¹². A resolução se dedica a “Aperfeiçoar instrumentos de proteção e defesa de crianças e adolescentes para enfrentamento das ameaças ou violações de direitos facilitadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação”¹³.

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

¹² http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/publicidadeeconsumo/conanda/resolucao_163_conanda.pdf

¹³ Idem

5. Considerações finais

Esta foi uma iniciativa que, de fato, raciocinou a questão da Publicidade Infantil da maneira como o mercado faz. Passou a atuar na mensagem e na forma de construir a mensagem, além de apontar para quem direcionar a mensagem. A Resolução do Conanda não prevê a censura da publicidade, mas o seu redirecionamento ao público adulto que tem, em princípio, condições críticas de avaliar o que procede e o que não procede. O fato de ter alinhado seu pensamento ao do mercado, lhe permitiu agir no ponto que realmente é abusivo, conforme os itens listados a seguir:

- Linguagem infantil, efeitos especiais e excessos de cores;
- Trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança;
- Representação de criança;
- Pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil;
- Personagens ou apresentadores infantis;
- Desenho animado ou de animação;
- Bonecos ou similares;
- Promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil;
- Promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil¹⁴.

Vale ressaltar que, por ter força normativa, o não cumprimento das regras estipuladas no Conanda, diferentemente do Conar, podem realmente resultar na suspensão da veiculação e na geração de multas. Obviamente, agora é a hora de redobrar a atenção para as prováveis reações de quem será cerceado ou afetado pelas novas decisões, desta vez, com força judicial.

De imediato, o Conar se pronunciou criticamente às resoluções estabelecidas pelo documento publicado pelo Conanda e afirmou que a melhor forma de organizar o mercado é a autorregulamentação. Mais do que uma resposta crítica, há um projeto de lei, do deputado Milton Monti (PR-SP), tramitando na Câmara dos Deputados e questionando a constitucionalidade da resolução 163 do Conanda.

¹⁴ <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=268725>

Outra reação curiosa foi quando Maurício de Sousa, um dos mais famosos cartunistas e empresários brasileiros, criador da “Turma da Mônica” e membro da Academia Paulista de Letras, postou, em sua rede social (*Facebook*), a foto de uma menina (Verônica) segurando um cartaz de protesto com o seguinte texto: “Eu tenho direito de assistir publicidade infantil. A televisão não é só para os adultos. Alguém sabe quais produtos infantis lançaram por esses dias?”. A postagem e a posição do empresário causou reações e debate nas redes sociais.

A arena foi aberta para o combate e a briga promete ser austera. Neste ínterim, entra em cena a Sociedade Civil para pressionar a parceria Estado e Mercado que vem atuando em prol de interesses comuns há tanto tempo. Valeria investir num levantamento e exposição pública de uma cartografia das iniciativas e coletivos atuantes que colocasse a Sociedade Civil como protagonista desse embate. Segue, todavia, uma tabela embrionária com algumas organizações muito atuantes da Sociedade Civil.

Quem ?	Desde ...	Faz o que?
Instituto Alana	1994	Aposta na busca pela garantia de condições para a vivência plena da infância. Conta hoje com sete projetos próprios e quatro com parceiros e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013. Tem como missão “honrar a criança”.
Andi (Agência Nacional de Direitos da Infância)	1990 – voluntariamente e 1993 - formalmente	articula ações inovadoras em mídia para o desenvolvimento e promove o fortalecimento de um diálogo profissional e ético entre as redações, as faculdades de comunicação e outras, os poderes públicos e as entidades relacionadas à agenda do desenvolvimento sustentável e dos direitos humanos.
Rebrinq – Rede Brasileira Infância e Consumo		O ‘Consciência e Consumo’ é um movimento pela consciência e ação crítica que integra meio ambiente, educação, mídia, infância e consumo.

Tais movimentos fortalecem a participação popular na discussão, principalmente em função das causas que vigoram há quase um século, mas que têm sido defendidas há pouco mais de uma década. Não se pode deixar de observar que em toda essa discussão é a Propaganda que vem operando a serviço do sistema capitalista através do uso de produtos midiáticos na difusão de uma lógica que reforça a criação de uma nova moralidade. Mas ainda é possível perceber que existem ações de resistência aos discursos que tentam neutralizar as bases dos que lutam por uma sociedade mais humanizada.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, 145p.
- DREIFUSS, René A. Tendências da Globalização. **Revista Tempo Brasileiro**, no.139. Rio de Janeiro, 1999. p.97-172
- GOMES, Neusa Demartini. Publicidade ou propaganda? É isso aí! **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n. 16. Dez., 2001. quadrimestral. p.111-121.
- GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 443p.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979, 419p.
- HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera V. (organizadores). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- IANNI, Otavio. **O Príncipe Eletrônico**. XXI Encontro anual da Anpocs – Teoria Social, Caxambu, Campinas: Ed. Unicamp, 1998.
- KANT, Immanuel. **Vida e Obra**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005.
- MATTELART, Armand; Michèle. **História das Teorias da Comunicação**. Trad. Luiz Paulo Rouanet - São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- PINHO, J.B. **Propaganda Institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas**. São Paulo: Summus, 1990.
- RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. RJ: Codecri, 1978.

- SANT'ANNA, Armando, JÚNIOR, Ismael Rocha, GARCIA, Luiz Fernando Dabul. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 8ª edição rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SODRÉ. Muniz. A Televisão é uma Forma de Vida. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n. 16. Dez., 2001. quadrimestral. P.18-34
- _____. **Antropológica do Espelho. Uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Webgrafia

- <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>
- <http://www2.eca.usp.br/propesq/objetivos.html>
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4680.htm
- http://sites.uai.com.br/app/noticia/saudeplena/noticias/2014/11/10/noticia_saudeplena,151198/publicidade-infantil-e-tema-de-redacao-do-enem-o-que-voce-precisa-sab.shtml
- http://sites.correioweb.com.br/app/50,114/2014/07/21/noticia_saudeplena,149454/sutia-com-bojo-para-criancas.shtml
- <http://www.cenp.com.br/>
- <http://www.conar.org.br/>
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/publicidadeeconsumo/conanda/resolucao_163_conanda.pdf
- <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=268725>
- <http://alana.org.br/>
- <http://www.andi.org.br/>
- <http://rebrinc.com.br/>

A comunicação comercial de alimentos e bebidas para crianças em Portugal: entre a regulação e a auto-regulação

Ana Jorge

1. Introdução

A crescente incidência de obesidade entre a população, incluindo no segmento infanto-juvenil, em países desenvolvidos, tem vindo a ser enquadrada como um problema social com graves consequências para o desenvolvimento humano e social. Estilos de vida cosmopolitas favorecem um quadro de alimentação marcado por comida processada e *fast food*, excesso de sódio e açúcares, carência de frutas e vegetais frescos, a que se junta frequentemente o sedentarismo. Este fenómeno reflecte-se de formas diferentes em função do desenvolvimento económico, cultural e social das crianças, suas famílias e dos contextos em que vivem. Nos países europeus, estima-se que cerca de 30% da população infantil tenha sobrepeso e que 10% tenha obesidade (BANCALEIRO, 2014). A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que nos países emergentes, como o Brasil, a expressão da obesidade infantil esteja a ganhar terreno, diminuindo a prevalência de mal nutrição infantil que caracteriza o estágio de subdesenvolvimento (OECD, 2011). Acresce a esta tendência a variação social do fenómeno, com um agravamento entre as camadas mais desfavorecidas da população¹.

Embora este seja um problema com causas multifactoriais, a publicidade, bem como outras formas de marketing, e o entretenimento dos media para crianças e jovens são frequentemente apontados como uns dos principais responsáveis. O debate sobre os efeitos da publicidade, particularmente de vestuário e produtos de estilo de vida, e seus efeitos na auto-imagem de crianças e jovens ou na criação de estereótipos (GUNTER *et al.*, 2005), são ângulos possíveis e mais populares para a análise deste fenómeno, quer na academia quer sobretudo nos ecos que surgem nos media, muitas vezes enredados num conjunto de *food fears*, receios que englobam dimensões sócio-culturais e morais

¹ Plataforma contra a Obesidade, S/d.

(JACKSON, WATSON e PIPER, 2013). Neste capítulo, contudo, perspectivamos a questão da publicidade e comunicação comercial de alimentos e bebidas na sua intersecção com o fenómeno da obesidade infantil a partir das esferas de decisão e enquadramento da actividade, nomeadamente de regulação e auto-regulação. Em termos empíricos, consideramos o panorama português da comunicação comercial para crianças e adolescentes, sobretudo na área alimentar, na tensão entre essas esferas, incluindo compromissos éticos assumidos pelas indústrias do sector, bem como os programas de literacia da publicidade, face à pressão para a manutenção do quadro regulador. Fazemo-lo por acreditar que este campo em particular levanta importantes tensões que exemplificam o que de mais vasto ocorre na área da comunicação comercial para crianças e jovens, e suas implicações económicas, culturais, políticas e de saúde para as populações.

Para levar adiante a nossa análise crítica, observamos, por um lado, como o consumo e os media ocupam um lugar de inegável importância na vida de crianças e jovens, incluindo no que se refere ao consumo alimentar. Por outro, analisamos como novos desafios são colocados pela convergência dos media no que toca à relação dos mais novos com os mesmos, incluindo com os produtos de consumo e especialmente de consumo alimentar. Procederemos em seguida à análise do caso em estudo, demonstrando as suas tensões.

2. O consumo e as culturas infanto-juvenis no tempo das tecnologias convergentes

Por um lado, há um debate moral sintonizado com o proteccionismo que se exerce sobre crianças, que identifica o mercado com o ‘mal’, acusando os media de promoverem discursos de sexo e violência, drogas e *junk food*, estereótipos de género, entre outros; por outro, há um discurso do mercado que sacraliza o ‘*kids power*’, colocando os mais novos como figuras de autoridade, competentes e autónomas (BUCKINGHAM, 2011). Buckingham advoga, então, uma perspectiva mais abrangente, que dê conta da relação entre as crianças e o mercado não como uma díade, mas como estando “inserida nos quotidianos das crianças, incluindo as suas relações com pais e pares” (2011, p. 66). Compreendendo as questões sociais e culturais, mas também emocionais e psicológicas, envolvidas no consumo, supera-se essa “polarização fácil” (2011, p. 226).

Os processos de consumo infanto-juvenis revestem-se, assim, de importantes contornos não só económicos, mas também sociais e culturais. O consumo

alimentar, que aqui nos ocupa especialmente, é muito mais do que atender a uma necessidade fisiológica, mas constitui-se como um verdadeiro processo sociocultural e não menos económico, em que interagem famílias, pares, media (LIVINGSTONE e LUNT, 1994; LIVINGSTONE, 2004).

O marketing de produtos alimentares e bebidas pode passar por publicidade, *product placement*, marketing directo, patrocínios, design de produto e ponto de venda (WHO, 2012). A colocação de produto em conteúdos editoriais (*product placement*) é apenas uma das faces mais visíveis do crescente esbatimento de fronteiras entre o editorial e o promocional, mas também o *merchandising* sinaliza essa transição entre editorial e produto, regulado por licenciamentos que traduzem o valor dos direitos. Embora as técnicas permaneçam as mesmas na essência, é forçoso reconhecer que as tecnologias digitais e móveis, personalizadas, vieram de facto trazer novas questões a esta área. Temas como a geo-referenciação, por exemplo, colocam importantes desafios aos direitos de privacidade das crianças, tanto mais quando combinados com a tentativa comercial de utilizar essas informações para comunicar de forma ultrapersonalizada aos consumidores: o *mobile marketing* (WHO, 2013). Outro dos temas específicos dos tempos do consumo na era digital é o do marketing viral, que toma os consumidores como parte activa na divulgação das mensagens que, por isso mesmo, redobra a sua eficácia junto do público e se constitui como momentos culturais por si mesmos. O marketing nos media digitais funciona tanto melhor quanto mais for capaz de envolver os utilizadores, incluindo os mais novos, para a reprodução dos seus esquemas de recomendação entre pares, dando a sua chancela à circulação viral de conteúdos comerciais, incluindo por via de concursos, que apelam ao interesse lúdico dos mais novos (BUCKINGHAM, 2011, p. 99). A proliferação de *franchises*, *merchandising*, derivações comerciais (*tie-ins*) que tem em vista, embora não exclusivamente, o mercado juvenil, resulta da economia política das indústrias, incluindo dos media e culturais.

De facto, ainda que consideremos uma perspectiva que combina as potencialidades e constrangimentos que marcam a relação entre os mais novos e a esfera do consumo, é forçoso reconhecer também os ganhos de espaço por parte das indústrias: uma utilização cada vez maior de dados pessoais e informatização dos padrões de consumo, personalização das mensagens e emergência de novas formas de marketing, ligadas sobretudo aos media digitais, onde entretenimento e mensagens comerciais se confundem cada vez mais, incluindo a colocação do consumidor como disseminador da mensagem, por exemplo, através do *viral marketing*, ou captação de tendências entre os consumidores através de jovens (BUCKINGHAM, 2011). A própria educação é cada vez mais pres-

sionada pela publicidade e entretenimento, quer pela projecção dos produtos para crianças como educativos ou produtivos, quer pela entrada das marcas nas escolas e ambientes escolares, que se confrontam com falta de meios (KENWAY e BULLEN, 2001; SPRING, 2003).

Os estudos das crianças e comunicação de marketing têm vindo a diversificar o debate para além da televisão e indústrias alimentares (LIVINGSTONE, 2006), para prestar atenção às culturas e consumos infanto-juvenis de forma mais vasta, alargando tanto os meios como as problemáticas e indo além da proteção e regulamentação, para uma procura de capacitação (EKSTRÖM e TUFTE, 2007). Esse *empowerment* dos consumidores, mais novos e mais velhos, é enquadrado na educação para os media, já que autores da área dos media, da educação e do marketing acreditam que crianças e adolescentes devem ter uma educação que lhes desenvolva um pensamento crítico para fazer frente a uma cultura comercial dos media e de consumo cada vez mais complexa, global e convergente.

Com efeito, a educação para os media tem recebido atenção crescente por parte das políticas públicas internacionais e da academia (KHAN, 2008; PONTE e JORGE, 2010; COSTA, JORGE e PEREIRA, 2014). Uma definição genérica de educação para os media aponta para a capacitação dos indivíduos para procurar/aceder, avaliar, usar e criar informação de acordo com os seus interesses pessoais, sociais ou educacionais (LIVINGSTONE, 2003), compreendendo diferentes enfoques em termos de media (dos media como um todo aos digitais, cinema, imagem/audiovisual) e de linguagens (informação, publicidade ou consumo).

Especificamente, a educação para o consumo e literacia para o consumo concernem à “capacidade chave numa sociedade orientada para o consumo, composta por um conjunto fundamental de competências e conhecimento, necessário para realizar escolhas de compra individuais ‘satisfatórias’, mas também para influenciar a saúde, economia e bem-estar societal em geral” (KOPP, 2012, p. 191). Temáticas implicadas no consumo são a literacia financeira, da publicidade e dos media: compreender, desde logo, que os media são financiados por publicidade.

Existem diversas formas de capacitar os jovens para os mecanismos de discursos comerciais, como trabalhos em torno da produção de *videoclips*, anúncios, etc (KENWAY e BULLEN, 2001). No entanto, não só as próprias escolas cedem cada vez mais à pressão para apresentar objectivos imediatos, o que nem sempre é compatível com o estímulo a um pensamento crítico, como está por demonstrar que a educação para os media e o consumo garanta uma inoculação

de crianças e jovens face ao marketing que lhes é dirigido (ROZENDAAL *et al.*, 2011). O conhecimento sobre os media ou sobre os mecanismos de promoção do consumo nem sempre se traduz em poder (BUCKINGHAM, 2011, p. 56). Apesar de haver índices de literacia para a publicidade mais elevados entre os adolescentes (do que entre crianças mais novas), estes não são menos afectados pela publicidade, visto que há diferentes processos de persuasão que funcionam em idades diferentes, atendendo aos níveis de literacia, de que a indústria tem conhecimento e se apropria (LIVINGSTONE e HELSPER, 2006). Como se pode ler no relatório elaborado para o Departamento britânico para as Crianças e Cultura (BUCKINGHAM, 2009, p. 15): “a educação não é uma alternativa à regulação, como por vezes é sugerido. (...) As pessoas (adultos ou crianças) que são literados nos media não são necessariamente imunes à influência dos media”.

Assim, a educação de um consumidor crítico e atento não dispensa a regulação (LIVINGSTONE e HELSPER, 2006), que varia conforme os contextos nacionais em que crianças e jovens se inserem.

3. Entre a regulamentação e a educação para a comunicação comercial

Embora existam directrizes internacionais e especificamente da União Europeia para homogeneizar a educação para os media, os diferentes países europeus encontram-se em estádios diferentes de implementação dessas políticas educativas em específico (sobre Portugal, *vide* COSTA, JORGE e PEREIRA, 2014). O terreno da educação para os media em Portugal é marcado pela articulação entre entidades públicas, comerciais e civis, sem uma entidade única responsável pela área, mas antes um Grupo Informal de Literacia Mediática, reunindo entidades desses diferentes sectores. Este cenário coloca problemas à sustentabilidade das intervenções, visto que os projectos estão dependentes da boa vontade ou dos interesses específicos das organizações que as promovem. Ligado a isso, nota-se a falta da dimensão de avaliação nesta área.

Apesar de intimamente ligada aos media, a temática da educação e literacia do consumo tem recebido menos atenção do que outras áreas como a da informação ou digital. Em Portugal, os programas existentes em torno do consumo são, assim, promovidos por associações, sobretudo da indústria e menos de consumidores: o Media Smart (literacia da publicidade), pela Associação Portugue-

sa de Anunciantes²; o Grande © (concurso para sensibilização para os direitos de autor), pela Associação Gestora da Cópia Privada³; e o DECO Jovem (sobre literacia do consumo, incluindo da publicidade), pela Associação Portuguesa de Defesa do Consumidor (DECO)^{4,5}. Assim, os programas de educação para o consumo são integrados na área da auto-regulação dos sectores, por via das suas associações industriais.

Estes programas⁶ têm materiais de suporte a professores e promovem concursos junto da população escolar, que incentivam à produção controlada e suportada por intermediários de anúncios ou peças criativas (como música, fotografia, letras, poesia, etc). Acredita-se, assim, que o esclarecimento sobre as linguagens e técnicas da publicidade, bem como o incentivo à produção de peças publicitárias ou criativas, leve os mais novos a sentir e reflectir sobre o processo de consumo, incluindo a sua comunicação, bem como as suas implicações sociais, culturais e económicas.

O programa internacional de literacia para a publicidade MediaSmart tem sido implementado desde 2008 em Portugal, com patrocínio de algumas das maiores marcas nacionais, incluindo da área alimentar, através da APAN. O programa, adaptado do modelo canadiano e britânico, destina-se a crianças entre os sete e os 11 anos, disponibilizando recursos às escolas interessadas e promovendo um concurso anual para alunos.

Em termos de políticas públicas, o Ministério da Educação publicou o Referencial de Educação Financeira para os diferentes ciclos de escolaridade (DIAS et al., 2012), que estabelece conteúdos a trabalhar com a população escolar, sem, no entanto, oferecer recursos mobilizáveis pelos professores. O Referencial de Educação para os Media, publicado em 2014 (PEREIRA et al., 2014), integra a mesma área de política educativa para a Cidadania, contemplando igualmente as questões da publicidade a todos os níveis de ensino.

² Disponível em: <<http://www.mediasmart.com.pt/>>

³ Outro programa, Dadus, sobre os dados pessoais, promovido pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, foi descontinuado.

⁴ Disponível em: <<http://www.decojovem.pt/>>.

⁵ O DECO Jovem promove desde 2013 o concurso “Green Chef”, incentivando os alunos de todo o ensino obrigatório a ganhar consciência acerca do desperdício alimentar e de uma alimentação saudável. Disponível em: <http://www.decojovem.pt/noticias/green_chef_2edicao/>. Acesso em 4 Nov. 2014.

⁶ Excluimos aqui o programa Boas Práticas Boas Contas, pela Associação Portuguesa de Bancos (Disponível em: <<http://www.boaspraticasboascontas.pt/>>), por ser mais dirigido a adultos.

Por outro lado, também a regulação em termos de comunicação comercial varia significativamente entre os países europeus, sendo, tipicamente, os países do Norte do continente europeu os que consagraram medidas mais proteccionistas relativamente ao contacto de públicos infante-juvenis com publicidade, sobretudo televisiva (EKSTRÖM e TUFTE 2007). Em termos de publicidade, o Código vigente em Portugal data de 1990, com 12 alterações até à actualidade. No que respeita a ‘menores’, termo que a lei utiliza para designar crianças e jovens, a preocupação era sobretudo de protecção face a conteúdos nocivos, como violentos ou de cariz sexual.

Nos últimos anos, houve duas propostas de lei. A primeira, em 2006, pelo Partido Ecologista “Os Verdes” (PEV), o partido com menor representação parlamentar nessa legislatura, defendia que a publicidade a produtos alimentares deveria ser proibida em publicações destinadas ao público infantil e juvenil; nos períodos destinados a programação televisiva infantil e juvenil e em quaisquer *spots* ou filmes publicitários filmados com crianças ou jovens ou a eles em particular dirigidos. De fora ficavam apenas “actividades publicitárias e de divulgação destinadas a promover hábitos de alimentação saudável” (Projecto de Lei nº 300/X, 2006). Os deputados autores do Projecto fundamentavam a relevância da alteração legislativa na urgência de combater os índices de obesidade entre os mais novos, sobretudo de grupos economicamente mais desfavorecidos, destacando os seus custos de saúde e sociais. Embora reconhecendo esse fenómeno como multifactorial (também relacionado com a degradação da qualidade de vida e do tempo para cozinhar em casa), apontavam o contacto das crianças novas com as mensagens publicitárias, sobretudo televisivas, como danosas.

Também o Projecto de Lei do PS, partido em maioria na Assembleia, três anos mais tarde (2009), defendia alterações na regulação da publicidade de alimentos para crianças, a par de medidas de controlo sobre o sal no pão. Por essa altura, outras vozes da sociedade civil pediam a mudança regulativa: “o coordenador da Plataforma de Luta contra a Obesidade, João Breda, advoga a regulação da publicidade dirigida a crianças. ‘A regulação deve existir, quando a auto-regulação não funciona’” (Campos, 2009), como no ano anterior uma campanha da associação de consumidores, por ocasião do Dia do Consumidor, reclamava “nova regulamentação sobre a publicidade de alimentos dirigidos a crianças, não só quanto aos conteúdos das mensagens mas também à quantidade de anúncios exibidos” (LIMA, 2008). Fernanda Santos, da DECO, afirmava mesmo: “Durante muitos anos a DECO pediu mais responsabilidade ao sector. Como não há alteração dos comportamentos, achamos que devemos agir pelos interesses da criança” (*ibidem*).

A estas iniciativas parlamentares que incidiam sobre a publicidade, juntaram-se Resoluções da Assembleia da República: em 2009, é publicada a Recomendação daquele órgão de soberania ao Executivo para a distribuição gratuita de frutas e legumes nas escolas, a retirada da venda de alimentos hipersalinos e hipercalóricos das escolas e “a prossecução e reforço do Programa de Educação Alimentar em Meio Escolar, com uma efectiva mobilização da comunidade educativa nesse importante desígnio — educar para estilos de vida saudáveis” (2009, p. 2032). Este Documento não cita o Referencial elaborado pelo Ministério da Educação em 2006 para uma Oferta Alimentar Saudável (BAPTISTA, 2006).

Em 2012, o Parlamento, com nova base partidária, mais uma vez “Recomenda ao Governo a adoção de medidas tendentes ao combate da obesidade infanto-juvenil em Portugal”. Nestes documentos, não há menção à restrição à publicidade de alimentos, mas na Resolução de 2012 encara-se a publicidade numa perspectiva funcionalista, ao defender “a utilização do serviço público de televisão para que, nos horários mais propensos ao acompanhamento dos jovens, sejam exibidos anúncios com as consequências da obesidade” (2012, p. 2456). Enquanto a primeira Resolução foi acatada pelo Governo, a venda de alimentos nas escolas não sofreu regulamentação, apenas seguindo as directrizes já publicadas (BAPTISTA, 2006); também a parte relativa à divulgação de anúncios sobre obesidade na televisão pública não foi adoptada.

Paralelamente às iniciativas no campo da regulação, que não se traduziram em mudanças efectivas, o campo da auto-regulação foi também acompanhando o tom da evolução do sector. Por um lado, o crescente recurso à comunicação comercial por via da colocação de produto, patrocínios e ajuda à produção de programas audiovisuais reclamou uma concertação, que aconteceu em 2008, com o Acordo de Auto-Regulação em Matéria de “Menções de Patrocínio”, pelo Instituto Civil de Autodisciplina de Comunicação Comercial (ICAP); e em 2009, através do Acordo de Auto-Regulação em Matéria de “Colocação de Produto” e “Ajudas à Produção e/ou Prémios”, assinado pelo ICAP, a Confederação Portuguesa dos Meios de Comunicação Social e pelas três televisões a operar no país.

Embora estas não deixem de afectar a programação que é feita para crianças, no que respeita especificamente à publicidade, outras iniciativas tiveram lugar nos últimos anos, mais concretamente reagindo quer à pressão regulamentar, quer a iniciativas globais. Em 2009, 26 empresas portuguesas do sector da alimentação e bebidas (através da APAN e da Federação das Indústrias Portugue-

sas Agro-Alimentares – FIPA) assinaram um acordo, em reacção ao EU Pledge⁷ e, tal como este, abstendo-se de fazer publicidade para crianças com menos de 12 anos através de televisão, imprensa ou internet, e de fazer comunicação comercial em escolas (Compromissos da Indústria Alimentar sobre Alimentação, Actividade Física e Saúde 2009), a que se juntou a Sumol+Compal em 2011 (PINTO, 2011). Um código de auto-disciplina assinado pelo ICAP reforçou o mesmo propósito para todos os anunciantes afiliados (ICAP, S/d.). Estes esforços apareceram como uma resposta às intenções para mudar a lei no Parlamento, por parte do partido minoritário PEV, como vimos, e das movimentações do PS num sentido semelhante.

Isto tornou-se evidente com a monitorização do Compromisso, publicado em 2012 e em 2013, em relação aos anos anteriores, que sublinhava a auto-regulação como a (única) chave para uma comunicação mais equilibrada das marcas alimentares para crianças e o *lobby* contra as mudanças na legislação (GONÇALVES, 2012; 2013; *Briefing*, 2013). Em meados de 2012, Manuela Botelho, secretária-geral da APAN, a mesma promotora do programa de educação para a publicidade MediaSmart, dizia que as taxas de implementação do Compromisso demonstravam que “a auto-regulação está a funcionar” (MARCELA, 2012). Um ano depois, Eduardo Branco, presidente da mesma associação, afirmava que os resultados mostravam que “o caminho, nesta matéria, é o da autorregulação” (*Briefing*, 2013). A mensagem da APAN e FIPA aos decisores políticos, num momento em que estavam no Parlamento para discussão os projectos de alteração da legislação do sector, não poderia ser mais clara: a intenção de *lobbying* do Compromisso e da sua monitorização pretendia travar a alteração na lei.

4. Conclusões

Neste Capítulo, olhámos para a área de convergência entre o mercado, as crianças e jovens como consumidores, e a área política, em torno do importante

⁷ Acordo de 26 empresas do sector alimentar, em 2005, a que se juntaram McDonald's, Cadbury e Wrigley mais tarde, elevando para 29 os signatários do compromisso da indústria. O Compromisso apresenta-se como “uma iniciativa voluntária por parte de empresas líderes na alimentação e bebidas para mudar a forma como fazem publicidade para crianças. Esta é uma resposta dos líderes empresariais aos reptos feitos pelas instituições da União Europeia para que a indústria alimentar use as comunicações comerciais para apoiar os pais a fazer as escolhas de dieta e estilo de vida correctas para os seus filhos” (Disponível em: <<http://www.eu-pledge.eu/>>. Acesso em 12 Ago. 2014).

campo do consumo, tanto em termos económicos como identitários e sociais. Através disso, reflectimos sobre a incidência dos debates sobre obesidade e comunicação comercial alimentar e de bebidas para crianças e jovens em Portugal e as relações de força que se estabelecem entre indústrias e decisores políticos em nome da perspectiva que mantêm sobre as crianças e jovens como consumidores, mas também cidadãos, esferas indispensáveis e inextricáveis da sua vida em sociedade. Os esforços de educação para os media caem frequentemente sob a esfera da auto-regulação da indústria, que complementa esse esforço com alguma pressão para a não alteração da regulação em termos de publicidade e marketing de alimentos e bebidas para crianças e jovens através de acordos sectoriais.

Embora não haja comprovação suficiente sobre a eficácia da educação para a publicidade, ou mesmo para os media, na prevenção da adesão às mensagens comerciais, como referimos, a ausência de avaliação das iniciativas empreendidas nesta área em Portugal não contribui para uma transparência desejável. Para além disso, é preciso discutir a agenda de auto-responsabilidade que é colocada sobre as crianças, jovens e suas famílias como audiências e consumidores, e como isso pode sobretudo contribuir para marginalizar ainda mais os grupos mais desfavorecidos que apresentam, como vimos, maior incidência de problemas de nutrição, incluindo obesidade.

Referências bibliográficas

- BUCKINGHAM, David. **The Material Child: Growing up in consumer culture**. Cambridge, Malden: Polity Press, 2011. ISBN: 0745637442.
- BUCKINGHAM, David. **The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing: Report of an Independent Assessment – For the Department for Children, Schools and Families and the Department for Culture, Media and Sport**, 2009. Disponível em: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00669-2009DOM-EN.pdf>>. Acesso em 10 Nov. 2014.
- COSTA, Conceição; JORGE, Ana; PEREIRA, Luís (2014). **Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013)**, 2014. Paris: ANR Translit/COST. Disponível em <http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/PORTUGAL_2014.pdf>. Acesso em 10 Nov. 2014.
- KENWAY, Jane e BULLEN, Elizabeth. **Consuming Children: Entertainment, advertising and education**. Londres, Open University Press, 2001. ISBN: 0335203000.

- KHAN, Abdul Waheed. Media education, a crucial issue in the building of an inclusive knowledge society, Carlsson, Ulla and Tayie, Samy Jacquinot-Delau-nay, Geneviève Pérez Tornero, José Manuel (eds). **Empowerment through media education: an intercultural dialogue**. Göteborg: Nordicom, Göte-borgs Universitet, 2008, p. 15-18. ISBN: 978-91-89471-56-6.
- KOPP, Steven W. Defining and Conceptualizing Product Literacy. **The Journal of Consumer Affairs**, Summer, 2012, p. 190-203. DOI: 10.1111/j.1745-6606.2012.01231.
- LIVINGSTONE, Sonia. **The Changing Nature and Uses of Media Literacy**, 2003. Disponível em <<http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse>>. Acesso em 2 Nov. 2014.
- LIVINGSTONE, Sonia. **Advertising foods to children: Understanding Pro-motion In The Context Of Children's Daily Lives**, 2004. Disponível em <http://eprints.lse.ac.uk/21757/2/Advertising_foods_to_children.pdf>. Acesso em 20 Out. 2014.
- LIVINGSTONE, Sonia. Does TV advertising make children fat: what evidence tells us. **Public Policy Research**, 13(1), 54–61, 2006. ISSN: 1744-5396.
- LIVINGSTONE, Sonia e HELSPER, Ellen J. Does Advertising Literacy Me-diate the Effects of Advertising on Children? A Critical Examination of Two Linked Research Literatures in Relation to Obesity and Food Choi-ce?. **Journal of Communication**, 56(3), p. 560–584, 2006. Doi:10.1111/j.1460-2466.2006.00301.x.
- ROZENDAAL, Esther, LAPIERRE, Matthew A., VAN REIJMERSDAL, Eva A., e BUIJZEN, Moniek. Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects **Media Psychology**, 14(4), p. 333–354, 2011. Doi: 10.1080/15213269.2011.620540.
- SPRING, J. **Educating the Consumer-Citizen: A History of the Marriage of Schools, Advertising, and Media**. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. ISBN: 0-8058-4273-X.

Documentos e sites

- BANCALEIRO, C. OMS avisa que Portugal é dos países europeus com mais excesso de peso infantil”. **Jornal Público**, Lisboa, 26 Fev. 2014. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/excesso-de-peso-infantil-pode-vir-a-tornarse-uma-nova-norma-na-europa-1626164>>. Acesso em 23-Dez-2014.

- BAPTISTA, Maria Isabel Machado. **Educação Alimentar em Meio Escolar: Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável**. Ministério da Educação, Lisboa, 2006. ISBN: 972-742-243-8.
- BRIEFING. Publicidade dirigida a crianças atinge taxa de cumprimento de quase 100%. Briefing, Lisboa, 5 Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.briefing.pt/publicidade/21167-publicidade-dirigida-a-criancas-atinge-taxa-de-cumprimento-de-quase-100.html>>. Acesso em 7 Ago. 2013.
- CAMPOS, A. PS admite regular em breve publicidade a alimentos dirigida a crianças e jovens. **Jornal Público**, Lisboa, 3 Out. 2009. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/ps-admite-regular-em-breve-publicidade-a-alimentos-dirigida-a-criancas-e-jovens-1368482>>. Acesso em 12 Ago 2014.
- Compromissos da Indústria Alimentar sobre Alimentação, Actividade Física e Saúde**. Publicado em 5 Nov. 2009. Disponível em: <<http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/media/1016/Compromissos-da-industria-alimentar-sobre-Alimentacao-Actividade-Fisica-e-Saude.pdf>>. Acesso em 6 Nov. 2014.
- Desigualdades sociais, Alimentação e Obesidade (s/d). Disponível em: <<http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=507&exmenuid=113&SelMenuId=507>>. Acesso em 22 Dez. 2014.
- DIAS, António, Arnaldo OLIVEIRA, Cristina PEREIRA, Maria Teresa ABREU, Paulo ALVES, Rita BASTO, Rosália SILVA e Susana NARCISO. **Referencial de Educação Financeira**. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2013. ISBN: 978-972-742-361-3.
- GONÇALVES, José Carlos (Coord). **Relatório de Monitorização dos Compromissos do Setor Alimentar em Portugal 2011**, 2012. Disponível em: <http://www.compromissos-alimentar.com/admin/ficheiros_noticias/201206281903-relatorio_de_monitorizacao_completomaio2012.pdf>. Acesso em 4 Nov. 2014.
- GONÇALVES, José Carlos (Coord) **Relatório de Monitorização dos Compromissos do Setor Alimentar em Portugal 2012**, 2013. Disponível em: <http://www.compromissos-alimentar.com/admin/ficheiros_projectos/201306100700-relatorio_compromissos_2012.pdf>. Acesso em 4 Nov. 2014.
- INSTITUTO CIVIL DE AUTODISCIPLINA DE COMUNICAÇÃO COMERCIAL (S/d.). **Código de Auto-regulação em matéria de comunicação comercial de alimentos e bebidas dirigidas a crianças**. Disponível em: <<http://www.icap.pt/>>. Acesso em 6 Nov. 2014.

- LIMA, Maria João. DECO apela a marketing alimentar responsável. **Meios e Publicidade**, 14 Mar. 2008. Disponível em: <<http://www.meiosepublicidade.pt/2008/03/deco-apela-a-marketing-alimentar-responsavel/>>. Acesso em 06 Nov. 2014.
- MARCELA, Ana. Anunciantes querem apertar regras da publicidade alimentar dirigida a crianças. **Dinheiro Vivo**, 14 Maio 2012. Disponível em: <http://www.dinheirovivo.pt/Imprimir.aspx?content_id=3885607>. Acesso em 12 Ago. 2014.
- OECD. Overweight and obesity among children, in **Health at a Glance 2011: OECD Indicators**, OECD Publishing, 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/els/health-systems/49105858.pdf>>. Acesso em 12 Ago. 2014.
- PEREIRA, Sara, Manuel PINTO, Eduardo Jorge MADUREIRA, Teresa POMBO, Madalena GUEDES. **Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário**. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2014. ISBN: 978-972-742-373-6.
- PINTO, Duarte. **Compromissos Sumol+Compal sobre publicidade e marketing dirigidos a crianças, no âmbito da promoção de alimentação, actividade física e saúde**, 2011. Disponível em: <http://www.compromissos-alimentar.com/admin/ficheiros_projectos/201102101807-compromissos_de_marketing_e_publiciadesumolcompal.pdf>. Acesso em 10 Fev. 2014.
- Plataforma contra a Obesidade. **Desigualdades sociais, Alimentação e Obesidade**, sem data. Disponível em: <<http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=507&exmenuid=113&SelMenuId=507>>. Acesso em 22 Dez. 2014.
- PORTUGAL. Projecto de Lei N.º 300/X. Alteração ao Código da Publicidade no sentido da regulação da publicidade a produtos alimentares dirigida a crianças e jovens, 14 Jul. 2006. Disponível em: <<http://www.osverdes.pt/pages/posts/projecto-de-lei-nordm.-300x-alteracao-ao-codigo-da-publicidade-de-no-sentido-da-regulacao-da-publicidade-a-produtos-alimentares-dirigida-a-criancas-e-jovens-3768.php>>. Acesso em 12 Ago.2014.
- PORTUGAL. Resolução da Assembleia da República N.º24/2009. “Recomenda ao Governo a adoção de medidas tendentes ao combate da obesidade infanto-juvenil em Portugal”. **Diário da República**, 1ª série, n.º 64, p. 2031-2032, 2009.
- PORTUGAL. Resolução da Assembleia da República N.º67/2012. “Recomenda ao Governo a adoção de medidas tendentes ao combate da obesidade infanto-juvenil em Portugal”. **Diário da República**, 1ª série, n.º 91, p. 2456, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO] (2013). **Marketing of foods high in fat, salt and sugar to children: update 2012-2013**, 2013. Disponível em: <http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/191125/e96859.pdf>, Acesso em 4-Nov-2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **A framework for implementing the set of recommendations on the marketing of foods and non-alcoholic beverages to children**. Suíça, 2012. ISBN: 978 92 4 150324 2.

Eixo 5.

**Práticas de cidadania midiática por
parte de crianças e/ou jovens**

Juventude, sociabilidade e cidadania: consumo e usos da internet entre jovens mulheres em uma instituição de acolhimento

Denise Cogo

Márcia Bernardes

1. Introdução

Nesse texto, buscamos refletir sobre o consumo e os usos sociais da internet entre jovens mulheres que se encontram em situação de acolhimento institucional na perspectiva de compreendermos a constituição de suas sociabilidades e cidadanias em um contexto de uso controlado e monitorado da internet. A partir de um estudo de caráter etnográfico, que abrangeu observação, conversas informais e entrevistas, foi possível perceber como os usos das jovens são mediados por dimensões de gênero e classe e por táticas para contornar o controle institucional, assim como fortemente demarcados pelo desejo de consumo de produtos da cultura de massa e da indústria do entretenimento. Tais dinâmicas de consumo e usos evidenciaram as tensões dos processos de inclusão-exclusão no acesso e nas apropriações de tecnologias como a internet e, ao mesmo tempo, a relevância da dimensão cultural nos processos de cidadania juvenil.

2. Juventude como experiência: itinerário conceitual

É sabido que as questões da adolescência e da juventude abarcam muito mais do que uma perspectiva etária. Abramo (2008) lembra que o termo juventude é impreciso e escorregadio em virtude da própria diversidade de ângulos de abordagem que comporta. O que decorre do fato das experiências e realidades juvenis serem heterogêneas, mas igualmente porque, no caso específico do Brasil, somente a partir dos anos 1960, os estudos sobre os jovens começam a romper as fronteiras do universo da classe média.

O interesse pela condição juvenil a partir de outros contextos e práticas - como o da contracultura e do engajamento político -, ou, posteriormente, no

final do século XX, a preocupação em focalizar as experiências juvenis em contextos de risco social, violência ou exclusão, colabora para aprofundar as disputas que envolvem a construção conceitual do termo juventude, conforme sintetiza Abramo ao retomar as três principais perspectivas dessa disputa conceitual e chamar atenção para seu caráter complementar:

[...] um deles é o que se foca nas condições e possibilidades da participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade e seus traços dominantes, examinando seus valores, opiniões e a atuação social e política [...]; outro é o que toma a juventude como contingente demográfico e busca verificar as características que informam a respeito das condições de inclusão e exclusão dos diferentes subgrupos de jovens, e sobre as vulnerabilidades que os afetam [...]. Outro, ainda, é o que, partindo da postulação do jovem como sujeito de direitos, busca examinar o que constitui a singularidade da condição juvenil e quais são os direitos que dela emergem, e que devem ser garantidos por meio de políticas públicas (ABRAMO, 2008, p. 40).

No âmbito dos estudos de juventude, nas décadas de 70 e 80, no Brasil, conforme Aquino, a compreensão do significado de jovem partia de duas vertentes conceituais consolidadas: aquela que postula a compreensão da juventude como um grupo que demanda medidas de enfrentamento aos seus problemas e aquela que vislumbra nos jovens um segmento que demanda uma preparação para a vida adulta. No entanto, novos fenômenos como o crescimento significativo do grupo jovem, decorrentes das mudanças estruturais na distribuição etária da população em todo o mundo observados nas décadas finais do século XX¹, vão impactar a compreensão da juventude, especialmente quando os jovens passam a ser considerados agentes estratégicos de desenvolvimento (CASTRO, AQUINO e ANDRADE, 2009 e AQUINO, 2009). Essa nova visão vai propiciar um deslocamento da leitura histórica hegemônica do jovem como um problema, uma descontinuidade social, como uma ameaça a uma ordem estabelecida ou mesmo como fase transitória para a vida adulta. “Em um contexto em que a juventude surge de forma múltipla como questão social relevante [...] cabe pensar os desafios que se apresentam para a sociedade brasileira em termos de atenção aos jovens” (AQUINO, 2009, p. 29).

¹ Em termos práticos, essa “onda jovem” significa um aumento relativo da população em idade ativa, o que pode ter efeito positivo sobre a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico e, por isso, tem sido qualificado como bônus demográfico.

Bourdieu (1983) cunhou a expressão “a juventude é apenas uma palavra” para afirmar que a juventude extrapola a condição de signo que se atribui ao conceito. Ou seja, a juventude é construída socialmente, uma vez que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. Para o autor, “o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente” (BOURDIEU, 1983, p. 113). Bourdieu defende, ainda, a necessidade de atentarmos para as diferenças entre as juventudes e não subsumirmos no mesmo conceito uma variedade de universos sociais que podem não ter muito ou nada em comum.

A perspectiva de Bourdieu nos convida, assim, a considerar as especificidades das condições juvenis e as situações de desigualdades econômicas e sociais que pautam a inserção dos jovens em diferentes sociedades. Por isso, tornou-se usual empregar a expressão *juventudes* para enfatizar, conforme sintetiza Aquino (2009, p. 31), que “a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens” Em perspectiva similar, Barbiani (2007) evidencia que o termo *juventudes* é utilizado regularmente em pesquisas e produções acadêmicas com o objetivo de demonstrar a necessidade de pensar e falar no plural quando o tema são os jovens.

Na sociedade globalizada econômica e culturalmente [...] [a] centralidade da juventude [...] é discutida (mais do que requerida) à luz da crítica às posições tradicionais e extremistas que ora situam os jovens como a redenção da humanidade, ora como a ameaça ou desvio à ordem social posta. A noção de centralidade é construída pelos autores não como uma espécie de apologia “ao ser jovem”, mas na trama que tece, ao mesmo tempo, desigualdades sociais e diferenças culturais. Assim, fundamentam-se as argumentações (presentes em todos os textos) de que a condição histórico-cultural da juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística “jovem” (BARBIANI, 2007, p. 142).

Essas perspectivas conceituais orientaram nossa aproximação com o universo das jovens mulheres em situação de acolhimento institucional na perspectiva de compreendermos as especificidades de suas dinâmicas de consumo e usos da internet relacionadas aos seus processos de sociabilidades e cidadanias, conforme passamos a abordar a seguir.

3. Itinerário metodológico: gênero, ambiente de acolhimento e uso da internet

A pesquisa da qual resulta esse artigo foi desenvolvida em uma organização não governamental (ONG) de acolhimento institucional, localizada no município de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul, região sul do Brasil. A instituição atende crianças e adolescentes de oito a 18 anos do sexo feminino², encaminhadas pelo Poder Judiciário por vivenciarem alguma situação de violação de direitos, como abuso sexual, violência, exploração de trabalho infantil, situação de risco (pobreza extrema, por exemplo) e ausência de vínculos familiares³.

Conforme a pesquisa Situação Mundial da Infância e Adolescência 2011, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o gênero influencia de maneira decisiva nas ocorrências de violência e abuso – físicos, sexuais e psicológicos – contra adolescentes. As taxas de violência doméstica e sexual contra meninas são mais altas do que contra os meninos⁴. Uma realidade que, a partir de nossa abordagem empírica, nos conduziu a reconhecer que, embora a questão de gênero não tenha sido o eixo central da pesquisa, é uma dimensão que aparece necessariamente imbricada no contexto e nas análises realizadas.

Destacamos que, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, nosso entendimento de gênero está relacionado com as diversas formas de viver a masculinidade e a feminilidade, assim como aos significados e às representações que são atribuídas a homens e mulheres em cada cultura (LOURO, 2004). Consideramos que pensar gênero a partir dessa ótica é importante para desnaturalizar o caráter biologicista que fundamenta a dicotomia homem-mulher

² A ONG atende exclusivamente pessoas do sexo feminino. Em função disso, o grupo de jovens que compôs o universo empírico é formado unicamente por meninas/mulheres.

³ As instituições de acolhimento são uma medida de proteção especial para crianças e adolescentes e estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90. São, na visão expressa no Estatuto, responsáveis “por zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos desatendidos ou violados” (SILVA e AQUINO, 2005, p. 186). Importante ressaltar que essa instituição onde foi realizada a pesquisa não é uma organização de cumprimento de medida sócio-educativa, onde crianças, adolescentes e jovens em conflito com a lei cumprem medidas.

⁴ O relatório está disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

como dimensão constitutiva da vida social. Esse deslocamento propicia a compreensão do conceito de gênero como uma construção social, cultural e histórica dos sexos. Nessa perspectiva, o sexo seria a faceta biológica, imutável, ao passo que o gênero seria algo adquirido, derivado das experiências culturais e das representações sociais estabelecidas nas relações (LOURO, 2004). Mas é preciso atentar que o sexo não é dado, imutável, mas é sempre afetado pelas práticas de gênero na medida em que homens e mulheres recebem culturalmente “marcações” distintas que visam a determinar formas sociais de comportamento e de representação de suas identidades, colaborando para naturalizar práticas repetidas de diferenciação sexual e criar a ilusão de existência de algo inato na divisão sexual. Naturalização que é, contudo, questionada por aquelas perspectivas que afirmam que os gêneros (masculino e feminino) são construções sociais, linguísticas e culturais, implicadas em “processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER, 2003, p. 16).

Orientadas por essas noções de gênero, realizamos a pesquisa empírica de caráter etnográfico no primeiro semestre de 2011 com a participação de parte do grupo de meninas abrigadas naquele momento. É importante destacar que o grupo de meninas que estava no acolhimento institucional não era um grupo fixo, considerando que as adolescentes frequentavam a escola em turnos diferentes, e a pesquisa foi realizada em horários alternados. As meninas também tinham atividades extras na escola ou, eventualmente, visitavam a família. Da mesma forma, a participação na pesquisa foi voluntária e realizada em períodos em que as adolescentes não tinham atividades fixas na instituição.⁵ Por isso, em muitas oportunidades, elas estavam dormindo, assistindo televisão ou em momentos de descanso. Além desses fatores, tivemos que lidar com a questão judiciária e legal do abrigo⁶, o que também contribuiu para que o grupo participante na pesquisa, assim como o tipo de participação de cada jovem, fosse variável. Sendo assim, podemos considerar que entre dez e doze adolescentes fizeram parte da pesquisa de forma mais efetiva, das quais quatro foram entrevistadas de modo mais formal.

⁵ Arte terapia, dança ou prática de esportes, por exemplo.

⁶ Em função da condição de abrigo, ocorreu que adolescentes que estavam na instituição em um determinado dia e participaram de uma atividade, tenham sido desabrigadas pelo poder judiciário no decorrer da pesquisa e de igual forma, adolescentes que não estavam presentes quando a pesquisa foi apresentada, participaram das atividades durante o período de inserção no acolhimento institucional.

A intervenção foi desenvolvida através da presença direta da pesquisadora⁷ junto ao grupo na sala de informática⁸, complementadas com a realização de conversas informais e entrevistas semi-dirigidas durante as visitas sistemáticas à instituição. Durante a realização da pesquisa, o acesso à internet por parte das jovens abrigadas na instituição era monitorado e controlado, e não havia livre acesso à sala de informática⁹. O uso do computador era permitido apenas com a presença de um educador ou uma pessoa responsável. Além disso, quando havia uso da internet, não era permitido o acesso a redes sociais, como *Orkut*¹⁰ e *Facebook*, a ferramentas de conversa online como o MSN ou ao microblog *Twitter*¹¹.

Na aproximação com esse contexto para o estudo das sociabilidades juvenis, adotamos como princípio o entendimento de que as tecnologias da comunicação, em especial a internet, são elementos de reconfiguração da vida social. Por

⁷ A coautora desse trabalho, Márcia Bernardes.

⁸ Na sala de informática, também não era permitida a participação de todas as adolescentes nas atividades, uma vez que havia disponibilidade de poucos equipamentos. Em geral, três ou quatro máquinas estavam funcionando, o que obrigava utilização dos equipamentos em duplas ou trios.

⁹ A casa conta com seis quartos, a maioria com seis camas. Também há três banheiros e uma garagem. A organização dispõe de uma Kombi para transportar as meninas e profissionais. Possui, ainda, uma sala de educadoras, uma padaria, uma cozinha e um refeitório. A casa conta com uma sala com televisão, que é ligada ao espaço onde ficam as mesas para refeições e onde as meninas fazem as atividades escolares. A cozinha é ampla e equipada com o necessário. Há uma pequena secretaria, onde também funciona a sala de atendimento social. No pátio, há uma quadra de areia para a prática de esportes. Há um espaço para horta, mas não há cultivo de verduras ou legumes. As janelas possuem grades por questões de segurança. O prédio aparenta estar em boas condições, apesar da pintura gasta, dos móveis um pouco velhos e de algumas visíveis necessidades de manutenção. A sala de informática fica no mesmo espaço que a sala de costura. É uma sala úmida, pois é uma espécie de “porão”. Fica na parte de baixo da casa, com janelas pequenas na parte de cima da parede. No inverno, é uma sala bastante fria e, no verão, não há corrente de ar, o que torna a sala bem quente. Os computadores dividem espaço com máquinas de costura, linhas e sacos de retalhos de tecidos. Apesar de ter cinco computadores instalados sobre as mesas, normalmente apenas quatro ou três estão funcionando. Todos os equipamentos foram recebidos por meio de doações.

¹⁰ Ainda disponível no período da pesquisa.

¹¹ Importante destacar que a instituição afirma que esse acesso restrito e monitorado visa a preservar as abrigadas de possíveis “contatos indesejados” ou de “ações indevidas” como, por exemplo, planejamento de fugas.

um lado, promovem mudanças nas sociabilidades e subjetividades, nas relações de tempo e espaço e nas próprias lutas e mobilizações cidadãs por inclusão, liberdade de expressão e participação social; por outro lado, as apropriações das tecnologias por diferentes setores sociais não estão desprovidas de relações de poder, assimetrias e desigualdades que envolvem tensões e disputas em torno de seus acessos e usos. Nossa compreensão específica sobre a internet parte, nessa perspectiva, do entendimento trazido por Cogo e Brignol (2011) como “um ambiente comunicacional múltiplo e complexo no qual diferem características como [...] a facilidade de acesso à esfera da produção, a convergência midiática, a interatividade e a hipertextualidade”, fatores que as autoras destacam coexistir com “a centralidade de acessos e usos unidirecionais ou pouco participativos” (COGO e BRIGNOL, 2011, p. 86 e 87).

Em um contexto de controle e restrição do acesso à internet, entendemos que as limitações econômicas e também as condições sociais, culturais e educativas das jovens focalizadas nessa pesquisa, contribuem para o engendramento de táticas específicas de apropriação e usos da internet.

[...] entendemos que os usos sociais da Internet são definidos por um conjunto de entornos que interage na construção dos significados atribuídos aos meios de comunicação e no modo como sujeito e tecnologia se relacionam. A diversidade de modos de usar a Internet, mesmo que limitada por imposições de ordem tecnológica e pelas questões de desigualdade econômica e social, é marcada também pela capacidade de produção de sentido de cada indivíduo, garantida através de suas identificações, competências e também de sua relação com as identidades, história, valores, hábitos e tradições (BRIGNOL, 2010, p. 54).

Dessa forma, a presença da internet ao mesmo tempo em que se constitui em um processo expansivo e inclusivo, conectado profundamente com os elementos e as possibilidades tecnológicas que compõem o mundo atual, promove tensões relacionadas às desigualdades de acesso, de apropriação e mesmo a processos de exclusão. É importante ressaltar a ideia de Martín-Barbero (2008) de que a tecnologia não cria a desigualdade, ela apenas reforça ou reconfigura a exclusão gerada nas relações sociais de uma sociedade estruturalmente excludente. Entendemos, assim, que os usos que os sujeitos e instituições sociais fazem da tecnologia é que criam, reforçam e reconfiguram as desigualdades existentes.

4. Comunicação, consumo e usos na constituição das sociabilidades e cidadanias

Em termos teóricos, compreender a noção de consumo implica inicialmente em descartar a definição condutivista que reduz a prática de consumir a uma simples relação entre necessidades e bens criados para satisfazê-las e visualizá-la como uma operação de deslocamento que, segundo Sunkel (2002), exige suplantando duas perspectivas que sustentam tal definição. De um lado, descartar a concepção naturalista das necessidades para reconhecer que essas são construídas socialmente¹². E, por outro lado, transcender a concepção instrumentalista que supõe que os bens possuem unicamente um valor de uso para satisfazer necessidades concretas.

A essa perspectiva alinham-se autores como Garcia Canclini, quando define o consumo como o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso dos produtos (GARCIA CANCLINI, 2008)¹³. Ao postular que consumir não é apenas reproduzir, mas também produzir sentido e “participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo” (GARCIA CANCLINI, 2008, p. 62), o autor lembra que as dinâmicas de consumo contribuem para o ordenamento político de cada sociedade, uma vez que os desejos se transformam em demandas e em atos regulados socialmente.

A partir disso, é possível entender que, ao se definir o que é consumido, também se define o que é considerado importante cultural e socialmente, possibilitando processos de integração e ou diferenciação na sociedade. Como enfatiza, ainda, Garcia Canclini (2008, p. 62), “consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo”. Ao ser um espaço de diferenciação, o consumo se torna também um espaço de encontro e comunicação.

A proposição de Martín-Barbero (2009) contribui, nesse sentido, para afirmar que o consumo cultural participa da organização do espaço e do tempo do cotidiano, onde o grau de autonomia dos sujeitos definirá suas ações e seu poder. Da mesma forma, o consumo cultural conforma a competência cultural,

¹² Lembrando, ainda, que mesmo as necessidades biológicas mais elementares se satisfazem de maneira diferente nas diversas culturas.

¹³ Jacks e Escosteguy (2005) situam o consumo cultural e dos usos sociais como uma das vertentes dos estudos de recepção latino-americanos.

ou seja, as formas de agir, representar, pensar, que consideram, dentre outros, os pertencimentos étnicos, de gênero e de classe. Em sua análise sobre o consumo, Martín-Barbero afirma que a reivindicação por práticas cotidianas como espaços que possibilitam um mínimo de liberdade não implica em sobrestimar a liberdade do consumidor. Ao contrário, essas práticas se situam e se desenrolam no contexto de um sistema hegemônico uma vez que são práticas que intencionam burlar a ordem estabelecida, tornando o consumo essencialmente uma prática de produção invisível, feita de artimanhas e astúcias, por meio das quais os setores populares se apropriam e (re) significam a ordem dominante, conforme aparece na reflexão de De Certeau. (SUNKEL, 2004).

Na perspectiva do consumo e usos, é relevante, ainda, o postulado de Martín-Barbero sobre o deslocamento dos meios para as mediações como possibilidade de desvendar a tecnicidade a partir das experiências da vida cotidiana e das práticas sociocomunicacionais dos sujeitos. O autor propõe o estudo do uso social dos meios para entender a relação entre os receptores e os meios a partir das articulações entre as práticas de comunicação e os contextos sociais e culturais. Para Martín-Barbero (2009), os usos são inseparáveis da situação sociocultural dos sujeitos nos processos de comunicação.

De Certeau, com o qual dialoga Martín-Barbero, a partir da perspectiva de um “fazer com”, propõe o entendimento dos “usos” na sua dimensão de ruptura com os modos disciplinares e em suas possibilidades de produção de ressignificações. O autor destaca que alguns elementos, como “realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo [...] fazem do uso um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do “*contexto*”, do qual abstratamente se distingue” (DE CERTEAU, 1994, p. 96, grifo do autor). Além disso, De Certeau afirma que toda a atividade de leitura e consumo é uma atividade de produção de sentidos, que advêm da constituição de estratégias e táticas que evidenciam diferenças e resistências sociais, assim como deslocam e relativizam fronteiras de dominação. Essas estratégias apontam para algo próprio, um lugar do querer e do poder, onde há “um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (DE CERTEAU, 1994, p. 100). Em função disso, ela se perpetua por meio de sua (re)produção, de sua conformidade com a ordem e o poder. Já a tática, para De Certeau, é determinada pela ausência de poder, pela ausência de um próprio, o que lhe permite mobilidade para captar as oportunidades oferecidas. Segundo o autor, a tática é a arte do fraco, é a astúcia. Ela constitui espaços, movimentos que, em um jogo, transformam-se em oportunidades. A tática pode neutralizar a influência de uma estratégia ou mesmo subvertê-la, implicando em um movimento que foge às operações do poder.

A exemplo do que representa o contexto para De Certeau, as mediações são, para Martín-Barbero, o espaço em que é possível captar como se concretizam as experiências culturais, assim como compreender os sentidos gerados nas dinâmicas de circulação, negociações e (re)significações dos conteúdos apropriados. A partir das mediações, as dinâmicas tecnológicas também transformam as identidades e as experiências de sociabilidade.

As relações sociais encontram, na internet, um espaço de apropriação da técnica e de atribuição de sentidos aos seus usos. Esse cenário aponta para a possibilidade de reconhecimento por meio de uma ou várias identidades ou processos de identificação. Além disso, essas identificações constituem-se a partir de dinâmicas de escolha que estão em consonância com as preferências e gostos dos sujeitos, evidenciando mais marcadamente a sociabilidade contemporânea como uma forma de interação social.

O conceito de sociabilidade foi formulado nessa perspectiva por Simmel (2006), ao afirmar que a sociedade é a interação com o outro em uma diversidade de processos. A partir do momento em que o indivíduo está inserido na sociedade, ele engendra conteúdos, laços e interesses, em um processo que o autor denomina de *sociação*. As formas que resultam destes processos ganham vida própria, constituindo a sociabilidade.

[...] “sociedade” propriamente dita é o estar com um outro, para um outro, contra um outro, que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberados de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmo e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade (SIMMEL, 1986, p. 168, grifo do autor)

Segundo Martín-Barbero (2008), a sociabilidade é uma trama de relações tecidas pelos sujeitos na constituição de seus processos de subjetivação e interação social. A sociabilidade define-se, assim, pelo estabelecimento de vínculos, de laços, por meio da interação e da constituição de redes, podendo ser vista, portanto, como uma troca baseada na comunicação. Esses vínculos se relacionam com os processos identitários na medida em que refletem práticas, hábitos e constituem elementos de pertencimento e de compartilhamento de uma cultura.

5. Consumo e usos da internet entre jovens na instituição de acolhimento

Sabemos que há um “aparato da cultura da mídia e do consumo na configuração de interpretações e perfis específicos da adolescência e da juventude – como índice de normas ou patologias sociais, como ícones das bem-aventuranças ou mazelas do capitalismo globalizado [...]”, como destaca Freire Filho (2006, p. 11). E isso faz com que as necessidades, gostos, desejos, atitudes e mesmo os direitos e deveres e os modos de sentir e pensar dos jovens pareçam influenciados e definidos por uma cultura midiática imperativa (FREIRE FILHO, 2006).

No entanto, as circunstâncias individuais e as diferenciações culturais e sociais permitem pensar que, em determinados momentos, a definição do uso é dada pelos próprios jovens. Freire Filho (2002, p. 16) afirma, ainda, que “não se pode presumir e proclamar que todas as jovens se comportarão necessariamente de acordo com as prescrições e proscições formuladas, de maneira explícita ou tácita, pela mídia [...]”. Há toda uma gama de fatores culturais, identitários e de “práticas de autoformação” que faz com as jovens alterem, utilizem, adaptem, adotem parcialmente ou ignorem determinados modelos, valores, práticas e discursos, demonstrando, assim, que encontram as brechas possíveis que as táticas de uso permitem.

A partir de informações coletadas junto à instituição de acolhimento, da realização de conversas informais com as jovens abrigadas e com as educadoras sociais, foi realizado um levantamento do consumo de mídia pelas jovens, o que nos permitiu uma aproximação e cartografia dos usos que fazem da internet.

Conforme já referimos, na instituição de acolhimento, a internet é utilizada somente com o acompanhamento de um educador ou responsável e em horários determinados pelos educadores ou pela instituição. Da mesma forma, o acesso a redes sociais não é permitido e o uso da internet é monitorado. Algumas educadoras levam as meninas para a sala de informática quando há um tempo livre dentro na rotina da casa¹⁴ e das atividades ou quando há “oficina de informática”. Porém, a “oficina” só ocorre quando há voluntários dispostos a realizar essa atividade, que consiste em ensinar as jovens a utilizar as ferramentas de informática. Por isso, o uso da internet não faz parte da rotina das

¹⁴ Há um quadro de rotinas na ONG, que prevê horários para tarefas como arrumar o quarto, lavar a louça e a roupa, auxiliar na limpeza da casa e assistir televisão. O quadro está fixado em uma parede da área comum da casa.

adolescentes e não há dia e horário determinados para o uso dos computadores. “Mas elas gostam muito e vejo elas toda a hora pedirem: vamos lá”, conta a coordenadora da instituição. “Uma quer mandar uma carta para o Gugu¹⁵ [via internet] e está no meu pé”, completa. Por medida de proteção, como já citado anteriormente, conforme a coordenadora, o MSN e redes sociais foram bloqueadas pela instituição,

mas é o que elas gostam e, [...] provavelmente tu vai ver elas entrando em coisas que eu nem sei que elas entram, porque elas dão um jeito de burlar, porque elas são extremamente inteligentes. A gente não pode subestimar a inteligência delas de forma nenhuma porque elas têm muita vivência, e muita vivência na malandragem, porque elas aprenderam a se defender [...] elas têm muito jogo de cintura (M, D. R. Coordenadora da organização. Entrevista concedida em 22 de março de 2011).

As jovens abrigadas buscam, nos usos da internet, uma forma de se comunicar com o mundo, de entreter-se e de constituir suas sociabilidades. Isso pode ser verificado em suas falas durante as conversas na sala de informática: “Se eu pudesse, passava o dia inteiro na internet”; “Eu queria poder falar com todo mundo”. Diante de um uso monitorado, as jovens empreendem táticas de acesso às redes sociais por meio dos *sites* dos e-mails (Gmail e Hotmail), que congregam, em um único espaço, os serviços de mensagem instantânea e e-mails. As jovens demonstram, ainda, muita curiosidade em saber sobre a vida fora do abrigo, relatando que enviam e-mails para amigas para saber como estão os namorados, os vizinhos, os amigos e conhecidos de suas comunidades de origem.

Os principais tipos de uso realizados pelas jovens, constatados pela pesquisa, foram: 1) acesso a clipes musicais por meio do *YouTube* (verificado em todas as visitas com idas para a sala de informática); 2) *download* de músicas com gravação em arquivos do computador para escuta posterior (observado em todas as visitas com uso dos computadores na sala de informática); 3) acesso a programas e notícias já veiculadas em canais de TV abertos como capítulos de novelas ou matérias de telejornais, etc. (verificado em várias das visitas realizadas); 4) acesso e utilização de jogos; 5) acesso a *emails* pessoais com, em alguns momentos, tentativa de utilização de redes sociais por meio das páginas de *email*; 6) pesquisas em geral para obtenção de informações sobre drogas, poesias de amor, horóscopo

¹⁵ Gugu Liberato, apresentador e empresário que atuou apresentando programas de auditório no SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) e Rede Record. Atualmente, está vinculado à Rede Record, através de produções realizadas por sua empresa GGP.

po, simpatias, busca por familiares, etc. (observado eventualmente). Percebemos, assim, que os principais usos estão relacionados com o consumo cultural.

Outra tática de acesso à internet é a utilização do celular das colegas da escola. A proibição de uso do celular no abrigo é contornada com pedidos para que as colegas de escola emprestem seus aparelhos para o acesso à internet durante a aula e o recreio, segundo contou RU¹⁶, uma das jovens da pesquisa:

Eu uso a internet na escola. Mas é no celular de uma colega. Na escola a gente vai ter agora, a diretora disse. Mas não pode um monte de coisas e tem horário. [...] Minha colega empresta o celular prá ver as fotos das nossas amigas no Orkut e outras coisas. Mas é pouquinho tempo.

As táticas experimentadas para acesso à internet evidenciam, a partir das observações realizadas, dinâmicas de consumo em que as jovens exibem marcas de seu lugar social que, se por um lado, revelam processos de exclusão e desigualdades a que estão submetidas; por outro lado, são também indicativos de posicionamentos no universo do consumo que articulam pessoas de determinada idade, sexo, afinidades musicais, pessoais, etc. Ou seja, as jovens demonstram o desejo de serem incluídas em um padrão de consumo e em hábitos de gênero e de classe aos quais pertencem, ou mesmo de uma classe média urbana¹⁷, naqueles casos em que adotam padrões de consumo convergentes entre as classes¹⁸. Essa é uma dimensão da sociabilidade das jovens que, via consumo, buscam o pertencimento à juventude através do acesso à tecnologia e possibilidades de uso produtivo que esse acesso carrega.

Assim, as possibilidades de uso e de acesso da internet por parte das jovens abrigadas podem ser vistas como um fator de inclusão quando as jovens acessam e se percebem em igualdade com os demais com quem convivem ou até mesmo com o imaginário de adolescente que construíram. Contudo, é também um fator de exclusão já que as jovens não podem acessar tudo o que desejam em um contexto de acesso às tecnologias que por si só já é excludente. Nesse

¹⁶ Foi acordado com a instituição que, em função da necessária preservação da identidade das jovens, seriam usadas apenas as duas primeiras letras do nome para identificar cada participante da pesquisa.

¹⁷ Isso se materializa em consumo dos chamados cantores de grande popularidade entre a juventude, como Luan Santana.

¹⁸ Codato e Leite (2009) afirmam que a classe social pode ser vista como um grupo ou um fato social, como uma forma de organização do mundo social dependente de um contexto.

sentido, buscamos refletir como as jovens vão engendrar processos de cidadania a partir desse contexto, considerando as suas dinâmicas de sociabilidade. A tecnologia contribui para essa construção, ao permitir que seja ampliada a trama de relações tecidas pelas jovens, possibilitando conexões com alguns de seus desejos e anseios. Por meio da internet, elas também constituem suas identidades de jovens, a partir de um tipo de uso bastante circunscrito à cultura de massa ou a incursões pontuais na internet, como por exemplo, verificar o horóscopo.

As preferências das jovens por conteúdos relacionados à cultura massiva - como filmes estadunidenses de terror e videoclipes do cantor brasileiro Luan Santana - também podem ser analisadas a partir da questão identitária das jovens que acabam por consumir os produtos da indústria cultural e do entretenimento. A viabilidade desse consumo de bens, aliado à perspectiva de acesso a determinados conteúdos, configuraria uma das possibilidades de cidadania para as jovens, uma vez que a segmentação e a diversidade de consumo são percebidas por elas como fatores geradores de inclusão.

A preferência pelo entretenimento fica evidente nos usos empreendidos pelas jovens. Sobre isso, Marin destaca que o entretenimento assumiu grande importância na sociedade contemporânea, pela capacidade de se apresentar como um espaço de inclusão de “todos, de diferentes idades e gêneros, diferentes estratos sociais, lugares e regiões do mundo e, portanto, ser uma fonte geradora de bens econômicos e simbólicos” (MARIN, 2009, p. 228). No entanto, conforme chama a atenção a autora “[...] a democratização dos bens culturais ou a liberdade de opção não é uma coisa dada [...]. Assim, [...] o entretenimento não pode prescindir dos fatores econômicos, sociais e simbólicos que engendram e determinam os usos e a falta de acesso aos bens” (MARIN, 2009, p. 217). Dessa forma, as desigualdades sociais vivenciadas pelas jovens também se reproduzem na esfera do acesso ao entretenimento, uma vez que esse mesmo acesso é limitado, condicionando as próprias opções de entretenimento de que elas dispõem por meio da tecnologia. Ainda assim, percebemos que as experiências das jovens de um uso da internet pautado pelo entretenimento assumem uma perspectiva da comunicação como criação de laços e, nesse sentido, de sociabilidade, conforme postulado por Paulo Freire (LIMA, 2011). Nas experiências das jovens, a comunicação por meio do uso da internet adquire uma dimensão de vivência e de relação, na qual elas têm a possibilidade de se constituírem como sujeitos juvenis, independente da condição de abrigamento a que estão submetidas.

Conectar-se à internet, para elas, é conectar-se para além das fronteiras impostas pela instituição, mesmo que sem a liberdade pretendida. Ao interagir

com as possibilidades apresentadas pela internet, as jovens exercitam um sentimento de autonomia e liberdade, mesmo que os usos estejam atrelados a modelos de conduta e a padrões estéticos impostos pela indústria do entretenimento ou por outras instituições, inclusive no que se refere ao reforço de um tipo de consumo pautado pelas divisões sexuais – homem e mulher. A diversidade de estilos e de expressões culturais das jovens também encontra espaço no uso da internet, o que pode ser constatado pelo interesse por diferentes estilos musicais (funk, sertanejo e pagode, por exemplo) e pela maneira como expressam seu interesse por um ou outro cantor (elogiando a beleza, a roupa, tecendo comentários sobre a provável namorada do artista), em comportamentos considerados “típicos” de adolescentes do gênero feminino.

6. Considerações finais

Acreditamos que a internet contribui significativamente para reorganizar as experiências de sociabilidade das jovens abrigadas, por meio da comunicação, apesar da existência de um acesso restrito e monitorado. “Não há potência na tecnologia que não seja moldada, mediada, pelas tendências sociais profundas, tanto as que se voltam à emancipação quanto as que se destinam à dominação e à exclusão”, afirma Martín-Barbero (2008, p. 23 e 24). A internet possibilita que as jovens se identifiquem com seus “grupos” de interesse e se reconheçam em seus pares. A cultura digital é, no mundo juvenil, parte indissociável das vivências de sociabilidade e de construção de identidades, e o lugar onde os jovens podem afirmar a sua existência para o outro. No caso específico das jovens abrigadas, elas parecem encontrar nos usos da internet uma forma de inserção social e visibilidade, ao afirmarem, por meio de suas escolhas, a que grupo pertencem, a que grupos gostariam de pertencer e a que grupos não pertencem.

Na visão de Pais (2006), as possibilidades trazidas pela internet representam para os jovens uma fuga da ordem e a constituição da liberdade. Segundo ele, esse potencial de fuga da estabilidade e do controle, criada pela internet, deve-se à horizontalidade, ou seja, a uma relativização de hierarquias que favorece relações mais espontâneas e descontinuidades, ou, ainda, o multipertencimento, características que invertem a lógica original de uma ordem pré estabelecida. Porém, entendemos que há uma fuga apenas parcial da estabilidade e do controle, um abertura de brechas, uma vez que a instituição regula o acesso e reforça hierarquias.

É possível afirmar que o desejo de forjar uma identidade comum em torno do ser jovem a partir do emprego das linguagens da juventude canalizam os in-

teresses das jovens abrigadas em seus usos na internet. As sociabilidades juvenis representam os espaços nos quais as mediações socioculturais e as identidades movimentam-se e apresentam referências a uma cultura popular, mesclada com culturas, urbanas, de classe média, etc. em seus padrões de consumo. O que parece ocorrer é que as abrigadas desejam apenas viver seu tempo de juventude com as marcas que as culturas juvenis carregam.

Essas culturas juvenis são constituídas por elementos como a música, os ídolos, as expressões utilizadas pelos jovens, o uso das redes sociais, entre outros, e sofrem constantemente a influência (ou a tentativa de influência) da cultura massiva, que busca transformar essas referências em produtos de consumo. Acredita-se que os jovens se expressam culturalmente de diversas formas como consumidores dos bens culturais, mas também como (re)criadores das suas próprias expressões, hábitos e atitudes. E as jovens do abrigo, apesar de incluídas em uma instituição normativa que impõe controle e limites para suas interações com a internet, não deixam de se constituir identitariamente por meio de suas práticas culturais, vivências e táticas plurais de usos da internet. Com isso, realizam a afirmação de suas identidades no exercício de práticas de sociabilidade e de visibilidade que apontam para constituição de sua cidadania especialmente por meio do consumo cultural.

Referências bibliográficas

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- AQUINO, Luseni. Introdução sobre juventude e políticas sociais no Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 23-40.
- BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1051/3237>>. Acesso em: 7 abr. 2011.
- BERNARDES, Márcia. **Jovens e Internet**: usos sociais e sociabilidades juvenis femininas em uma instituição de acolhimento. 2011. Dissertação (Mestrado

- em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BRIGNOL, Liliane Dutra. **Migrações transnacionais e usos sociais da Internet: identidades e cidadania na diáspora latino-americana**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **Comunicación y Poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- CODATO, Adriano; LEITE, Fernando. Classes Sociais. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SWAKO, José (orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2009. p. 20-69.
- COGO, Denise. BRIGNOL, Liliane. Redes Sociais e os estudos de recepção na Internet. **Matrizes**. São Paulo. Ano 4, n. 2, p. 75-92, jan./jun. 2011.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE FILHO, João. Novas Perspectivas para o Estudo da Relação entre Discursos Midiáticos, Juventude e Poder. **E-Compós**. Vol. 6, p. 2 – 21, 2006. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/82/82>>. Acesso em: abr. 2011.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- LIMA, Venício A. de. **Comunicação e Cultura: as idéias de Paulo Freire**. 2 ed. Brasília: Editora da UnB e Fundação Perseu Abramo, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARIN, Elizara Carolina. Entretenimento: uma mercadoria com valor em alta. **Movimento**. Porto Alegre, vol. 15, n. 2, p. 211-231, abr./jun., 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1153/115315433012.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2012.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S.; FREIRE FILHO, João. (orgs.) **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32

- _____. **Dos meios às mediações.** Comunicação, cultura e hegemonia. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MEYER, Dagmar Estermann. “Gênero e educação: teoria e política”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 9-27.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis. (org.) **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidade juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, He-loisa Buarque de; SWAKO, José (orgs.). **Diferenças, igualdade.** São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2009. P. 116-149.
- SILVA, Enid Rocha Andrade da; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de Aquino. Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito. In: **Ipea políticas sociais - acompanhamento e análise.** Agosto de 2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_11/ENSAIO3_Enid.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- SIMMEL, Georg. La ampliación de los grupos y La formación de la individualidad. In: **Sociología.** Estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza, 1986 [1896].
- _____. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SUNKEL, Guillermo, Una mirada otra. La cultura desde el consumo”. In: MATO, Daniel (coord.). **Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder.** Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002, p 287-294.
- _____. El consumo cultural en la investigación en comunicaciones en América Latina. **Signo y Pensamiento.**, v. 23, n. 45, p, jul-dec 2004. P. 8-24.
- UNICEF. **Pesquisa Situação Mundial da Infância e da Adolescência 2011.** Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

Cidadania mediática: a internet implica uma revolução dos costumes?

Maria José Brites

1. Introdução: Cidadania mediática e jovens portugueses

A internet é, sem dúvida, responsável por um salto de gigante na criação de alternativas participatórias dos cidadãos e muito em especial dos mais jovens. A possibilidade de, por conta e vontade própria, os jovens poderem criar e manter blogues, redes sociais e diferentes plataformas digitais para mostrarem as suas expressões artísticas, manifestarem e fomentarem opinião e mostrarem o que sabem fazer cresceu com o surgimento da internet, em especial a 2.0. Em todo o caso, é importante anotar que a internet por si só não é solução e resposta a diferentes clivagens de acesso, utilização e apropriação dos *media* e não assegura uma expressão valorada de uma cidadania mediática. Ou seja, de uma cidadania reforçada e expressada através dos *media*. Neste capítulo exploramos esta ideia partindo de um estudo de caso em Portugal, recorrendo a uma investigação longitudinal sobre jovens, jornalismo e participação. Esta resultou do acompanhamento ao longo de dois anos de 35 jovens com diferentes formas de participação e de consumo noticioso, bem como com diferentes proveniências culturais, económicas e sociais. O intuito é explorar as práticas de cidadania mediática – relacionadas com consumos noticiosos, práticas de cidadania mediática e expressões da vida quotidiana.

2. Condições para uma igualdade cívico-mediática?

As sociedades atuais vivem entre a ideia entusiasta de que o acesso às tecnologias é igualitário e a descoberta de que o caminho a percorrer é longo. Segundo os resultados do Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) pelas Famílias realizado em 2013 pelo Instituto Nacional

de Estatística, 66,7% dos agregados familiares residentes em Portugal têm computador em casa e 62,3% têm acesso à internet. Acresce que neste período assistiu-se a uma tendência de aumento, mas em ritmo desacelerado, comparando com anos anteriores (INE, 2013). Noutros países europeus, muito em especial no Norte da Europa, o acesso à internet em casa ronda os 100%. As potencialidades participativas da internet esbarram desde logo na possibilidade de lhe ter acesso de forma cómoda e facilitada.

É, por isso, importante problematizar, ainda que sumariamente, o conceito de geração digital, pelo que não poderemos deixar de recuar à génese. Tapscott (2009), quando designou *Net Generation*, *Millennials* ou *Generation Y*, referia-se aos que nasceram entre 1977 e 1997 e que, segundo o autor, sentem a tecnologia como o ar que respiram. O conceito foi amplamente transportado e acolhido um pouco por todo o mundo, mas Tapscott referia-se especificamente aos nascidos nos Estados Unidos. Será que a designação faz sentido, por exemplo, em países como Portugal? Há outros componentes da vida quotidiana que baralham a possibilidade de atribuirmos estas designações, condicionadas por fatores mais vastos, como os políticos, os socioeconómicas e os culturais (PONTE, 2011; PONTE; AROLDI, 2013). Há estudos que apontam para outras implicações, para a existência de uma *geração electrónica*, a dos nativos dos anos 90, neste caso sobretudo caracterizada por usar vários ecrãs (CARDOSO ESPANHA; LAPA; ARAÚJO, 2009). Além disso, é importante anotar que o acesso aos diferentes *media* implica fraturas e diversidades socioculturais; quem tem a possibilidade de aceder a mais *media* corre mais riscos mas, eventualmente, também mais facilmente consegue domesticar os *media* (KOTILAINEN; SUONINEN, 2013; BRITES, 2015).

Quando pensamos em consumo, a internet pode reafirmar capitais sociais e familiares, revelando que nem todas as potencialidades da internet são facilmente exploradas (BRITES, 2010; JORGE; BRITES; FRANCISCO, 2011), criando desse modo entraves a novas conquistas. Assiste-se, ainda, a uma estabilidade face a situações culturais, sociais e educacionais pré-existentes.

O modelo de cultura participatória, principalmente impulsionado e desenvolvido por Henry Jenkins, tem como elementos subjacentes a ideia de que quem participa quer que as contribuições sejam vistas como importantes. Estipula ainda que há relativamente poucas barreiras à participação artística e cívica, há uma maior partilha das criações, uma troca informal de saber entre os que têm conhecimento e os que ainda não o adquiriram e, ainda, a necessidade de ter em conta as opiniões dos outros, ou seja, há um sentimento de interconexão (JENKINS; PURUSHOTMA; WEIGEL; CLINTON; ROBISON, 2006). A

principal crítica que tem sido feita a este paradigma é precisamente o facto de ser associado a quem já é incluído.

Quando pensamos as práticas de cidadania mediática, indicadas pelos olhos dos cidadãos, situamo-nos no âmbito dos estudos de recepção. A evolução dos estudos de recepção pode relacionar-se com a história social, política e mediática (SCHRØDER, 2012). Numa proposta de divisão da pesquisa de audiências em diferentes períodos desde 1973, Schrøder aponta para os estádios mais recentes e ligados ao novo milénio que se centram em formas de cidadania participativa e cidadania ubíqua. Nestas duas propostas, Schrøder aponta para as inovações tecnológicas e o debate mais ou menos entusiasta que implicam e também para a necessidade de compreender as dinâmicas complexas da participação mediatizada nas vidas quotidianas das sociedades atuais. A sociedade é complexa e um olhar atento aos fenómenos sociais não se compadece com leituras unidireccionais. Na era da internet e da democracia mediatizada, um dos desafios é entender de forma integrada as conexões entre os diversos quotidianos (online e offline) (BANAJ; BUCKINGHAM, 2010; DAHLGREN, 2010; MASCHERONI, 2010) que estão relacionados de forma umbilical. Mesmo quando a internet implica inevitavelmente uma ligação entre cidadãos e participação, essa ligação não funciona sem contextos e acumulação de capacidades e saberes diferenciados.

Uma rede alargada de possibilidades de consumo e de participação não se centra apenas e totalmente no reflexo de capitais acumulados a montante. Tem de ser também construída ao longo da vida, com reforço da vontade própria, acessibilidade e capacidade de o indivíduo superar facilidades e obstáculos (BOURDIEU, 1983). Por isso mesmo, quando pensamos em capital pensamos também em relações de sociabilidade, consumos, apropriações e devolução de conhecimento que cada indivíduo pode promover.

Como aponta Peter Dahlgren, é impressionante a quantidade de oportunidades que os *media* online possibilitam, mas também é preciso ponderar as contingências inerentes a obstáculos que esses mesmos *media* implicam e que a pesquisa empírica pode fazer emergir (DAHLGREN, 2011). O carácter participatório da internet e a sua natureza horizontal são desafiados pela sua própria natureza que oscila entre a interação e a participação. Nico Carpentier alerta para a inequívoca existência de práticas que são mais do foro da interação do que da participação e que, como tal, nem tudo deve ser encarado com participação. O acesso e a interação são tidos como importantes contributos para o processo participatório, mas são distintos de participação, pois têm menor ênfase “em dinâmicas de poder e de decisão” (CARPENTIER, 2011: 28). Este debate

relativamente às possibilidades e fragilidades inerentes às sociedades mediatizadas – que é também um debate sobre as possibilidades digitais maximizadas ou minimizadas – mantém-se atual, inclusive em sociedades ocidentais. Dahlgren alerta que as versões maximalistas da democracia também reforçam formas pré-existent de deliberação e de poder (DAHLGREN, 2013).

3. Metodologias traçadas

Considerando como ponto de partida as indicações de práticas de cidadania mediática por parte de crianças e/ou jovens, usámos um corpus composto por 35 jovens (32=15-18 anos; 1=14 anos; 2=21 anos; 16 F e 19 M) com interesses e capacidades diferenciadas em termos de consumo de notícias e participação na sociedade. Possuíam graus/níveis e tipos de participação muito diversificados (Parlamento dos Jovens, assembleia de bairro, juventudes partidárias, jornais escolares, *graffiti*, música), bem como *backgrounds* familiares, educacionais, culturais e económicos muito distintos e competências individuais distintas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (E1: 2010 e E2: 2011) e grupos de foco (2011).

Este capítulo concentra-se nos cinco perfis que emergiram da análise concentrada nos consumos de notícias e formas de participação autorreportada: (1) *Participantes ocasionais e pouco informados*, (2) *Participantes e consumidores emergentes*, (3) *Participantes politicamente engajados e informados*, (4) *Participantes alternativos e cidadãos online* e (5) *Participantes e consumidores em torno de um projeto do Eu*. Entre estes perfis vamos incidir a análise em cinco participantes que podiam ser considerados representativos de cada perfil. Estes cinco jovens e os seus consumos, ações e capacidades apontam para diferentes práticas de cidadania mediática por parte de crianças e/ou jovens. Entre estes atores que exemplificam os perfis, podemos dizer que o Vasco expressa muito bem uma utilização fragmentária dos *media* enquanto espaços de participação cidadã. Dificuldades económicas dificultam o acesso a determinados *media* e como tal a sua utilização ativa e participativa. Já a Carminho reflete ambivalências de consumo mediático ainda com grande valorização da televisão, mas com um despontar da internet. No que concerne a produção de conteúdos, exemplifica a relação de ambivalência em relação a um dos *media* mais tradicionalmente usados em contexto educativo em Portugal, os jornais escolares. O Joaquim, por seu lado, é um utilizador intenso do *Facebook* para participação ativa e também é um dos poucos participantes a ter tido a possi-

bilidade de participar em jornais tradicionais de circulação nacional e regional. A Jade, uma ativista, é utilizadora da internet e dos fóruns de discussão e aponta para a necessidade de procurar satisfazer um bem comum. Finalmente, o Dário usa o *MySpace* como ferramenta de divulgação do seu trabalho como *Master of Ceremony* (MC).

O objetivo é dar conta de práticas de cidadania mediatizada – relacionadas com consumos noticiosos, práticas de cidadania e expressões da vida quotidiana.

4. Perfis e práticas inerentes

No grupo *Participantes ocasionais e pouco informados*, identificámos jovens com um consumo limitado de informação noticiosa e formas de participação concentradas em oportunidades de momento. No contexto familiar há uma escassez de discussão sobre notícias e nos casos em que ela existe é muito centrada na orientação para saber evitar o perigo que ameaça o bem-estar pessoal (desastres, acidentes, doenças). Ou seja, as notícias servem em certa medida para alertar para perigos e ao mesmo tempo satisfazem uma intrínseca curiosidade pelo perigo. As notícias de cariz político são escassas e, quando existem, surgem através da televisão ou são evocadas por conversas familiares, sobretudo tidas pelos adultos. As notícias são obtidas sobretudo através dos meios tradicionais, notando-se uma diminuição destes em comparação com a internet de 2010 para 2011.

As opções do Vasco¹ são precisamente exemplificativas de uma cidadania mediática que depende muito de oportunidades criadas nos seus contextos de proximidade, como o centro do bairro social (assembleia de bairro) onde mora ou a escola (por exemplo quando o professor pede que façam um blogue). São oportunidades fragmentadas e momentâneas que despertam a atenção do envolvido, constituem um motivo de orgulho e até de alguma autoconfiança, mas que não têm continuidade efetiva.

Entre 2010 e 2011, as suas formas de participação autorreportada identificaram isso mesmo: ao contrário de 2010, em 2011 já não participava na assembleia de bairro, o blogue também estava parado e as atividades de participação resumiam-se a comentar em blogues e conversar com colegas.

¹ Aos 17 anos frequentava o 10º ano e num curto espaço de tempo tinha passado por várias escolas, tendo sido obrigado a sair de uma escola de elite (estatal). Mesmo esforçando-se acabou posteriormente por ter dificuldade em encontrar rumo escolar, inclusive pelas dificuldades financeiras que sentia. Vivia com a mãe e o padrasto (ambos com baixa escolaridade) e os irmãos. Não sabia que profissão escolher mas interessava-se por artes.

Ao longo do tempo, o Vasco procurou ultrapassar a exclusão digital no Centro Social e junto de familiares: “*Com o telemóvel vou à internet e o meu primo tem internet e recorro aqui ao espaço jovem [Centro Social]*”. Com o uso escasso, em termos temporais, também são penalizadas as competências, não só na utilização, mas também na compreensão dos mecanismos e dos termos associados a esses mesmos usos.

O Vasco aproveitava para ler os jornais que um professor levava para a escola, bem como os gratuitos quando andava de metro. As revistas cor-de-rosa, de novelas e da série juvenil *Morangos com Açúcar* são também assinaladas como elementos que vão povoando as referências noticiosas deste grupo, inclusive entre os rapazes.

Relativamente ao blogue, anotava:

“– *O blogue foi feito há mais ou menos um ano, foi para a escola, para aprendermos a fazer um blogue, mas eu... como este assunto me interessava, optei por fazer sobre o impacto ambiental, procurei vários assuntos sobre o tema, alguns vídeos e também acrescentei uns joguinhos para lá, mas tudo dentro do tema que procurei.*”

– Mantiveste o blogue?

– *Ele [blogue] ativo está..., mas depois esqueci-me da password e não atualizei.*” (Vasco, E1)

Em 2011, quando se referia ao blogue, chamou a atenção para o modo como era feito (o que pudemos confirmar ao visualizá-lo) e para o facto de os textos que lá colocava serem copiados de outros sítios na internet. Em 2011 referiu-se ainda à participação em outros blogues (nos quais coloca a sua opinião) e à conversa com amigos, como formas de participação. A utilização da internet, ainda que escassa e limitada, até pelo facto de o Vasco não ter computador nem internet em casa (acede em casa de amigos, familiares ou escola), evidencia uma sobrevalorização das suas capacidades para uso criativo que não corresponde à realidade. Isto em certa medida pode ser menos positivo, mas também revela de facto que a internet tem a capacidade de nos fazer sentir mais empoderados.

Já no perfil de *Participantes e consumidores emergentes* há uma transversalidade dos seguintes indicadores: a televisão é um meio preferencial (embora nem sempre exclusivo) para consumo de notícias e o jornalismo televisivo é considerado fundamental do ponto de vista da democracia, embora de 2010 para 2011 a internet também tenha entrado nessa mesma disputa. Ou seja, há uma centralidade da televisão e uma emergência da internet, mas sem identifi-

cação com a mesma. Em termos de informação política, a televisiva é a preferida. É discutida no espaço familiar e também no grupo de amigos, sobretudo nas escolas. Em termos de participação, está concentrada, sobretudo no primeiro ano (2010) em formas proporcionadas pela escola, no segundo ano de pesquisa assistiu-se a uma manutenção de algumas formas de participação ou ainda à indicação de novas opções e atividades.

Por altura da primeira entrevista, Carminho (16 anos), que ainda dirigia um dos jornais da sua escola secundária², vivia com a mãe e a irmã. A mãe era licenciada (desempregada) e o pai tinha o 12º ano. Nesta altura, aos 16 anos (11º ano), Carminho disse que queria seguir jornalismo mas optou por advocacia (tendo ingressado em Direito). Empenhada em atividades sociais, seguia as notícias através da televisão, bem como através dos colegas na escola.

Entre 2010 e 2011, Carminho manteve e até incrementou os seus modos de participação³ que são, aliás, muito diversificados quanto à participação micro e macro nas suas formas convencional e não convencional. Neste perfil, as formas de participação na internet são não só mais intensas do que no anterior como também implicam uma maior capacidade para as estruturar e manter, pois há um reforço da produção própria de conteúdos mediáticos, sobretudo em 2011. No entanto, nem todas as formas de participação significam participação cívica. Há exemplos esporádicos (Carminho) de aplicação prática ao real das formas de participação e as ações coletivas têm especial destaque, muito influenciadas pela participação em manifestações.

Na escola onde a Carminho estudava existiam dois jornais escolares. Um era da alçada oficial da escola e o outro, o que a Carminho dirigia, era suportado pela Associação de Estudantes. Tanto para ela como para os colegas de turma havia uma diferença entre os dois tipos de jornais escolares; no primeiro caso,

² Numa pesquisa paralela, na qual nos detivemos sobre a apropriação dos jornais escolares, vantagens e contextos, identificou-se que “todos os rapazes entrevistados escrevem artigos de opinião, assumindo-se mais talhados para esta tarefa do que para a produção de notícias ou reportagens. As raparigas dividem-se entre várias funções, como a escrita da opinião, da notícia e da reportagem. Os elementos que promovem a participação no jornal escolar são diversos. Desde a vontade de enaltecer uma opinião pessoal até à possibilidade de contribuir para um debate entre alunos e na comunidade escolar, passando pela oportunidade de aprender a fazer jornalismo, especialmente por parte de raparigas.” (BRITES, 2011, p. 542). Estes resultados apontam para as pluridimensões que podem ser encontradas, designadamente de género, quando nos referimos a práticas de cidadania mediática.

³ Juventude partidária (Centro-Direita), escuteiros, Parlamento dos Jovens (pela 2ª vez, neste caso como cabeça de lista); Associação de Estudantes, voluntariado, *Facebook*.

os professores de alguma forma impunham uma linha editorial e no segundo os alunos eram cidadãos que escolhiam os temas e os tratavam, revelando desta forma uma cidadania mais ativa e consentânea com os seus interesses. Os jovens alunos têm uma imagem bem clara das potencialidades que qualquer uma destas duas formas de fazer jornalismo escolar proporcionam e privilegiam os jornais de iniciativa dos alunos para se expressarem de forma mais livre (BRITES, 2011).

O terceiro perfil que inclui os *Participantes politicamente engajados e informados* é composto pelo conjunto de jovens que mais mostrou apreciar a informação e, em simultâneo, que manifestou uma vontade intensa de participar e implementar ações em prol da comunidade, a nível local ou central e em diferentes tipos de participação (tradicional e não tradicional). Há diversidade de consumo noticioso, através de vários canais, desde os tecnológicos (televisão, jornais de referência, internet) até aos amigos, familiares e pessoas que não se incluem neste grupo restrito. Ao longo do tempo há uma maior consolidação do usos dos *media* digitais. Verifica-se uma continuidade nas formas de participação⁴ que são substituídas sobretudo quando as antecedentes deixam de existir. A política é encarada nas suas múltiplas dimensões e a discussão da informação política é alargada. O ciclo social da informação sai, por isso, reforçado. Tudo isto acontece com a prevalência de capitais cívicos acumulados.

Neste grupo encontra-se ainda a maior parte dos jovens que tiveram a oportunidade de escrever para jornais *mainstream*. Importante assinalar que este grupo é constituído por membros de juventudes partidárias, dirigentes de associações de estudantes, pessoas que têm uma forte participação em ações de voluntariado e de ação direta com as comunidades.

Joaquim, com 18 anos, frequentava o primeiro ano da faculdade (Economia). Vivia com a mãe (licenciada) e tinha dois irmãos. O pai era licenciado em Ciência Política. O Joaquim afirmava que a informação é poder, falava de notícias com os pais, os amigos, os colegas, os membros do partido, com as pessoas que não conhecia (mesmo no autocarro).

À semelhança de outros jovens deste grupo, para Joaquim “A informação é a base de tudo. É poder. Ter informação é estar à frente, é ter vantagem” (E1). A informação é entendida como um estado de espírito, uma ferramenta para reforçar formas de entendimento e de participação. É fundamental para se posicionarem nas diferentes arenas em que se movimentam. Neste grupo, estar a par das no-

⁴ Juventudes partidárias, partidos políticos, jornais nacionais e regionais, manifestações de rua, blogs de iniciativa própria, voto, escuteiros, presidência da Associação de Estudantes e voluntariado, apenas para dar alguns exemplos.

tícias é tido como um hábito, um vício. Na linha de APPADURAI (2003/1986), encontramos o carburante para um *consumo participativo*.

“– No outro dia fiz isso [colocar uma notícia no Facebook, a propósito do casamento homossexual] e estive três horas a responder a comentários. Fiz um comentário simples de duas ou três linhas, entraram logo dois comentários, eu fui respondendo, e a entrar num debate online, com pessoas que eram minhas amigas no Facebook, viram o comentário e responderam. Até chegamos a combinar um café para discutirmos aquilo.

– Com pessoas que não conhecias?

– Um ou dois elementos a responder eu conhecia, de outras juventudes partidárias, depois havia outros que eu não conhecia. Quanto mais pessoas integrarem este tipo de debates, melhor” (Joaquim, E1).

Joaquim aponta para o imperativo de saber gerir a informação e de como neste momento prefere a internet como meio informativo:

“– Internet, por uma razão muito simples. Por muito que se possa dizer que na internet há tudo e mais alguma coisa, e por isso ser verdade, há informação má e boa, precisa e pouco fundamentada. A questão é o grande truque do século XXI é conseguires gerir a informação. Logo, se eu quiser uma informação precisa e credível eu é que tenho de saber procurá-la.” (Joaquim, E1)

Os *media* tradicionais são ainda encarados como espaços onde a informação é mais manipulada, sobretudo por forças políticas e económicas. Apesar de este discurso ter sido mais vincado junto dos informantes de esquerda, marcou algumas discussões acesas.

“– Lito⁵: O cidadão é altamente manipulável pelos media tradicionais, porque têm um poder e um mercado que é só deles e que está concentrado em meia dúzia de mãos e que cria uma cultura. Por isso é que a internet acaba por ser uma cultura muito mais democrática. A democracia existe a partir do momento em que escolhem.

⁵ O Lito mantinha dois blogues ativos, um mais ligado à política, que gostava que fosse comentado, e um pessoal e poético, que mantinha para expressar pensamentos, mas que preferia que se mantivesse mais anónimo e menos comentado. Aliás, relativamente aos blogues encontrou-se esta dinâmica: quando serviam um propósito mais vasto (político, ou divulgação de uma atividade desportiva) queriam-se mais comentados e públicos e quando mais intimistas queriam-se menos comentados, sendo sobretudo repositórios de pensamentos pessoais que seriam eventualmente comentados com amigos *offline*.

– Joaquim: Pegando nisto que o Lito está a dizer que a internet é mais democrática, se formos ver um media tradicional, um jornal é limitado a não sei quantas páginas... mas está limitado a páginas e a um espaço, a internet não tem limite. Há notícias que estão na internet, mas não estão no papel por falta de espaço. Há uma opção. Tornam-se mais democráticos os próprios jornais, digamos que o Público no papel mostra uma tendência para um desses lados, mas na internet o site do Público dá acesso a mais artigos e de forma muito mais democrática. Mas a imagem de um jornal tradicional passa por aquilo que é impresso. Há muito mais na net do que no papel.” (GF3)

No grupo de *Participantes alternativos e cidadãos online* constituído, a internet é tida como principal *media*, capaz segundo estes jovens de confrontar a legitimidade das notícias no atual ecossistema. Gostam de notícias sobre temas sociais, políticos e culturais que lhes interessam particularmente (atividades artísticas e ONG), mas que também servem a comunidade em que se inserem; há uma preocupação com o *outro*. De 2010 para 2011 reforçaram atividades de participação e quase todos mantiveram as atividades que mais os interessavam imprimindo-lhes sempre um caráter comunitário, no sentido de as ligarem a uma atividade positiva que estavam a assegurar junto das suas comunidades mais próximas. Os interesses de participação são diversificados, uma vegetariana, uma ativista de ONG e militante de um partido, interessados/participantes em atividades culturais.

O caso da Jade⁶ é emblemático. Em 2010 estudava para entrar em Medicina, mas os olhos brilhavam quando falava nas Belas-Artes. Em 2011, acabou por entrar em Veterinária. Comprava revistas de música e usava a internet para saber notícias específicas de ciência e de cultura. “*Na internet, depende, não há Twitter português para notícias, penso eu, mas seria bom, no momento em que acontece toda a gente é informada, temos sempre as notícias no Google e procurar sites. No meio, aparecem notícias e vemos*” (Jade, E1). Para os assuntos mais do foro da atualidade, da crise, Portugal e política, já optava pelo telejornal, mas também recorria ao *YouTube*, para procurar a atualidade.

A Jade relembra as questões da objetividade e da subjetividade e neste caso relativizando mais a objetividade do jornalista, que, afinal, não passa de um

⁶ Com 17 anos estudava no 11.º ano (ciência), mas dizia que gostava mesmo era de artes. Acabou por entrar em Veterinária (os animais eram outra das suas paixões), o que se encaixava bem com a sua atividade como vegetariana e convicta defensora dos animais. Vivia com os pais (12.º e 11.º anos). Como afirmou: “*Sou completamente pela internet*” (E1), o que se verificava na sua ativa participação em fóruns online.

ser humano. A Jade, referindo-se à objetividade no jornalismo, acrescenta: “*Há muitos jornalistas a criarem o seu blogue, o seu site e exporem lá as notícias. Isso é bom.*” (Jade, E1). Quando se refere às possibilidades dos *media* tradicionais, sobretudo em ambientes familiares, destaca que a televisão ainda é motor central da conversa.

“– *Eu acho que as pessoas estão em casa, ligam a televisão e têm um pouco de atividade de discussão, com as pessoas que os acompanham e com os amigos.*” (Jade, E2)

Por fim, o grupo de *Participantes e consumidores em torno de um projeto do Eu* apresenta uma coesão centrada na forma positiva como cada um dos informantes se revê e revê as suas capacidades. Denotaram diferenças em termos de formas de participação e de consumo noticioso, sendo estas diferenças concentradas em expressões orientadas para a satisfação do *self*. Estes jovens estão tendencialmente concentrados numa construção autocentrada nas suas vontades e interesses. Um dos dados que ressalta do grupo é o facto de ser constituído apenas por rapazes e aqui poderemos recordar a proposta de António Fidalgo (2010) sobre a construção retórica da personalidade. Este grupo de sete rapazes tem como denominador comum a quase todos uma elevada autoestima, serem interessados pelo meio que os rodeia e por informação específica, sem que pensem essencialmente no bem comum, mas sobretudo em interesses pessoais diversificados: *graffiti* (arte), desporto, política (tradicional e não tradicional). Não são apenas consumidores, mas também produtores de conteúdos online, que servem propósitos pessoais.

Com 17 anos, Dário frequentava o 10.º ano numa escola profissional e nesta fase ainda não tinha ideias claras sobre o que fazer depois de terminar o 12.º ano. Oriundo de uma família nuclear com baixa escolaridade, vivia com os pais e o irmão mais novo. As notícias chegavam-lhe através de conversas com amigos ou da televisão. Apesar de ter como espaço informativo (político) praticamente apenas a televisão, o Dário procura na internet outros assuntos que considera serem relevantes, pessoalmente e no âmbito artístico. O interesse coletivo deverá prever o particular para que se fomentem formas mais duradouras de participação. O MySpace era uma plataforma usada para divulgar trabalho artístico e contribuiu para melhorar as suas capacidades digitais e participativas. Em todo o caso acabou para deixar de parte a conta pessoal, para ganhar mais projeção colectiva numa nova conta partilhada com outros colegas.

“*Sim [continua a ter conta no MySpace], mas agora não vou muito lá, acabei por redirecionar o meu trabalho com amigos e tenho um MySpace com eles, para divulgar o trabalho. Eu passei a cantar algumas músicas com eles e eles disseram-me para ficar e eu fiquei com eles.*” (E2)

O MySpace destacou-se, em especial entre os entrevistados que produzem música e fazem *graffiti*, como um espaço de participação, mas também de divulgação dos seus trabalhos. Esta vontade de divulgação chega mesmo a assumir uma forma de pretensão de vender o trabalho. Não poderemos fazer uma ligação direta entre esta forma de participação e pensar o coletivo, mas, certamente, e o Dário é disso exemplo, tornou-se potenciadora de capacidades pessoais de participação e de utilização do digital.

5. Notas conclusivas

Sem perder de vista a questão inicial deste capítulo: a internet implica uma revolução dos costumes? Podemos dizer que esta análise nos indica que a resposta não segue num sentido absolutamente otimista, mas também não significa uma estagnação. Identificámos várias juventudes e práticas de cidadania mediatizada, através de diversos *media*. Encontrámos práticas de cidadania mediatizada – consumos noticiosos, práticas de cidadania e expressões da vida quotidiana – muito diversificadas que indicam cidadanias mediáticas diferenciadas. Estes cinco perfis dão conta das ambivalências encontradas quando ouvimos os cidadãos e pretendemos enquadrá-los nas suas vidas quotidianas, tentando compreender os porquês e as atitudes e práticas.

Por exemplo, vimos como a simples prática de criar e manter um blogue pode ser tão diferente consoante as capacidades e vontades reais de quem o faz. Além disso, também diferem de acordo com as temáticas e fins que esses mesmos blogues têm.

O *Facebook* assume aqui uma expressão ativa de participação e reflexão, além da mera interação e divertimento, em contextos específicos em que a vontade de participar é prevacente em relação ao tipo de tecnologia.

Os meios digitais adquirem uma maior relevância cidadã em contextos onde já existe uma predisposição para as culturas cívicas e cidadania mediatizada. Mas é de facto de destacar a enorme importância que o digital possibilita em contextos onde os jovens não têm facilidade de acesso às práticas culturais e mediáticas mais onerosas, que implicam maior dispêndio de dinheiro, mostrando

neste caso dependência em relação a oportunidades que se criam nos contextos de maior proximidade. O trabalho a realizar em termos de promoção da literacia cívico-mediática é fundamental e liga-se com a necessidade de promoção de estruturas duradouras que permitam uma qualidade de participação no tempo e na sua intensidade.

Um aspecto essencial que podemos encontrar na leitura destes perfis é a ligação intrínseca que as atividades de participação e de cidadania mediatizada têm relativamente às vontades e expressões quotidianas de cada um dos membros do grupo. Ou seja, conhecer, favorecer e explorar contextos existentes. Por isso, este é um aspeto que terá de ser levado em conta em propostas de facilitação desta mesma cidadania mediatizada e de promoção de uma cultura cívica.

Referências bibliográficas

- APPADURAI, Arjun. Introduction: Commodities and the politics of value. In: Appadurai, A. (ed.). **The social life of things: Commodities in cultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 3-63. ISBN: 0521323517 (Obra original publicada 1986).
- BANAJI, Shakuntala e BUCKINGHAM, David. Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. **International Journal of Learning and Media**, 2, 1, 2010, p. 15-24.
- BOURDIEU, Pierre. **The Forms of Capital**. Disponível em: http://www9.georgetown.edu/faculty/irvinem/theory/Bourdieu-Forms_of_Capital.html. 1983. Acesso em: 25 Abr. 2010.
- BRITES, Maria José. **Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação**. Universidade da Beira Interior, Covilhã: LabCom Books, 2015. Disponível em: <<http://www.livroslabcom.ubi.pt/book/128>>
- BRITES, Maria José. Jornais escolares e a promoção da literacia cívica e mediática. In: Pereira, S. (coord.). **Literacia, Media e Cidadania – Livro de Actas**. Braga: Ed. CECS, 2011, p. 537-547, ISBN 978-989-97244-1-9. Universidade do Minho, I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. Disponível em <<http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/490/462>>
- BRITES, Maria José. Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico. **Estudos em Comunicação**, nº 8 – Dezembro 2010, 2010, p. 169-192. Disponível em: <<http://www.ec.ubi.pt/ec/08/pdf/EC08-2010Dez.pdf>>

- CARDOSO, Gustavo, ESPANHA, Rita, LAPA, Tiago e ARAÚJO, Vera. **E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal**. Lisboa: Obercom, 2009.
- CARPENTIER, Nico. The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? **Communication Management Quarterly**, 21, 2011, p. 13–36.
- DAHLGREN, Peter. Opportunities, Resources, and Dispositions: Young Citizens' Participation and the Web Environment. **International Journal of Learning and Media** 2, 1, 2010, p. 1-13.
- DAHLGREN, Peter. Parameters of online participation: conceptualizing civic contingencies. **Communication Management Quarterly**, 21, 2011, p. 87–110.
- FIDALGO, A. (2010). Da retórica às indústrias da persuasão. In: Ferreira, I. e Gonçalves, G. (org.). **Retórica e Mediatização: As Indústrias da Persuasão**. Covilhã: Livros LabCom, 2010, ISBN: 978-989-654-045-6.
- INE. **Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2013**. 2013. Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQ-FjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ine.pt%2Fngt_server%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D206557735%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&ei=TcyFVN-fEMvcaOmpgoAB&usg=AFQjCNGG5_wdQ_EiP1Czn9dH6RQCEGUVg&sig2=Ap4lveuTiM130gC5ks=9-rQ&bvm-bv.80642063,d.d2s>. Acesso em 8 dez. 2013.
- JENKINS, Henry, PURUSHOTMA, Ravi, WEIGEL, Margaret, CLINTON, Katie, e ROBISON, Alice J. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Chicago: The MacArthur Foundation, 2006. ISBN 978-0-262-51362-3.
- JORGE, Ana, BRITES, Maria José e FRANCISCO, Kárita. Contactar, entreter, informar: um retrato da inclusão digital de jovens e os seus familiares em Portugal. **Observatório (OBS*) Journal**, 5, 3, 2011, p. 101-131. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs>
- KOTILAINEN, Sirkku e SUONINEN, Annikka. Youth Media Participation: Global Perspectives. **Communication Management Quarterly**, Children's Cultures and Media Cultures, 29, 2013, p. 37-60.
- MASCHERONI, Giovanna. Remediating Participation and Citizenship Practices on Social Network Sites. **Medien Journal**, 3, 2010.
- PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. **Sociologia - Problemas e Práticas**, 65, 2010, p. 31-50.

- PONTE, Cristina e AROLDI, Piermarco. Introduction: Children's Cultures and Media Cultures. **Communication Management Quarterly**, 29, Children's Cultures and Media Cultures, 2013, p. 7-16.
- SCHRØDER, Christian Schrøder. From Semiotic Resistance to Civic Agency: Viewing Citizenship Through the Lens of Reception Research 1973-2010. In: Bilandzic, H., Patriarche, G. e Traudt, P.J. (edt.). **The Social Use of Media. Cultural and Social Scientific Perspectives on Audience Research**. London: Intellect. Bristol e Chicago, 2012, p. 179-200, ISBN: 978-1-84150-512-1.
- TAPSCOTT, Don. **Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World**. Nova Iorque, Chicago, São Francisco, Lisboa, Londres, Madrid, Cidade do México, Milão, Nova Deli, San Juan, Seul, Singapura, Sydney, Toronto: McGraw-Hill, p. 359, 2009. ISBN: 978-0-07-164155-5.

Eixo 6.

**Práticas de sociabilidade de crianças e/
ou jovens por meio das novas mídias**

Sociabilidades juvenis e o uso de dispositivos móveis na cidade

Amanda Nogueira de Oliveira
Alexandre Almeida Barbalho

1. Introdução

A cidade com seus bairros, ruas, avenidas, espaços de passagem e permanência, possibilita experiências que acontecem de forma única e diferenciada para cada um de seus habitantes e visitantes. De acordo com Argan (1998), esta experiência é sim resultado de escolhas individuais, mas nem por isso concebidas de forma aleatória. O que converge com a observação de Magnani sobre as experiências com a cidade como “resultado de rotinas cotidianas, ditadas por injunções coletivas que regulam o trabalho, a devoção, a diversão, a convivência e que deixam suas marcas no mapa da cidade” (MAGNANI, 1993, p. 13).

No que diz respeito à juventude¹, a partir do pós-guerra, várias pesquisas foram desenvolvidas na perspectiva de compreender sua inserção no meio urbano e, particularmente, a importância dos meios de comunicação de massa nessa relação. Tanto que, no final do século passado, inspirou a criação de nomenclaturas, tais como geração X e Y, culminando no que seria o surgimento de uma “geração digital” (geração Z). Campos observa que a referida geração é composta por indivíduos “perfeitamente familiarizados com os códigos e com os processos de gestão da informação audiovisual em circulação por múltiplas redes” (CAMPOS, 2011, p. 25).

É o caso, por exemplo, da relação dos jovens com seus aparelhos celulares. Tais dispositivos, que possibilitam uma série de funções, transformam o trajeto

¹ Apesar de utilizar no singular, entendemos que a juventude é plural, tanto em suas dimensões diacrônicas, no que se refere às diferenças e semelhanças entre gerações, quanto sincrônicas, a partir das divergências e similitudes entre jovens de uma mesma geração, levando em consideração as dimensões de gênero, classe, étnicas, entre outras (BARBALHO, 2014).

da juventude na cidade por meio de formas de apropriação e consumo bastante diferenciadas em sua cotidianidade². Há muito que o aparelho celular não é mais utilizado apenas como ferramenta exclusiva de comunicação oral ou textual. Utilizador do termo “dispositivo híbrido móvel de conexão multirrede” (DHMCM), André Lemos investiga o aparelho como um dispositivo plural de troca de informações, armazenamento, compartilhamento e comunicação integrada a outras ferramentas. Tais dispositivos unem voz, texto, vídeos e fotos às possibilidades de conexão em rede e à “mobilidade por territórios informacionais reconfigurando as práticas sociais de mobilidade informacional pelos espaços físicos das cidades” (LE MOS, 2008, p. 51). Com dispositivos híbridos, são criadas formas de contato permanente, contínuo e em mobilidade, inaugurando novas vivências do tempo, espaço e das “(ciber)cidades”.

Na cidade, as relações entre jovens são configuradas e reconfiguradas em relação ao território que habitam. E os territórios não estão condicionados apenas à presença física dos habitantes em um determinado local, mas também às suas trocas simbólicas. Os dispositivos móveis, especificamente os aparelhos celulares, devido à sua enorme variedade de formatos, cores, texturas, transformam-se em passaportes de ascensão entre nichos e grupos sociais; em indicadores de personalidade; em ferramentas de sinalizações identitárias; enfim, em uma forma de comunicação das atitudes dos jovens³.

É essencial entender, que em tempos de compartilhamentos de informações e oportunidade de conectividades prolongadas, acumular “capital tecnológico” é uma forma dos indivíduos distinguirem-se nos mais variados campos, inclusive no campo social (ROCHA; PEREIRA, 2010). E no caso dos jovens, na construção de uma relação frenética com o urbano, este acaba se firmando, simultaneamente, como palco e como tela (CAMPOS, 2011).

² Segundo Pais, para que sejam constatadas as diferentes juventudes é necessário traçar um olhar meticuloso sobre seus modos de vida, suas estratégias e práticas cotidianas “tentando perceber como esses mecanismos são investidos, utilizados, transformados, quais as suas possíveis involuções ou generalizações” (PAIS, 1993, p. 56). Com as tecnologias, as pluralidades se multiplicam no aspecto relacional, em diálogo com outras juventudes, e na forma como esses jovens se visualizam.

³ As discussões sobre o consumo demonstram como ele proporciona (ao mesmo tempo que resulta de) uma constante necessidade de inserção dos indivíduos nos grupos sociais. O consumo satisfaz necessidades, individuais e/ou coletivas, fixadas culturalmente, possibilitando assim uma integração grupal e, ao mesmo tempo, funcionando como estratégia de distinção, dando segurança de permanência aos inseridos em instituições e rituais sociais (CANCLINI, 2008; BAUDRILLARD, 2010; BOURDIEU, 2000; DOUGLAS; ISHERWOOD, 2006).

No entanto, parece-nos pertinente a observação de Mário José Lopes Guimarães Jr. sobre o ciberespaço como um novo espaço de sociabilidade. Para o autor, as relações, códigos e estruturas propiciadas por ele (ciberespaço) não são propriamente inéditas, mas sim ressemantizações de formas já conhecidas de sociabilidade adaptadas a novas condições impostas pela experiência do virtual (GUIMARÃES JÚNIOR, 1997, p. 06). Essa perspectiva é a mesma de Sílvia Silva que trata especificamente das sociabilidade juvenis *on-line*. Para Silva, “as comunidades *online* constituem autênticas comunidades que contribuem, também, para a estruturação e sedimentação das comunidades face-a-face” (SILVA, 2007, p. 70). E o seu estudo possibilita compreender como os jovens estabelecem tipos de comunicação, trocas sociais, sentidos de pertença, solidariedade, compromisso e reciprocidade.

É viável, portanto, recorrer à definição clássica de sociabilidade proposta por Simmel, ou seja, como forma lúdica de sociação, como multiplicidade de vínculos tecida a partir da troca de desejos e propósitos em comum entre partes interessadas, existente essencialmente pela não-obrigatoriedade de manutenção dessas relações (SIMMEL, 1983), e perguntar: como os usos do dispositivo de telefonia móvel afetam as sociabilidades juvenis e urbanas?

A proposta deste trabalho visa discutir acerca das sociabilidades manifestadas a partir do uso de dispositivos móveis por jovens habitantes de periferias urbanas⁴, mais especificamente daquelas situadas em Fortaleza. Para eleger o *locus* de pesquisa, tomamos como ponto de partida a escolha de um bairro que tivesse baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e se localizasse longe do centro da cidade – perímetro onde, normalmente, se localizam os serviços essenciais básicos, como saneamento básico, transporte público, educação, dentre outros. Levando em consideração esses fatores, foi escolhido o bairro Boa Vista⁵.

⁴ No Brasil, o uso da telefonia móvel encontra-se em expansão, fenômeno que atinge todos os estratos sociais. Em agosto de 2014, o país chegou a cerca de 272,4 milhões de linhas de telefones celulares, com uma média de mais de um acesso para cada habitante (MC, 2014). É interessante observar que o acesso a esta tecnologia tem se dado de maneira constante pelos jovens, como demonstram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2014). O Nordeste é a segunda região do Brasil que mais registra acessos em telefonia móvel por cada cem habitantes e o Ceará é o terceiro estado desta região que mais utiliza a tecnologia, atrás apenas de Pernambuco (2º) e Bahia (1º) (ANATEL, 2013).

⁵ Localizado ao sul de Fortaleza, o Boa Vista possui área de 2.287km², com população de 8.663 habitantes e IDHM de 0,313, considerado baixo em comparação a outros da capital. Dentre outros fatores, o referido bairro é conhecido por abrigar o maior estádio

Como procedimento metodológico, optamos por uma inserção no campo, acompanhada da elaboração de um diário, resultado de observações, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com um grupo de jovens do Boa Vista. Acompanhamos, também, nossos interlocutores nas redes sociais nas quais estão inseridos, com destaque para o *Facebook*⁶.

2. Os usos do celular pelas rua do Boa Vista...

As cidades contemporâneas têm estrutura corpórea. Esta compreensão coincide com o advento do capitalismo moderno e o nascimento de uma enorme transformação social: o fortalecimento do individualismo (SENNETT, 2003). A cidade, como o corpo, é cheia de multiplicidades. Ao flunar pela cidade, o indivíduo se deixa levar por esse caráter multifacetado, por meio de suas cores, cheiros, sabores, sentidos múltiplos.

Nos dias correntes, o que se percebe é que o indivíduo tece, cada vez mais, sua experimentação mediada pelas tecnologias, o que faz com que outros tipos de cidade se ergam perante os seus sentidos. As novas práticas comunicacionais estão propiciando um outro tipo de relação com a cidade e Fortaleza não escapa desse processo. Em uma pesquisa que fez sobre a presença das telas eletrônicas nos espaços públicos das cidades de Barcelona e Fortaleza, Beatriz Furtado defende que a presença de tais dispositivos expressa as transformações que ocorrem na percepção espaço-temporal do espaço urbano (FURTADO, 2002).

Há um constante pulsar de imagens e sensações direcionadas aos que nela habitam e, como expõe Di Felice, “as praças, as ruas, as avenidas, deixam de serem os lugares únicos da experiência social urbana e passam a ser flanqueados por outras espacialidades imateriais e informativas (...) que se sobrepõem, criando metageografias e novas experiências de habitar” (DI FELICE, 2009, p. 153).

de futebol do Ceará, o Arena Castelão. Durante o período da Copa das Confederações, em 2013, e da Copa do Mundo, 2014, realizadas no Brasil, o bairro ganhou projeção nacional e internacional tanto em menção aos preparativos e execução dos jogos que iriam acontecer no referido estádio, como pelo nível de desigualdade social que acomete a população local, em conflito direto com a reforma milionária do equipamento esportivo e do entorno a ele.

⁶ A pesquisa faz parte do projeto de mestrado em Comunicação na Universidade Federal do Ceará intitulado “Conexões juvenis: processos e práticas socioculturais por meio de dispositivos híbridos” de Amanda Oliveira e orientado por Alexandre Barbalho.

E não apenas a própria cidade proporciona este bombardeio de informações. O uso de dispositivos tecnológicos privados nos enche de variadas sensações audiovisuais. Trafegando com estes dispositivos pelos meios urbanos, ouvimos músicas, trocamos ou divulgamos informações, ou mesmo fazemos o registro desta cidade, por meio de fotografias, vídeos, áudios, dentre outras formas de experimentação tecnológica. Nosso corpo se curva para baixo. As mãos exercem função primordial neste tipo de relação, por meio do uso dos teclados dos dispositivos híbridos móveis, seja os já adequados ao cotidiano dos transeuntes, os aparelhos celulares, ou mesmo outras espécies de tecnologias, como o *tablet*, utilizadas como dispositivo de leitura.

São várias as formas de sociabilidades que surgem entre os usuários destes dispositivos tecnológicos. O que nos leva a Schutz (1979), quando discute a perspectiva relacional dos indivíduos estabelecendo que o corpo se torna dispositivo fundamental no processo de conhecimento do outro. Para compreender como se dá hoje essa relação de si mesmo com o outro, mediada pelos dispositivos móveis, é que adentramos pelas ruas do Boa Vista atrás de seus jovens moradores ou frequentadores.

Assim, entre junho e agosto de 2014, visitamos o bairro Boa Vista e nos deixamos conduzir pelo espaço e pelas informações traduzidas pelos habitantes locais, assim como pelos rastros de cheiros, sons e sabores. Não há como percorrer esse trajeto sem perceber que, como explica Ferrara, a imagem urbana, que é, sobretudo, polissensorial, “é uma representação construída cotidianamente pelos moradores, a partir da informação inferida da vivência de variáveis contextuais consideradas como elementos de informação urbana” (FERRARA, 1993, p. 71).

O bairro é visivelmente dividido. De forma crescente, quadra a quadra, as casas se transformam. Partindo do início do bairro até o seu limite com o seguinte, as casas e os muros vão se tornando menores. Se antes ocupavam quase um quarteirão, ou se encontravam dentro de um condomínio, aos poucos vão sendo coladas umas às outras, até terminar em becos, em que são ainda menores, quase como pequenos quartos-sala.

Os jovens, no espaço do Boa Vista, ainda sentam às calçadas, ao final da tarde, assim como suas famílias. Saem para conversar com seus vizinhos e seus familiares à porta de suas casas. O costume antigo é contudo transformado pelo uso do celular, pois ainda que no espaço público, mantêm sua atenção voltada para o dispositivo, por meio do qual ficam trocando informações. O uso tanto se dá como plataforma geradora de contato com outros jovens de forma não-presencial, quanto forma de compartilhamento presencial de imagens, vídeos e

músicas. Compreende-se aqui que as sociabilidades geradas estão diluídas entre o físico e o não-presencial (SIBILIA, 2002), o que nos impõe repensar o sentido “antropomórfico das formas sociais e da sociabilidade nas megalópoles contemporâneas” (DI FELICE, 2009, p. 158).

3. ... até chegar ao Arena Castelão

Pelas ruas do bairro chegamos ao estádio de futebol Arena Castelão, praticamente único local público propício ao lazer e à sociabilidade do bairro. A grande maioria dos que habitam aquele espaço é de jovens por conta da pista de skate, inclusive vindos de comunidades limítrofes. Neste primeiro momento, começamos a identificar jovens usuários de dispositivos móveis no âmbito do Castelão. Foi no seu ambiente onde pudemos dialogar com estes jovens.

E., 16 anos, foi o primeiro com quem conversamos. Estudante do ensino médio, é morador do Conjunto São Cristóvão, próximo ao Boa Vista. Sempre praticou atividades esportivas, mas decidiu permanecer no skate com o sonho de chegar à profissionalização. Logo quando o conhecemos, E. nos disse que, junto com seu amigo L., passaram a contar com o apoio de uma marca de roupas do bairro. Para tanto, precisavam sempre publicar fotos ou vídeos no *Facebook* como garotos propaganda da marca, seja na *street*⁷, em pistas de skate ou em campeonatos. Durante a prática do skate é comum o uso do celular como suporte musical, como fazem E. e R., 14 anos, o que possibilita a criação de um outro ambiente em que permanecem enquanto duram as manobras. A música constrói uma relação com o espaço por meio de uma narrativa musical.

E. comenta que, quando está praticando skate, não coloca o celular no bolso traseiro da calça porque em “uma queda” pode quebrar. Por sua vez, também tem problemas em deixar no bolso da frente porque o aparelho costuma esquentar, o que poderia prejudicar sua perna com o tempo. Esse receio denota a linha tênue entre o corpo e o uso das tecnologias, evidenciando que suas fronteiras são resignificadas. Como cita Le Breton, “a fronteira desaparece ente o sujeito e o objeto, o humano e a máquina, o vivente e o inerte, o natural e o artificial, o biológico e o protético” (LE BRETON, 2012, p. 26).

Em entrevista concedida à pesquisa, E. foi muito enfático em afirmar que o ambiente virtual possibilitado pelo celular não substituía o contato pessoal. Ele preferia sair junto com os amigos e ficar “falando de boca a boca mesmo” do

⁷ Nomenclatura utilizada pelos usuários do skate para o espaço da prática na rua.

que passar o dia no telefone. Já ficou quase um ano sem celular e nem por isso “morreu” porque não podia acessar *whatsapp* e *Facebook*. O único problema era ficar por fora do que era conversado e combinado por meio das mensagens:

achava meio ruim [não ter celular] só um lado ruim porque tipo... eles estão falando, chego lá no outro dia e eles estão falando duma coisa que “não, a gente falou isso ontem e num sei que no celular e tal”... Só que sem celular como é que eu vou saber? Fico totalmente boiando na conversa. Esse é o lado ruim...

Perguntamos a E. se ele poderia nos apresentar ao seu grupo em algum momento e se eles se encontravam muito. Mesmo não garantindo se poderia dar certo, no dia seguinte, marcou-nos em uma foto no *Facebook* onde estava a informação de que haveria a inauguração de uma pista de skate perto do Castelão. Ele também veio falar *inbox* reforçando o convite. No dia da inauguração fomos apresentados a R. “Manson” (por referência ao cantor de rock Marilyn Manson), J. L., M., J. V., G. e R. G.

Durante toda a manhã da inauguração da nova pista de skate vinculada ao Centro Olímpico, ainda em construção no local, R. M. virou nosso companheiro. Assim, pudemos perguntar o nome das manobras e, também, sobre sua vida e o uso que fazia do celular. Naquele momento, observou, estava sem celular porque havia sido roubado. Contudo, não lamentava de todo o roubo, pois confessou que estava muito “viciado” em *whatsapp* e *Facebook*, e que, de certa maneira, foi até bom para “desaviciar” (sic). Mas quando está com um, R. M. fica “direto” utilizando o aparelho. Estando o tempo todo com o “celular na mão”, fica “mexendo, ouvindo música”; faz vídeo, foto, grava vídeo, “modifica”.

Perguntado sobre como seria sua vida sem celular, afirma que seria “muito difícil”, pois “não ia ter muitas coisas que eu tenho agora. Os meus amigos, a maioria dos meus amigos foi tudo pelo face. Eu conheci tudo pelo face”. Ele assume que é um “viciado pra carai (sic) no celular. Tudo é relacionado ao celular, eu ando de skate ouvindo música, ando a pé ouvindo música, todo canto que eu tô parado tô escutando música, jogando”.

Aos poucos fomos nos tornando amigos de *Facebook* de quase todos os que conhecemos na pista no dia da inauguração. O site tornou-se uma importante plataforma de pesquisa, em especial para acessar fotos e vídeos compartilhados provenientes do celular. Como contextualiza Hine, “el estatus de la Red como forma de comunicación, como objeto dentro de la vida de las personas y como lugar de establecimiento de comunidades, pervive a través de los usos,

interpretados y reinterpretados, que se hacen de ella” (HINE, 2004, p.80). J., por exemplo, pediu que tirássemos uma foto da turma e que, depois, marcássemos todos. Assim foi feito e a foto virou capa de perfil do J. L. e do J. V.

Perguntado sobre por que se considerava um jovem, R., de 14 anos, não teve dúvidas em listar como um dos atributos da juventude manusear o celular, apesar de não ser indispensável para que alguém seja jovem. Segundo avalia:

Pra mim ser jovem é ser responsável. É não só curtir também e tal... É ter responsabilidade. E andar sempre na moda, achar seu próprio estilo, ser você. Ter o seu estilo, ser aquela pessoa que sempre anda na moda, que faz as coisas no celular e tal, que está sempre por dentro das coisas, praticar esporte não muito louco e tal, ter muito amigo, sair muito. Pra mim ser jovem é isso, cara, fazer tudo que dá na cabeça.

R. usa o seu celular para “ligar pra galera, pra conversar, ou pra chamar pra sair, pra ir pros rolé, uso pra jogar, uso pra entrar no *Facebook*, no *whatsapp*, *twitter*, *instagram*, essas coisas”. Quando se acidentou manobrando no skate na *street*, ele pôs o vídeo em formato lento, mostrando de todas as formas o acontecido. Seus amigos comentaram tanto rindo do que aconteceu como enviando mensagens de força.

Percebemos que o skate está inserido de forma primordial na vida de todos os adolescentes com quem conversamos. E., principalmente, costuma trafegar pelos bairros com seu skate, convidando seus amigos tanto por *whatsapp*, como pelo *Facebook*, como indo à casa de cada um que mora no caminho. O celular é usado como uma espécie de tática de encontro, tanto quando enviam mensagens diretas para seus amigos, como quando marcam seus parceiros em mensagens publicadas no *Facebook* – prática, aliás, compartilhada por todos os nossos outros interlocutores.

E. sempre quando pode publica vídeos em seu *Instagram* e *Facebook* com o passo a passo das manobras que tem realizado. São vários vídeos. Ele conta que isso ajuda a mostrar a seus amigos e para todas as pessoas que quiserem ver cada nova manobra aprendida. Outro dos adolescentes que também está produzindo vídeos de manobras de skate é o R.. Ele, junto com um amigo, criaram o canal no *youtube* “Flip na Canelá”⁸. A ideia, segundo R., é ajudar a quem está iniciando e também “ganhar um patrocínio”. Estas formas de utilização do celular

⁸ Expressão que une uma manobra de skate, o flip, e a parte do pé que normalmente é lesionada durante a prática da atividade, canela. O canal está disponível no site <http://www.youtube.com/channel/UCYRptZRcCKCVyezVZMMoTmw>.

revelam como o dispositivo promove o fortalecimento de laços e dá visibilidade às práticas cotidianas desses jovens.

Aos poucos vamos percebendo a linguagem utilizada para o estabelecimento da comunicação entre R. M., E., M. e R. G.. Enquanto conversamos presencialmente, são muitas as onomatopeias. Algumas siglas também são utilizadas com mais frequência nos bate-papos do *whatsapp*, *Facebook Messenger* ou mesmo no próprio *Facebook*. “tlg”⁹, “vdc”¹⁰, “gds”¹¹, “vdd”¹², “pvt”¹³, são algumas das expressões utilizadas em rede. Os *emoticons* também estão bastante presentes como forma de evidenciar sentimentos. R. e sua namorada V. H., 13 anos, trocam constantemente mensagens em rede através de *emoticons*. Os afetos são demonstrados constantemente.

Uma questão que ressalta na conversa é o da violência urbana materializada no roubo dos celulares, tanto que a sua utilização não se dá de forma usual nas ruas da localidade. Isso se deve, em parte, pelo medo existente, entre os adolescentes pesquisados, de que sejam vítimas de assalto.

L., 14 anos, relata que foi assaltada e que, por isso, demorou para que seus pais a presentearassem com um novo aparelho celular. R., 15 anos, também comentou que passou por essa situação, o que o levou a não utilizar mais o seu novo aparelho em caminhadas pelo bairro, restringindo seu uso praticamente ao espaço privado ou em suas mediações. E. observou que para utilizar o aparelho celular ele leva o território em consideração, pois em alguns cantos por onde passa, seja no seu bairro como em outros limítrofes, como já é reconhecido, não corria o risco de assaltos. Assim, a percepção de território está fortemente atrelada à utilização do dispositivo.

4. Conclusões

Cotidianamente, jovens de diversos lugares do mundo experimentam formas de contato com outros jovens por meio das mais variadas tecnologias, dentre elas dispositivos híbridos móveis, que acabam sendo configurados também

⁹ Tô ligado.

¹⁰ Vai dar certo.

¹¹ Giá deu sertto = Já deu certo.

¹² Verdade.

¹³ Pivete.

como uma extensão social corpórea. Extensão esta que delimita as relações sociais exercidas por esses jovens, como nós pudemos observar em relação ao grupo que acompanhamos no bairro Boa Vista.

O contato das juventudes com a cidade, com seu bairro, com seus territórios, permanece em constante mutação. O Boa Vista se configura como espaço de convívio e como foco de registros a serem reproduzidos em rede. É no bairro que os jovens se dividem e se aproximam de acordo com eixos de atuação, comportamentos, proximidades de estilos e pensamentos, dentre outros elementos identificadores que são também constituidores de alteridades.

Os corpos desses jovens, pensado individualmente, ou como corpo social, permanecem em constante transformação, em especial no trato com a tecnologia. Como observa McLuhan, “como todos os meios são fragmentos de nós mesmos projetados no domínio público, a ação que qualquer meio exerce sobre nós tende a aglutinar os demais sentidos numa nova relação” (MCLUHAN, 2009, p.299). Assim acontece com as juventudes: novos hábitos, costumes, atitudes, atos que são construídos e reconstruídos nesta perspectiva tecnológica.

No entanto, essas formas de sociabilidades por meio de dispositivos híbridos são apenas mais uma possibilidade pois, como observamos no caso do Boa Vista, os habitantes dos locais tecem outras formas de encontros e relações. Observa-se uma espécie de convergência entre a vida em sociedade e a intimidade, que poderia ser entendida como um “universo” de relações sociais (SENNET, 1988).

É interessante destacar, ainda, que o fator econômico não é essencialmente delimitador do uso e acesso das juventudes pesquisadas, habitantes de um bairro com IDHM baixo, aos dispositivos híbridos de comunicação. O celular é entendido como um instrumento tecnológico de alcance possível, consolidando-se como um fator de sociabilidade entre os jovens habitantes de periferias urbanas. No entanto, não desconhecemos que muitos jovens têm dificuldades de inserção nesse universo, seja devido ao não conhecimento de seu *modus operandi* como também pela exclusão social existente, que limita o uso das tecnologias a quem detém algum poder sociocultural e econômico (CANCLINI, 2007).

O uso do celular por esses adolescentes evidencia que o contato que estabelecem presencialmente não se esgota nesta presença física. O contato é resignificado e mesmo fortalecido por meio do celular e através da publicação nos *sites* de redes sociais; pelas fotos e vídeos que constantemente registram, seja na prática do skate, ou em outros momentos, como na escola, em casa, na rua, quando estão em grupos, para demonstrar carinho e afeto por quem se relacionam presencialmente. Há, portanto, uma constante busca pelo encontro.

Percebe-se que a possibilidade do uso do celular por adolescentes skatistas se dá não como fator obrigatório de estabelecimento de encontro. O celular é utilizado como ferramenta de fortalecimento de laços, seja pelo convite para a prática do skate, seja pela possibilidade de divulgação de vídeos e fotografias sobre essa prática, ou mesmo, pelo simples processo de compartilhamento de imagens onde o foco é o encontro dos adolescentes, registrados por autorretratos entre eles próprios, assim como outros usos. A sociabilidade entre esses adolescentes poderia ser entendida como algo tecido a partir da troca de desejos e propósitos em comum entre partes interessadas, existente essencialmente pela não-obrigatoriedade de manutenção dessas relações. Ela se constitui, principalmente, na liberdade dos laços.

Referências bibliográficas

- ANATEL. **Quantidade de Acessos/Plano de Serviço/Unidade da Federação - Julho/2013**. 2013. Disponível em: < <http://sistemas.anatel.gov.br/SMP/Administracao/Consulta/AcessosPrePosUF/telaConsulta.asp>>. Acesso em 09 set. 2013.
- ARGAN, G. C. **História da Arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBALHO, A.. **A criação está no Ar: Juventudes, Política, Cultura e Mídia**. Fortaleza: EdUECE, 2013.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade do consumo**. (2. Ed). Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOURDIEU, P. **La distinción**. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 2000.
- CAMPOS, R. Identidade, imagem e representação na metrópole. In: Campos, Ricardo M. O; Brighenti, Andrea; Spinelli, Luciano. **Uma cidade de imagens**. Produções e consumos visuais em meio urbano. Lisboa: Mundos Sociais, 2011.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- _____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização** (7. Ed). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- DI FELICE, Massimo. **Paisagens Pós-urbanas**. O fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. São Paulo: Annablume. 2009.

- DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**. Para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. São Paulo: EdUSP, 1993.
- FURTADO, B. **Imagens eletrônicas e paisagens urbanas**. Intervenções espaço-temporais no mundo da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- GUIMARÃES JÚNIOR, Mário José. **A Cibercultura e o Surgimento de Novas Formas de Sociabilidade**. II Reunión de Antropología del Mercosur, Piríapolis, Uruguai, 1997. Disponível em www.cfh.ufsc.br/~guima/ciber.html. Acesso: 25.fev.2015
- HINE, Christine. **Etnografia Virtual**. 3. ed. Barcelona: Editorial UOC, 2004.
- IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Acesso à Internet e Posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. (2009/2011). Recuperado em 12 agosto, 2014, do site: ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf
- LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, E.S.; GOELLNER, S.V. **O triunfo do corpo**: polêmicas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 15-32.
- LEMO, André. Comunicação e Práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multirrede (DHMCM). In: ANTOUN, Henrique. **Web 2.0 – Participação e Vigilância na Era da Comunicação Distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.
- MAGNANI, J. G. A rua e a evolução da sociabilidade. In: **Cadernos de História de São Paulo** 2, jan/dez 1993, Museu Paulista- USP.
- MC.. **Telefonia móvel**. Recuperado em 22 agosto, 2014, de <http://www.mc.gov.br/internet-telefonia-e-tv-paga/telefonia-movel>.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2009.
- PAIS, J. M.. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.
- ROCHA, E.; PEREIRA, C. Sociabilidade e novas tecnologias: os significados do consumo entre os jovens. In M. BARBOSA; O. J. MORAIS. **Comunicação, Cultura e Juventude**. São Paulo: Intercom, 2010.
- SENNETT, R. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- _____. **O declínio do homem público** (3. Ed). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SIBILIA, P. **O Homem Pós-orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- SILVA, Sílvia. Sociabilidades juvenis *online*. In: AIRES, L et all (org.). **Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007. p. 69-78
- SIMMEL, Georg. Sociabilidade - um exemplo de sociologia pura ou formal. In: Moraes Filho, Evaristo (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.
- SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Nós na rede. Pré-adolescentes e socialização digital

Cristina Ponte

Este capítulo incide sobre as experiências de socialização digital de meninos e meninas de 11 e 12 anos, que estão a entrar na adolescência em condições que diferem das vividas por gerações anteriores. Ainda não chegaram aos *teens*, mas aí estão eles a negociar com os pais e os pares a sua presença nas redes e a usar dispositivos digitais, cada vez mais móveis, convergentes e pessoais, na construção da sua identidade.

Antes de apresentarmos e discutirmos essas práticas no contexto português, refletimos sobre a socialização familiar e a relevância da cultura de pares nesta faixa etária, a partir de contributos da sociologia da infância e do consumo, bem como de resultados empíricos de inquéritos europeus onde Portugal participou.

1. Consumos mediáticos, mediações familiares e dos pares

O consumo infanto-juvenil opera-se na convergência entre entretenimento e publicidade, numa produção global própria e de elevada rotatividade, sendo um dos mais prósperos segmentos de mercado. A procura de vendas leva à contínua produção de novos bens, de novos espaços para os promover e consumir, de novas identidades de consumo, com identificações e diferenciações (EKSTRÖM; TUFTE, 2007; KENWAY; BULLEN, 2008).

A designação *tweens* popularizou-se a partir do início dos anos 2000 nos países industrializados, associada a consumos dos pré-adolescentes. Os 9-12 anos são um alvo especial para indústrias do entretenimento, tecnologia e vestuário. Estes são anos de transição escolar, a que correspondem mudanças nas suas vidas e relações sociais; a gestão de algum dinheiro de bolso permite-lhes alguma margem de escolha sobre o que consomem, da alimentação ao lazer. Os especialistas de marketing identificaram também que nesta idade a insistência e argumentação influenciam a compra de bens para o agregado familiar, incluindo nomeadamente a tecnologia.

Wyness (2004) associa a emergência da afirmação dos *tweens* às características das famílias na modernidade avançada; fatores como atividade profissional

a tempo inteiro por parte dos pais, o aumento de divórcios, a redução do número de filhos e a incerteza quanto ao seu futuro levam ao investimento na sua educação e integração valorizando o capital cultural e o capital social para favorecer oportunidades. Nestas sociedades, as transformações na esfera familiar orientam-se também para um regime de maior atenção às trocas entre os seus membros. Há democratização das famílias, onde “crianças e pais estão mais ativamente envolvidos na configuração das suas famílias” (BECK, 1998, p. 65). As “famílias em rede” são também configuradas pela tecnologia, como assinalava já a pesquisa do Pew Research Internet Project em 2008.

Neste ambiente de democratização da vida familiar, a literatura da área da Psicologia do Desenvolvimento tem vindo a destacar nas últimas décadas a diferença entre estilos de autoridade parental (BAUMRIND, 1971). Enquanto o *authoritarian parenting* é baseado na autoridade inquestionável do adulto sobre a criança ou adolescente, o *authoritative parenting* visa exercer uma disciplina e regulação que encorajem a autonomia e responsabilidade, estabelecendo limites mas permitindo à criança ou adolescente expressar opiniões e discutir opções.

Valkenburg, Piotrowski, Hermanns e de Leeuw (2013) pesquisaram como adolescentes lidam com a mediação parental sobre os seus usos dos *media* a partir de uma pesquisa quantitativa que incluía questões sobre estilos de autoridade. Os resultados realçam que tanto a mediação restritiva como a mediação ativa podem ser efetivas e positivas para aqueles, na condição de: a) contribuir para autonomia das escolhas dos adolescentes; b) recorrerem ao *authoritative style*; e c) serem consistentes. Estes estilos parentais não começam a exercer-se na adolescência, pelo que tem importância encontrar sinais de como surgem antes e de como pré-adolescentes lhes vão respondendo.

O suporte emocional e social da família complementa-se na pré-adolescência com a crescente influência dos pares. Duas características da cultura de pares identificadas na sociologia da infância importam também para a análise da socialização ligada a práticas de consumo mediático, nesta idade.

Primeira, os pares não têm de partilhar um mesmo território ou de se conhecer pessoalmente; reconhecem-se no modo de falar, de vestir, nas escolhas ou preferências: “a noção da influência do grupo de pares reconhece o significado da influência social de outros jovens e da cultura juvenil como um ponto de referência central para as crianças e jovens nos anos da adolescência (JAMES; JAMES, 2008, p. 95-96).

Segunda, os grupos de pares são importantes no processo de socialização, uma vez que aí ocorrem aprendizagens importantes sobre a natureza e o significado de normas sociais, que influenciam e autorregulam crianças e jovens no

sentido da uniformidade, da conformidade e da obediência (JAMES; JAMES, idem, ib.). Os autores assinalam a importância destas culturas na amizade e identidade de género, assinalando a tendência das raparigas para a díade (elegerem “a melhor amiga”) enquanto os rapazes têm uma rede de relações mais alargada.

Discutindo os *media* e a cultura de pares, Lim (2013) sistematiza três dimensões dessa relação: 1) os *media* na cultura de pares face a face; 2) a cultura de pares gerida pelo telemóvel; e 3) a cultura de pares na internet.

Sobre a primeira, Lim realça que os *media* e os seus conteúdos contribuem para aprendizagens sociais, tanto na procura do que “está a dar” ou “é aceitável”, como na demarcação do que “não é próprio”¹. Para além das conversas sobre conteúdos, o uso partilhado, como nos jogos multiplataforma, e a captação e disseminação de momentos através dos dispositivos móveis, vão constituir “memórias partilhadas que servem para fortalecer o sentido de identidade de grupo” (LIM, 2013, p. 323).

Por sua vez, a cultura de pares mediada pelo telemóvel facilita a sua micro-coordenação. Marcada pela mobilidade e flexibilidade das combinações, essa condição tem associada a pressão para se estar sempre disponível para receber e responder a mensagens. Esta cultura da comunicação móvel estimula também a que os jovens se envolvam no espetáculo da narração do seu dia-a-dia como modo de viver em grupo e de partilhar com os outros. Por mínima que seja a comunicação, serve para fortalecer os aspetos socio-emocionais da construção de relações entre jovens, faz parte de um processo performativo onde os jovens assinalam uma marca de amizade, cimentando assim laços sociais (MARTENSEN, 2007; LIM, 2013).

Por último, a cultura de pares através da internet ocorre numa multiplicidade de plataformas entre pessoas que partilham os mesmos interesses. A pesquisa tem revelado que as interações na rede podem constituir oportunidades para iniciar interações que não se ousa iniciar face a face, ou para explorar outras identidades; também a comunicação assíncronica permite pensar melhor no que se quer dizer e como se quer apresentar aos outros. Para além dos grupos de pares assentes na proximidade física, há nas redes subculturas ligadas ao consumo, em torno de celebridades, por exemplo, e subculturas marginais que tiram partido do seu anonimato (TUFTE, 2007; LIM, 2013).

Apesar de os *tweens* investirem as suas energias num punhado de *sites* comerciais para públicos adultos (*YouTube*, *Facebook*, *Google*...) e de o poder das

¹ Exemplos deste normativo decorrente da influência dos pares foram encontrados nas pesquisas sobre *media* e sexualidade (BUCKINGHAM; BRAGG, 2004; BAKER, 2011)

grandes marcas suscitar um efeito homogeneizador, importa não perder de vista que as oportunidades e os riscos vividos na rede dependem do contexto familiar, socioeconómico, nacional e que isso confere heterogeneidade às culturas da internet (LIVINGSTONE, 2013).

A internet é um suporte com características e potencialidades singulares, sistematizadas por Dannah Boyd (2014): persistência de conteúdos, visibilidade do que lá se coloca por potenciais audiências para além das audiências imaginadas, velocidade na partilha, facilidade de recuperação de conteúdos e da sua recontextualização, gerando novos significados. É sem dúvida o meio de excelência para a experimentação de “oportunidades arriscadas” (LIVINGSTONE, 2013), a que os mais novos e utilizadores mais incipientes podem ser especialmente vulneráveis.

Os “públicos em rede”, expressão que boyd também cunhou e que tem largamente explorado na sua pesquisa sobre as práticas online de adolescentes norte-americanos nas últimas décadas, incentivam cuidados tanto na apresentação do eu aos outros e no manejo das relações sociais virtuais, como na intervenção das famílias para a promoção de ambientes de segurança que proporcionem tirar partido das oportunidades.

2. 11-12 anos: a subida na *escada de oportunidades*

Resultados do inquérito *EU Kids Online*, realizado em 25 países europeus em 2010, mostraram como aos 11-12 anos se sobe na “escada de oportunidades” (LIVINGSTONE; HELSPER, 2008), ou seja, é o momento em que intensificam e diversificam as atividades e apropriações da rede digital. Os internautas deixam de estar sobretudo em relação com conteúdos disponíveis em massa na internet, como são os vídeos, a pesquisa de informação para trabalhos escolares, os jogos para jogar sozinho ou contra o computador. Cresce nesta idade a atenção à comunicação com colegas e amigos, nas redes sociais e nas mensagens instantâneas, a descarga de conteúdos, a colocação de conteúdos próprios (fotos, comentários) nas redes para serem vistos pelos outros, a participação em jogos coletivos. Esta progressão mostra como os interesses e as motivações se relacionam com oportunidades e com potenciais riscos causadores de dano: “na relação com os riscos e com as oportunidades, a idade é muito mais crucial do que o género ou o estatuto socioeconómico” (LIVINGSTONE, 2013, p. 116).

Neste inquérito de 2010, 40% dos internautas europeus de 11-12 anos realizava pelo menos uma atividade na internet que comportava riscos como vi-

sionamento de conteúdos pornográficos, agressão continuada de pares (*cyberbullying*), receber ou enviar mensagens com conteúdos sexuais (*sexting*), ou encontros com pessoas conhecidas na rede; perto de um terço realizava um leque de oito ou mais atividades e tinha encontrado um ou mais riscos (dobrando os valores da faixa etária dos 9-10 anos). Mais de metade (54%) tinha um perfil numa rede social, e um em três elegia o Facebook como a sua principal rede.

Quatro anos depois, o inquérito *Net Children Go Mobile* (NCGM), realizado em sete dos 25 países (Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Itália, Portugal, Roménia e Reino Unido), revelou a intensificação da presença nas redes sociais e a afirmação hegemónica do Facebook entre os 11-12 anos: 60% tinham perfil em rede social e 53% tinham o seu perfil principal na rede Facebook, apesar da interdição a menores de 13 anos. Esta subida relativamente aos resultados de 2010 foi contudo contrariada no Reino Unido, Irlanda e Itália, onde o uso de redes sociais decresceu nesta idade (MASCHERONI; ÓLAFSSON, 2014).

Nestes sete países europeus os resultados são assim possíveis de serem comparados com os obtidos quatro anos antes, o que permite a identificação de padrões de continuidade e mudanças nas práticas de crianças e jovens que ocupam agora a faixa etária inquirida, os 9-16 anos, como dá conta o relatório comparado sobre os dois inquéritos (LIVINGSTONE; MASCHERONI; ÓLAFSSON; HADDON, 2014).

Por exemplo, na autoapreciação das suas competências com as dos seus pais, registam-se poucas variações entre quem tinha 11-12 anos em 2010 e a mesma idade, em 2014: apenas cerca de 30% considera verdadeiro que sabe mais sobre a internet do que os seus pais. Já a diferença na entrada precoce nas redes sociais coloca Portugal em destaque. Essa presença nas redes sociais irrompe aos 11-12 anos: 80% dos internautas portugueses dessas idades reportam que têm um perfil numa rede social, mais do que triplicando o valor dos 9-10 anos, que é de 26%; dos que reportam ter perfil, 98% refere a rede Facebook.

A entrada vertiginosa no Facebook merece contextualização tanto no ambiente digital em Portugal, como na atenção às mediações familiares e à cultura de pares. É isso que apresentaremos nas páginas seguintes.

3. Contexto português, questões e metodologia

O uso da internet por mais de metade da população portuguesa verificou-se em 2009. Portugal não viveu plenamente a era dos computadores PC de mesa, estrategicamente colocados nos espaços comuns da casa, onde os mais novos davam os primeiros passos na internet sob o olhar de adultos. A entrada mas-

siva no digital deu-se por via dos computadores portáteis (laptops), cuja aquisição por estudantes foi incentivada por políticas públicas como os programas *E-Escolas* e *E-Escolinhas*, lançados em 2007-2008. Em 2010, no inquérito EU Kids Online, o país liderava na posse de portáteis individuais por internautas de 9 a 16 anos (66%) para ir à internet, enquanto a média europeia apontava o computador fixo partilhado como o valor mais elevado (58%). Nesse ano, 60% dos pais portugueses usavam a internet, mas apenas cerca de um terço declarava usar esse meio com frequência diária ou quase todos os dias (PONTE, 2012).

O portátil, pessoal ou partilhado, parece ter vindo para ficar. Em 2014, 60% dos internautas de 9 a 16 anos continuam a referi-lo como o meio que mais usam diariamente para aceder à internet, o segundo valor mais elevado entre os sete países, a seguir à Dinamarca (SIMÕES; PONTE; FERREIRA; DORETTO; AZEVEDO, 2014).

Estatísticas sobre o uso da internet na população portuguesa mostram uma clivagem a partir dos 55 anos: 58% entre os 45-54 anos; 31% entre os 55-64 anos; 12% entre os mais de 65 anos (OBERCOM, 2014). A percentagem dos progenitores que usavam a internet subiu dos 60%, em 2010, para 68%, em 2014, continuando a fazer-se notar diferenças de género: 81% dos pais, 66% das mães.

Na Europa, Portugal está na linha da frente no uso das redes sociais: 70% dos internautas portugueses com mais de 15 anos usam-nas, para uma média de 57% entre os 28 países da União Europeia². Destes utilizadores das redes, 98% tem um perfil no Facebook; o envio de mensagens é a sua atividade mais frequente (85%); marcar *Gosto* nas páginas de outros, usar o *chat* e comentar publicações são usos de mais de dois terços. Criar álbuns fotográficos e assinalar aniversários de amigos são práticas de mais de metade.

É neste contexto de uma penetração tardia do uso da internet, que se massificou por via de meios portáteis, e de adesão a uma cultura de “redes de amizade” como o Facebook que discutimos práticas de internautas portugueses de 11-12 anos: Como entraram e estão no Facebook? O que fazem? Como gerem relacionamentos, tensões, riscos?

Para responder, combinamos resultados do inquérito *Net Children Go Mobile* (globais e dos 11-12 anos) com a pesquisa qualitativa deste projeto internacional. Resultados dessa pesquisa qualitativa, que ouviu crianças e jovens utilizadores de meios móveis para aceder à internet (smartphones e *tablets*) entre os nove e os 16 anos, bem como pais, professores e profissionais que trabalham com jovens, estão condensados em relatório (HADDON; VICENT, 2014).

² Vide jornal *Público* (06/11/2014). Portugueses usam mais as redes sociais do que a média europeia. <http://www.publico.pt/tecnologia/noticia/portugal-acima-da-media-da-ue-no-acesso-a-redes-sociais-online-1675356>

Para este texto, incidimos sobre internautas dos 11-12 anos. Em Portugal, realizaram-se dois grupos de foco, um por cada sexo, em escolas públicas, e três entrevistas individuais, em casa dos entrevistados³, sem a presença de outros adultos, num total de dez pré-adolescentes. Todos vivem na área metropolitana de Lisboa e as suas famílias são de estatuto socioeconómico médio e superior (pais e mães com ensino secundário ou superior, pequenos empresários e profissionais diferenciados: professores, engenheiros, investigadores, economistas...). Não ignorando a não representatividade desta amostra, acentuada ainda pela sua relativa homogeneidade socioeconómica, os testemunhos destes dez internautas iluminam e acrescentam sentidos aos números apresentados.

4. Nós na rede: relações familiares e com pares

A mediação familiar na entrada e no estar na rede

Os resultados portugueses do inquérito *Net Children Go Mobile* mostram que perto de três quartos dos jovens internautas referem que os seus progenitores conversam com eles sobre o que fazem na internet, uma das poucas respostas que não varia com a idade. Este valor está acima da média dos sete países, que se fica pelos 66%. Mães e pais são a principal entidade a quem procuram ajuda quando sentem algum incómodo *online*, tanto nos mais novos (9-12) como nos mais velhos (13-16). Neste grupo etário dos mais velhos, diferenciam-se dos resultados europeus que destacam o recurso a amigos, em segundo lugar.

Tem destaque a referência à mãe, a pessoa a quem os jovens internautas portugueses e nos outros seis países mais se dirigem em caso de sentirem incómodo, mas com grande diferença percentual: 68% em Portugal; 48% na média europeia. Entre os mais novos, destacam-se diferenças de género: 76% dos meninos referem a mãe, para 93% das meninas.

A proibição de fornecer informação pessoal a terceiros é referida por mais de três quartos do grupo dos internautas portugueses de 9-12 anos, refletindo o medo de contactos com estranhos, uma narrativa com forte circulação pública.

³ Grupos de foco e entrevistas conduzidos por Juliana Doretto, jornalista brasileira a realizar o seu doutoramento em Estudos dos Media e do Jornalismo na FCSH, Universidade Nova de Lisboa e membro da equipa portuguesa do projeto *Net Children Go Mobile*. Todos os nomes dos pré-adolescentes são pseudónimos.

A monitorização do histórico da internet pelos pais, questão que não surgiu no inquérito de 2014, foi apontada por mais de metade dos meninos dessa idade, em 2010, um valor superior ao expresso pelas meninas (pouco mais de um terço).

Os testemunhos dos dez internautas portugueses de 11-12 anos ilustram essas tendências e acrescentam informação sobre o modo como lidam com essa mediação.

5. Estar ou não estar na rede onde estão todos

Entre os dez inquiridos, apenas Isabel não tem perfil no *Facebook*, pelo receio por parte dos pais de que os conteúdos que a filha introduzir possam ser abusivamente usados por outros. Isabel incorporou esses argumentos, que introduz na discussão animada com as colegas:

Maria (11): É ótimo, maravilhoso, poder fazer tudo, até criar perfis para animais de estimação; poder falar com quem está longe (amigos, família) e com quem está perto.

Carla (11): Agora o que está a dar é o *Facebook*.

Isabel (11): Mas também pode ser mau. Às vezes podemos ter um amigo no Facebook que é nosso amigo só para nos insultar. Manda-nos mensagens para o Facebook só para nos insultar.

(...)

Isabel (11) - Por exemplo, o *Facebook* tem uma coisa má porque quando se publica uma coisa no perfil, muitas vezes, às vezes não se consegue tirar. Eu não percebi bem, mas foi os meus pais que contaram, que apareceu um miúdo no telejornal...

Isabel utiliza, contudo, esta rede social: vê e ajuda a melhor amiga a usar o *Facebook*, e conversa com os seus amigos aí. Acredita que a oportunidade para remover a interdição dos pais está a chegar, com a mudança de residência da amiga a servir de justificativa para a manutenção dos laços através dessa rede:

Isabel (11) - A minha amiga vai no final deste ano para fora do país e eu pedi à minha mãe para criar *Facebook*, depois nessa altura vou poder conversar com ela. A minha mãe vai deixar, se calhar.

Os restantes internautas tinham perfil há cerca de dois, três anos, conseguindo autorização parental pela insistência no argumento de que os amigos já lá estavam. A supervisão parental vai de uma (aparente) ausência de acompanhamento depois de um consentimento resultante da insistência, no caso do Vasco, a variações na mediação restritiva que sugerem um estilo *authoritative*, com regras interiorizadas, sugerido nas palavras do António, da Maria, da Rosa e do Bernardo.

Vasco (11) - Tenho *Facebook* há três anos. Porque os meus amigos tinham e porque eu também quis ter. Os meus pais não queriam, diziam que não, não, não, não tinha idade, que não devia ter isso, mas depois deixaram.

- *E eles ensinaram como funcionava?*

- Não. Disseram só que eu podia ter... E fui eu que o criei.

António (11) - A minha mãe sabe que vou a muito poucos *sites*. Vou ao *brincar.pt*, *Clubepinguim*, *Youtube*, *Facebook*... A minha mãe vai ao histórico.

Maria (11) - Eu criei o *Facebook* há algum tempo. Foi o meu pai que o criou e foi a partir daí que o usei. É assim, os meus pais agora dão-me mais liberdade para usar o Face do que davam antes. Antes eles iam lá todos os dias, agora vão menos, agora quase nem vão. Mas eu sempre aceito os pedidos de amizade só com eles.

Rosa (12) - A regra da minha mãe é que só posso ir ao *Facebook* ou à internet três vezes por semana... E às sextas-feiras. Sim, três vezes por semana, por aí uns quinze minutos, só pra ver, mais ou menos, e pronto. Mas às sextas-feiras posso ficar mais tempo, como já não tenho aulas no dia a seguir, e pronto... pra descontrair um bocadinho...

Bernardo (11) - Eu passava o dia todo no *Facebook*, quando eu chegava a casa até ir dormir, ficava sempre no *Facebook* e a minha mãe zangou-se comigo, eu continuei, e agora tá chateada comigo... [Foi] há um mês atrás. Ela mudou a passe, eu não sei a passe. Eu consigo descobrir a passe mas eu não quero fazer isso... Porque se a minha mãe descobre fica mais chateada.

- *Você prefere ficar mesmo...*

- Sem, até que ela resolva isso...

6. Gerindo o perfil e os pedidos de amizade

A exigência da “verdade e transparência” na identificação do perfil no Facebook, imposta pela própria rede social, leva a que preocupações sobre a proteção da identidade nas salas de conversação tenham sido substituídas pela exposição aberta nesta rede. Em 2014, no grupo dos internautas portugueses de 9-12 anos, cerca de três em quatro tinham no perfil uma foto que claramente mostrava a sua cara, nome completo e... uma idade que não era a sua. A escola que frequentavam era identificada por 39% dos rapazes e 47% das raparigas. Estes valores estão em linha com os encontrados nos outros seis países.

Metade dos internautas portugueses de 11-12 anos indicava ter até 50 contactos: 21% indicava ter até 10 contactos e 29% ter entre 10 e 50 contactos. Cerca de um terço tinha mais de 100 contactos. Destacam-se preocupações com a adição de novos contactos: cerca de metade (52%) destes internautas reporta só adicionar contactos de “pessoas que conhece bem”, 34% “aceita se conhece”, 13% aceita se tiver “amigos em comum” e apenas 2% aceitam todos os pedidos.

Os cuidados a ter na aceitação de contactos distinguem assim *nós* mais apertados e mais frouxos dessas ligações.

Vasco (11) - Só aceito pessoas que já conheça, que já vi ou que já falei.

Se tiver amigo em comum às vezes aceita?

Paulo (12) - Mais ou menos. Se for um só é raro, mas se for 50 amigos em comum... depois vou ver as fotos, se *tão* fotografias com amigos que eu conheço. Mas não costumo aceitar logo.

- E conversa com eles depois?

- Amigos do Facebook a maior parte nunca se fala. [Risos]

Também nesta idade, um em cada quatro utilizadores portugueses de redes sociais indica que o seu perfil é público, 61% tem o perfil definido como privado e 14% define-o como parcialmente privado. A definição do perfil como privado ultrapassa em muito a média dos sete países para esta faixa etária, que é de 47%.

Estes valores sugerem a interiorização de normas de segurança no uso da rede, condicentes com a preocupação social de evitar que na internet se contacte com desconhecidos e algum cuidado no manejo das relações em rede.

Como vemos nos testemunhos há quem, como a Carla, antecipe as audiências para diferentes conteúdos que coloca na rede e maneje as definições de perfil em consequência, considerando que desse modo a rede lhe proporciona segurança.

Carla (11) - Nós podemos pôr nas definições de privacidade quem é que queremos que veja. Podemos pôr amigos, amigos de amigos, amigos chegados... Apenas eu, público, e isso tudo! Por isso eu acho que o *Facebook* é mega seguro...

Também os cuidados na identificação de audiências consoante os conteúdos (conversas, textos pessoais, fotografias...) distinguem *nós* mais apertados ou mais frouxos dessas ligações.

Maria (11) - Não ponho amigos de amigos, ponho só amigos.

Carla (11) - Ou então apenas eu, quando quero publicar coisas.

Mas ninguém mostra o Facebook por exemplo para os amigos?

António (11) - Não, ninguém.

Bernardo (11) - Ah, fotos sim, mas conversas não.

César (11) - Conversas não.

E porquê as fotos sim e a conversa não?

Bernardo (11) - Porque a conversa é privada e as fotos não.

7. Estar em rede: falar, ver, combinar, partilhar

Nos 11-12 anos, 47% dos que possuem telemóvel ou *smartphone* tem acesso a *wifi* grátis, 8% dispõe de pacote de internet móvel e apenas 5% acumula pacote de internet móvel e *wifi* grátis. Os custos com a comunicação, quando a sua gestão envolve a própria criança, levam à atenção sobre economia de meios.

Paulo (12) - Se eu tiver internet no centro comercial grátis, mando pelo *Facebook*, para não gastar dinheiro. Se não tiver internet, mando uma mensagem por telemóvel porque mandar uma mensagem é muito mais barato do que ativar o 3G, depois ir ao *Facebook*, depois ir ao chat e depois mandar a mensagem.

Na rede social “onde estão todos” pode-se estar de diferentes modos. As meninas tendem a ser mais comunicativas, apresentando-se e expondo-se mais, enquanto os meninos preferem tirar partido de recursos em torno dos interesses (jogos, música, cinema...), uma tendência transnacional (TUFTE, 2007). Entre os 9-12 anos, as maiores diferenças percentuais (embora alguns valores sejam

baixos em ambos os sexos) cobrem outras práticas digitais: mais meninos referem jogos, destrezas técnicas (descarregar músicas, filmes, aplicações gratuitas) e usar salas de conversação; mais meninas referem pesquisar informação para satisfazer curiosidade, usar a internet para trabalho escolar, publicar em *sites* e blogues, usar câmara, consultar mapas. O *Facebook* é a plataforma onde estes usos se combinam e integram, para os internautas que ouvimos.

Daniel (11) - No *Facebook* mete-se a conversa a em dia...

Vasco (11) - Quando chego a casa, fico a ver coisas na internet, no IMDb, no *Facebook*... vejo o que os outros lá põem. Não ponho lá muito. Humm... prefiro ver as coisas dos outros do que pôr as minhas coisas. Tem coisas interessantes, pode-se ver notícias, saber coisas da escola, também dá para falar...

Rosa (12) - Eu costumo falar bastante com amigos, também partilho várias coisas, como *tou* no *YouTube*, *tou* no *Facebook* ao mesmo tempo... Por exemplo, como eu gosto muito do Tim Burton, então eu costumo *tar* na página e a partilhar fotos e coisas que têm a ver com os filmes...

Além do prazer da comunicação mediada, referida pela Maria, a tecnologia pode ajudar a gerir constrangimentos de tempo, local e espaço:

Maria (11) - M: O meu primo tem o Skype e eu também. Às vezes estamos no mesmo sítio e estamos a falar pelo Skype, nós gostamos de fazer essas coisas.

Bernardo (11) - Por exemplo, nós na aula não podemos conversar e depois toca e eu tenho de ir-me embora porque quando toca a minha mãe já tá à minha espera. E eu tenho de falar e não posso... por exemplo uma piada... não mete piada dizer no outro dia a piada, piada é dizer a piada na internet.

Paulo (12) - Os trabalhos da escola nós temos de ficar um tempo juntos fazendo isso, e como não temos esse tempo nós utilizamos por exemplo o Skype ou então só o Facebook. É. Não precisamos sempre combinar onde tem que ser ou então até que horas. É mais fácil. É pelo computador.

8. Gerindo e diferenciando a comunicação

Uma das grandes preocupações dos pais portugueses é o uso excessivo da internet por parte dos seus filhos. Contudo, entre os inquiridos com 11-12 anos, apenas 6% referiu uma ou mais formas de uso excessivo: ficar sem comer ou dormir por causa da internet; sentir-se aborrecido por não poder estar na internet; dar por si a navegar quando não estava realmente interessado; passar menos tempo do que devia com a família, amigos ou a fazer os trabalhos da escola; tentar passar menos tempo na internet, sem o conseguir.

Nesta faixa etária, os valores relativos a uso excessivo alteram-se substancialmente no que se refere ao uso de telemóveis: 67% dos que têm estes aparelhos refere um ou mais dos seguintes indicadores: ficar aborrecido quando não o pode usar por estar sem bateria ou sem rede; dar por si a fazer coisas no aparelho sem estar realmente interessado nelas; sentir grande necessidade de verificar o telemóvel para ver se alguma coisa aconteceu; dar por si a usar o telemóvel em lugares ou situações em que não era apropriado; tentar passar menos tempo a usar o telemóvel. Esse valor supera mesmo o da faixa etária dos 15-16 anos (64%). Ou seja, é o meio de acesso móvel à comunicação com os familiares e sobretudo com os pares, em qualquer momento e em qualquer lugar, que mais gera a perceção de uso excessivo, nesta idade (“o telemóvel está sempre comigo, no bolso”, diz Rosa).

A importância da comunicação presencial é reconhecida pela maioria dos internautas portugueses, em linha com a média europeia. Dois terços dos internautas portugueses de 11-12 anos discordam com as afirmações de que “fala mais sobre várias coisas na internet do que fala face a face” ou de que “é mais fácil ser eu mesmo na internet do que quando estou face a face com os outros”. Os testemunhos que ouvimos cobrem outras dimensões da comunicação face a face com amigos: Isabel e Carla explicaram à entrevistadora como essa comunicação pode ser afetada pelo uso excessivo do telemóvel; Paulo partilhou como pensa que a comunicação face a face pode restabelecer o equilíbrio da relação de amizade, afetada por lapsos digitais.

Isabel (11) - O problema é queres conversar com a tua amiga e estares muito viciada sempre a falar ao telemóvel ou sempre a mandar mensagens. Isso também é um bocado chato.

Carla (11) - Por exemplo, eu às vezes estou à espera da Maria e estou a conversar com as outras pessoas, enquanto estou à espera dela. Mas se eu lhe

enviasse logo uma mensagem, eu não *tava* a falar com outras pessoas, não *tava* a conhecê-las melhor.

Já recebeu mensagens agressivas, desagradáveis, mesmo de amigos?

Paulo (12) - Possivelmente. Mas não são coisas que eu ligo muito. Depois falo sem ser pelo Facebook com essa pessoa, e depois pedimos desculpa, e etc.

Quando escreve pode ser que a pessoa interprete...

- De outra maneira. Se ela mentir ao vivo nós conseguimos perceber mais ou menos se ela *tá* a mentir ou não.

Encontramos também nestes testemunhos a atenção a normas sociais relativas a conteúdos sexuais “impróprios para a idade”, outra das maiores preocupações dos pais portugueses.

Resultados do inquérito de 2014 mostram que 21% dos internautas portugueses de 11-12 anos reportam ter visto imagens sexuais (na internet e fora dela) no último ano e que 6% ficaram muito incomodados com o que viram, o valor mais elevado de incómodo expresso por idades. Com 9%, as redes sociais são o segundo lugar onde essas imagens são mais encontradas, a seguir a filmes e televisão (16%).

Entre os internautas que escutámos, o incómodo com conteúdos de cariz sexual traduz-se pela sua não verbalização, como na entrevista do Paulo, ou pela censura coletiva ao comportamento de um colega da escola e reafirmação da norma de que não se devem ver imagens “impróprias”, embora se saiba onde podem ser vistas, no grupo de foco.

Paulo (12) - Também não vou ver coisas que não são muito do meu interesse, por isso... Não gosto muito de... ahh... ahh... as coisas que eles falam, por exemplo... há algumas que não são do meu interesse...

E porque é que ele [colega que diz que imprimiu imagens com conteúdos sexuais e que as tem escondidas, debaixo do colchão] não mostra, vocês sabem?

António (11) - Porque é cá na escola.

Bernardo (11) - Vergonha.

César (11) - Devem ter vergonha.

Bernardo - E porque não é um assunto muito próprio para nós, para a nossa idade. Nós devíamos estar a estudar e não a pensar isso. Mas eu não tenho nada a ver com isso... se ele quer ver ele que veja, mas não me ponha nessas coisas. É só escrever no Google Red Tube e estão lá bués...

As palavras do Bernardo, do António e do César traduzem a tensão entre o *poder* e o *dever* que experimentam na rede, a pressão e a partilha da norma no grupo de pares. A linguagem deste e dos outros excertos que aqui apresentámos mostra como estes internautas de 11, 12 anos se sentem envolvidos no ambiente digital, como expressam como esse ambiente lhes permite expressar *poder* (*eu posso, nós podemos...*). O poder de decidir *quem vê o quê* do que se publica, *o que se vê e o que não se vê* por *não se querer ver*, o poder de aceitar ou não contactos, o poder de tornar público e o poder de escrever apenas só para si num ambiente em rede.

9. Síntese e aberturas

A forte presença de internautas portugueses de 11-12 anos em redes sociais e uso de telemóveis levou-nos a analisar esta faixa etária à luz de literatura sobre estilos de mediação parental e cultura de pares, que têm incidido sobre adolescentes e a procurar outros indicadores digitais do contexto nacional. Como a análise dos resultados estatísticos e dos testemunhos revela, encontramos marcas de um país digital que se destaca na paisagem europeia entre um fosso geracional por volta da meia-idade, por um lado, e uma intensa participação dos seus internautas de todas as idades em redes sociais (leia-se *Facebook*), por outro.

Se as estatísticas ajudam a traçar o perfil do utilizador, a pesquisa qualitativa ajuda a desvendar processos e motivações por detrás dos números. Ainda que em pequeno número e de meio social relativamente privilegiado, as vozes de internautas de 11-12 anos sugerem dinâmicas diferentes de mediação familiar, com tónica para acompanhamento e regulação parental. Nas famílias, a mãe intervém como reguladora mais do que o pai; os testemunhos destes internautas sugerem que, onde existem, as regras foram entendidas e que há da sua parte desejo de corresponder à confiança parental ou de a recuperarem.

A atenção a modos de mediação familiar no contexto dos usos dos *media* ganha em auscultar, separadamente, pais e filhos, o que não aconteceu neste trabalho. Precisa de ter em consideração famílias de vários meios sociais (e não apenas famílias de classe média), incluindo também diferentes composições familiares (famílias nucleares, recompostas, monoparentais) e diversidade cultural.

Para além da comparação longitudinal resultante de inquéritos representativos realizados com intervalo temporal, assinalamos o potencial da combinação metodológica, integrando os resultados quantitativos e qualitativos. Estes últi-

mos fornecem sentidos e indicam processos por detrás dos números: o ouvir crianças e adolescentes nas suas próprias palavras sobre um tema do seu interesse constitui não só um direito mas também uma oportunidade para refletirem, pela verbalização de uma experiência e da avaliação dos seus impactos que são incitadas a fazer. As palavras do Paulo, sobre a fragilidade dos laços de “amizade” na rede Facebook, ou da Carla, sobre o valor da fala presencial como forma de conhecimento do outro, são apenas dois exemplos dessa oportunidade.

Referências bibliográficas

- BAKER, Sarah. Playing online: pre-teen girls’ negotiation of pop and porn in cyberspace. In KEARNEY, Mary Celeste (Org.) **Mediated Girhoods. New explorations of girls’ media culture**. New York, Peter Lang, 2011, p. 171-188.
- BAUMRIND, Diana. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monographs**, v. 4, n. 1, p. 1-103, 1971.
- BECK, Ulrich. **Democracy without enemies**. London, Sage, 1998
- BOYD, danna. **It’s complicated! The social lives of networked teens**. Yale: Yale University Press, 2014.
- BUCKINGHAM, David; BRAGG, Sarah. **Young people, sex and the media. The facts of life?** London, Palgrave, 2004.
- CARDOSO, Gustavo; ESPANHA, Rita; LAPA, Tiago. Family dynamics and mediation: Children, autonomy and control. In LOOS, Eugene; MANTE-MEIJER, Enid; HADDON, Leslie (Org.). **Generational use of new media**. Farnham, Ashgate, 2012, p. 59-71.
- EKSTROM, Karin; TUFTE, Birgitte (Org.). **Children, Media and Consumption**. Goteborg, Nordicom, 2007.
- HADDON, Leslie; VINCENT, Jane. **Net Children Go Mobile. European children and their carer’s understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media. Qualitative findings Report**. Milano, OssCom, 2014.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London, Sage, 2008.
- KENWAY, Jane; BULLEN, Elisabeth. Dividing Delights: Children, Adults and the Search for Sales. In DROTNER, Kristen; LIVINGSTONE, Sonia (Org.). **The International Handbook of Children, Media and Culture**. London, Sage, 2008, p. 168-182

- LIM, Sun Sun. Media and Peer culture. Young people sharing norms and collective identities with and through media. In: LEMISH, Dafna (Org.) **The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media**. New York, Routledge, 2013, p. 322-328.
- LIVINGSTONE, Sonia. Children's internet culture: power, change and vulnerability in twenty-first century childhood. In: LEMISH, Dafna (Org.) **The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media**. New York, Routledge, 2013, p. 111-119.
- LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen Johanna (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. **New Media & Society**, n. 9, p. 671-696.
- LIVINGSTONE, Sonia; MASCHERONI, Giovanna; ÓLAFSSON, Kjartan; HADDON, Leslie. **Children's online risks and opportunities: comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile**. EU Kids Online, LSE, London, UK, 2014.
- MARTENSEN, Anne. Mobile phones and tweens' needs, motivations and values. Segmentation based on means-end- chains. In EKSTROM, Karin; TUFTE, Birgitte (Org.). **Children, Media and Consumption**. Goteborg, Nordicom, 2007, p. 107-126.
- MASCHERONI, Giovanna; Ólafsson, Kjartan. **Net children go mobile. Findings of the Net Children Go Mobile Project**. Milão, 2014.
- PONTE, Cristina. Acessos, usos e competências. Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. In PONTE, Cristina; JORGE, Ana; SIMÕES, José Alberto; CARDOSO, Daniel (Org.) **Crianças e Internet em Portugal**. Coimbra, MinervaCoimbra, 2012, p. 21-40.
- SIMÕES, José Alberto; PONTE, Cristina; FERREIRA, Eduarda; DORETTO, Juliana; AZEVEDO, Celiana. **Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile**. Lisboa, Cesnova, 2014.
- TUFTE, Birgite. Tweens as consumers - with focus on girls' and boys' internet use. In EKSTROM, Karin; TUFTE, Birgitte (Org.). **Children, Media and Consumption**. Goteborg, Nordicom, 2007, p. 93-106.
- VALKENBURG, Patti; PIOTROWSKI, Jessica Taylor; HERMANN, Jo; DE LEEUW, Rebecca. Developing and validating the perceived parental media mediation scale. **Human Communication Research**, v. 39, n. 4, p. 445-469, 2013.
- WYNESS, Michael. **Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood**. Hampshire, Palgrave, 2006.

Eixo 7.

**Educação para a mídia voltada para
crianças e/ou jovens**

Rádio educativo - percepções a partir dos estudantes do Programa Mais Educação

Edgard Patrício

1. O Programa Mais Educação e a rádio escolar

1.1 A proposta

O Programa Mais Educação¹, ação do governo federal do Brasil, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), pretende desenvolver uma política pública de educação integral para as escolas brasileiras. Implantada em 2007, a proposta de educação integral do Programa Mais Educação situa-se na trajetória de vários projetos semelhantes presentes em momentos da história do país. Criados pelos mais diversos educadores, esses projetos, embora pontuais e esporádicos, tentaram, a sua maneira, lidar com os desafios do acesso, permanência e aprendizado no contexto da educação do país.

Numa visão crítica do Mais Educação, esses programas buscaram a ampliação do tempo da jornada escolar, mas muitos não questionaram sobre a fragmentação do conhecimento e dos processos educativos e como isso pode interferir na permanência das crianças e dos jovens na escola. Uma educação não somente de tempo integral, mas de proposta integrada e de ampliação de espaços da educação é o desafio a ser vencido pelo Programa Mais Educação.

O Brasil caminhou, nas últimas décadas, para o acesso universal de crianças, adolescentes e jovens ao ensino fundamental. Mas as matrículas nesse nível de ensino superam a população residente. Esse dado revela que ainda há um represamento de crianças e adolescentes de faixa etária própria do

¹ Essa parte do artigo foi extraído da 'Apresentação do Caderno', relativa ao Caderno Pedagógico nº 9, da série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação, relativo ao macrocampo 'Comunicação e Uso de Mídias', organizada por Jaqueline Moll. O autor teve acesso a esse material, em versão digital, no ano de 2012, embora não conste o ano de sua publicação.

ensino médio (15 a 17 anos) no ensino fundamental. Em 2011², para uma população residente de 29.264.015 na faixa etária de 6 a 14 anos, própria do ensino fundamental, foram efetivadas 30.358.640 matrículas. Em relação ao ensino médio, nem mesmo o acesso foi garantido. Em 2011³, para uma população residente na faixa etária de 15 a 17 anos (própria do ensino médio) de 10.580.060 adolescentes, as matrículas alcançaram apenas 8.400.689 dessa população. Em relação a dados qualitativos, em 2013⁴, apenas 89,3% dos matriculados no ensino fundamental lograram aprovação. No ensino médio, o dado é ainda mais preocupante. Apenas 80,1% dos matriculados foram aprovados. Resultados que aumentam a distorção idade-série nos dois níveis de ensino, o que pressupõe maiores evasões escolares. Qual a qualidade da escola pública oferecida a nossas crianças, adolescentes e jovens? Ela consegue responder aos anseios desses segmentos da população? E como estrutura 'sua resposta' a esse chamamento?

As estatísticas, explicitadas aqui, apontam para um distanciamento do papel que a instituição escolar representa, de fato, na vida de seus estudantes. Um grande desafio é justamente retomar o sentido que a escola tem para a vida e o sucesso pessoal de cada estudante. Sucesso no sentido de preenchimento das necessidades existenciais, culturais, acadêmicas, sociais e profissionais de cada um. Tornar-se necessária e desejada por todos – e exercer seu papel emancipatório central – exige da educação uma integralidade de proposta e uma capilaridade na realidade social e particular de cada estudante.

Daí a aposta do governo federal no Programa Mais Educação. A educação integral, na definição do Programa Mais Educação, propõe a formação mais completa possível do ser humano, considerando as particularidades das questões sociais do Brasil e alimentando-se de parcerias entre os ministérios e outras instâncias do Governo Federal. Abarca, dentre suas preocupações, requisitos que, de forma geral, não são contemplados em uma visão tradicional conteudista da educação e do espaço escolar, tais como o desenvolvimento de habilidades específicas, o diálogo entre os conhecimentos escolares e comunitários, a proteção e a garantia básica dos direitos de crianças, adolescentes e jovens e a preocupação com os temas da saúde pública.

² Ministério da Educação. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, p. 20.

³ Ministério da Educação. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, p. 24.

⁴ Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Taxa de Rendimento, Brasil – 2013.

Para isso, o Programa Mais Educação parte do princípio que as atividades curriculares e extracurriculares são partes de um único processo com um objetivo comum: a formação plena do educando, derrubando, assim, os limites e os vícios de um turno e contraturno escolares, ou seja, o Programa Mais Educação propõe repensar a estrutura seriada e compartimentada da escola. As atividades propostas nos cadernos do Mais Educação, segundo seu conteúdo, devem dialogar com as disciplinas acadêmicas e os conhecimentos juvenis e comunitários, para que o sentido de “integralidade” seja, realmente, exercido. Trata-se da discussão de uma nova ordem curricular na escola, um debate antigo na sociedade brasileira.

A partir do estabelecimento desses princípios, o Mais Educação defende que somente a integralidade de tempo não garante que a escola faça sentido àqueles para os quais ela foi criada: seus estudantes. E vários são os fatores que induzem a essa afirmação. A obsolescência de conteúdos, desconectados com a realidade do jovem, torna-se um empecilho à permanência do mesmo na sala de aula. Para acompanhar as demandas sociais de cada estudante, o Programa Mais Educação propôs também o rompimento com o enclaustramento criado pelo espaço escolar, ou seja, “derrubar os muros da escola”, pelo menos na esfera do conhecimento.

É por isso que o Programa Mais Educação aposta no conceito da territorialidade. A territorialização da escola – ampliando seus espaços físicos, para além de seus muros e de suas salas de aula, e abarcando saberes, para além de seus livros, tornaria a proposta da educação potencialmente conectada com demandas reais e cotidianas do público ao qual a escola serve. A escola passaria, assim, a ser parte da comunidade na qual está inserida, de forma a ser respeitada e considerada por seus membros, não mais um organismo meramente burocrático que, quase que por acaso, faz parte daquela paisagem.

1.2 A oferta

A oferta de atividades do Programa Mais Educação é dividida em ‘macrocampos’. Um dos macrocampos é o ‘Comunicação e Uso de Mídias’. Nesse macrocampo são oferecidas às escolas públicas atividades relacionadas ao jornal escolar, rádio escolar, história em quadrinhos, fotografia e vídeo. Em 2010, foram atendidas 9.995 escolas, alcançando três milhões de estudantes. Dessas, 3.911 optaram pelo macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. Nesse universo, 2.218 escolas fizeram opção pela rádio escolar. Destaque para o estado do Ceará. De suas 333 escolas integradas ao Mais Educação até 2010 e que trabalham com o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, 246 optaram pela rádio escolar.

O Ceará só perde para o Rio de Janeiro na opção por rádio escolar. No Rio, 375 escolas fizeram essa opção. Há que se levar em consideração que o número de escolas do Rio de Janeiro integradas ao Mais Educação até 2010, no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias (658), é praticamente o dobro do número de escolas do Ceará (333).

No Ceará, as 246 escolas que optaram pela rádio escolar até 2010 congregam 34.480 estudantes. São 71 escolas estaduais e 175 municipais. Dados incluindo a adesão realizada pelas escolas em 2011 apontaram Fortaleza, capital do estado, com 108 escolas optantes pelas rádios escolares, sendo 61 da rede pública municipal e 47 da rede pública estadual, com a participação de mais de 15 mil estudantes. Dados atualizados em 2012, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, contabilizam 48 escolas, da rede pública municipal, com opção pela rádio escolar e 28.957 estudantes alcançados. O dado mais recente sobre a opção rádio escolar pelas escolas dá conta de que 210.045 estudantes fizeram opção pela rádio escolar em todo o Brasil, em 2012⁵.

O Caderno Pedagógico 9 (2012), que trata do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias pelo Programa Mais Educação, partem de Umberto Eco (1991) para justificar a importância da discussão sobre o campo dentro da proposta de educação integral do MEC. O texto afirma (2012, p. 8) que Eco chegou a denominar a época que vivemos como 'Idade Mídia,' pois, "ao contrário das sombras da Idade Média, quando o conhecimento ficou restrito à vida monástica, nossa época tem tanta informação que o 'excesso de luz' pode também nos deixar longe da compreensão de tudo que chega até nós". Mas a perspectiva de Eco aponta a possibilidade de termos uma ação ativa sobre o que é comunicado.

O Caderno (2012, p. 9) torna explícita sua inspiração em Paulo Freire ao falar da aproximação entre as duas áreas, Comunicação e Educação.

Ora, se a escola tem no âmago da sua existência a construção da autonomia dos educandos, como seria possível realizar essa tarefa sem considerar a comunicação e seu papel na sociedade hoje? É, justamente, no trabalho junto às crianças, adolescentes e jovens e sua relação com a mídia tradicional (chamada mídia de massa) e as novas mídias (como a internet), que a escola tem uma excelente oportunidade de aproximar-se da realidade de seus educandos, ganhar espaço e importância em suas vidas e tornar-se fundamen-

⁵ Ministério da Educação. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, p. 23.

tal no desenvolvimento da crítica e da autonomia. Lembremos que a relação entre educação e comunicação não é nova. Paulo Freire (1979) considerava, por exemplo, os dois processos semelhantes: comunicar era uma atribuição básica do educar; o educar seria então uma comunicação específica.

E acabam por assumir o termo Educomunicação como a nova área acadêmica que alia as duas áreas antes específicas, a Educação e a Comunicação. Nesse caso, aproximam-se do pensamento de Martin-Barbero (2008), a partir de uma visão culturalista da realidade.

E como se daria essa aproximação da Educação e da Comunicação? Ou, mais especificamente, a aproximação entre a escola e a Comunicação? O Caderno (2012, p. 15) aponta essa aproximação pelo viés dos destinatários da escola, quando apontam que as mídias “estão na origem de uma nova cultura, orientada para o futuro, na qual adolescentes e jovens têm como referência principal seus pares; essa mutação está sendo aprofundada pela internet”. E onde ficaria o adulto nessa história? Pareceria “à primeira vista, que o adulto perdeu influência na formação dos jovens, mas não é assim. A comunicação de massa gerou a nova cultura e, ao mesmo tempo, a significou, normalizando-a dentro das necessidades do momento atual do mercado capitalista” (2012, p. 15).

A escola estaria, assim, entre as instituições ‘adultas’ que teria perdido força quanto sua ação educativa. E o Caderno (2012) aponta como a recuperação desse lugar anteriormente ocupado pode se dar a partir de outra instituição adulta, no caso a mídia. Mas a partir de uma visão crítica da nova instituição.

Decorre disso que, para a escola recuperar o seu papel, deveria, em primeiro lugar, lutar por sua própria legitimidade perante crianças e jovens. Colocamos aqui, como tese, que ela não pode recuperar essa legitimidade se não desvendar, através da crítica, a mistificação proposta pelo mundo da comunicação-mercado. Essa crítica gera a possibilidade de se criar uma cumplicidade com os mais jovens, valorizando e promovendo a busca da autonomia como uma aventura existencial íntima, do pensamento e do conhecimento, e não como uma proposta condicionada, subliminarmente, pela lógica mercantil.

A recuperação do papel da escola estaria, então, ainda para o Caderno (2012, p. 15), relacionada à capacidade que tiver de converter-se num espaço privilegiado para garantir às novas gerações os conhecimentos e as habilidades indispensáveis, para que se comuniquem com autonomia e autenticidade.

Seria a partir de uma ‘pedagogia problematizadora’ que a leitura da mídia será mais eficiente, caso os jovens tenham garantida a capacidade de analisar suas próprias formas de comunicação e as maneiras de se comunicar adotadas e privilegiadas pela escola.

Ismar de Oliveira Soares (2001) é o autor reconhecido pelo Caderno (2012, p. 16) ao tratar da Comunicação e Uso de Mídias na escola, utilizando o termo Educomunicação. O novo campo absorveria seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências sociais, superando, desta forma, as “barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis”. Soares defenderia que o novo campo acontece a partir de

ações conjuntas em diferentes áreas, ganhando a dimensão de um movimento que caminha sintonizado em torno de uma ideia básica: possibilitar o conhecimento sobre a sociedade midiática, mediante o exercício do uso de seus recursos, sempre numa perspectiva participativa e integradora dos interesses da vida na comunidade (2012, p. 16).

As diversas mídias, para o Caderno (2012, p. 18), teriam o potencial de se tornarem parte de um sistema de comunicação entre estudantes, professores, diretores e comunidade escolar. Assim, carregariam o potencial de instigar diálogos para a construção de um projeto político-pedagógico rico e alinhado às características de uma escola que tenha importância na vida de seus estudantes e da comunidade. Mas o caminho para chegar a essa realidade passaria pelo enfrentamento de alguns desafios.

A compreensão do Caderno (2012, p. 19) sobre o uso das mídias na escola passa por uma visão interdisciplinar desse processo. Eles apontam que, embora “não tenha o objetivo de solucionar todas as questões da educação brasileira, o *Mais Educação*, por meio da *Comunicação e Uso de Mídias*, é um instrumento importante de flexibilização do currículo e de capilarização de uma proposta interdisciplinar” (2012, p. 19). Uma das primeiras percepções na produção de comunicação é a de que um jornal, vídeo, rádio, fotografia e quadrinhos são, por natureza, produtos interdisciplinares, ou seja, exigem a aplicação de múltiplos saberes acadêmicos na sua elaboração. A produção em comunicação é entendida como “uma prática estudantil/escolar, que respeita a autonomia dos estudantes e que deve envolver as mais diversas disciplinas” (2012, p. 19).

Outra dimensão do interdisciplinar estaria relacionada aos diversos saberes que entrariam na composição dessa nova aprendizagem. Para o Caderno (2012, p. 19), os

saberes comunitários e estudantis têm, também, espaço nessa construção. As redes que constituem esses saberes (...) são fundamentais, inclusive, como forma de o educando reconhecer-se no processo. A agenda da criança e do jovem deve ser a linha mestra do jornal, revista, rádio ou vídeo produzido; o potencial da comunidade torna-se visível e ativo no conteúdo proposto e discutido.

Além disso,

a integração dos saberes acadêmicos, comunitários e estudantis facilita, para que a escola torne-se articuladora de uma comunidade de aprendizagem, isto é “uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos” (Texto-referência do Programa Mais Educação, p. 27, MEC – Brasília, 2009).

O papel social da leitura e escrita é o ponto de partida para que o Caderno (2012, p. 19 e 20) evidencie a importância da ressignificação dos espaços sociais onde as pessoas exercem sua cidadania. A garantia de “acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e à produção de comunicação, como forma de participação democrática são elementos fundamentais do programa do MEC e, também, atividades centrais das práticas educacionais”. O exercício da leitura crítica da mídia de massa seria “um dos pressupostos, para que o jornal, revista, quadrinhos, vídeo ou rádio produzidos por crianças, adolescentes e jovens tenham de fato um caráter autêntico e inovador nos programas de *Comunicação e Uso de Mídias*”. Seria preciso antes de qualquer esforço para produzir comunicação, “conhecer e analisar o sistema midiático de massa que, hoje, é ainda dominante. Isso significa entender, profundamente, as relações comerciais dos veículos e o papel importante que eles exercem na construção de valores pessoais e sociais”.

Mas a dimensão da proposta do MEC para o uso das mídias pela escola, substanciada nos Cadernos, não estaria restrita à recepção crítica da comunicação. O Caderno (2012, p. 20) apontam para uma etapa seguinte, de produção da comunicação.

Após a leitura e análise das diferentes mídias, a ênfase da Educomunicação é a produção e, sobretudo, a veiculação, do material feito pelos estudantes. Trata-se de uma comunicação autêntica dos educandos. Nos jornais, fanzines, rádios, vídeos ou quadrinhos, o estudante é instigado a produzir uma comunicação que faça sentido a ele e sua comunidade; temas que gerem discussão e pautem debates sobre soluções e problemas comunitários ou relativos às questões da juventude em si, como a sexualidade e outros existenciais.

Seria uma primeira aproximação do Caderno ao pensamento de Celestine Freinet (1974). Mais adiante, o Caderno (2012, p. 24 e 25) relaciona a prática de Freinet à Escola Nova. A Escola Nova propõe aos alunos atividades diversas – intelectuais, artísticas, físicas, trabalhos manuais – prefigurando o que, hoje, chamamos de educação integral. É dentro dessa perspectiva que aparecem nas escolas as quais aderem a esse movimento, desde o início do século XX, dispositivos de impressão tipográfica (nessa tecnologia, os textos são compostos letra por letra, o que agregava ao trabalho manual a possibilidade de ensinar a língua) e inicia a produção de impressos escolares. O educador francês Célestin Freinet (1896-1966) introduziu na sua prática a técnica da impressão, em 1924, quando seus alunos passaram a produzir textos compostos por eles mesmos, enviando esses textos para outras escolas. Para o Caderno, a

(...) importância de Freinet na história das mídias escolares não está em ter sido um precursor – não o foi, como vimos – mas no fato de ter feito do jornal um ponto de “concentração” e a síntese de uma proposta pedagógica inspirada nos princípios da Escola Nova. Não há em Freinet o menor traço de uma perspectiva instrumental ou funcionalista do jornal (mídia) escolar, que foque em algum aspecto parcial, como o rendimento escolar ou o domínio de tecnologias, por exemplo. Sua visão parte de uma concepção integral da criança e conclui na formulação de um pensamento que pode ser considerado como precursor de uma visão integral da educação. O texto que segue se inspira, largamente, em Freinet. (2012, p. 24 e 25).

Por último, cabe destacar, ainda, a visão do Caderno (2012, p. 20) em torno da função social da leitura e da escrita nos processos de aproximação entre Educação e Comunicação no ambiente escolar. O uso da língua e da expressão, no processo, seria “fundamental, para que a mensagem seja compreendida pelo receptor (público-alvo da mídia em questão) e o produto de comunicação seja, de

fato, eficiente. Trata-se de um exercício constante de pesquisa de linguagem e de uso social da escrita”. A preocupação ‘em ser compreendido’ faria da comunicação uma “prática de uso cotidiano da língua e do jornal produzido, sendo uma ferramenta importante de cidadania”. Os educandos seriam levados a perceber que é “a partir da mudança e leitura de mundo locais, que são construídas as leituras e as mudanças globais, e que é possível elaborar um novo, transformador e autêntico tipo de comunicação”.

Em suma, na base da proposta do Mais Educação, em relação ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, estão as ideias de que vivemos numa ‘idade mídia’, daí a importância do macrocampo; que os projetos que as escolas possam implementar na área devem privilegiar a realidade dos educandos; mais que isso, devem ser construídos levando-se em consideração a autonomia dos estudantes; que devem ser inseridos a partir de uma proposta crítica da comunicação que se pratica hoje; que as propostas implementadas no âmbito do macrocampo devem possibilitar os diálogos para o desenvolvimento de um projeto pedagógico rico; que essas propostas partam de uma visão que envolva as diversas disciplinas; na perspectiva de aproximação entre saberes escolares e comunitários; e que evidenciem a função social da leitura e da escrita.

Como os estudantes interpretam essas possibilidades? E como constroem, na prática, essa outra comunicação?

2. As percepções dos estudantes do Mais Educação sobre o rádio educativo

2.1 Contextualizando a pesquisa

2.1.1 A rotina do Mais Educação nas escolas

A partir das 21 escolas que tomaram parte na pesquisa, chega-se à uma apropriação inicial da rotina de implantação do Mais Educação. A cada ano, as escolas fazem a opção pelas atividades que querem desenvolver em torno do Programa. Em média, a escola ‘pode’ escolher entre cinco e seis atividades, do conjunto de atividades que compõem todos os macrocampos do Mais Educação⁶. O MEC também orienta a seleção dessas atividades, daí o ‘pode’ estar entre

⁶ São 10 macrocampos à disposição das escolas: 1. Acompanhamento Pedagógico, 2. Educação Ambiental, 3. Esporte e Lazer, 4. Direitos Humanos em Educação, 5. Cultura e Artes, 6. Cultura Digital, 7. Promoção da Saúde, 8. Comunicação e Uso de Mídias, 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza, 10. Educação Econômica. Esses macro-

aspas. Dessas cinco ou seis atividades, uma, necessariamente, tem que ser a de reforço pedagógico, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, de caráter obrigatório para as escolas participantes. E em 2013, o MEC não disponibilizou o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias para as escolas rurais. Apenas as escolas urbanas puderam fazer a opção por alguma de suas atividades.

Feitas as opções pelas atividades, as escolas recebem o apoio necessário do MEC para desenvolvê-las. Em relação ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, na opção rádio escolar, o apoio alterna-se entre o envio de um kit de equipamentos para escola utilizar ou a remessa de recursos financeiros para que a própria escola adquira os equipamentos⁷. No ano em que o MEC fica responsável pelo envio dos próprios equipamentos, as escolas chegam a esperar um ano para a efetiva remessa. Como a opção das atividades é anual, em algumas escolas os equipamentos chegam sem que a escola tenha mais a opção rádio escolar entre suas atividades do Mais Educação, o que gera descontinuidade de atividades. O atraso na chegada dos equipamentos também desestimula a participação dos estudantes, que veem suas expectativas não atendidas ao longo daquele ano.

O MEC, no caso da rádio escolar, também apoia a escola fazendo um repasse de recursos para que ela possa contar com um monitor para acompanhar as turmas formadas. Há uma indicação, mas não uma obrigatoriedade, desse monitor ter formação específica sobre rádio. A remuneração desse monitor é de R\$ 80,00 reais por turma formada. Face à baixa remuneração, ocorre uma rotatividade intensa desses colaboradores. Isso quando a escola consegue atrair algum colaborador para realizar esse trabalho.

Com os equipamentos e monitor disponíveis, inicia-se o processo de desenvolvimento das atividades. Aí, mais um problema ocorre para a implementação efetiva da proposta pedagógica do Mais Educação, do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. O mesmo estudante que faz a opção, por exemplo, por rádio escolar, tem, obrigatoriamente, que participar de todas as outras atividades selecionadas pela escola para aquele ano. A atividade de reforço pedagógico é diária. Cada atividade toma, em média, 90 minutos das três horas diárias dedicadas ao Mais Educação na escola, no contraturno escolar. Tomando-se por base cinco atividades selecionadas mais o reforço pedagógico, de caráter obri-

campos oferecem 62 diferentes atividades aos estudantes. (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Passo a passo do Programa Mais Educação. Brasília, 2011)

⁷ O *kit* de equipamentos é composto de microfone, mesa de som de seis canais, caixa de som amplificada e gravador digital.

gatório, a cada dia o estudante participa do reforço pedagógico mais uma atividade. Em razão disso, se a escola fizer a opção por rádio escolar o trabalho com essa atividade vai se resumir a 90 minutos semanais, seis horas mensais, o que prejudica qualquer processo formativo que venha a se desenvolver, de caráter mais sistemático.

2.1.2 A seleção do conjunto de dados da pesquisa

Nas 21 escolas que participaram desse levantamento, situadas em Fortaleza, na rede pública municipal e estadual, foram elaborados questionários específicos para diretores, coordenadores do Mais Educação, professores de sala de aula e estudantes⁸. O número de entrevistados variou de escola para escola e entre os segmentos, de acordo com a disponibilidade demonstrada pela comunidade escolar. Em relação a professores e estudantes, fizemos uma divisão entre aqueles que participaram da atividade de rádio escolar e aqueles que não participaram –como nosso intuito era ter uma percepção da compreensão da relação entre rádio e aprendizagem, a partir da proposta do Comunicação e Uso de Mídias, essa separação nos pareceu apropriada, levando-se em consideração quem é apenas ouvinte da rádio escolar e quem é participante ativo do processo de produção da comunicação veiculada pela rádio escolar.

Foram entrevistados 44 estudantes, sendo 27 que tomaram parte, em algum momento, das atividades da rádio escolar e 17 que não tomaram parte. Cabe salientar que a participação nas atividades da rádio escolar pode ter acontecido em momentos anteriores ao da realização da pesquisa, uma feita que entre a opção pela atividade e o desenvolvimento efetivo das atividades pode decorrer um intervalo de tempo que pode chegar a 18 meses, dependendo da disponibilidade dos equipamentos, incluída sua instalação na escola. O número de estudantes entrevistados variou de escola a escola, a partir da disponibilidade encontrada pelos entrevistadores. Essa variação foi de um a cinco estudantes, entre participantes e não participantes das atividades da rádio escolar.

⁸ Em artigo anterior, intitulado 'Rádio educativo - percepções a partir dos participantes do Programa Mais Educação', apresentado durante o XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom 2014, fizemos uma discussão sobre a percepção dos Coordenadores do Mais Educação sobre as atividades com a rádio escolar. Num próximo artigo, pretendemos focar a percepção dos professores.

2.2 As interpretações iniciais dos dados

2.2.1 A participação dos estudantes na rádio escolar

O Programa Mais Educação, em sua proposta pedagógica de orientação à execução do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, destaca a necessidade do desenvolvimento de projetos que possam privilegiar a realidade dos educandos, na perspectiva de considerar a autonomia como ponto de partida. Sobre tudo, que esses projetos possam desenvolver diálogos no âmbito da comunidade escolar, o que atestaria a importância da importância entre Comunicação e Educação. Duas perguntas do questionário, aplicado aos estudantes, indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido nessas pretensões.

Como parte do questionário da pesquisa, foi indagado aos estudantes quem decide o que deve ser veiculado na rádio escolar. A pergunta seguinte, como reforço à compreensão da primeira, perguntava quem poderia retirar uma produção da grade de programação da rádio escolar. em ambas as perguntas, os estudantes poderiam indicar mais de uma opção, entre estudantes, professores, coordenador do Mais Educação, diretor da escola, monitor da rádio escolar ou outra opção que quisesse citar. Dos estudantes entrevistados, entre participantes e não participantes das atividades da rádio escolar, em relação à primeira pergunta, 19 (43%) indicaram que era o monitor da rádio escolar que selecionava o que era veiculado e 15 estudantes (34%) indicaram que eram os próprios estudantes que selecionavam o material.

A princípio, poderia ser destacado a participação efetiva dos estudantes no material veiculado pela rádio escolar, demonstrando um princípio de autonomia no desenvolvimento das atividades, o que poderia levar à inserção de sua realidade na programação, mesmo levando-se em consideração o destaque dado ao monitor no processo. Talvez a construção da primeira pergunta tenha influenciado esse resultado. A indagação feita era ‘Quem decide o que toca na Radioescola?’. Uma interpretação possível é que o termo ‘toca’ poderia ter sugerido que se tratava da seleção musical que era veiculada na programação da rádio escolar, e não o conjunto de produções. Daí o envolvimento maior dos estudantes no processo.

Essa interpretação é defensável quando se analisam os resultados do segundo questionamento, traduzido no questionário pela pergunta ‘Quem pode retirar um programa do ar aqui na escola?’. Nesse caso, a lógica se inverte. Dos 44 estudantes entrevistados, 25 (56%) identificaram ser o diretor da escola quem poderia retirar, vindo em seguida o coordenador do Mais Educação com 16 op-

ções (36%) e o monitor da rádio escolar com 15 opções (34%). Nessa pergunta, os estudantes aparecem com apenas 6 indicações (13%) daqueles que poderiam efetivamente retirar um programa da grade de programação da rádio escolar.

Em relação a esses resultados, duas constatações ainda são importantes destacar. A primeira, a baixa indicação do professor como participante das atividades da rádio escolar. Na primeira pergunta, apenas 1 estudante (0,2%) considerou que algum professor decide o que toca na rádio escolar. Para a segunda pergunta, foram 2 estudantes (0,4%) que consideraram ser o professor aquele que decide retirar um programa do ar. Vê-se que a perspectiva da colaboração recíproca entre professor e estudante, preconizada pela proposta pedagógica do Comunicação e Uso de Mídias, ainda está distante de se realizar.

A segunda constatação se refere a uma cultura de autoritarismo e baixa democracia vivenciada ainda no ambiente escolar. Isso pode ser presumido a partir da distinção entre os estudantes participantes e não participantes das atividades da rádio escolar que responderam à pesquisa. Partimos da compreensão de que o grupo de estudantes não participantes, por não estarem envolvidos com a rotina da rádio escolar, tenha, a princípio, menos propriedade para relatar com fidedignidade a realidade dos processos envolvidos. Nesse caso, estaria mais propenso a raciocinar a partir do imaginário ou da cultura escolar relacionada à 'expectativa' de participação e autoritarismo da gestão escolar. Não é à toa que, entre os 17 estudantes não participantes das atividades da rádio escolar, 10 (58%) indicaram ser o diretor da escola o responsável pela tarefa de retirar uma produção da grade de programação da rádio escolar, 5 estudantes (29%) indicaram o monitor, 3 (17%) o coordenador do Mais Educação e nenhum respondente indicou a participação de estudantes nessa tarefa!

2.2.2 A percepção da aprendizagem

Em torno da percepção do rádio educativo, duas indagações do instrumental de pesquisa foram feitas. A primeira, 'Você acredita que a Radioescola ajuda na sua aprendizagem e na aprendizagem de seus colegas?'; e a segunda, 'O que é o rádio educativo pra você?'. Ambas as perguntas de caráter aberto. Aqui, especificamente, foram sistematizadas as respostas distinguindo os estudantes participantes dos não participantes das atividades da rádio escolar –na medida em que o próprio envolvimento e possíveis processos formativos levados a cabo pelo monitor da rádio escolar pudessem, de alguma maneira, ter reorientado essa percepção.

Entre os estudantes participantes da rádio escolar, que nos parece o grupo mais indicado para referir-se à primeira pergunta, interpreta-se facilmente o distanciamento da percepção de aprendizagem da atividade com qualquer vínculo à sala de aula. Apenas duas respostas fazem referência, embora que de forma indireta, à relação entre rádio escolar, aprendizagem e sala de aula: 'Às vezes a monitora faz um trabalho de leitura e perguntas com poesias'; e 'Porque influenciava na hora do intervalo - ficavam mais quietos. E nada sala de aula também'.

Outro conjunto de respostas, entre os participantes, trabalha, de forma mais óbvia, a vinculação entre a aprendizagem e às técnicas de manipulação da tecnologia vinculada à rádio escolar. Então, as atividades fizeram com que aprendessem 'coisas da rádio, que não sabia'; 'Incentiva o aluno a aprender a mexer nos equipamentos'; 'Aprenderam muita coisa. A mexer no som'.

Mas as respostas indicam ainda outra aprendizagem, essa de caráter mais abrangente, que faz uma relação entre as atividades desenvolvidas na rádio escolar e a aprendizagem para a vida. E essa percepção parece aproximar de um dos direcionamentos que a proposta do Mais Educação, no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, pretende validar, a de aprendizagem contínua. Respostas como 'É uma forma de interagir. Uma música pode fazer com que a pessoa reflita. Nós tentamos fazer com que a pessoa pense e reveja seus atos'; 'Antes de participar, fazia coisas sem pensar. Depois da rádio, comecei a pensar nas coisas'; 'Influenciou para mostrar que tem pessoas com vergonha de falar e a pessoa ficou mais desinibida'; 'Melhorou a autoestima - era muito tímida antes'; 'os alunos poderiam aproveitar melhor e interagir' fazem crer que a aprendizagem no desenvolvimento da rádio escolar pode ser um processo amplo e com resultados a médio e longo prazos.

Ainda em torno da relação entre aprendizagem e rádio escolar, é possível perceber alguns direcionamentos que podem levar ao desvirtuamento do que seja trabalhar com o rádio. Embora um estudante tenha percebido que 'Na rádio aprendem muitas coisas, a falar corretamente e até educação', outro percebeu que 'A diferença da sala de aula é que a gente não escrevia', o que pode indicar que algumas escolas, a partir do trabalho dos monitores, estão investindo num modelo de rádio que valoriza sobremaneira o improviso, visão ainda muito presente no rádio comercial e que menospreza as possibilidades do meio, em sua vertente educativa. Ou, para outro estudante, 'Não tem repercussão (na aprendizagem), porque só tocava música', observação referida por outras respostas, o que leva a duas constatações: que a rádio escolar não trabalha de maneira razoável o gênero informativo do rádio e que a música é trabalhada apenas como forma de entretenimento, o que limita, em ambos os casos, a orientação educativa que a rádio escolar possa vir a ter.

2.2.3 A percepção do rádio educativo

Se a relação entre rádio escolar e aprendizagem majoritariamente se distanciava da sala de aula, a percepção do rádio educativo traz alguns elementos que o aproxima mais do cotidiano da escola, e do ambiente da sala de aula, ou pelo menos dos processos que são desenvolvidos corriqueiramente em sala de aula. Poderíamos afirmar que uma possível interpretação para tal fato seja uma superposição entre o que seja ‘educativo’ e o que seja ‘escolar’, permeado pelo ‘ensino’, a partir da percepção dos respondentes.

Uma das respostas mais emblemáticas, em relação a essa aproximação entre o educativo e o escolar, permeada pela sala de aula, veio de um estudante não participante, o que pode reforçar a compreensão inicial da relação rádio e educação, para quem nunca se envolveu com essas atividades, a partir duma percepção que fortalece o imaginário do rádio educativo. Para esse estudante, o rádio educativo ‘Complementa a escola na rotina’. Para outro, estudante participante das atividades da rádio escolar, o rádio educativo é ‘Uma rádio que traz assuntos da escola.’

Numa perspectiva mais ampla, na aproximação entre ‘educativo’ e ‘escolar’, os estudantes participantes das atividades da rádio escolar têm uma visão um pouco mais abrangente. E três âmbitos são perceptíveis nessa aproximação. Num primeiro momento, a perspectiva ampla, mas ainda assim vinculada à escola. Para eles, participantes e não participantes das atividades da rádio escolar, o rádio educativo ‘Serviria bem para a escola. Tem gente que se dá melhor com o rádio do que falando. Ajuda na desenvoltura das pessoas’; ‘Que ensina, fala poesias, recomendação de livros, várias coisas voltadas para a escola’; ‘Uma rádio que ensine’; que ‘Possa transmitir ideias e valores dentro da escola. Tirando essas músicas que não tem estilo e não colocar dentro da escola. Colocar músicas de cultura.’

Num segundo momento, uma visão ‘meio-termo’, que se situa entre o ambiente escolar mas que faz conexão com fora da escola. Nesse caso, o rádio educativo deveria ‘Ensinar ao jovem a viver a juventude e ficar distante de drogas. Ficar sempre próximos aos estudos’; ‘É uma rádio que fala coisas escolares para melhorar a aprendizagem do aluno e que ele pode usar essas informações dentro e fora da escola’; ‘Ensinar as pessoas através do rádio’; ‘Aquele que possibilita aos alunos terem melhor aprendizado, ter mais educação e aprender outras atividades.’

Já num terceiro momento, o rádio educativo para além dos muros da escola. O rádio educativo seria ‘Uma forma de expressar e dar ideias aos estudantes

para que estes façam o que é bom para si'; 'Rádio educativo é para incentivar as crianças, educar, ajudar no desenvolvimento das crianças'; 'É a rádio que pode ensinar, dar a vez a cada aluno para aprender coisas novas'; Planejando alguma coisa para mudar o bairro. Sem educação ninguém tem nada.'

Algo a se ressaltar é que as respostas à compreensão sobre o rádio educativo, a partir dos não participantes das atividades da rádio escolar, revelam um discurso menos estruturado, menos contextualizado e mais próximo do senso comum. Para os não participantes, o rádio educativo seria 'Alguma coisa que educa a gente'; 'Dar aviso na escola'; 'É a que pode ajudar muitas pessoas'; 'Aprendizado'; 'É tudo o que transmite uma coisa boa para o aluno e o deixa a vontade'; 'Educar uma pessoa. Significa um bocado de coisa. Tipo ensinar uma coisa, fazer muitas coisas.' E, por outro lado, revelam que a simples participação das atividades da rádio escolar, embora também com ressalvas, pela forma como se estruturam e como são orientadas, pode representar ganhos à formação dos estudantes.

3. Mais algumas considerações

Esse é o segundo artigo que produzimos a partir da pesquisa que realizamos em 21 escolas de Fortaleza sobre o desenvolvimento das atividades vinculadas à opção rádio escolar, do macrocampo Comunicação e uso de Mídias, do Programa mais Educação. No primeiro, trabalhamos a percepção dos coordenadores do Mais Educação sobre o rádio educativo. Esse segundo, traz a visão dos estudantes, incorporando também a noção de aprendizagem. Num terceiro artigo, pretendemos trabalhar a percepção de professores. Acreditamos que, além das constatações específicas de cada grupo de respondentes da pesquisa, uma visão geral, que possibilite inter cruzar essas percepções, poderá nos revelar outras perspectivas de análise.

Para a construção de uma proposta de rádio educativo que avance ao encontro dos princípios postos pelo MEC, é fundamental, antes de tudo, uma percepção crítica do modelo e conteúdo da comunicação mais utilizados em nossa realidade. Seria até defensável afirmar que, ao contrário do que afirma o MEC, não seria necessário a postulação de um etapismo quanto ao fluxo de primeiro se perceber criticamente a comunicação para depois se produzir uma comunicação 'autônoma,' ou 'educativa.' Mas essa percepção crítica da comunicação está ausente da fala dos estudantes, mesmo considerando-se suas boas intenções. E são esses aspectos contraditórios que, se encaramos o conflito como algo positi-

vo, podem render bons diálogos, no intuito de reconhecer as distâncias entre o pensar e o fazer. As deficiências, ou mesmo ausências, dos processos formativos junto aos estudantes que participam das atividades específicas do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias.

Outra consideração possível é sobre a percepção ampla que os estudantes têm do rádio educativo. Seria essa percepção vinculada a uma interpretação negativa da sala de aula, ou mesmo da escola? A notada ausência do professor dos processos que envolvem a rádio escolar poderia estar fortalecendo essa compreensão? Com a participação efetiva dos professores, nas atividades da rádio escolar, poderia se esperar uma reorientação dessa percepção? Ou um aprofundamento? Uma das respostas que colhemos, sobre a compreensão do rádio educativo, de um estudante, lança algumas especulações sobre essas indagações. Para esse estudante, rádio educativo seria ‘Uma maneira de ensinar que não seja na sala, de uma maneira divertida’.

Referências bibliográficas

- ECO, U. **O superhomem de massa**. S. Paulo: Perspectiva, 1991.
- FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Mais Educação. **Caderno Pedagógico nº 9**. Comunicação e Uso das Mídias. Brasília, 2012.
- SOARES, I. **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

Educação para os media em Portugal: um caminho a fazer-se

Manuel Pinto

Cristiane Parente

Boa parte do que acreditamos conhecer sobre a realidade nos chega a partir dos meios de comunicação. Por isso a Educação para os Media é, ou pelo menos deveria ser, uma área-chave das políticas educativas e socioculturais. Em “Theory of Media Literacy – A Cognitive Approach”, Potter (2004) já destacava o fato de que, ainda no começo dos anos 2000, as estações de rádio enviavam/emitiam anualmente 65,5 milhões de horas de programação original, sendo seguidas de perto pelas TVs, com mais de 48 milhões de horas. E isto sem falar na internet e outros meios.

Os media constituem um ambiente e uma dimensão que marcam cada vez mais a vida das pessoas. Dificilmente podemos aprender a ser cidadãos sem compreendê-los criticamente, já que eles constroem um mundo comum para os cidadãos (MARTINS, 2011). E isso acontece especialmente a partir de relatos, narrativas, representações, ritos e mitos.

Morduchowicz (2001) ressalta o fato de o conhecimento ser cada vez mais mediatizado, o que realça a necessidade de os meios de comunicação se tornarem objeto de estudo, já que são determinantes no modo como adquirimos, transmitimos e construímos informações e saberes sobre o mundo. Pinto (2003, p.2) também destaca que a formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os media e o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e promove a cidadania, apesar de essa constatação ainda não se traduzir em políticas públicas na área, na maioria dos países.

Se no passado o problema era, para grande parte das pessoas, a falta de acesso a informações, hoje a questão com que lidamos é outra: afinal, não só a informação pode ser encontrada mais facilmente, como tem sido produzida em quantidade e (em certa medida) diversidade cada vez maiores e num ritmo cada vez mais rápido. Neste novo quadro, torna-se necessário aprender a aceder, selecionar e usar bem as informações que recebemos, tarefa que deve ser aprendida desde a infância, visto que ter muita informação não necessariamente é estar bem informado.

A par das competências para ler criticamente e usar judiciosamente os media, as novas redes, plataformas e ferramentas digitais colocam em evidência outras necessidades básicas para a alfabetização e formação básica de todos os cidadãos, de forma a atenuar os riscos crescentes de novas formas de exclusão social. Pode dizer-se que a educação para os media e para a comunicação se tem vindo a evidenciar como um dos terrenos centrais dos direitos dos cidadãos, abrindo novos horizontes e desafios à conhecida trilogia em que assenta o direito à informação: informar, informar-se e ser informado (PINTO et al, 2009, p.1).

Essa presença marcante que, desde muito cedo, temos dos media e das novas tecnologias em nossas vidas, não apenas influencia a nossa percepção do mundo como altera a relação que estabelecemos com outros sujeitos e com a noção de espaço e tempo. Os media não apenas registam e publicitam os acontecimentos que marcam as sociedades, como eles próprios são responsáveis por boa parte da produção e enquadramento desses acontecimentos. Isso porque “a sociedade não apenas se deixa envolver pelos meios, como os reflete, adere ou descarta sua influência” (CHRISTOFOLETTI; MOTTA, 2008, p.1).

Segundo Botton (2014), somos desde cedo solicitados a apreciar o poder das imagens e das palavras. Porém, é raro que possamos dispor de uma educação que ensine a lidar com esse poder.

“É considerado mais importante que saibamos entender o enredo de Otelo do que saber decifrar a primeira página do New York Post (...) Nunca somos sistematicamente iniciados na extraordinária capacidade dos fornecedores de notícias para influenciar o nosso sentido de realidade e moldar o sentido daquilo a que bem podíamos chamar as nossas almas.” (BOTTON, 2014, p.12)

Isso tudo torna-se ainda mais importante quando vivemos numa sociedade dos ecrãs, em que a tecnologia já parece completamente natural para nós e a palavra precisa de ser resignificada, diante do poder da imagem.

A rede ecrânica transformou os nossos modos de vida, a nossa relação com a informação, o espaço-tempo, as viagens e o consumo: tornou-se um instrumento de comunicação e de informação, um intermediário quase inevitável na nossa relação com o mundo e com os outros. O ser é, cada vez mais, ser ligado ao ecrã e interconectado nas redes (LIPOVETSKY E SERROY, 2010, p.251).

Os media constroem um mundo comum. E constroem-no sobretudo através de relatos, o que significa que a sua realidade social é essencialmente discursiva. Esses actos de linguagem, por sua vez, são construções sociais (MARTINS, 2011, p.108).

Uma pessoa é exposta em média a cerca de 300 anúncios em um único dia (POTTER, 2004) e, sabendo disso, empresas de publicidade, entretenimento e jornalismo competem cada vez mais para conseguirem nossa atenção. Nessa guerra, e com o desenvolvimento tecnológico, a maneira como as mensagens chegam até nós mudou, assim como o modo como lidamos com elas. E se antes era fácil categorizar o que era informação, entretenimento e publicidade, agora, o vale-tudo para conseguir um leitor-espectador fez com que essas fronteiras se estreitassem e hoje encontremos anúncios travestidos de notícias e notícias misturadas com entretenimento.

Além disso, as mensagens também estão tornando-se cada vez mais curtas, dificultando a compreensão do contexto em que foram criadas e a sua interpretação (POTTER, 2004). E se essa diluição de fronteiras é complicada para os adultos, imagine para o público infantil.

Ainda sobre essa avalanche de mensagens, Tisseron (2007) destaca que as imagens são suportes de significação e que todas são construções. Por isso mesmo, carecem de ser estudadas, desmistificadas, vistas como algo que não seja objetivo. Ou seja, devem ser analisadas de forma mais crítica, afinal, há um modo de olhar que as determina. E no caso das mensagens que recebemos diariamente, o modo como elas chegam até nós vai formando, consciente ou inconscientemente, a nossa forma de representar o mundo.

O autor defende a distribuição da imprensa infantil nas escolas (as que ainda resistem/existem no mercado), para que as crianças debatam, entre si e com seus professores, assuntos que lhes digam respeito, cabendo assim à escola um contrapeso no papel pedagógico de educar sobre a visão de mundo e sobre as mensagens que recebemos diariamente. Uma educação para os media. E como as imagens são o maior poder com o qual as crianças irão negociar durante toda a sua vida (TISSERON, 2004), porque não começar a serem educadas já para esse desafio?

Importante destacar, porém que, independentemente dos meios aos quais as crianças estão expostas, vale dizer que não é apenas a relação criança – conteúdo que determina alguma consequência (positiva ou negativa), mas também o contexto em que essa criança vive, a quantidade de horas em que está exposta aos meios, as alternativas de que dispõe, o que ela faz também com os meios e não só o que eles fazem com ela, como a família e a escola dessa criança lidam com os meios, etc

Outro ponto relevante é que, para lidarmos com esse intenso fluxo de informações acabamos por ter uma exposição automática aos meios e um processamento automático das mensagens. As consequências negativas deste comporta-

mento é ficarmos mais susceptíveis às interpretações sugeridas pelos meios de comunicação. “Os meios de comunicação estão condicionando-nos, definindo o que é notícia, o que é entretenimento e como resolver problemas com os produtos anunciados” (POTTER, 2004, p.11). Consequentemente, ao longo do tempo, os meios de comunicação passam a moldar a nossa percepção do mundo, nossos conceitos de beleza, corpo, relacionamento, do que é certo e errado e, pior, deixam nossa “habilidade de construção de sentido atrofiada” (POTTER, 2004, p.3).

Fazendo um rápido recorte no tempo, basta imaginarmos uma criança negra, por exemplo, e a quantidade de tempo que ela viu TV, desde pequenina até o fim de seu período escolar. Quanto de estereótipos ela não deve ter visto? Quantas imagens de crianças, adolescentes/jovens e adultos negros ela viu? E em que situações? Como isso se deve ter fixado em sua mente? Que ideais de beleza ela deve ter a partir dos comerciais de shampoo ou perfumes ou ainda roupas de marcas famosas?

“Sem uma boa compreensão dos media, suas mensagens e seus efeitos, as pessoas podem desenvolver mal-entendidos e equívocos sobre seu mundo” (POTTER, 2004, p.20). Isso nos dá pistas do que, afinal, é e para que serve a Literacia Mediática, Educação para os Media ou Educomunicação.

As experiências que podem ser filiadas na preocupação de articular o universo da educação e dos media tornam-se visíveis a partir dos anos 20 e 30 do século passado. Isso acontece nomeadamente com as propostas de Célestin Freinet relacionadas com a imprensa escolar (FREINET, 1927) e com as preocupações de iniciar o estudo da linguagem cinematográfica, documentadas em França e no Reino Unido (NOURRISSON e JEUNET, 2001; BÉVORT e BELLONI, 2009), o que nos mostra que o interesse pelo tema não é tão novo.

Muito do trabalho pedagógico desenvolvido até aos anos 60-70 do séc. XX foi pautado por orientações ‘protecionistas’ e ‘discriminatórias’, isto é, procurando maximizar as potencialidades dos media, em particular audiovisuais, e minorar efeitos tidos por negativos. A verdade é que a pesquisa científica foi-se complexificando e enriquecendo. Ocorreu aquilo que se designou como perda tendencial do poder do texto (e dos media), em prol de um maior papel das mediações e de consideração pelo lugar e iniciativa dos sujeitos e grupos sociais e seus respetivos contextos de vida e cultura.

Essa virada epistemológica e teórica deu-se em diversas partes do mundo e a partir de diferentes problemáticas culturais, sendo aqui de destacar os avanços nos estudos de recepção na América Latina, levados a cabo e coordenados por pesquisadores como Orozco, Barbero e Canclini, especialmente a partir da década de 80 do século passado.

São pesquisas que foram gerando novos conceitos a respeito da relação entre o universo e a produção mediáticas, por um lado, e as culturas e os grupos culturais, por outro, orientando-se no sentido de uma visão menos determinista do papel dos media e mais acolhedora da ação dos sujeitos sociais e da sua leitura sobre o mundo. É no ato de leitura, do olhar que colocamos sobre as coisas, que damos sentido ao mundo. E esse ato é também político, já que envolve e requer compreender o jogo de forças existente na sociedade.

O olhar é uma forma de apreensão do mundo, que cruza conhecimento, objeto, sujeito e contexto de observação (...). É um ponto de contato, conhecimento e reconhecimento da alteridade (...), é leitura e é apreensão; é assim um gesto que constrói, gesto de leitura (CHRISTOFOLETTI, 2007, p.80-81). Se a leitura é um ato de compreensão maior, e se as pessoas lêem o mundo pelo filtro dos media, é preciso revisar sob que condições tal tradução é feita (CHRISTOFOLETTI, 2007, p.91).

Segundo Christofolletti (2007), dois aspectos são importantes para a conversão do ver em observar: a efetividade de ações e políticas de educação para os media/alfabetização mediática (ver TORNERO; VARIS, 2011) ou educomunicação, termo utilizado frequentemente no Brasil – ver Soares, 2011), e a compreensão da comunicação como um direito humano, assim como estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 19.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças, aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por todos os países do mundo com exceção da Somália e dos Estados Unidos da América, reconhece em seu artigo 13º o direito da criança à liberdade de expressão, o qual compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie e em todos os formatos, à escolha da criança. Reconhece ainda, no artigo 17º, o direito que lhe assiste quanto ao acesso à informação, bem como as responsabilidades que na matéria cabem aos órgãos de comunicação social, em especial a de “difundir informação e documentos que revistam utilidade social e cultural para a criança”.

Antes de olharmos para o modo como estas questões se colocam num quadro sociocultural específico, importa esclarecer que os conceitos com que aqui lidamos não têm um sentido unívoco e universal. Pelo contrário, são fruto de um processo de construção situado. Na Europa, isso acontece também. A expressão ‘media literacy’ tem sido definida como a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos (cf, por exemplo, LIVINGSTONE, 2004, p.18). Mas o património de experiências das últimas décadas leva-nos a reconhecer que há, a montante e a jusante das mensagens, dimensões que se revelam cruciais para uma visão e uma prática holística da educação para os media.

A economia política chama-nos a atenção para as lógicas institucionais, para as culturas profissionais e, sobretudo, para as questões de poder e para as estratégias dos interesses que se movimentam em torno dos grupos, dos conglomerados industriais, nas ligações com o campo político, etc. Por sua vez, os estudos culturais e as teorias da recepção fizeram-nos olhar para as formas de acesso aos media, modalidades de uso, de significação e de apropriação e para os contextos de vida dos utilizadores.

Em muitos estudos europeus denota-se uma tensão entre uma abordagem da educação para os media que tem como horizonte e sentido a educação para a comunicação e para uma cidadania crítica e interventiva, por um lado, e uma abordagem de cariz mais tecnológico, mais instrumental, por outro. Talvez devamos entender este campo como um campo de forças, para convocar Bourdieu, e ver aqueles elementos tensionais como pólos de um continuum que nunca pode ser perdido de vista. De qualquer modo, é relativamente consensual que a literacia mediática ou sobre os media é o resultado (sempre provisório, por certo) de um processo formativo que designamos por educação para os media.

1. Educação para os Media em Portugal

O caminho que vem sendo percorrido em Portugal, particularmente desde os anos 70 do século passado, analisado no seu todo, pode dizer-se que avança da fragmentação para a busca de um todo coerente, ainda que diversificado. A Revolução do 25 de Abril de 1974 e a instauração de um regime democrático estabelece um marco neste percurso, naturalmente. Uma coisa é trabalhar sob um regime de censura feroz e de combate à ação e à expressão de ideias de correntes estéticas diferentes de uma linha oficial e outra coisa é trabalhar em regime de liberdade de expressão e de informação, ainda que esta liberdade seja sempre um desafio e uma aprendizagem.

Importa, contudo, começar por sublinhar que não foi o 25 de Abril que trouxe as experiências de diálogo entre a ação educativa e o campo dos media e da comunicação. O jornalismo escolar, por exemplo, ainda que muito vigiado, foi um terreno de ação importante nas décadas antecedentes da ‘Revolução dos Cravos’ em muitas escolas, ainda que muitas vezes produzido de costas voltadas para as atividades letivas. Algo de análogo se passou com a pedagogia do cinema, em alguns casos em articulação com os cineclubes e os festivais de cinema (como foi o caso do Festival de Cinema de Figueira da Foz e do seu diretor José Vieira Marques). A ideia era desenvolver nos alunos o gosto pelo cinema,

iniciá-los na linguagem e estética cinematográficas, enriquecer debates sobre a actualidade ou ainda sobre determinadas matérias como História, Antropologia, línguas estrangeiras, etc. Atualmente destaca-se o nome do pesquisador e professor Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve, que continua os trabalhos nessa linha propondo uma “pedagogia da comunicação” (PINTO, 2003).

Sobre a educação para a cidadania e a compreensão dos media enquanto “instâncias de enunciação, construção e significação dos eventos e situações que marcam o que em cada momento se passa no mundo” (PINTO, 2003, p.5), vale destacar o papel de programas como o ‘Público na Escola’. Iniciado em 1989 pelo jornal Público, ainda antes de este diário de referência ter aparecido nas bancas, teve como objectivo primeiro o desenvolvimento de recursos e de iniciativas orientados para uma leitura crítica da actualidade, a partir do trabalho com a imprensa e com os outros media. Este programa organizava visitas ativas de alunos ao jornal, produzia cadernos pedagógicos e dossiês de materiais dos media. Promoveu também, em conjugação com o Ministério da Educação, a Semana dos Media na Escola. Porém, a sua iniciativa com mais impacto terá sido, durante cerca de duas décadas, a organização do concurso nacional de jornais escolares, em suporte impresso e digital. Hoje, com a crise económica, o jornal desinvestiu bastante nesta vertente, ainda que continue a existir um coordenador que participa em iniciativas de escolas, responde a solicitações e alimenta o blogue Página 23 (Disponível em: <<http://blogues.publico.pt/pagina23/>>).

Uma das características das dinâmicas desenvolvidas nesta vertente educomunicativa foi a sua falta de continuidade e a sensação que se criou de que se estava sempre a começar do zero. O ‘Público na Escola’ foi, deste ponto de vista, uma excepção, como foi também a ação continuada de formação e investigação em universidades como o Minho e Algarve e a dinamização levada a cabo em várias regiões do país por meia dúzia de cineclubes mais ativos. Mas tal não significa que, nas escolas dos ensinos básico e secundário, não acontecesse um importante trabalho de inovação pedagógica que fez da comunicação o seu *leitmotiv*.

Ao longo da primeira década deste século foi ganhando força a ideia de promover regularmente o intercâmbio entre as experiências no terreno, levadas a cabo por instituições mediáticas, por estabelecimentos de formação de professores e educadores, por departamentos oficiais, sobretudo do âmbito da educação e, naturalmente, pelos professores e pelas escolas. A este objetivo juntava-se também a preocupação de inscrever a educação para os media na agenda das políticas públicas.

Importa contextualizar um pouco. Depois de décadas em que as tomadas de posição e os estudos neste âmbito foram liderados por organizações como a

Unesco e o Conselho da Europa, também a Comissão Europeia, órgão de governo da União Europeia, desenvolveu ao longo de toda a primeira década do novo século um conjunto de iniciativas e de estudos que conferiram visibilidade à questão da *media literacy*, sublinhando as suas incidências e potencialidades nos planos da educação e da cultura, do emprego e da cidadania. Um ponto saliente desse processo foi a aprovação da Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de Dezembro de 2007, que propunha aos Estados membros a literacia mediática como

(...) uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social.

A Convenção instituiu também um mecanismo de pressão sobre os Estados Membros no sentido da avaliação dos níveis de literacia mediática dos seus cidadãos. Dois anos depois, uma Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009 acrescentava que a aquisição e exercício de competências no campo da comunicação e dos media permite ao cidadão “fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações.”

2. A ação do Grupo Informal sobre Literacia para os Media (GILM)

Neste quadro, um grupo de entidades públicas portuguesas decidiram, em meados de 2009, começar a reunir-se informalmente para partilhar informações sobre (e articular) iniciativas próprias, para organizar ações e projectos comuns e proporcionar o encontro de pessoas, grupos e instituições preocupados e interessados na literacia relacionada com os media¹.

¹ No início de 2015, integram o GILM: o Conselho Nacional de Educação (CNE), Comissão Nacional da UNESCO (CNU), Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (CECS), Direção Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE), Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Fundação para a Ciência e Tecnologia – Dep. Sociedade de Informação (FCT), Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS), Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Rádio Televisão de Portugal (RTP). Integram-no também, a título individual, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Calçada, duas personalidades que, por caminhos diversos,

A primeira realização pública deste auto-designado Grupo Informal sobre Literacia para os Media (GILM) foi o 1º Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania, realizado na Universidade do Minho, em Braga, em março de 2011. Esse Congresso, de onde saiu a Declaração de Braga (Disponível em: <<http://bit.ly/1ektzVj>>), foi palco para a apresentação pública dos resultados de um estudo anteriormente encomendado ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da UMinho pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC).

Esse estudo, que pode ser consultado na íntegra no site da ERC (Disponível em: <<http://bit.ly/qcCe22>>), propôs-se fazer o levantamento de projectos, iniciativas e atividades de educação para os media; conhecer os actores, assuntos e contextos do trabalho desenvolvido; e enunciar recomendações e orientações tendentes à promoção da Educação para os Media no país, com base nos resultados obtidos. Uma das suas conclusões frisava que, no final da primeira década do século XX, a situação em Portugal englobava “projectos interessantes, diversificados, reveladores de capacidade de iniciativa de associações, media, escolas, entidades oficiais”, apresentando, no entanto, “um panorama geral fragmentário, sem direcção, de avanços e de recuos e sem grande horizonte” (ERC, 2011, p.149).

Outros parceiros do GILM tomaram iniciativas na sua esfera de ação. Assim, o Conselho Nacional de Educação, órgão representativo de todos os agentes educativos que se pronuncia e faz recomendações sobre aspetos das políticas educativas, junto do Governo e do Parlamento, fez aprovar em dezembro de 2011 a Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (Disponível em: <<http://bit.ly/1IWwi3u>>) dirigida aos poderes legislativo e executivo, na qual insta “a que se promova a Literacia Mediática entendida como um conjunto de saberes e capacidades relativas às três dimensões de acesso, compreensão crítica e utilização criativa e responsável”. Recomenda ainda o investimento na formação de professores e educadores nesta área, e que “se proceda à inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania, através de aprendizagens transversais”.

Também a RTP, o operador público de televisão e de rádio, entendeu lançar, em colaboração com o Ministério da Educação e Ciência, o Portal Ensina, que edita materiais de arquivo com interesse para as várias áreas curriculares e as disponibiliza no site da empresa. Uma das áreas incluídas no Portal é precisamente a Educação para os Media (Disponível em: <<http://ensina.rtp.pt/>>).

possuem uma trajectória ligada às literacias e à educação para os media.

Ainda na linha da disponibilização de recursos de apoio – a pais, alunos, professores e investigadores – o Gabinete para os Meios de Comunicação Social, departamento governamental para a área dos media e um membro fundador do Grupo Informal de Literacia para os Media, apostou na criação do portal Literacia Mediática (Disponível em: <<http://www.literaciamediatica.pt/>>) Nele se podem encontrar documentos de referência, sugestões de atividades, resultados de pesquisa, legislação, informações, etc.

O mesmo Gabinete, em parceria com o CECS da Universidade do Minho, decidiu dar corpo a um observatório sobre educação para os media e, juntamente com a mesma entidade e com a Rede de Bibliotecas Escolares, patrocinou também um estudo exploratório sobre níveis de literacia para os media entre estudantes do ensino secundário. Quer num caso, quer noutra, os trabalhos encontram-se ainda em curso.

Finalmente, a Direção Geral de Educação, que representa o Ministério da Educação no GILM, tomou igualmente a iniciativa de solicitar a uma equipa da Uminho a conceção e elaboração de um Referencial de Educação para os Media, quer como dimensão da Educação para a Cidadania quer como contributo para uma abordagem transversal às diferentes áreas do currículo, desde a educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário. Esse documento, cuja autoria envolveu também, na equipa responsável, o Dr Eduardo Jorge Madureira, do projeto ‘Público na Escola’, esteve um mês em debate público, para receber contributos dos atores e instituições interessados, após o que foi elaborada a versão final, entretanto aprovada pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário em abril de 2014 (Disponível em: <<http://bit.ly/1yjevTY>>).

Enquanto grupo, o GILM tem organizado também várias iniciativas nacionais, de que se destacam: os congressos bienais de Literacia Media e Cidadania, incluindo a publicação das respetivas atas (o terceiro ocorre em 2015 em Lisboa) e a operação nacional Sete Dias com os Media (Disponível em: <www.literaciamediatica.pt/7diascomosmedia>), uma iniciativa aberta a toda a sociedade, que tem anualmente lugar em torno do dia 3 de maio, dedicado pela ONU à liberdade de imprensa. A ideia é que pessoas, grupos e instituições procurem, no seu âmbito, com criatividade e com os meios possíveis, fazer dos media motivo de interrogação e ação.

É ainda cedo para proceder a uma avaliação do contributo deste Grupo Informal para a efetividade de uma política pública – continuada, consistente e participada, no âmbito da literacia para os media. A informalidade do grupo dá-lhe versatilidade na ação, mas também representa uma debilidade. De tudo aquilo que já fez, há matérias que são de impacto conjuntural e outras que po-

dem ser de efeitos mais duradouros. Seja como for, há um caminho que está a fazer-se. Não há ainda um quadro geral de ação e um sistema de incentivos para as iniciativas no terreno. É verdade que aquilo que é feito nas escolas, nos centros de pesquisa e noutras instituições vai muito para além do que passa pelo GILM, como se presente dos congressos bienais. Não referimos aqui a crescente internacionalização, orientada sobretudo para o espaço europeu e iberoamericano. Não evocamos o aspeto da formação de formadores – com os seus progressos e retrocessos no ensino superior. Não sublinhamos o que já vai sendo feito, bem como as potencialidades ainda por explorar no que tange ao envolvimento de comunicadores e jornalistas e respetivas instituições, no trabalho de educação para os media (ver, por exemplo, <www.medialab.dn.pt/> e <www.mediasmart.com.pt/>). Enfim, não aludimos ao importante esforço que, no âmbito da Direção Geral de Educação tem vindo a ser feito, no sentido de valorizar as produções dos alunos e das escolas, nomeadamente rádios e TVs educativas (Disponível em: <<http://rten.dge.mec.pt/>>), jornais escolares (Disponível em <<http://jornaiscolares.dge.mec.pt/>>), etc.

Ficam, neste rápido apanhado, referências a iniciativas, ações e dinâmismos que podem servir para divulgar um pouco do que se faz e, eventualmente, para desenvolver intercâmbios e trabalho em rede num quadro geográfico mais largo. Ficam por enunciar e aprofundar as conceções e orientações teóricas e metodológicas vigentes nos trabalhos desenvolvidos nesta área, o impacto de uma deriva tecnicista na educação para os media e, também, as buscas no sentido de tornar esta área relevante para a vida das pessoas e das comunidades, relacionando-a com a saúde, a formação ao longo da vida, o desenvolvimento comunitário, etc. Outras oportunidades surgirão.

Referências bibliográficas

- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luíza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n.109, p. 1081-1102, 2008.
- BUCKINGHAM, David. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press/Blackwell, 2003.
- FREINET, Célestin. **L'imprimerie à l'école**. Ferrary Éd: Boulogne, 1927.
- LIVINGSTONE, Sonia. What is Media Literacy? **Intermedia**, v. 32, n. 3, p. 18-20.
- MARTINS, Lemos M. **Crise no Castelo da Cultura – Das estrelas para os ecrãs**. Série 'Comunicação e Sociedade', n. 24, Coimbra: Grácio Editor/CECS, 2011.

- MASTERMAN, Len. **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: Ediciones La Torre, 1993.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. **El diário en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011
- NOURRISSON, Didier; JEUNET, Paul (Orgs.) **Cinéma-École: Aller-Retour**. Publications de l'Université de Sainte Étienne, 2001.
- PINTO, Manuel (Coord.); PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; FERREIRA, Tiago Dias. **Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Braga: CECS – Uminho, 2011.
- PINTO, Manuel. Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. **Revista Ibero-Americana**, Mayo-Agosto 2003, n. 32, p. 119-143.
- POTTER, W. James. **Theory of media literacy - A cognitive approach**. California: Sage Publications, 2004.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011
- TISSERON, SERGE. **Manual para pais cujos filhos veem demasiada televisão**. Lisboa: Edições 70, 2007.

Eixo 8.
Análise de programas/produtos
midiáticos voltados para crianças e/ou
jovens

Programação infantil da TV Brasil: uma análise sobre a questão da qualidade

*Inês Sílvia Vitorino Sampaio
Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante*

1. Introdução

No Brasil, a televisão ainda se destaca por sua presença marcante na vida de milhões de crianças e adolescentes, estando presente em 98% dos lares do país¹. Mesmo em um contexto marcado pela convergência midiática (JENKINS, 2009), a média de assistência à TV pelo público brasileiro é das mais expressivas². Nas últimas décadas, é possível identificar um deslocamento significativo da oferta de programações infantis para as televisões a cabo, em um contexto em que predomina a lógica mercadológica na oferta dos produtos comunicacionais exibidos. A TV aberta ainda é, contudo, a mais acessada pelo público brasileiro³. É neste cenário que é criada, em 2008, a TV Brasil, como

¹ Cf. NIC.BR. **TIC Domicílios e empresas, 2013**. Coordenação executiva e editorial Alexandre Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: www.cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores Acesso em 10 de janeiro de 2015.

² A população brasileira assiste em média 4h31 por dia de televisão, de 2ª a 6ª-feira, e 4h14 nos finais de semana, sendo que a maioria o faz todos os dias da semana (73%). Cf. Brasil. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015 : hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014. Disponível em <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

³ Apenas 26% dos lares brasileiros dispõem de um serviço pago de televisão, 23% por antena parabólica e 72% possuem acesso à TV aberta. Cf. Brasil. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015 : hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília : Secom, 2014. Disponível em <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

uma TV pública com farta programação para crianças e adolescentes, sem a usual exibição de comerciais como modelo de financiamento.

O presente texto problematiza alguns aspectos abordados na pesquisa “Qualidade na programação infantil da TV Brasil”, realizada no período de 2010 a 2012, cujo objetivo principal foi avaliar a qualidade da programação infantil desta emissora pública de televisão⁴.

Para a avaliação da efetivação do compromisso da TV Brasil em promover uma comunicação de qualidade para as crianças brasileiras, recorreremos à literatura acadêmica que segue, em linhas gerais apresentada nesse texto e em diretrizes internacionais sobre o tema, tais como, a diretiva “TV sem Fronteiras” da Comissão Europeia⁵, a Carta da Televisão para Crianças⁶ (1995), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)⁷, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)⁸ e o Manual da Classificação Indicativa (2006)⁹. Além disso, ela considerou como parâmetros analíticos os princípios e objetivos estabelecidos na lei de criação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC)¹⁰.

A pesquisa foi realizada com base na combinação de procedimentos metodológicos de investigação quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa buscou-se apresentar uma visão mais geral da grade de programação infantil desta emissora, constituída por 23 programas, responsáveis por 7 (sete) horas de programação específicas para o público infantil e de adolescentes. A amostra totalizou 221 episódios exibidos no período de outubro de 2010 a janeiro de

⁴ A pesquisa foi coordenada pelas autoras deste artigo e contou com a colaboração dos bolsistas: Andrea Acioly, Camila Torres, Nut Pereira, Samaísa dos Anjos e Sarah Coelho. Os resultados da investigação foram publicados na obra SAMPAIO, Inês e CAVALCANTE, Andréa. **Qualidade na Programação Infantil da TV Brasil**. Florianópolis: Insular, 2012.

⁵ A diretiva Televisão sem Fronteiras foi publicada em 1989 e revista em 1997.

⁶ Publicada em CARLSSON, Ulla (Org.). **A criança e a violência na mídia**. Brasília: UNESCO, 1999.

⁷ UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 10 out.2010.

⁸ BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 10 out.2010.

⁹ ROMÃO, José Eduardo; CANELA, Guilherme; ALARCON, Anderson (orgs.) **Manual da Nova Classificação Indicativa**. Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação, 2006.

¹⁰ A EBC foi criada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em outubro de 2007, ao editar a Medida Provisória 398, depois convertida pelo Congresso na Lei 11652/2008.

2011. Foi o primeiro estudo brasileiro a considerar a programação infantil de uma emissora de televisão com esse nível de abrangência.

Os seguintes programas compunham, na ocasião, a programação infantil da TV Brasil: *A Turma do Pererê*, *Cocoricó*, *Um Menino muito Maluquinho*, *TV Páá*, *Catalendas*, *Dango Balango*, *Janela Janelinha*, *ABZ do Zivaldo*, *Castelo Rá-Tim-Bum*, *Curta Criança*, *Vila Sésamo*, *Pequeno Vampiro*, *Cidade do Futuro*, *Esquadrão sobre Rodas*, *Connie, a vaquinha*, *Os pezinhos mágicos de Franny*, *Louie*, *Mecanimais*, *Thomas*, *Princesa Sherazade*, *Bill Tampinha e sua melhor amiga Corky*, *Barney e seus amigos e os Heróis da Praia*.

Neste texto, daremos prioridade à apresentação e discussão dos dados quantitativos da pesquisa. A análise guiou-se por critérios e indicadores de qualidade no que concerne à programação infantil, alguns dos quais serão apresentados e discutidos na próxima seção.

2. Critérios e indicadores de qualidade na programação infantil

Para desenvolver uma análise acerca da qualidade da programação infantojuvenil, assumimos como pressuposto que existem critérios *genéricos* de qualidade aplicáveis à análise de qualquer obra audiovisual. Se tomarmos, por exemplo, a classificação de Mulgan (1990) sobre os critérios de qualidade na televisão, identificamos claramente essa conceituação mais ampla.

A qualidade, de acordo com o autor supracitado, pode ser vista como: a) atributo meramente técnico, que permite considerar a utilização adequada dos recursos expressivos do meio; b) capacidade de traduzir em produtos as demandas da sociedade/público; c) competência para explorar de modo inovador os recursos de linguagem; d) capacidade de promover mobilização, participação e comoção nacional em torno do interesse público; e) competência na promoção de produtos culturais que valorizem as diferenças, individualidades, minorias e os excluídos; e f) compromisso com a diversidade.

No caso dos itens a) e c), tratam-se de critérios associados mais diretamente à natureza da obra. Os demais critérios b), d) e e) só ganham sentido na relação com o público, suas necessidades, interesses e valores. Por isso mesmo, pensar a relação da televisão com o público infantil e adolescente na sociedade contemporânea implica a consideração de um conjunto amplo de processos que dizem respeito aos seus vínculos sociais e ao desenvolvimento de suas capacidades para lidar consigo mesmo e com os outros, em um mundo que se torna a cada

dia mais complexo.

Acreditamos, por isso mesmo, que é fundamental compreender a questão da qualidade da TV não como um atributo isolado da obra audiovisual em si, mas em uma perspectiva relacional com os diferentes agentes do processo comunicativo. Nessa linha, Richeri e Lasagni (2006, p. 79-80) postulam que a discussão sobre qualidade televisiva deve considerar “a relação com o produto, com o contexto da produção, com o contexto da emissão e com a relação que o programa instaura com o público”.

Ante às inúmeras proposições acerca dos critérios de qualidade para avaliação de obras audiovisuais, os autores destacam um consenso [...] “*el sistema televisivo debe ofrecer una amplia elección de programas, que deben diversificarse como géneros, como contenidos, como tipologías y estilos, como posiciones y opiniones expresadas...*” (RICHERI; LASAGNI 2006, p. 22).

Em especial, no caso da televisão pública, o critério da *diversidade* torna-se ainda mais relevante, tendo em vista que o compromisso das emissoras públicas de dialogar com todos os cidadãos. Se considerarmos, adicionalmente, a programação dirigida ao público infantil e adolescente, há ainda um fator adicional a ser considerado, visto que, no contato com a televisão pública, a criança e o adolescente devem ter resguardada a possibilidade de conhecer e apropriar-se das possibilidades comunicativas e expressivas de linguagens, formatos e gêneros, em um momento que é para eles ainda de formação.

Como postula Rincón a televisão pública tem, diante de si, o desafio de:

hacer una televisión que funcione como lugar de encuentro de las diversidades estéticas, étnicas, de sensibilidad y ambientales: escenario de memoria para comprender la ciudadanía en estos tempos comunicativos del olvido; que privilegie el campo de la expresión, la necesidad de voz y la participación del ciudadano por encima de programar con base en contenidos estructurados en intencionalidad ilustrada o de los políticos; y que recupere para la televisión el ritual, el juego, el goce propio de la vida, más que los contenidos, los expertos, los textos de salón de clase. (RINCÓN, 2005, P.275)

A diversidade, segundo Richeri e Lasagni (2006), poderia ser apreciada em, pelo menos, sete dimensões: diversidade substancial (diferentes tendências e pontos de vista); diversidade quanto aos tipos de programas (gêneros); diversidade dos canais; diversidade estilística (expressão singular dos programas em termos de estilo, características e valores); diversidade na distribuição de recur-

tos; diversidade em relação às audiências; e diversidade da qualidade (multidimensionalidade da qualidade).

Considerando, em especial, a questão da diversidade de públicos e valores que uma determinada sociedade comporta, a qualidade na comunicação televisiva se esteia numa espécie de pacto comunicacional que se estabelece entre a emissora e seu público, que deve sempre ser levado a sério. No caso específico das crianças e dos adolescentes, implica reconhecer sua condição peculiar de sujeitos em desenvolvimento, portanto, que devem ser vistos em sua singularidade, com capacidade de expressar a própria voz: “los niños no deben ser temática construída desde los adultos, sino campo expressivo, con voz propia y autoridad de sentido; los niños deben dejar de ser contenido y repensados como actores sociales.” (RINCÓN, 2005, p. 276).

Tais proposição, especialmente se considerarmos a condição de sujeitos em desenvolvimento de crianças e adolescentes, remete também ao desafio de uma educação estética, que potencialize um outro modo de olhar o mundo, à experiência do sensível, que não se faz imediatamente visível. Como postula Jobim e Souza (2005, p. 27), implica “formar pessoas capazes de criar um novo modo de se acercar da verdade que se refugia nos objetos, nas paisagens, no rosto de uma pessoa; a formação estética deve permitir, ainda, que se recupere um modo arguto de aprender e interpretar as consequências positivas e negativas do progresso e da civilização na vida do homem”.

Tais proposições estão em sintonia com os princípios investigativos que compartilhamos na pesquisa de que a televisão e, de modo particular, a TV pública deve estar comprometida com a formação de um público de cidadãos, desvinculando-se do modelo que reduz a televisão à condição de mero instrumento promotor de vendas junto a um público de consumidores. Este é o debate conduzido por Rincón, Fuenzalida, Orosco-Gómez, Martín-Barbero, entre outros na obra “Televisión Pública: del consumidor al ciudadano”¹¹. Assumindo o caráter conflitivo dos interesses e discursos sobre a TV e o caráter desafiador do estabelecimento de parâmetros avaliativos de sua qualidade, os autores supracitados reconhecem que a TV pública não tem que estar condenada à marginalidade e à irrelevância social. Por isso mesmo, ao “se referir à sociedade, ao público, às gentes e às pessoas” deve ser “útil”, ou seja, deve tratar do que importa ao seu público (FUENZALIDA, 2005).

Como destaca Tur Viñes (2005), estudos promovidos pela *Australian Broad-*

¹¹ RINCÓN, Omar. **Televisión Pública: del consumidor al ciudadano**. Buenos Aires: La Crujía, 2005.

casting Authority (ABA), a *Annemberg Public Policy Center* (APPC) e pelo *Conselho Nacional de Televisão no Chile* (CNTV) assinalam o caráter multifatorial do conceito de qualidade, como vimos salientando nesta reflexão, abrangendo os aspectos audiovisuais, de conteúdo, do entretenimento, do cumprimento das regulações e relativas à oferta de programas/publicidade, aspectos que não serão, contudo, abordados nesse texto.

Assim, embora outros critérios de qualidade indicados na literatura acadêmica internacional sobre o tema tenham norteado a nossa análise da programação infantil, tais como: *entretenimento, qualidade estética, envolvimento, compreensibilidade, inocuidade, credibilidade e modelos de conduta*, reconhecemos que o critério da diversidade assumiu um caráter estruturante. Ressaltamos, ainda, que a questão da diversidade na pesquisa “Qualidade na Programação infantil da TV Brasil” envolveu um conjunto mais amplo de aspectos (formatos, gêneros, linguagens etc). Para efeito deste artigo, contudo, nosso foco recairá em apenas dois: procedência dos programas e representações de indivíduos e grupos.

3. Análise da qualidade da programação infantil sob o enfoque da diversidade

A análise quantitativa da programação infantil da TV Brasil, desenvolvida com o propósito de avaliar a programação voltada para o público infantil em seu conjunto, envolveu duas dimensões analíticas: a avaliação da *oferta de programas* e a consideração de uma *amostra de episódios*, exibidos no período de outubro de 2010 a janeiro de 2011.

A análise da oferta de programas infantis da emissora supracitada considerou aspectos gerais relativos à composição dos programas, focando os aspectos de *procedência, tempo de emissão, temática, formato, gênero e faixa etária*. Tais aspectos foram examinados com base nos critérios de *distribuição equilibrada da oferta*¹², *diversidade e inovação/criatividade*.

No que concerne aos aspectos gerais da linguagem audiovisual, a análise se concentrou em elementos que impactam, mais diretamente, na composição da identidade do programa como *forma narrativa, narrador, personagem, cenografia, figurino, vinheta e trilha sonora*.

Na impossibilidade de abordar todos esses aspectos neste texto, optamos por

¹² A análise teve como parâmetro aspectos relativos à procedência dos programas, as faixas etárias contempladas etc.

focar a reflexão, na presente discussão, nas questões de *procedência das produções e de representação de indivíduos e/ou grupos*, mais especificamente quanto aos aspectos de *classe social, gênero e cor da pele*. Elegemos tais recortes porque consideramos que, com base neles, é possível ter uma compreensão ampla do critério diversidade, um dos mais importantes para caracterizar a qualidade na oferta da programação infantil de qualquer emissora. Vale ressaltar, ainda, como evidenciado na pesquisa, ele abrange muitas outras dimensões além das reportadas neste texto.

4. Procedência das produções televisivas

A pesquisa considerou inicialmente a procedência das produções no cenário global. A análise deste parâmetro possibilitou revelar a predominância de programas internacionais na oferta geral da emissora. Mais da metade da programação infantil da TV Brasil tinha, na ocasião, origem internacional, atingindo 52,17%.

Tendo em vista a missão da EBC e, por conseguinte, da TV Brasil como emissora pública, voltada à promoção da cultura nacional¹³, a *prevalência* de conteúdos internacionais na sua oferta de programação infantil revela certo distanciamento do cumprimento de sua missão. A constatação deste fato é preocupante, especialmente se considerarmos o caráter estratégico do conhecimento da própria cultura para a formação de nossas crianças e adolescentes e sinaliza, por isso mesmo, a necessidade de enfrentamento desta questão.

Ao detalharmos, um pouco mais, a análise do critério de procedência das produções internacionais, verificamos a predominância de programas produzidos na Europa (66,56%) e no eixo Estados Unidos-Canadá (25%) e a ausência da produção oriunda de países da África e da América Latina.

A presença significativa de produções europeias constitui um diferencial importante em relação às redes comerciais, ao estabelecer um deslocamento no que concerne às produções dos EUA e do Japão, permitindo que a criança brasileira tenha acesso a uma produção mais diversificada em termos de conteúdo e padrão estético. Identificamos, contudo, uma concentração acentuada

¹³ Cf. objetivo previsto no Artigo 3o da Lei 11652/2008.– “promover parcerias e fomentar a produção audiovisual nacional, contribuindo para a expansão de sua produção e difusão”. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/empresa/legislacao/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

da produção francesa, em detrimento da de outros países europeus, como por exemplo, a Alemanha, um dos pioneiros na oferta de programação infantil, reconhecido internacionalmente pela qualidade de sua produção audiovisual para crianças, assim como de Portugal, pelos aspectos culturais que aproximam esses dois países.

Dentre as lacunas identificadas na pesquisa em relação à produção internacional, consideramos a ausência de programas da América Latina a mais grave, não só por se tratar do continente onde o Brasil está situado, mas também em razão dos processos históricos e culturais que nos unem. Ainda que reconheçamos que a produção latino-americana não tenha o mesmo vigor, em termos de volume de produção, comparada às produções europeia, americana e canadense, ela existe, tem reconhecimento internacional quanto à sua qualidade e, sobretudo, fala de um contexto comum às nossas crianças.

Considerar a procedência dos programas como categoria de análise permitiu, ainda, verificar que a programação identificada como de origem nacional era majoritariamente produzida na região Sudeste, totalizando 88,89%.¹⁴ Sem dúvida, é importante ter em conta a condição histórica de produtora de conteúdos audiovisuais da região Sudeste, o que, em alguma medida, colabora para explicar a prevalência das produções dessa região do país. Este fato, contudo, não pode ser justificativa para a ausência de produções das regiões Centro-Oeste, Sul e Nordeste e a limitada representação do Norte, apenas com um programa, o *Catalendas*. Observamos, ainda, que até mesmo nos casos de dublagem das séries internacionais, predomina a concentração nos sotaques do Sudeste, em especial, do Rio de Janeiro e São Paulo.

Afinal, estamos tratando de uma TV pública, o que torna esta lacuna uma deficiência grave já que, segundo a própria TV Brasil¹⁵, ela teria, por princípio, a característica de complementariedade entre os sistemas privado, público e estatal, devendo promover a cultura nacional, estimular a produção regional e a produção independente¹⁶.

Entendemos que, ao concentrar a programação infantil em produções de apenas uma região, em um país com as dimensões do Brasil, a pluralidade e a diversidade dos conteúdos exibidos não estão sendo asseguradas. Embora reconheçamos a qualidade das produções exibidas pela emissora e identifiquemos

¹⁴ Vale destacar que, em relação ao critério de procedência, o Rio de Janeiro responde sozinho por 55,56% da programação infantil nacional da emissora.

¹⁵ TV Brasil. Site oficial. <http://tvbrasil.org.br/>.

¹⁶ Cf. Artigo 2º. da Lei 11652/2008.

que haja um esforço de se alcançar essa pluralidade em programas específicos, como o *TV Piá*, por exemplo, consideramos que a presença de um programa com características regionais plurais não é suficiente para enfrentar o problema, cuja solução implica um conhecimento efetivo de programas oriundos das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sul na grade de programação da emissora.

5. Representação de indivíduos e/ou grupos nas produções exibidas

Os indicadores de presença e predominância de personagens nas produções exibidas, vistos sob a ótica das singularidades de gênero, classe social, faixa etária, cor da pele e necessidade especial permitem avaliar a representatividade com que diferentes indivíduos e/ou grupos sociais aparecem na programação da TV Brasil, possibilitando avaliar se os critérios da diversidade e verossimilhança em relação aos padrões brasileiros estão sendo minimamente considerados.

Em um dos instrumentos da pesquisa quantitativa, a Ficha de Episódio, foi possível mapear a presença e a predominância de personagens/apresentadores classificados quanto aos elementos: classe social, gênero, cor da pele, faixa etária e pessoa com deficiência. Neste texto, consideraremos a questão da representação apenas do ponto de vista dos aspectos classe social, cor da pele e gênero.

6. Análise do fator presença

Em relação ao fator classe social, em muitas narrativas, este não foi um fator aplicável (50,68%). Identificamos, nos demais casos envolvendo o conjunto das produções analisadas, a presença de personagens associados à classe média em 40,27% das narrativas, sendo ainda limitada a presença de personagens dos setores populares (13,57%) e, por consequência, de narrativas que valorizem suas vivências, suas estórias, que permanecem, em larga medida, invisíveis.

Em relação ao fator cor da pele, identificamos que, no que se refere ao fator presença, há certo equilíbrio na representação de personagens brancos (78,28%), negros (60,63%) e pardos (61,09%). Veremos, mais adiante, que ao considerarmos o fator predominância, temos uma alteração clara nesse quadro. Amarelos e indígenas, por sua vez, têm menor presença nas narrativas, respec-

tivamente 18,55% e 11,76%, sendo que em 13,57% dos casos, o critério não foi considerado aplicável.

Em relação à questão de gênero, verificamos praticamente uma equivalência dos dois gêneros, o que merece destaque. A representação feminina foi de 96% e a masculina foi de 100%. O fato de os programas apresentarem, em termos da presença certo equilíbrio na exibição de homens e mulheres nas narrativas é importante pela representatividade da mulher na população brasileira¹⁷, assim como do próprio movimento de emancipação feminina na sociedade contemporânea.

É válido ressaltar, ainda, o lugar do feminino nas narrativas analisadas. Quando apareceram, as meninas, regra geral, estavam em pé de igualdade em relação aos meninos, desempenhando atividades tão importantes quanto eles. Dessa forma, a TV Brasil, destaca-se, no contexto nacional, ao problematizar, por meio de sua programação infantil, o estereótipo da mulher submissa e inferiorizada, presente em tantas narrativas exibidas nas emissoras privadas.

Sem dúvida, o fator procedência dessas produções, muitas das quais europeias, tem impacto em todos esses elementos de representação e se por um lado, permitem às nossas crianças o conhecimento e a valorização de outras culturas, são restritas quanto às possibilidades de oferecer a parcelas expressivas de crianças brasileiras, em especial, as negras e dos setores populares, referenciais de identificação.

7. Análise do fator predominância

A consideração da predominância nas representações em questão constitui um fator mais refinado para identificar o uso de certos modelos classificatórios que podem não se fazer visíveis apenas com análise do fator presença. Como veremos, algumas tendências no modo de representar indivíduos e grupos anteriormente indicadas, tornam-se mais evidentes, podendo em alguns casos, serem revistas.

No que concerne ao fator classe social, identificamos a predominância de personagens de classe média em 33,48% dos episódios, enquanto as classes identificadas como popular e alta foram predominantes em apenas 3,62%

¹⁷ De acordo como censo de 2010, existem 95,9 homens para cada 100 mulheres. Em termos numéricos temos que a população brasileira é composta por 97.342.162 mulheres e 93.390.532 homens. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766. Acesso em 28 maio 2012.

e 1,81%, respectivamente. Nos outros episódios, não foram identificadas predominâncias (9,95%) ou o critério não foi considerado aplicável (50,68%). A prevalência da classe média, neste caso, é compreensível tanto por oferecer uma referência societária mais condizente com parâmetros igualitários, quanto por garantir aos programas um potencial de diálogo amplo com o público. Em um país como o Brasil, contudo, no qual um número expressivo de crianças integra os setores populares, a questão da invisibilidade com a qual este segmento aparece mesmo em uma televisão pública é um desafio a ser enfrentado pela produção audiovisual nacional.

Em relação a questão da cor da pele, a pesquisa revela que predominância de brancos nos episódios analisados é de quase 50%. Os negros e pardos aparecem, regra geral, quando a narrativa implica a presença de grupos. Contudo, quando a estória tem apenas um personagem, este é quase sempre branco.

Na pesquisa, os pardos estiveram em situação de destaque em apenas 11,31% e os negros em somente 2,26% da amostra¹⁸. Ainda que estes dados estejam associados, em alguma medida, à presença expressiva da produção audiovisual europeia na TV Brasil, como sinalizado anteriormente, a representação inexpressiva dos negros e relativamente baixa de pardos na programação de uma emissora pública revela a existência de um processo de invisibilidade de tais grupos e a necessidade de enfrentamento deste tema pela produção audiovisual nacional. Afinal, é nosso entendimento que:

Mesmo considerando a questão da licença poética, que implica o reconhecimento da liberdade criativa das narrativas ficcionais, as quais não deveriam estar presas a uma equação matemática de correlação precisa com o mundo real, é importante reconhecer que estamos tratando de milhões de pessoas que têm o direito de narrar as próprias estórias, cantar e dançar os sons de sua cultura, ver e serem vistas em sua beleza e formas peculiares e/ou em suas misturas (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012).

Já em relação à questão de gênero, a predominância expressiva do gênero masculino foi surpreendente e intrigante, especialmente se compararmos este segundo resultado em relação aos citados no tópico anterior. Apesar de a presença feminina ter sido de quase 100% nos episódios assistidos e de reconhecermos que as meninas, quando aparecem, não são apresentadas em posições

¹⁸ De acordo com o censo do IBGE de 2010, os pardos (43,1%) e os pretos (7,6%) somam 50,7% da população brasileira. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/913919-numero-de-pobres-pardos-ou-pretos-e-quase-o-triplo-do-de-brancos.shtml>>.

menos relevantes que os meninos, eles são maioria e em grande parte assumem papéis de protagonistas, com 69,23% de predominância, contra apenas 13,12% de predominância feminina nos episódios analisados.

Assim, é fundamental que esta prevalência do gênero masculino apontada na pesquisa – que pode comprometer o potencial igualitário identificado anteriormente – possa ser também objeto de atenção por parte do poder público. Em outras palavras, tanto em termos de políticas de fomento à produção audiovisual nacional, quanto na composição da programação infantil da TV Brasil, é importante que se promovam narrativas que problematizam esta questão de gênero.

8. Considerações finais

Como procuramos evidenciar neste texto, mesmo com o processo de expansão significativa do acesso às TICs no país, a televisão continua a ocupar um lugar de destaque na vida dos brasileiros, com implicações importantes na formação de crianças e adolescentes. Neste contexto, a criação da TV Brasil, como emissora pública em 2008, constitui um avanço importante, ao atuar como sistema complementar de comunicação em relação às possibilidades de oferta das emissoras privadas e estatais.

Com base em análise específica da programação infantil da TV Brasil, desenvolvida no âmbito da pesquisa “Qualidade na programação infantil da TV Brasil”, esta programação foi reconhecida como sendo uma programação de qualidade. A programação exibida atende, ainda que parcialmente, a critérios básicos, tais como: diversidade, inovação/criatividade, pertinência/coerência, promoção do desenvolvimento integral da criança, proposição de modelos de conduta construtivos, sintonia com o mundo de experiência da criança, entre outros. Além disso, considera os princípios e objetivos da emissora de “desenvolver a consciência crítica do cidadão, mediante programação educativa, artística, cultural, informativa, científica e promotora de cidadania¹⁹”.

Há aspectos importantes dessa programação, contudo, que podem ser aprimorados. Dentre eles, ficou evidente a necessidade de se estabelecer um melhor equilíbrio desta programação quanto à procedência dos produtos audiovisuais exibidos, assim como relativos às representações de indivíduos e grupos em sua

¹⁹ Cf. Art. 3o. da Lei 11652/2008. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/empresa/legislacao/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

programação.

Como demonstrado, nesta investigação, parcela expressiva da programação infantil exibida pela TV Brasil tem procedência internacional, com ênfase nas produções europeia canadense e americana. Causa estranheza, neste aspecto, a ausência de programas latino-americanos na grade, tanto por tratar-se do continente onde o Brasil está situado, como em razão dos processos históricos e culturais que nos irmanam. Além disso, esta preponderância da produção internacional distancia a TV Brasil de sua missão de fomentar a cultura e a produção audiovisual nacional.

A pouca expressividade de programas infantis da região Norte e a ausência de programas das regiões Nordeste, Centro-oeste e Sul, contrastam, por sua vez, no cenário nacional, com a prevalência de programas do Sudeste, concentradas ainda em um único Estado. Deste modo, fica comprometido o atendimento pela emissora do princípio da regionalização, com implicações indesejáveis do ponto de vista da diversidade de conteúdos, linguagens, estéticas etc..

Vale ressaltar, contudo, que a superação do desequilíbrio no processo de produção e exibição das produções regionais no país, demandam uma ação do poder público, que extrapola a intervenção unilateral da TV Brasil. Ela implica a definição de uma política de fomento de obras audiovisuais para crianças em todo o país, sem a qual a possibilidade de uma oferta de produção audiovisual, minimamente equilibrada, permanecerá seriamente comprometida.

Em relação à consideração da diversidade de representações de indivíduos e grupos nas narrativas audiovisuais exibidas na TV Brasil, identificamos que, em termos do fator presença, não se verifica um processo de invisibilização destes em relação a fatores como classe social, gênero e cor da pele. Meninos e meninas, de diferentes idades, classes sociais e etnias aparecem nas narrativas, o que já é um elemento valioso a ser considerado. Contudo, a noção de preponderância em relação aos mesmos fatores permite compreender que a questão é mais complexa, visto que predominâncias usuais presentes nas comunicações comerciais se repetiram. Nesse sentido, esta investigação aponta a necessidade de se promover maior representação de crianças dos setores populares, de se ampliar a presença de protagonistas pertencentes aos grupos étnicos constituídos por pardos, negros e indígenas, superando o predomínio de protagonistas brancos, assim como de superar o predomínio marcante de protagonistas masculinos evidenciado na pesquisa.

Vale, nesse sentido, o registro de que as questões sinalizadas acerca dessas produções infantis se associam fortemente à procedência internacional dessas obras que, se por um lado, contribuem para enriquecer o repertório cultural das crianças e adolescentes brasileiros, tendem a valorizar padrões corporais e

simbólicos correlatos aos seus próprios contextos, os quais se distanciam sobremaneira da realidade de parcela expressiva das crianças brasileiras.

Para finalizar, gostaríamos de reconhecer uma limitação desta pesquisa: o fato de que a análise desenvolvida se restringe a abordagem da oferta de programas infantis da TV Brasil, feita sob olhar de especialistas adultos. O desenvolvimento de outras pesquisas que escutem as crianças e adolescentes sobre a programação infantil da TV Brasil faz-se, portanto, absolutamente necessário.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http:// www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 out. 2010.
- _____. **Lei Ordinária nº 11.652**, de 07. abril. 2008. Disponível em: <[http:// www.ebc.com.br/empresa/legislacao/](http://www.ebc.com.br/empresa/legislacao/)>. Acesso em: 10 out. 2010.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015 : hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília : Secom, 2014. Disponível em <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 20. fev. 2015.
- CARLSSON, Ulla (Org.). **A criança e a violência na mídia**. Brasília: UNESCO, 1999.
- FUENZALIDA, Valerio Fernández. **Programación: por una televisión pública para América Latina** In: RINCÓN, Omar. *Televisión Pública: del consumidor al ciudadano*. Buenos Aires: La Crujía, 2005.
- IBGE. **CENSO 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/censo2010>. Acesso em: 18 dez. 2010.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência** 2a. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro, Ed. 7Letras, 2005.
- MULGAN, Geoff. Television's Holy Grail: seven types of quality. In: MULGAN, Geoff. **The Question of quality**. London, British Film Institute, 1990.
- NIC.BR. **TIC Domicílios e empresas, 2013**. Coordenação executiva e editorial Alexandre Barbosa. Sao Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em <www.cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores >. Acesso em: 10. jan. 2015.

- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 12 out. 2010.
- _____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 10.out. 2010.
- ROMÃO, José Eduardo; CANELA, Guilherme; ALARCON, Anderson (orgs.) **Manual da Nova Classificação Indicativa**. Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação, 2006.
- RICHERI, Giuseppe e LASAGNI, Maria Cristina. **Televisión y calidad** – El debate internacional. Buenos Aires: La Crujía, 2006.
- RINCÓN, Omar. **Televisión Pública: del consumidor al ciudadano**. Buenos Aires: La Crujía, 2005.
- SAMPAIO, Inês e CAVALCANTE, Andréa. **Qualidade na Programação Infantil da TV Brasil**. Florianópolis: Insular, 2012.
- Tur VINES, Victoria. Aproximación a La medida empírica de La Calidad Del audiovisual dirigido a niños in **Comunicar**, n.025, Grupo Comunicar, Huelva, Espanha, 2005. Disponível em: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13442>>. Acesso em: 06 set. 2010.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10. out. 2010.
- UNIÃO EUROPEIA. **Directiva «Serviços de comunicação social audiovisual sem fronteiras»** Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24101a_pt.htm>. Acesso em: 13 out. 2010.

Explicar o mundo às crianças: análise de espaços noticiosos dirigidos ao público infantojuvenil

Sara Pereira

Joana Fillol

Patrícia Silveira

1. Introdução: as crianças e as notícias

O estudo da relação das crianças com as notícias tem captado a atenção de investigadores de diferentes áreas, tendo proliferado nos últimos anos as pesquisas centradas nesta problemática (CARTER et al., 2009; LEMISH; PICK-ALONY, 2013; DELORME, 2013; BRITES, 2013; CONDEZA et al., 2014; ALON-TIROSH; LEMISH, 2014). Destes estudos sobressaem dois ângulos de abordagem principais: (1) a receção das notícias pelas crianças, procurando estudar as suas perceções e representações, as suas reações emocionais e o impacto na socialização política e no envolvimento cívico; (2) a produção e oferta de espaços e de conteúdos noticiosos para o público mais novo. Num outro ângulo de abordagem, podemos ainda registar as pesquisas sobre a representação das crianças e da infância nas notícias, mais especificamente, na imprensa e na televisão (DROTNER, 2013; OLSON; RAMPAUL, 2013; MARÔPO, 2013; RAMOS et al., 2013; PONTE, 2005 e 2009; FEILITZEN, 2002).

Os estudos centrados na receção, ou seja, nas crianças como público, têm mostrado que as notícias fazem parte das suas vidas, assumindo um papel importante no seu processo de socialização e no modo como conhecem o que se passa no mundo, ainda que muitas vezes não sejam elas diretamente a procurar informação sobre os acontecimentos da atualidade (LEMISH; GÖTZ, 2007). De acordo com alguns autores (CONDEZA et al., 2014; CARTER et al., 2009; HUIJANEN; PIETIKÄINEN, 2004), as crianças acompanham as notícias todos ou quase todos os dias, sobretudo a partir da televisão, apresentando-se esta como o principal meio de acesso das famílias aos acontecimentos do mundo. Estes estudos revelam também que as crianças compreendem o valor das notícias e demonstram interesse pela informação, embora gostassem que as notícias

fossem mais adaptadas aos seus interesses e necessidades (ALON-TIROSH; LE-MISH, 2014). Perspetivando as crianças como sujeitos ativos, com capacidade para avaliar e interpretar as mensagens, bem como para expressar a sua opinião sobre as notícias que lhes interessam, as pesquisas mais recentes neste âmbito mostram que o acompanhamento da atualidade melhora o conhecimento de aspetos relevantes da sociedade e do mundo, ao mesmo tempo que promove a formação de opinião sobre o que se passa em seu redor (CARTER et al, 2009).

Estes resultados, provenientes de estudos internacionais, são corroborados por uma pesquisa de doutoramento em curso no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho¹. As crianças participantes neste estudo português referem que gostariam de ter acesso a mais notícias relacionadas com assuntos do seu interesse - como sejam, o desporto, a música, os acontecimentos da História (de Portugal e do mundo), o cinema, a educação, os animais, a ciência e o meio ambiente - e identificam os temas relacionados com a política e a economia como os mais desinteressantes, considerando-os enfadonhos e repetitivos, ainda que reconheçam a sua importância para a sociedade. Esta mesma pesquisa mostra que as crianças são públicos assíduos das notícias, seguindo-as quase todos os dias na companhia dos pais e de outros familiares, em especial através da televisão no tempo dedicado às refeições. Embora as crianças manifestem algum interesse por estar a par dos acontecimentos, admitem que, se puderem escolher, preferem realizar outras atividades, como brincar e praticar desporto, ou ver outro tipo de programas mais do seu agrado, como é o caso de desenhos animados, filmes e telenovelas. A exposição às notícias decorre portanto de um modo intrínseco à vivência das rotinas quotidianas das famílias, faz parte dos seus tempos sociais, não sendo propriamente uma atividade procurada e escolhida pelos mais novos. Apesar disso, sabem que as notícias são importantes para acompanhar o que se passa no país e no mundo, podendo ser pró-ativas na procura de informação de assuntos que sejam do seu interesse.

¹ Pesquisa conduzida por Patrícia Silveira e que tem como objetivo principal compreender os significados e as emoções decorrentes da exposição das crianças às notícias, e a implicação desses sentidos para os modos de estar e de olhar o mundo por parte dos mais novos. O estudo tem como universo as crianças a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (no ano letivo 2013/2014) das escolas do Concelho de Paredes, situado no norte de Portugal. Combinando métodos quantitativos e qualitativos, numa primeira fase foram administrados inquéritos por questionário a 690 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Numa segunda fase, realizaram-se seis grupos de foco com 42 crianças a frequentar duas turmas integradas em escolas diferentes, selecionadas a partir da amostra do inquérito por questionário.

Um dado que advém deste estudo, e que merece especial destaque neste capítulo, diz respeito ao testemunho das crianças quanto à necessidade de terem acesso a notícias que lhes expliquem o mundo de um modo que elas possam compreender, usando uma linguagem mais simples e recorrendo a palavras ou imagens “que não assustem”. Este ‘desejo’ das crianças serve-nos de trampolim para os estudos que se centram no lado das instituições mediáticas e na produção de espaços noticiosos pensados e difundidos especificamente para os mais novos. Carter (2007), numa análise ao *site* inglês de notícias *Newsround*, identifica-o como uma das fontes de notícias mais importante para crianças dos 8 aos 12 anos de idade, considerando-o um dos *sites* mais sofisticados e importantes do mundo, que desenvolve conteúdos adequados para este segmento de público e que encoraja a sua participação. A autora observou que as crianças e os jovens que habitualmente comentam as notícias aí disponíveis são conhecedores dos acontecimentos do mundo, demonstrando interesse e vontade em verem os seus pontos de vista, sobre questões políticas e económicas, valorizados pelos adultos. Carter *et al.* (2009) concluíram que o *Newsround* é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da cidadania, priorizando as opiniões e ideias dos mais novos. Na Alemanha, Götz (2007), numa análise que realizou ao programa *Logo*, disponível no canal infantil KIKA, verificou que o mesmo explica bem as notícias, de forma a não assustar os públicos com determinados acontecimentos, e que aborda abertamente aquilo que se passa no mundo, utilizando uma linguagem adequada às crianças. Por estes motivos, as audiências infantis preferem acompanhar a atualidade através do *Logo*, ligando-se menos às notícias emitidas para as audiências adultas.

Importa sublinhar, ao nível da produção de notícias especificamente para as crianças, as potencialidades que o meio *online* tem proporcionado para a criação de espaços mais interativos, com maior possibilidade de envolver o público jovem e de lhe dar mais oportunidades de participação. Como refere Carter (2013, p. 261), “formatos emocionantes, inovadores e tendencialmente mais interativos, incluindo os que são produzidos pelas crianças, recorrendo aos novos e velhos media, estão a desafiar as suposições dos adultos acerca da apatia política das crianças e estão a oferecer importantes oportunidades para a emancipação das crianças como cidadãos”.

Os estudos que temos vindo a referir chamam a atenção para a importância das notícias no processo de socialização do público jovem, defendendo que as crianças devem ser encorajadas a expressar os seus pontos de vista, de acordo com a sua idade e maturidade cognitiva. Todavia, em contraste com estas perspectivas, há estudos que emergem sobretudo das áreas da psicologia e da medicina (CARTER, 2013) que enfatizam os efeitos negativos da exposição às notícias,

colocando a tónica principalmente nos danos emocionais que podem ocorrer se as crianças forem expostas às notícias dirigidas a audiências adultas, em particular notícias de acontecimentos violentos (van der MOLEN; KONIJN, 2007). Defendem que estas experiências podem ser traumáticas para os mais novos e que há factos e eventos que são inapropriados para determinadas idades. Estes estudos colocam a ênfase na necessidade de proteger as crianças e de as privar de contactar com acontecimentos potencialmente perturbadores.

Embora o presente trabalho se enquadre teoricamente numa perspetiva capacitadora, que defende o desenvolvimento de competências para os mais novos aprenderem a lidar com a exposição a certos acontecimentos e para assumirem uma postura crítica e esclarecida face aos media e às suas representações do mundo, entendemos que será no equilíbrio destas duas posições - capacitadora e protetora - que poderá ser construída uma perspetiva que proteja mas que também prepare; uma perspetiva centrada nas crianças, nos seus interesses e necessidades, que considere os seus pontos de vista e que promova tanto o direito à proteção como o direito à informação.

Tendo por base estes pressupostos, o presente trabalho visa analisar espaços de notícias produzidos especificamente para as crianças, com o objetivo de evidenciar a sua importância para estimular o interesse das crianças pela atualidade e para ajudar a compreender, de forma significativa para os mais novos, o mundo em que vivem, contribuindo para a sua literacia mediática. No ponto seguinte apresentamos a metodologia seguida para a seleção e análise dos casos em estudo.

2. Produção noticiosa para as crianças: metodologia da análise de casos

Tendo por base a importância da oferta de serviços noticiosos especificamente dirigidos às crianças, este trabalho visa fazer o levantamento e análise deste tipo de espaços, a nível nacional e internacional. Este levantamento permitirá ter uma melhor perceção da oferta de serviços de informação destinados às crianças: quem são as entidades que os promovem, que conteúdos são abordados, que formatos são utilizados, que temáticas são privilegiadas e que conceções de criança prevalecem. Permitirá igualmente perceber por que é importante oferecer 'programas' sobre a atualidade especificamente dirigidos ao público infantojuvenil.

Para fazer o levantamento da oferta existente foram estabelecidos critérios de pesquisa distintos para o contexto nacional e para o internacional. Para ambos os contextos foram apenas considerados os espaços, meios, produtos ou programas que difundem notícias sobre a atualidade especificamente para as crianças e jovens. Assim, publicações ou programas focados em assuntos, por exemplo, de entretenimento, de celebridades, de passatempos, não foram contemplados para análise.

Para o contexto Português, a pesquisa teve por base o conhecimento profissional e académico das autoras deste trabalho, bem como estudos anteriores de autores portugueses (PONTE, 1998; PEREIRA, 2007; PEREIRA *et al.*, 2009), e recaiu sobre os meios impresso, televisivo e *online*. O estudo dos casos nacionais baseia-se numa descrição e caracterização geral dos meios e programas identificados, apontando a empresa produtora, o público-alvo e os conteúdos principais. A opção por uma análise mais geral deveu-se sobretudo ao facto de a maior parte dos meios ou programas identificados não estar já em circulação ou a ser exibida. A exceção é a Revista *Visão Júnior* que, no entanto, não é uma publicação que tenha como enfoque central os assuntos da atualidade.

Relativamente ao contexto internacional, foi realizada uma pesquisa através do Google, utilizando as palavras-chave “crianças” e “notícias” ou “atualidade” em diferentes línguas: português, espanhol, francês, inglês e italiano. Dos resultados obtidos, foram considerados apenas sítios em que é dada atenção a notícias de atualidade. A pesquisa permitiu inventariar uma lista de cerca de 40 *websites* nesta categoria, verificando-se que, em vários casos, o *site* é o complemento de um jornal impresso ou de um programa televisivo para crianças. Os Estados Unidos da América surgem no primeiro lugar da tabela em termos de oferta de projetos deste género, seguidos pela França e pela Inglaterra.

Na impossibilidade de fazer uma análise de todos os *sites* identificados, elegemos um de cada destes três países, optando por portais que tivessem uma atualização frequente, oferecessem notícias de atualidade tratadas jornalisticamente e que não se centrassem apenas numa categoria, mas abordassem vários temas. Assim, a análise recaiu sobre o *Newsround* (Inglaterra), sobre o *Dogo News* (Estados Unidos) e sobre o *1 Jour, 1 Actu* (França). Estes *sites* foram analisados a partir de um conjunto de categorias, a saber²:

² São exemplos de outros sites nestes países: www.thekidsnews.com, www.newsela.org, www.studentnewsnet.com (E.U.A), www.jde.fre, www.griffe-info.com, www.monquotidien.fr (França), www.timeforkids.com, www.whatsyournews.com (Inglaterra).

1. Autoria
2. Destinatários
3. Temas abordados
4. Formato: texto, vídeo, áudio
5. Espaço dedicado à participação do público
6. Caracterização do tipo de participação
7. Relação com o sistema de ensino
8. Número médio de notícias por dia/frequência de publicação
9. Presença ou ausência de publicidade
10. Preocupação com a Educação para os Media
11. Preocupação com a receção das notícias pelas crianças
12. Possibilidade de registo no *site*
13. Conexão com redes sociais

Para tornar possível uma análise comparativa dos três *sites* estudados, relativamente aos temas tratados e ao número de notícias publicado, analisámo-los diariamente durante uma semana, de 22 a 28 de novembro de 2014. Apesar de cada *site* apresentar um conjunto de editoriais, verificou-se que estes elementos eram insuficientes para uma abordagem comparativa. No *site Newsround*, por exemplo, não existe uma categoria intitulada ciência, embora haja notícias sobre o tema. Assim, houve necessidade de criar uma grelha de análise de categorias mais detalhada, de modo a poder obter uma noção mais precisa dos temas abordados. Optámos, então, por enquadrar as notícias publicadas em cada um dos sites segundo a seguinte lista de categorias: Ambiente, Animais, Ciência, Crianças, Cultura, Curiosidades, Desporto, Entretenimento, Espaço, Política (nacional), Política (internacional), Saúde, Sociedade, Música e Tecnologia.

3. Espaços de informação da atualidade para as crianças: casos nacionais e internacionais

Apresentamos, neste ponto, os casos que foram objeto de análise, em Portugal e internacionalmente, procurando tirar ilações sobre a sua relevância para o público infantojuvenil.

4. O caso português

Portugal não é um país em que se invista muito em meios, serviços ou programas sobre notícias da atualidade especificamente dirigidos ao público infantojuvenil. Em alguns momentos, a televisão pública (RTP) contemplou na sua grelha de programação um noticiário dedicado aos mais novos, mas este tipo de programa está longe de ser uma aposta da estação pública, apesar do Contrato de Concessão de Serviço Público estipular que deve incluir “espaços regulares de informação, adequadamente contextualizada, dirigidos ao público infantojuvenil (CONTRATO DE CONCESSÃO DE SERVIÇO PÚBLICO DE TELEVISÃO, 2008, Cláusula 10ª, artigo 11).

Entre 1984 a 1987, a RTP emitiu o *Jornalinho*, um magazine de informação semanal criado pelo jornalista António Santos, dirigido ao público jovem. Notícias, reportagens, entrevistas, sugestões culturais, eram alguns dos ingredientes que compunham este noticiário que procurava informar as crianças sobre o que se passava no país e no mundo, através de uma linguagem simples. Os apresentadores do programa eram acompanhados por dois bonecos, o Elias e o Horácio (a quem se juntou mais tarde a Clementina), contando ainda com a colaboração de crianças. Estas enviavam para o programa cartas e desenhos com notícias das terras onde moravam, funcionando como uma espécie de correspondentes do programa. ‘*Jornalinho*, a informação dos mais novos’, era o slogan do programa que contou com 122 exibições.

Três anos após o desaparecimento do *Jornalinho* das grelhas, a RTP regressa (em 1990) com o *Caderno Diário*, um “noticiário pensado e concretizado especificamente para idades entre os 8 e os 14 anos, de modo a que estas crianças também pudessem compreender e estar informadas” (<http://www.rtp.pt/programa/tv/p1117>). Era “preenchido com notícias da actualidade, reportagens feitas nas escolas e eventos para crianças e jovens. A linguagem utilizada era simples e informal, muito próxima da utilizada pelas crianças” (PEREIRA, 2007). Este programa esteve em antena ao longo de mais de uma dúzia de anos, terminando em 2002, aparentemente por falta de jornalistas (PEREIRA, 2007).

Só em 2010 volta à grelha da estação pública um programa deste tipo – o *Diário XS*, caracterizado pela RTP como “um noticiário extra sofisticado que informa os jovens dos 8 aos 12 anos sobre os acontecimentos nacionais e internacionais da política, da ciência, das artes, do desporto, da escola e da meteorologia de uma forma extra simples” (<http://www.rtp.pt/programa/tv/p26161>). Interrompido em 2012, o *Diário XS* volta a ser exibido em 2014 na RTP2, de segunda a sexta-feira,

com uma duração de cinco minutos. Não sendo de menosprezar a oferta deste programa, verifica-se no entanto que não há um grande investimento financeiro na sua produção, o que leva a questionar se a sua presença na grelha será apenas para cumprir uma exigência do Contrato de Concessão do Serviço Público de Televisão.

No quadro da estação pública de televisão de Portugal será ainda de registar o lançamento, a 14 de janeiro de 2014, do *Ensina*, um projeto da RTP (<http://ensina.rtp.pt/>) que conta com o apoio do Ministério da Educação e Ciência. Este portal integra vídeos, áudios, infografias e fotografias produzidos nas últimas oito décadas pelos diferentes canais da estação pública de televisão e rádio, com interesse educativo. Atualmente contempla nove áreas principais: artes, cidadania, ciência, conhecer a RTP, educação para os media, filosofia, história, português e RTP nas escolas. Dispõe igualmente de uma área dedicada a ‘Atualidades’ onde são publicados, numa linha cronológica, acontecimentos relevantes da história antiga e recente. Integra também uma área Infantil onde o público pré-escolar pode encontrar vídeos, jogos e música que fazem parte do acervo do espaço infantil Zig Zag, da RTP2.

No que diz respeito à imprensa, dois dos jornais de referência no país - Diário de Notícias e Público - trouxeram para as bancas, no passado, um suplemento e um jornal, respetivamente, dedicados aos mais novos. Em 1983, o Diário de Notícias (Grupo Global Notícias Publicações, SA), por iniciativa do seu então diretor Mário Mesquita, criou um suplemento destinado a captar leitores entre os 18 e 24 anos. O *DN Jovem* foi inspirado num suplemento do Diário de Lisboa, o “Juvenil”, publicado entre 1967 e 1970, com coordenação de Alice Vieira e Mário Castrim. Inicialmente pensado como um espaço privilegiado para o jornalismo de investigação, o *DN Jovem* acabaria por assumir um percurso mais próximo do universo literário e artístico. O seu ADN foi moldado pela participação de jovens colaboradores que encontraram no suplemento (chegou a ser de oito páginas) uma forma de publicar contos, poesia, fotografia, ilustração. Escritores como José Eduardo Agualusa ou José Luís Peixoto, ilustradores como João Fazenda, fotógrafos como Bruno Rascão foram alguns dos nomes que o *DN Jovem* projetou. Em 1996, o suplemento migrou do papel para o suporte digital. Numa altura em que a internet chegava ainda a uma parte diminuta da população, o *DN Jovem* perdeu força e viria a ser extinto em 2007, com 14 anos de existência³.

³ O *DN Jovem* foi objeto de uma pesquisa de mestrado intitulada “O *DN Jovem* entre o papel e a Net: dinâmicas, implicações e consequências de uma transição extemporânea”, da autoria de Helena de Sousa Freitas (ISCTE, 2009). Neste estudo a autora procedeu a

Relativamente à Revista *Público Júnior*, do jornal Público (Grupo Sonaecom, SGPS, SA), foi lançada em março de 1991, um ano após o primeiro número do Público ter saído para as bancas. Durante mais de um ano, a revista chegou todos os domingos a casa dos ‘juniores’ portugueses. Entrevistas, Histórias Felizes com Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (duas escritoras portuguesas para a infância), História, Natureza, Filmes e Jogos e Cartas dos Leitores, eram algumas das rubricas do *Júnior*. Ao comemorar o 1º aniversário, a revista passou a promover encontros de leitores (nas instalações do Público em Lisboa) para falar de jornais, e da *Júnior* em particular, e para experimentar escrever para os leitores da revista da semana seguinte. Tratou-se, sem dúvida, de uma iniciativa inovadora e única neste tipo de meio, que abria as portas à participação de crianças e jovens.

Ainda no âmbito do meio impresso, hoje com uma presença também *online*, a *Visão Júnior* (do Grupo Impresa) começou por ter um formato exclusivamente impresso. Nasceu em agosto de 2004, num projeto inicialmente pensado apenas para esse mês de férias. O sucesso ditou que passasse a ter uma periodicidade mensal, que se mantém até hoje. Trata-se de uma revista de informação dirigida a crianças dos 7 aos 14 anos de idade, que se rege pelos princípios deontológicos e profissionais da «irmã» mais velha, a revista *Visão* e integra o Plano Nacional de Leitura. As notícias de atualidade marcam presença, embora lhes seja dedicado pouco espaço. O conteúdo centra-se em temas como animais, ciência, diferenças culturais, reportagens várias de interesse para os mais novos, divulgação de livros e escritores, curiosidades, entre outros, com um forte convite à participação. O *site* não tem atualização diária e, além de algumas notícias de atualidade, tem passatempos, vídeos de artigos publicados na revista, galerias de fotos e divulgação de alguns eventos culturais.

No meio *online*, são praticamente inexistentes os sítios dedicados à apresentação de notícias sobre a atualidade para as crianças e jovens. É exceção o portal *Sapo Kids*, criado em 2009 pela Sapo (Grupo PT Portugal) e dirigido a crianças dos 3 aos 12 anos com uma tripla vertente: educativa (conteúdos didáticos, vídeos de ciência), entretenimento (jogos, vídeos divertidos, agenda cultural) e informação (notícias musicais, desportivas e outras). Oferecia ainda um serviço

uma análise dos conteúdos publicados pelo *DN Jovem* em quatro períodos distintos e realizou entrevistas semiestruturadas a cerca de 20 colaboradores e coordenadores deste suplemento, metodologia que, segundo Helena Freitas, “permitiu ainda perceber a importância do suplemento enquanto veículo artístico, espaço de livre expressão e montra semanal de criatividade juvenil” (<http://hdl.handle.net/10071/1902>). Este estudo foi publicado em livro em 2011 pela Editora Esfera do Caos com o título “O DN Jovem entre o papel e a Net. História e Memórias de uma Transição”.

de *email* e mensagens instantâneas com controlo parental. Em 2010, o portal deu origem ao *Superstars* (superstars.kids.sapo.pt), que se assume como o primeiro *site* de desporto português para jovens e crianças, embora tenha também curiosidades e notícias sobre celebridades.

No que diz respeito à rádio, verifica-se que as crianças não têm sido um público-alvo das estações radiofónicas nacionais. Em 2009, a principal emissora de rádio pública, a Antena 1, estreou o programa *Portugal dos Pequenos*, da autoria da jornalista Sónia Morais Santos, um *vox pop* diário de três minutos que dava a voz a crianças de várias idades sobre temas vários, de atualidade ou não, abarcando áreas tão diversas como a política, o ambiente, a família, a religião, o amor. Embora o formato deste programa não se baseie na difusão de notícias para crianças, e apesar de não se dirigir a este público, o facto de ter os mais novos como protagonistas, procurando ouvir as suas opiniões sobre diversos assuntos, revela alguma atenção a este público por parte da rádio pública, o que nos levou a incluir a sua referência neste texto. Será, no entanto, de referir que o programa deixou de ser emitido em 2010, não tendo sido substituído por nenhum outro que tenha as crianças como protagonistas ou como público.

5. Casos internacionais

O panorama internacional é bem diferente daquele que encontramos em Portugal. Com efeito, não existe no país nenhum serviço informativo para crianças do género dos que aqui são analisados, sendo de destacar o facto de um desses serviços ser da responsabilidade da estação pública britânica.

Como referido anteriormente, através dos critérios de pesquisa utilizados foi possível identificar cerca de quatro dezenas de espaços *online* que têm como função explicar o que se passa no mundo às crianças. Deste conjunto, selecionaram-se três para análise, a saber: *Newsround* (Reino Unido), *Dogo News* (EUA) e *I Jour, I Actu* (França). A Tabela 1 (em Anexo) ilustra uma análise comparativa tendo por base algumas categorias.

Transmitido desde 1972, o *Newsround* apresenta-se como um dos primeiros magazines informativos do mundo destinado a crianças. Hoje é emitido no canal da BBC dirigido aos mais novos, o CBBC, e já não, como sucedeu até 2002, na BBC1. Tal como o programa televisivo, com uma duração de dez minutos, o *site* é pensado para uma faixa etária entre os seis e os 12 anos. Em www.bbc.co.uk/newsround, além de ser possível ver diariamente o programa na íntegra (só para internautas no Reino Unido), é dado destaque a quatro categorias men-

cionadas no *site*: Notícias, Desporto, Entretenimento e Animais que, no entanto, se subdividem em muitas outras (ver Tabela 1 em Anexo sobre divisão de temas por categorias). Cada artigo tem, por norma, entre quatro e seis frases e é acompanhado da peça televisiva ou de um vídeo. No final das notícias, não há espaço disponível para comentários. No entanto, a participação dos leitores é solicitada numa rubrica intitulada «chat», onde pelo menos uma vez por semana é lançada uma questão relacionada com uma notícia ou com um tema respeitante ao universo infantil (como o *bullying*) para que os leitores expressem a sua opinião. Os participantes, a quem não é solicitado qualquer tipo de registo, são identificados apenas pelo nome e cidade de origem. Há, ainda, uma outra parte do *site* que permite fazer ouvir a ‘voz’ do público, o «News and Sport Message Board», apenas acessível a internautas no Reino Unido. O mesmo sucede, precisamente, com outra secção que permite aos visitantes interagir com o *site*, o «Quiz of the Week», onde são convidados a testar os conhecimentos sobre as notícias da semana tratadas pelo *Newsround*.

Este *site* da estação pública de televisão inglesa não apresenta publicidade e também a relação com as redes sociais afigura-se inexistente (a página do *Newsround* no *Facebook* não parece ser oficial). Embora não de uma forma explícita, transparece uma preocupação com a Educação para os Media. Na secção ‘Frequently Asked Questions’, os internautas têm à disposição uma galeria fotográfica, onde são apresentados os bastidores do programa televisivo e, através de legendas, são explicados os diferentes passos do trabalho jornalístico.

Noutra secção do *site*, onde se reúnem vídeos sobre dossiers especiais, há uma preocupação em ajudar as crianças caso estas se sintam perturbadas por alguma notícia que possam ler/ver. Na rubrica “What to do if the news upsets you”, é explicado às crianças que podem confiar no *Newsround* para lhes contar todos os factos relevantes sobre determinado tema, mas que algumas coisas podem soar assustadoras ou deixá-las preocupadas. Para as tranquilizar, relembram aspetos que remetem para o que é o jornalismo, como por exemplo, “histórias preocupantes são frequentemente notícia por serem raras”, “é altamente improvável que o que estás a ler ou a ver aconteça perto de ti”. Nesta mesma rubrica, dão-se muitos outros conselhos, como o de dialogar com os pais sobre as histórias noticiadas ou equilibrar a leitura de uma notícia triste com uma de teor mais positivo. De registar que o *site* tem uma secção de entretenimento, com jogos (cujo acesso está também vedado a cibernautas fora do Reino Unido).

Os *sites* de notícias para crianças não são apenas uma iniciativa de empresas públicas, como a BBC. Um dos mais visitados sítios deste género nos Estados Unidos, o *Dogo News*, nasceu em 2009, por iniciativa de uma mãe que não

encontrava na Internet fontes de informação fidedignas que permitissem aos filhos acompanhar temas da atualidade. O sucesso do *site*, hoje seguido por milhares de crianças e professores em todo o mundo, foi tal que deu origem a uma empresa que alimenta um conjunto de *sites* para crianças ligados entre si – além do de notícias, existe um dedicado a livros, outro a filmes e outro a *sites* para crianças (em qualquer um dos três, os internautas podem atribuir pontuação ou escrever uma crítica). O *site* oferece, ainda, a possibilidade de ver no mapa a localização da zona onde sucedeu um determinado acontecimento noticiado.

Os utilizadores do *site* têm a possibilidade de dividir as notícias (que são não apenas dos Estados Unidos, mas de todas as partes do mundo) por cinco graus de ensino, nomeadamente, do pré-escolar aos 14 anos. Ao contrário do *Newsround*, o *Dogo News* apresenta uma estrutura que facilmente remete para o universo escolar. Grande parte dos artigos apresenta a definição de vocábulos que possam suscitar dúvidas, um conjunto de questões de compreensão da notícia e uma hiperligação para a localização do local do acontecimento no mapa. Os professores têm um espaço próprio, que lhes permite adaptar os conteúdos às suas necessidades letivas.

Além dos graus de ensino, é possível dividir as notícias pelas seguintes categorias: Ciência, Desporto, Estudos Sociais, Curiosidades (“Did you know?”), Ambiente, Geral, Entretenimento, Internacional, Surpreendente, Divertido e Vídeo da Semana.

Em cada notícia, o texto (de extensão variável, por norma entre as 700 e as 1200 palavras) é intercalado por fotografias e/ou vídeos. No final, os usuários podem escrever os seus comentários/opiniões sobre o que leram, desde que se tenham registado no *site*, escolhendo um *nickname* e um avatar. Este é um convite bem-sucedido a avaliar pelo número de comentários de cada artigo - na ordem das centenas. Muitos dos comentários resumem-se a poucas palavras, mas, em alguns temas, a caixa de comentários acaba por tornar-se num espaço de diálogo entre os diversos participantes, que expressam acordo ou desacordo com opiniões manifestadas por outros. Durante uma semana de análise das notícias publicadas (de 22 a 28 de novembro de 2014), constata-se que as notícias sobre curiosidades são as que suscitam um maior número de comentários por parte do público. E, dentro das curiosidades, os artigos sobre animais são os que mais reações provocam. Na semana em análise, a notícia mais comentada (792 opiniões) foi a de um gato de um centro de reabilitação que se julga ser capaz de pressentir a morte de um doente terminal.

No extremo oposto, estão as notícias de política. Os leitores do *site* tendem a comentar menos este tipo de artigo, mesmo quando são as crianças que estão em destaque, como a notícia de uma cimeira que reuniu jovens de vários países

do mundo para apontarem soluções para problemas que afetam a humanidade (170 comentários). Por uma questão de reserva da privacidade, a informação sobre os internautas que interagem com o *site* é diminuta, pelo que se torna difícil analisar o perfil destes.

A atualização do *site* é frequente, com uma média de uma a três notícias publicadas quase todos os dias da semana. Para grande parte das notícias, é colocada uma questão para estimular o pensamento crítico nos jovens leitores (por exemplo, no final de uma notícia sobre um programa para combater a obesidade, questiona-se os leitores sobre qual o principal fator que contribui para este problema no país em que vive: dieta, estilo de vida ou educação), além das perguntas de compreensão do artigo.

A publicidade presente no *site* divulga livros e filmes apresentados nos outros *sites* da *Dogo*. A relação com as redes sociais é forte, dando a possibilidade de partilhar os artigos em sete plataformas, como o *Facebook* ou o *Google+*.

Em França, os sítios com notícias de atualidade e informação para crianças são, geralmente, o complemento de edições impressas. É o caso do *Mon Quotidien*, *Le Journal des Enfants* ou *1 Jour 1 Actu*. Este último é produzido por uma editora francesa, a Milan, que edita livros para crianças e adultos. O *site* é uma das ferramentas que serve para «traduzir e explicar com palavras simples a informação dos adultos» a crianças com idades compreendidas entre os oito e os 12 anos, sem tabus. A prova-lo está a cobertura do atentado ao jornal satírico *Charlie Hebdo*, em Paris, a 7 de janeiro de 2015. O assunto não foi silenciado no *site* do *1 Jour, 1 Actu*, bem pelo contrário. Depois de 7 de janeiro, foram publicadas 23 notícias relacionadas com o sucedido (e 18 sobre outros temas). Os repórteres explicaram o que aconteceu naquele dia e nos seguintes, as razões por detrás do atentado, não ocultando informação e utilizando termos como “fuzilar”. Os factos, eventualmente chocantes, serviram de pretexto para tocar em questões como o que é a liberdade de expressão, a laicidade ou o antisemitismo; entrevistar um especialista em Direitos Humanos e um fotógrafo que captou uma imagem emblemática da grande manifestação contra o terrorismo ocorrida em Paris; ouvir o que tinham a dizer as crianças de uma escola vizinha à redação do *Charlie Hebdo*.

Os atentados justificaram a publicação de um maior número de notícias durante o mês de janeiro do que é usual, mas ilustram o que é a postura do *1 Jour, 1 Actu* durante todo o ano, ao cobrir temas de atualidade, tratados nos jornais para adultos, independentemente do assunto.

Por norma, de segunda a sexta, é publicada uma notícia de uma das seguintes categorias: Mundo, França, Desporto, Ciências, Planeta, Insólito ou Cultura, que contempla sempre um jogo para atestar a compreensão, a explicação do sig-

nificado de uma palavra - a «palavra do dia» - e a localização geográfica do sítio onde teve lugar a notícia. Diariamente, de segunda a sexta, é também disponibilizado um vídeo de um minuto e meio em que se responde a uma questão colocada por um jovem leitor (por exemplo, o que são os paraísos fiscais) através de desenhos animados, com um tom humorístico. Os alunos e os professores que assinem a edição impressa do jornal semanal têm possibilidade de aceder a mais conteúdos no *site*, mas, com um simples registo, mesmo os leitores que não sejam assinantes podem aceder, de segunda a domingo, a diversos materiais sobre temas de atualidade. Os professores assinantes do semanário têm acesso a ferramentas pedagógicas que facilitam o trabalho dos artigos publicados na sala de aula.

Os leitores registados no *site* do *1 Jour, 1 Actu* com um *nickname* são convidados a comentar os conteúdos publicados *online*, com a certeza de que as opiniões são sempre moderadas pela redação do jornal. As notícias que estimulam um debate maior entre os leitores dizem respeito a Curiosidades, Animais, Meio-Ambiente e Ciência. Também aqui, como no *Dogo News*, são os temas de política a suscitar um menor número de reações por parte dos leitores (como um artigo em que se explica o significado dos diferentes logótipos dos partidos políticos franceses). Estes podem partilhar os artigos em diferentes redes sociais (*Facebook, Twitter, It!, Google+, Pinterest*). A publicidade diz apenas respeito à assinatura do jornal impresso. A preocupação de Educar para os Media transparece, em particular, numa rubrica intitulada «Foto do dia» (apesar do nome, não tem frequência diária), em que é feita uma análise crítica e detalhada de uma imagem.

De distintos países, promovidos por entidades de natureza diferente e com uma frequência de publicação de notícias e meios humanos visivelmente diversos, os três *sites* analisados coincidem na forma como encaram a criança. Transparece uma visão desta como sujeito capaz de entender tudo o que se passa no mundo que a rodeia, a par de uma preocupação notória em explicar as notícias de forma clara, simples, sem, no entanto, pender para a infantilização. Dir-se-ia, pelo contrário, que todos os sites em questão revelam um esforço para desenvolver o pensamento dos jovens leitores, estimulando o espírito crítico, elevando a cultura geral, convocando-os para participarem e manifestarem opiniões de diferentes formas. *Newsround, Dogo News e 1 Jour 1 Actu* parecem coincidir, ainda, na forma como equilibram temas que se poderão designar por mais sérios com outros mais ligeiros, a cuja leitura as crianças estão, como referem estudos anteriormente mencionados, mais predispostas, nomeadamente notícias sobre música, celebridades ou desporto.

Proporcionando às crianças um meio adequado para acederem à informação, respondendo à sua curiosidade natural e, simultaneamente, estimulando

nelas outros interesses, os três portais cumprem algo de que o jornalismo, mesmo quando exercido em entidades privadas, nunca se deve distanciar: a sua missão de serviço público.

6. Notas finais: porquê espaços de informação destinados aos públicos infantojuvenis?

A análise levada a cabo neste trabalho mostra que tem havido uma preocupação por parte dos vários tipos de meios – a imprensa, a televisão e a Internet – em produzir informação especificamente dirigida ao público mais jovem. Centrando-nos especificamente no contexto português, verifica-se no entanto que este tipo de oferta está muito dependente da capacidade financeira das empresas mediáticas, parecendo sucumbir em períodos de maior dificuldade e contenção económica. Considerando a realidade internacional, é um facto que em Portugal se tem verificado pouco investimento ao nível do meio *online*, se considerarmos o potencial que a Internet fornece a este nível.

Embora no nosso ponto de vista a criação destes espaços seja da responsabilidade de empresas e associações tanto públicas como privadas, consideramos que os media de serviço público têm aqui um papel acrescido, não apenas para assegurar o cumprimento de eventuais obrigações legais, mas por fazer parte da sua função oferecer conteúdos inovadores e de qualidade, que contribuam para a formação de cidadãos críticos e informados. Numa época caracterizada pela convergência mediática, e procurando tirar proveito das potencialidades oferecidas pelos meios digitais, o serviço público de media, no caso específico de Portugal, a Rádio e Televisão Pública, poderia ter um importante papel na criação de sinergias entre os canais públicos e os espaços que disponibilizam na Internet, promovendo um serviço informativo integrado para o segmento mais jovem.

Na base da defesa de serviços informativos concebidos especialmente para os mais novos estão argumentos de vária ordem, mas todos se centram numa perspetiva de criança como sujeito de direitos e todos são matizados pela ênfase que a Convenção sobre os Direitos da Criança coloca na necessidade de a informação ser “apropriada à idade da criança”, de conduzir “ao seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental” e ainda de “proteger a criança de materiais que sejam prejudiciais para o seu bem-estar”.

Com efeito, um dos primeiros argumentos é enquadrado pelo articulado da Convenção, ao estipular, no artigo 17º, que os Estados Partes devem “encora-

jar os órgãos de comunicação social a difundir informação e documentos que revistam utilidade social e cultural para a criança”, e ao declarar, no artigo 13º, que “a criança tem direito à liberdade de expressão”. Este direito “compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”.

Outros argumentos são enquadrados pelos resultados de pesquisas nacionais e internacionais que mostram que as crianças têm noção do valor das notícias para o conhecimento do que se passa no mundo, mas gostariam que as mesmas fossem tratadas de forma mais adequada às suas necessidades e interesses. O público mais novo tende a seguir e a procurar notícias que exploram temas que lhes interessam, podendo este interesse ser alargado a outros assuntos, mesmo aqueles que muitas vezes são denominados do mundo adulto (política e economia, por exemplo), se forem trabalhados através de linguagens que possam captar a atenção dos mais novos e que eles possam compreender.

A análise que realizámos a três *sites* internacionais de notícias para crianças deixa transparecer o importante papel que exercem na mediação do mundo, explicando-lhes, de modo acessível e apropriado às suas idades e níveis de desenvolvimento, assuntos relacionados com a política, a ciência, a economia, o desporto, a cultura e as artes, entre outros. Além do mais, há também uma preocupação forte em relação ao modo como as crianças lidam com determinados acontecimentos, sobretudo aqueles que podem ser perturbadores e traumáticos, como foi o caso da cobertura do *1 Jour 1 Actu* do atentado terrorista ao jornal francês *Charlie Hebdo*, já mencionado anteriormente. O *Newsround* é também um bom exemplo de como conciliar o direito das crianças à informação com o seu direito à proteção. E no que diz respeito ao *Dogo News*, é um bom exemplo de como este tipo de iniciativas podem partir dos próprios cidadãos.

A existência destes espaços noticiosos proporciona aos mais jovens uma melhor compreensão do mundo em que vivem, podendo estimular (ou aumentar) o seu interesse por estar a par dos assuntos da atualidade. Olhando para as crianças como ‘human beings’ e não como ‘human becomings’ este tipo de espaços mostra que a cidadania não pode ser adiada para a idade adulta (PEREIRA, 2013), que é na infância que se começa a formar cidadãos mais envolvidos do ponto de vista cívico, cultural e político, motivados para participar no mundo que os rodeia. Será também de referir o importante papel que exercem ao nível do desenvolvimento de competências de literacia mediática, ao proporcionar-lhes oportunidades para analisarem a informação da atualidade, para compreenderem o modo como os media representam a realidade (oferecendo-lhes

ângulos de abordagem e de leitura) e para participarem e expressarem os seus pontos de vista.

Neste trabalho, defendemos, à luz da nossa própria análise, mas também de outros estudos, que a existência deste tipo de espaços ajuda a estimular o interesse pela atualidade, a formar uma opinião sobre os assuntos da sociedade e a desenvolver capacidades críticas em relação aos media, podendo contribuir para uma maior intervenção no espaço público. Contudo, temos presente que o interesse das crianças por estas matérias depende de outros fatores, como sejam, o contexto familiar e também o contexto escolar. Com efeito, estes agentes socializadores exercem um importante papel de mediação do mundo e dos próprios media e dos seus conteúdos, podendo nessa função mediadora assumir tanto um papel dialogante com as crianças, estimulando o seu interesse pelas notícias e por acompanhar os acontecimentos do mundo, como um papel protetor, restringindo ou proibindo o acesso a estas matérias, ou ainda um papel negligente, ignorando o impacto que as notícias podem ter nas crianças bem como a importância de conversar sobre estes assuntos.

No que diz respeito ao meio escolar, Jacques Gonnet, fundador do Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLÉMI), nota o papel fulcral que a atualidade deveria desempenhar na escola, ao permitir despertar a consciência dos alunos para o facto de o que aprendem nas aulas ser fonte de construção de sentidos. Considerando as notícias “como uma forma de motivação insubstituível para valorizar o saber fornecido”, Gonnet vê com preocupação uma escola onde “parece que, cada vez mais, o único sentido reconhecido tem a ver com o sucesso nos exames” (GONNET, 2007, p. 40-41), que se afasta da realidade do mundo, “dos saberes (e dos valores) diretamente ligados à sociedade”.

Sem desconsiderar então o papel específico que a família e a escola, bem como os grupos de pares, desempenham na descoberta e no conhecimento do mundo pelas crianças, e lembrando aliás o diálogo intergeracional que as notícias podem ajudar a promover, destacamos o papel significativo que os media desempenham no processo de socialização dos mais novos, sendo de toda a relevância que lhes ofereça serviços informativos específicos, dos quais a família e a escola possam também tirar partido. Será com certeza num diálogo entre agentes socializadores, em que a criança toma também parte ativa, que poderemos fazer os mais novos sentirem-se cidadãos de pleno direito, com uma voz, o que facilita certamente a valorização de direitos fundamentais como o direito ao voto ou à liberdade de expressão.

Referências bibliográficas

- ALON-TIROSH, Michal; LEMISH, Dafna. 'If I Was Making the News: What do Children Want From News?' **Participations - Journal of Audience & Reception Studies**, v. 11, n. 1, May 2014, p. 108-128.
- BRITES, Maria José. **O Papel das Notícias na Construção da Participação Cívica e Política dos Jovens em Portugal: Estudo de Caso Longitudinal (2010-2011)**. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013.
- CARTER, Cynthia. Talking about My Generation: A Critical Examination of Children`s BBC Newsround Web Sites Discussions About War, Conflict and Terrorism. In In LEMISH, Dafna; GÖTZ, Maya. **Children and Media in Times of War and Conflict**. USA: Hampton Press, 2007, p. 121-142.
- CARTER, Cynthia; DAVIES, Máire Messenger; ALLAN, Stuart; MENDES, Kaitlynn. **What Do Children Want from BBC? Children`s Content and Participatory Environments in an Age of Citizen Media**. Cardiff: The Cardiff School of Journalism, 2009. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/blogs/legacy/knowledgeexchange/cardifftwo.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2014.
- CONDEZA, Rayén; BACHMANN, Ingrid; MUJICA, Constanza. News Consumption among Chilean Adolescents: Interest, Motivations and Perceptions on the News Agenda. **Comunicar**, v. 22, n.43, p. 55-64, July 2014.
- DELORME, Maria Inês. As Crianças e as Notícias da Televisão. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, 2013, p. 205-223.
- DROTNER, Kristen. The Co-Construction of Media and Childhood. In LEMISH, Dafna. **The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media**. London & New York: Routledge, 2013, cap. 1, p. 15-22.
- ESTADO PORTUGUÊS; RÁDIO E TELEVISÃO DE PORTUGAL, S.A. **Contrato de Concessão de Serviço Público de Televisão**: Celebrado em Lisboa a 25 de março de 2008.
- FEILITZEN, Cecilia von. Children in Asian News. **News From ICCVOS**, v. 6, n. 1, 2002, p. 3-4.
- GONNET, Jacques. **Educação para os Media: As controvérsias Fecundas**. Porto: Porto Editora, 2007. 144 p. ISBN: 978-972-0-45262-7.
- GÖTZ, Maya. 'I Know That It Is Busch`s Fault': How Children in Germany Perceived the War in Iraq. In LEMISH, Dafna; GÖTZ, Maya. **Children and Media in Times of War and Conflict**. USA: Hampton Press, 2007, p. 15-36.

- HUJANEN, JAANA; PIETIKÄINEN, Sari. Interactive Uses of Journalism: Crossing Between Technological Potential and Young People's News-Using Practices. **New Media and Society**, v.6, n. 3, p. 383-401, 2004.
- LEMISH, Dafna; GÖTZ, Maya. **Children and Media in Times of War and Conflict**. USA: Hampton Press, 2007. 384 p. ISBN: 1-57273-749-2.
- LEMISH, Dafna; PICK-ALONY, ROTEM. Inhabiting Two Worlds: The Role of news in the Lives of Jewish and Arab Children and Youth in Israel. **International Communication Gazette**, v. 76, n. 2, 2013, p. 128-151.
- MARÔPO, Lúdia. **Jornalismo e Direitos da Criança: Conflitos e Oportunidades em Portugal e no Brasil**. Coimbra: MinervaCoimbra, 2013. 155 p. ISBN: 9789727983353.
- OLSON, Debbie; RAMPAUL, Giselle. Representations of Childhood in the Media. In LEMISH, Dafna. **The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media**. London & New York: Routledge, 2013, cap. 2, p. 23-30.
- PEREIRA, Sara. More Technology, Better Childhoods? The case of the Portuguese 'One Laptop per Child' programme. **Communication Management Quarterly**, n. 29, 2013, p. 171-198.
- PEREIRA, Sara. **Por Detrás do Ecrã: Televisão para Crianças em Portugal**. Porto: Porto Editora, 2007. 224 p. ISBN: 978-972-0-45266-5.
- PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; PEREIRA, Eulália. **A Televisão e as Crianças. Um ano de programação na RTP 1, RTP2, SIC e TVI**. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2009. 264 p.
- PONTE, Cristina. (org.). **Crianças e Jovens em Notícia**. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- PONTE, Cristina. **Crianças em Notícia: A Construção da Infância pelo Discurso Jornalístico 1970-2000**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005.
- PONTE, Cristina. **Televisão para Crianças: o Direito à Diferença**. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1998.
- RAMOS, Rui; MARTINS, Paula Cristina; PEREIRA, Sara; OLIVEIRA, Madalena. Les enfants en danger dans la presse: la construction discursive de l'enfant agresseur et de l'enfant victime dans des narrations médiatiques. **Language & Society**, n. 146, p. 91-113, 2013.
- VAN DER MOLEN, Juliette; KONIJN, Elly. Dutch Children's Emotional Reactions to News About the War in Iraq: Influence of Media Exposure, Identification, and Empathy. In LEMISH, Dafna; GÖTZ, Maya. **Children and Media in Times of War and Conflict**. USA: Hampton Press, 2007, p. 75-98.

Tabela 1 – Análise comparativa, por categorias, dos três sites analisados.

	NEWSROUND	DOGO NEWS	1 Jour 1 Actu
Autoria	Children's BBC	Fundado por uma mãe, deu origem a uma empresa, a Dogo Media	Editora Milan
Destinatários	Crianças dos 6 aos 12 anos	Alunos de diferentes graus de ensino: do pré-escolar aos 14 anos	Crianças dos 8 aos 12 anos
Temas	Notícias, desporto, entretenimento e animais	Ciência, desporto, estudos sociais, sabias que?, ambiente, entretenimento, internacional, surpreendente, divertido, vídeo da semana	Mundo, França, desporto, ciências, planeta, insólito e cultura
Formato	Texto, vídeo e peças televisivas	Texto, fotografia e vídeo	Texto, fotografia e animação
Participação do público	Pergunta semanal endereçada ao público; Sport and Message Board	Comentar notícias; fazer crítica ou atribuir pontos a livros, filmes e sites infantis	Comentar notícias
Componente pedagógica	Teste de conhecimentos semanal, "Quiz of the week"	Questões de compreensão dos artigos; localização geográfica dos acontecimentos; significados	Quiz de compreensão da notícia, localização geográfica dos acontecimentos; significados
Frequência de publicação	Entre 5 a 18 notícias por dia	Entre 1 a 3 notícias por dia	Uma notícia e um vídeo de animação novos de segunda a sexta
Publicidade	Não	A filmes e livros infantis	
Componente EPM	Fotografias legendadas sobre a produção do magazine televisivo diário homónimo	"Critical thinking challenge"	Análise crítica e detalhada de uma imagem na rubrica "imagem do dia"

	NEWSROUND	DOGO NEWS	1 Jour 1 Actu
Conselhos para lidar com notícias potencialmente perturbadoras	Guia “What to do if the news upset you”	Não	Não
Registo no sítio	Não	Escolha de avatar e nickname	Escolha de avatar e nickname
Conexão com redes sociais	Não	FB, Google+, Tumblr, Stumble Upon, Pinterest, Reddit, Edmodo	FB, twitter, it!, Google+, Pinterest

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Alexandre Barbalho

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia com estágio pós-doutoral em Comunicação na Universidade Nova de Lisboa. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas de Cultura e de Comunicação – CULT.COM. Autor e organizador de diversos livros nas áreas de comunicação e cidadania e de política cultural.

Amanda Nogueira de Oliveira

É mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (UFC), e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem pela UFC e graduada em Comunicação Social - Jornalismo, pela Universidade de Fortaleza (Unifor), e em Artes Cênicas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (Cefet-CE).

Ana Jorge

Pós-doutoranda em Ciências da Comunicação na Universidade Nova de Lisboa, com bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2013-16). Doutorada pela mesma Universidade, é mestre em Sociologia da Comunicação (ISCTE). Participa em projectos de investigação internacionais em torno dos usos e produção de media por crianças e jovens (EU Kids Online, RadioActive Europe), e da educação para os media (ANR Translit-COST, Alfamed).

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Professora do Curso Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará, pesquisadora do Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia, GRIM. Concluiu mestrado e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Jornalista graduada pela Universidade Federal do Ceará (1993) e especialista em Teoria da Comunicação e da Imagem (1995).

Trabalhou como repórter do Jornal *O POVO* e da Rádio *Extra Produções*. Integrou por dez anos a Rede de Comunicadores Solidários (Pastoral da Criança/UCBC).

Bruno Carriço dos Reis

Docente nos cursos de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa e do Instituto Universitário da Maia. Leccionou anteriormente na Universidade de Cabo Verde e na Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid. É membro do Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política (PUC/SP) e perito da Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) do Ministerio de Ciencia e Innovación de Espanha.

Cristiane Parente

Jornalista e professora, investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho, onde realiza o seu doutoramento em Educação para os Media. Mestre em Mídia e Educação pela Universidade de Brasília e pela Universidad Autónoma de Barcelona. Sócia-Fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Bolsista CAPES de Doutorado - Processo 2247/15-1.

Cristina Ponte

Professora Associada na FCSH/UNL e investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais dessa Faculdade (CICS.NOVA), tem estudado e publicado sobre a relação entre crianças e media. Coordena a equipa portuguesa na rede europeia EU KIDS ONLINE. Coordenou os projectos Inclusão e Participação Digital (2009-2011) e Crianças e Jovens em Notícia (2005-2007), financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Dirigente do Grupo Children, Youth and Media, da European Communication Research and Education Association (ECREA).

Denise Cogo

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM-SP (Escola Superior de Propaganda e Marketing), onde coordena o grupo de pesquisa Interculturalidade, cidadania, comunicação e consumo e atua como editora da Revista Comunicação Mídia e Consumo. É pesquisadora 1D do CNPq. É pesquisadora associada do Insti-

tuto de la Comunicaci3n da Universidade Aut3noma de Barcelona. Realizou p3s-doutorado na Universidade Aut3noma de Barcelona (2007-2008), onde atuou como professora visitante entre 2004-2008 no Departamento de Publicidad y Comunicaci3n Audiovisual e atua, desde 2010, como co-orientadora de teses de doutorado.

Edgard Patr3cio

3 jornalista, mestre e doutor em Educa3o Brasileira e graduado em Tecnologia de Processamento de Dados pela Universidade Federal do Cear3 (UFC). Professor Curso de Jornalismo e do PPG em Comunica3o da UFC. Membro do grupo de pesquisa M3dia, Pol3tica e Cultura (UFC). Coordena os Programas de Extens3o Comunica3o e Pol3ticas P3blicas e Liga Experimental de Comunica3o (UFC). Participa da organiza3o n3o-governamental Catavento Comunica3o e Educa3o. Membro do Conselho Gestor da Rede ANDI Brasil - Comunica3o pelos Direitos da Crian3a e do Adolescente.

In3s S3lvia Vitorino Sampaio

Doutora em Ci3ncias Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, com per3odo sandu3che na Westf3lische Wilhelms Universit3t M3nster, Alemanha. Realizou est3gio P3s-Doutoral na Universit3 du Qu3bec 3 Montr3al, UQ3M, Canad3. 3 Vice-diretora e Coordenadora Acad3mica do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Cear3 (gest3o 2011-2015). Professora do Programa de P3s-Gradua3o em Comunica3o da UFC. 3 atual vice-presidente da Associa3o Nacional de P3s-Gradua3o em Comunica3o - Comp3s (bi3nio 2014-2015). Coordena o Grupo de Pesquisa da Rela3o Inf3ncia, Juventude e M3dia (GRIM - N3cleo UFC) e o Projeto de Extens3o TVez: Educa3o para o uso cr3tico da m3dia.

Joana Fillo

Licenciada em Jornalismo pela Universidade de Coimbra. Come3ou a trabalhar na imprensa escrita em 2004, tendo sido colaboradora permanente da revista *Vis3o* e *Vis3o J3nior* ao longo de quase dez anos. O interesse pelas quest3es de cidadania e forma3o de leitores levou-a ao Centro de Estudos de Comunica3o e Sociedade, da Universidade do Minho, onde est3 a fazer o doutoramento em Ci3ncias da Comunica3o.

João Pissarra Esteves

Professor Agregado em Ciências da Comunicação na Universidade Nova de Lisboa. Com extensa publicação, destaca-se: *Sociologia da Comunicação* (2012), *O Espaço Público e os Media* (2005), *Espaço Público e Democracia* (2003, PT/BR), *A Ética da Comunicação e os Media Modernos* (1998) (autor) e *Comunicação e Identidades Sociais* (2008), *Media e Sociedade* (2002), Niklas Luhmann - a improbabilidade da comunicação (1993) (organizador).

Juciano de Sousa Lacerda

Prof. Adjunto IV do Dep. de Comunicação Social e do PPG em Estudos da Mídia da UFRN. Doutor em Ciências da Comunicação pela Unisinos. Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Comunicação Comunitária e Saúde Coletiva (Lapeccos) no GP Pragma/CNPq/UFRN. Membro fundador do Instituto Nacional de Pesquisa em Comunicação Comunitária (Inpecc). Pesquisador do Núcleo de Saúde Coletiva (UFRN) e da Rede AmLat.

Lidia Marôpo

Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da FCSH-Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA). É autora dos livros *A Construção da Agenda Mediática da Infância e Jornalismo e Direitos da Criança - Conflitos e Oportunidades em Portugal e no Brasil*. Publicou inúmeros artigos científicos, especialmente sobre a relação entre as crianças e os media.

Liliana Pacheco

Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação (ISCTE-IUL) e doutoranda em Ciências da Comunicação (ISCTE-IUL/UFRJ), com uma tese sobre jovens, imprensa e movimentos sociais em Portugal e no Brasil. É investigadora do Centro de Investigação e Estudos em Sociologia e estuda as áreas da juventude, participação, jornalismo, movimentos sociais e novos media. É autora de vários artigos e capítulos de livros.

Luciana Lobo Miranda

Doutora em Psicologia pela PUC-RJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Labo-

ratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) e Coordenadora do Programa de Extensão TVEZ: Educação para o uso Crítico da Mídia.

Manuel Pinto

Professor catedrático da Universidade do Minho, onde leciona matérias como Educação para os Media e Estudos Jornalísticos. É investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, trabalhando sobre literacia mediática, jornalismo e cidadania e políticas da comunicação e dos media. É diretor do curso de doutoramento em Ciências da Comunicação (UMinho) e foi jornalista, editor e ombudsman do diário Jornal de Notícias.

Márcia Bernardes

Bacharel em Comunicação social - Jornalismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Especialista em história, comunicação e memória do Brasil Contemporâneo pela Universidade Feevale; Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente cursa Doutorado em Ciências da Comunicação na UNISINOS.

Maria José Brites

Professora Auxiliar na Universidade Lusófona do Porto e investigadora integrada do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, na Universidade do Minho, onde realiza pós-doutoramento em Ciências da Comunicação (SFRH/BPD/92204/2013). Coordenadora em Portugal (2013-2014) do projeto RadioActive Europe, integra duas ações Cost (Cost/FP1104 e Cost/IS1401) e dois projetos europeus (Cross-media news repertoires as democratic resources e E-audiences – a comparative study of European media audiences).

Mauro Michel El Khouri

Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela UFC, na linha Cultura e Subjetividades Contemporâneas. Bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente é professor temporário da Faculdade de Educação de Itapipoca.

Patrícia Gonçalves Saldanha

Possui mestrado e doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora Adjunta III do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal Fluminense e membro Permanente do Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC - UFF). Vice-Coordenadora do GT de Cidadania do ALAIC (2012-2016). Coordenadora do LACCOPS (Laboratório de Investigação em Comunicação Comunitária e Publicidade Social) e membro fundador do INPECC (Instituto Nacional de Pesquisa em Comunicação Comunitária).

Patrícia Silveira

Doutoranda no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, a sua pesquisa é financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). As suas áreas de interesse são literacia mediática e leitura crítica das notícias, media e direitos das crianças. Tem colaborado em projetos de investigação nacionais e internacionais e publicado artigos em revistas científicas e atas de congressos.

Raquel Paiva

Possui graduação em jornalismo pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, especialização em Taller de Post-Grado pelo Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación Para América Latina e aperfeiçoamento em Latin America Electronic Media Exchange Program pela ARIZONA STATE UNIVERSITY. Mestrado e doutorado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), PDE pela Università degli Studi di Torino, Itália. Atualmente é Professor Associado da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora do CNPq, coordenadora do LECC e atual diretora do INPECC, escritora e jornalista.

Sara Pereira

Professora associada no Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho. As crianças, os jovens e os media e a literacia mediática são as suas principais linhas de pesquisa. Tem coordenado projetos nacionais e internacionais e publicado em revistas indexadas. É Diretora do Dep. de Ciências da Comunicação e do Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação.

Sueli Alves Castanha

Docente de Saúde Coletiva e Bioética no Curso de Enfermagem da Faculdade Maurício de Nassau, Natal-RN. Pós-Graduada em Saúde Coletiva (2004) e em Saúde da Família (2008) pelo IELUSC-SC. Bacharel e Licenciada em Enfermagem pelo IELUSC-SC. Integrante do Lapeccos (GP Pragma/CNPq/UFRN).



EXPRESSÃO
GRÁFICA
EDITORIA

Rua João Cordeiro, 1285
(85) 3464.2222 • Fortaleza-CE
www.expressaografica.com.br

FILIADA À CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO

