REPRESENTAÇÕES SOBRE AS NOTÍCIAS E O MUNDO POR CRIANÇAS A FREQUENTAR O ENSINO PRIMÁRIO

O CASO PORTUGUÊS

PATRÍCIA SILVEIRA

LABCOM.IFP
Comunicação, Filosofia e Humanidades
Unidade de Investigação
Universidade da Beira Interior

Patrícia Silveira

Representações sobre as notícias e o mundo por crianças a frequentar o ensino primário: o caso português

LabCom.IFP, 2019

EDITORA: LabCom.IFP
Covilhã, UBI, LabCom.IFP
www.livroslabcom-ifp.ubi.pt
COLEÇÃO: LabCom
DIREÇÃO: Gisela Gonçalves

AUTOR:Patrícia Silveira
TÍTULO: Representações sobre as notícias e o mundo por crianças a frequentar o ensino primário: o caso português

ANO: 2019

ISBN
978-989-654-597-0 (Papel)
978-989-654-599-4 (pdf)
978-989-654-598-7 (epub)
DEPÓSITO LEGAL: 461884/19
TIRAGEM: Print-on-demand

DESIGN DE CAPA:Cristina Lopes
FOTOGRAFIA DE CAPA: Gnider Tam
PAGINAÇÃO:Carolina Lopes

BY NC ND

Índice

Prefácio **1**

Agradecimentos **7**

Introdução **9**

CAPÍTULO 1. AS CRIANÇAS, O MUNDO E OS MEDIA **15**

1.1 INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E MEDIA 15

1.1.1 O conceito de socialização 15

1.1.2 Quadros estruturantes para a construção do conhecimento 18

1.1.3 Crianças e *media*: considerações em torno de pesquisas nacionais e internacionais 28

1.1.4 Os *media* na vida das crianças: fonte de problemas ou de oportunidades? 35

1.2 O CONTRIBUTO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 37

1.2.1 Olhares sobre a infância e as suas culturas 37

1.2.2 Os *media* e os debates sobre a infância e o conhecimento do mundo 42

1.3 DIREITOS, PARTICIPAÇÃO E *MEDIA* 46

1.3.1 A Convenção sobre os Direitos das Criança 46

1.3.2 Direitos, participação e cidadania 49

1.3.2.1 Direitos em relação aos media 53

CAPÍTULO 2. MUNDO DAS NOTÍCIAS E INFÂNCIA: PISTAS PARA REFLEXÃO **57**
2.1 NOTÍCIAS E PÚBLICOS 57
2.2 AS CRIANÇAS E A ATUALIDADE 64
2.2.1 Tendências, perspetivas e fundamentos das pesquisas internacionais 64
2.2.2 O que as crianças querem das notícias 74
2.2.3 A aposta em espaços de informação dirigidos às crianças 80
2.3 MEDIAÇÃO E LITERACIA EM RELAÇÃO ÀS NOTÍCIAS . 86
2.3.1 Conceito e contextos de mediação 86
2.3.2 Literacia para as notícias 90
2.3.2.1 A escola como espaço privilegiado 97

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA **101**
3.1 Objetivos e questões da investigação 101
3.2 A investigação com crianças 105
3.3 Apresentação do contexto de estudo Caracterização económica e sociodemográfica do concelho de Paredes 109
3.3.1 Caracterização do sistema educativo do concelho . . . 113
3.4 A opção pelo inquérito por questionário 118
3.4.1 Elaboração do instrumento 120
3.4.2 Universo do estudo 126
3.5 Procedimento de recolha e análise de dados 129
3.6 A opção pelos grupos de foco 131
3.7 Desenho dos grupos de foco 134
3.8 Participantes 139
3.9 Intermediários e autorizações 140
3.10 Dinâmica dos grupos 141
3.11 Procedimento de análise e interpretação 143

CAPÍTULO 4. CRIANÇAS, PRÁTICAS MEDIÁTICAS E DE CONSUMO DE NOTÍCIAS **145**
4.1 Caracterização da amostra 145
4.2 Hábitos sociais e de lazer e práticas mediáticas 153
4.3 Representações e modos de apropriação das notícias 166

4.4 Lugar das notícias no contexto familiar e estilos de mediação sobre o consumo de notícias 179
4.5 Notícias e conhecimento do mundo 187
4.6 Direitos das crianças, participação e lugar das notícias no contexto escolar 194

CAPÍTULO 5. A ATUALIDADE E O SEU LUGAR NA FAMÍLIA E NA ESCOLA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS 203
5.1 Apresentação dos participantes 204
5.2 O que mais gostam de fazer nos tempos de lazer "Brincar. Eu gosto muito de brincar" 208
5.3 O que são ´notícias‘ "É o agora. O que acontece e que aparece no Correio da Manhã, no Jornal de Notícias, na rádio, na televisão, no Bom Dia Portugal, na Internet. . . " 214
5.4 Notícias que interessam ou notícias que impressionam? "Porque fala de facas e de mortes, e eu não gosto lá muito de mortes e essas coisas" 225
5.5 Preferências e escolhas em relação à atualidade "Política, não... E menos violência" 232
5.6 Como gostariam que fossem as notícias "As imagens permitem imaginar melhor como as coisas acontecem" 240
5.7 5.7 Participação e representações sobre os direitos e a cidadania "As crianças também têm o direito de dizer a sua expressão, de dizerem o que querem para o mundo" 247
5.8 As notícias, a escola e o conhecimento do mundo "Conhecer o mundo é explorar o mundo, saber o que existe nele" 256
5.9 O lugar da família e a importância da mediação "Às vezes, quando eu estou preocupada, a minha mãe explica-me e eu fico melhor" 261

CAPÍTULO 6 DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS 269

BIBLIOGRAFIA **299**

O que sabem os jornalistas sobre crianças?

A inocência e a beleza da Branca de Neve projectam facilmente as crianças para o mundo fantástico dos contos de fadas. É provável que seja para isso que existem contos de fadas. Para despertar a curiosidade, estimular a imaginação e ajudar a construir modelos inspiradores de mundos melhores que resultam da resolução de problemas concretos. O final dos contos é sempre feliz, mas a recompensa exige uma superação quase iniciática de sucessivos obstáculos. Podem ser bruxas, dragões, lobos ou monstros. São metáforas que ilustram as superações dos heróis com as quais as crianças se identificam nos seus próprios processos de crescimento.

Os contos de fadas ajudam as crianças a estruturar as suas realidades. Crescem com o crescimento dos seus heróis ao longo dos contos.

Branca de Neve passa de uma criança inocente para uma adolescente apaixonada quando se liberta da madrasta feita bruxa e até os porquinhos pulam para a idade adulta quando amadurecem o suficiente para utilizar a sua inteligência e derrotar um inimigo mais forte.

Branca de Neve conseguiu tornar-se feliz para sempre e o lobo mau teve o castigo que merecia. É o triunfo da virtude num mundo onde os bons são sempre bons e os maus são sempre maus.

Talvez também possa ser aqui questionado, não, deve mesmo questionar-se, a ausência de anãs ou informações sobre o estado civil dos anões. Questionar a irrelevância tem a sua utilidade quando existem interpretações psicanalíticas escondidas nas fantasias. Branca de Neve é uma jovem solteira que

aguarda o seu príncipe encantado para chegar à idade adulta *libertando-se* do pai. Já os anões, bem, os sete anões trabalham sete dias por semana e vivem em sete camas separadas. Como direi? Serão os sete anões divorciados? Solteiros? Viúvos? Terá alguém reparado que não têm nome próprio, apelido ou alcunha? Quem são os seus pais? Terão gerado filhos?

Ainda que a pergunta não seja exactamente esta: porque é que as crianças dispensam estas irrelevâncias adultas?

O que importa às crianças é a imagem pura e inocente da uma jovem perseguida pela sua madrasta, forçada a afastar-se do pai e condenada a viver uma espécie de exílio interior. Os anões estão lá para dar abrigo à personagem principal. O que parece surpreender as crianças é ingenuidade que leva Branca de Neve a cair nas sucessivas armadilhas montadas pela madrasta. Os anões estão lá para a advertir do perigo, e quando os anões não conseguem evitar a fatal dentada na maçã, Branca de Neve é condenada ao sono profundo. O que importa às crianças é o despertar da bela jovem através do beijo de um príncipe igualmente perfeito.

É a superação do mal e a vitória da virtude.

Tomando de empréstimo a generosa análise de Bruno Bettelheim, os anões só estão no conto para projectar a heroína e testemunhar a sua passagem à idade adulta.

Um dia tudo mudará. Um dia terão telemóvel, televisão por cabo e consolas de jogos.

Um dia esquecerão o encanto da Branca de Neve e a simpatia dos porquinhos.

O que será das crianças sem os contos de fadas?

Como será a sua realidade estruturada?

Melhores perguntas (e respostas) podem ser descobertas neste importantíssimo trabalho académico desenvolvido pela investigadora e docente universitária Patrícia Silveira, e que agora se apresenta (e bem!) como um livro de divulgação. Havendo uma pergunta de partida, talvez pudesse ser perguntado porque não gostam as crianças de notícias? para que esta investigação respondesse que as crianças gostam de notícias. Afinal, o problema não está aí. O problema está no facto de as notícias não falarem às crianças com as palavras adequadas. Como os contos de fadas sabem falar.

Branca de Neve e os porquinhos falam com palavras certas. As notícias falam com as palavras dos adultos.

*

As crianças gostam de notícias «para saber mais sobre o que se passa no país e no mundo».

As crianças gostam de notícias «para falar sobre as notícias com os pais».

As crianças gostam de notícias «para se tornarem bons cidadãos».

Patrícia Silveira também identifica um segundo conjunto de razões, mas estas três afirmações são já bastante reveladoras sobre a importância dos estudos focados na mediatização das infâncias e no papel dos jornalistas.

Estas breves linhas introdutórias não devem dizer o que será dito nas páginas seguintes pela autora, mas será permitido antecipar o interesse (presente e futuro) das respostas às pertinentes perguntas colocadas pela investigadora: Como é que as crianças acedem à informação?; Como acompanham as notícias?; Quais as suas emoções?; Como se manifestam?.

O que esta investigação coloca em discussão (e bem) deriva da falta de adequação dos espaços de informação (principalmente da informação televisiva) aos interesses das crianças e aos seus níveis de desenvolvimento. Em palavras simples: as crianças gostam de notícias que expliquem o mundo de forma compreensível e que ajudem à sua compreensão.

As notícias são mecanismos importantes para a estruturar a realidade das crianças. Uma importância idêntica ao papel desempenhado pelas famílias e pelas escolas. É sobre isso que a investigação incide: como é que as crianças percepcionam o mundo através das notícias.

As notícias são representações da realidade, inevitavelmente subjectivas porque resultam das escolhas dos jornalistas. As notícias não reproduzem acontecimentos. As notícias interpretam acontecimentos. É um processo que resulta das escolhas, dos destaques, das omissões e do reordenamento dos jornalistas e do posicionamento dos seus órgãos de informação.

As notícias reproduzem uma visão e uma interpretação dos factos porque os factos não falam por si. Os factos são activados em função dos públicos aos quais se destinam e as crianças raras vezes são consideradas destinatárias.

Esta é por isso uma frase feliz da autora: «Este trabalho procura dar voz às crianças».

As crianças não são espectadoras passivas das notícias. Avaliam, interpretam e integram a informação nas suas próprias experiências. As crianças não são espectadoras passivas porque escolhem os temas do seu interesse, tro-

cam opiniões com os familiares, os amigos e os professores e estão assim a desempenhar um papel (ainda que erradamente menosprezado) na construção da esfera pública.

O que se passa então nesse mundo partilhado?

Patrícia Silveira demonstra com esta investigação que as crianças, gostando de notícias, consideram-nas aborrecidas, pouco interessantes e direccionadas para os adultos. Porque usam palavras incompreensíveis. Porque ensinam pouco. Porque são pessimistas. As crianças apreciarão mais as notícias se as notícias forem adequadas aos seus interesses e níveis de desenvolvimento. O que significa que alterações no processo de construção da notícia e da própria linguagem podem constituir-se como motores de mudança para a atracção dos públicos mais jovens.

O que se está a falar é de um outro tipo de jornalismo.

Um jornalismo que seja capaz de entender o impacto das notícias nas crianças e a importância dessa exposição ocorrer em ambiente familiar, ou seja, a apropriação dos conteúdos e a construção dos significados é acompanhada por um diálogo integrador que ajuda à compreensão e à gestão do impacto. Uma esfera pública construída com bases mais alargadas.

Podem os jornalistas continuar a ignorar a importância da literacia mediática das crianças?

Podem os jornalistas prescindir de usar o jornalismo como ferramenta de aprendizagem destes cidadãos?

Patrícia Silveira aponta com oportunidade vários exemplos concretos susceptíveis de contribuir para uma dinâmica de alteração deste ecossistema mediático, no sentido de promover uma aproximação entre os jornalistas e as crianças. Cita várias possibilidades e ferramentas, por exemplo, a criação de condições específicas para que as crianças possam participar na produção noticiosa e a valorização de projectos escolares que envolvam os encarregados de educação.

São ideias. São boas ideias porque este livro demonstra que as crianças precisam das notícias para conhecer o que se passa no seu País e no mundo, e dizendo isto as crianças estão a dizer que as notícias desempenham um papel muito importante na estruturação das suas realidades. Nas suas vidas.

A Branca de Neve pode já ter casado com príncipe, pode até ter filhos e netos, mas os jornalistas ainda vão a tempo de produzir conteúdos adequados e atractivos, de implementar novas formas de linguagem e de processamento

de informação. Ainda vão a tempo de pensar nas crianças como cidadãos informados.

*

Talvez seja um exagero afirmar que os heróis e os vilões das notícias desempenham uma espécie de papel de substituição dos contos de fadas, mas dificilmente se poderá questionar a importância dos meios de comunicação na socialização das crianças, ou seja, na forma como as crianças aprendem o mundo.

Os resultados deste estudo não se limitam a corroborar importantes linhas de investigação internacionais, o que não seria coisa pouca, acrescentam também novos dados e dados concretos sobre a realidade portuguesa, e que merecem uma reflexão atenta dos vários poderes políticos e públicos com capacidade de intervenção nesta área. Desde logo dos jornalistas.

Mas podem os jornalistas refletir sobre o que quer que seja quando estão entrincheirados numa batalha infanto-juvenil contra as redes sociais?

Lutam para dar a notícia primeiro que as redes sociais e os agregadores de notícias. Lutam contra todos e lutam antes que o tempo se consuma na novidade seguinte. Lutam contra o eterno quando sabem que o eterno às vezes dura apenas um segundo.

Quando apenas o tempo importa, importa mais como as coisas podem ter sido e menos como as coisas realmente foram. Os factos e as ficções confundem-se e as notícias misturam-se com o entretenimento. Não se trata de ser mais rápido, mas mais rápido e mais simples e cada vez mais rápido e ainda mais simples. Lutam contra moinhos de vento. Lutam contra os grandes conglomerados digitais que atomizam factos para produzir conteúdos desprendidos da ética e da deontologia. Lutam contra os aceleradores de mensagens simplificadas que alimentam as esferas públicas digitais.

Podem os jornalistas pensar noutros ângulos para as notícias quando lutam obsessivamente pela sua sobrevivência? Podemos, a sério: podemos esperar que produzam conteúdos adequados e atractivos às crianças e que implementem novas formas de linguagem e de processamento de informação?

Parece que jornalistas estão agora mais empenhados em contribuir para a sua própria substituição como intermediários entre o acontecimento e a notícia como se o jornalismo, mas será que posso dizê-lo?, como se o jornalismo se

estivesse a transformar num assunto demasiado sério para se deixar entregue aos jornalistas.

Parece que sim, mas talvez não. Talvez ainda se possa salvar o essencial do jornalismo: a sua importância na construção de espaços públicos plurais e livres. Talvez a democracia ainda precise de jornalismo verdadeiro e rigoroso sem deixar de ser imaginativo e abrangente.

Talvez alguma coisa nova possa resultar das novas esferas de opinião pública quando as crianças (voltarem) a ser levadas a sério pelos jornalistas como cidadãos informados. Aconteça o que acontecer, é escusado culpar o lobo mau.

Adelino Cunha
Historiador e Pró-reitor da Universidade Europeia
Lisboa, Portugal

Agradecimentos

Às crianças que aceitaram integrar, como protagonistas, esta estória, e sem as quais este livro não existiria. Aos meus orientadores, colegas e amigos, pelos conselhos, pela partilha e sugestões, e pela insuperável paciência. À minha família, pela inigualável experiência e estímulo ao conhecimento e à sabedoria. Ao Abílio, pela travessia conjunta, pelo companheirismo e pelas palavras que tanto me inspiram a querer ser mais e melhor.

Introdução

No contexto dos estudos enquadrados na temática da infância e dos *media*, inspiradores da investigação que deu mote a este livro, evidencia-se a presença, desde cedo, dos meios de comunicação na vida das crianças e a importância destes para a interpretação e o conhecimento do mundo. Salienta-se que os *media* concorrem, hoje, com as instituições de socialização tradicionais - família e escola - ocupando um lugar relevante na definição das culturas da infância.

Nestes estudos estão subjacentes diferentes formas de abordar a infância e as crianças, por um lado, e de entender o poder que os *media* exercem nesse envolvimento, por outro (Prinsloo, 2013). Existem pesquisas (com grande prevalência no contexto norte-americano) (Riddle et al., 2012; Endestad et al., 2011; Becker-Blease et al., 2008; Fisch, 2005) cujo foco de atenção são os efeitos dos *media* sobre as audiências mais jovens, perspetivadas como vulneráveis e facilmente manipuláveis, em razão da sua idade e relativa imaturidade (Prinsloo, 2013: 248). Estes estudos sustentam-se particularmente na tradição dos efeitos, investigando não só o tempo que as crianças permanecem "ligadas" a um determinado medium, como também o impacto que certo tipo de conteúdos a que as crianças estão habitualmente expostas, em particular, por meio da televisão e da Internet, causam nestas audiências, ao nível dos comportamentos.

Há, no entanto, uma outra perspetiva na qual situamos a nossa abordagem, que entende que as crianças são ativas no envolvimento com os *media* e negociam significados (Prinsloo, 2013). Neste enquadramento, a relação entre os públicos infantis e os *media* é dinâmica e incorpora processos múltiplos de produção, de representação e de leitura/receção (idem: 251). Supõe que a criança tem os seus próprios interesses, necessidades e motivações em rela-

ção aos *media*, e que é capaz de fazer escolhas de acordo com esses mesmos interesses.

Na esteira desta perspetiva, encontra-se os estudos de Maria Inês Delorme (2008 e 2013) sobre a relação das crianças com as notícias da televisão. A autora reivindica que é necessário pensar este envolvimento de um ponto de vista contextualizado, considerando que este tem por base uma relação mais complexa e interativa na qual as crianças manifestam "conhecimento e apropriação de muitas funções da narrativa televisiva, como: entreter, informar e, ao mesmo tempo, propagar idéias, valores e concepções de vida, reais e/ou muitas vezes imaginadas, algumas jamais experimentadas, impactando o processo de constituição de suas identidades" (Delorme, 2008: 11). Partindo da televisão como um poderoso instrumento e agente de socialização, a autora procurou saber, a partir do testemunho de crianças entre os 6 e os 8 anos de idade, de que forma as mensagens transmitidas através deste meio podem contribuir para o conhecimento e a interpretação das situações do quotidiano e da vida.

Os trabalhos desenvolvidos por Delorme (2008 e 2013) servem de ponte para pensarmos a investigação que se apresenta neste livro. Tal como a autora, quisemos ir além do conhecimento sobre as formas de acesso e de uso dos *media* pelas crianças, entrosando-nos de modo mais profundo sobre a apreensão e a construção de significados sobre as notícias e o mundo. Contudo, gostaríamos de salientar que apesar de o trabalho apresentado ter como foco uma dimensão mais interacionista, não ignora a possibilidade de a exposição das crianças a certos tópicos nas notícias poder, como outros autores têm vindo a sugerir, causar impacto e consequências negativas sobre estes públicos (Sundin, 2008; Galera & Pascual, 2005). Por esse motivo, a abordagem apresentada procura não negligenciar a hipótese de as crianças poderem sentir-se perturbadas perante certos conteúdos nas notícias, equilibrando essa preocupação com a procura pela compreensão das interpretações que fazem da atualidade.

Considerando as diferentes propostas de investigação que têm ganhado terreno no campo da infância e dos *media* em Portugal, esta obra pretende assim contribuir com as suas questões e resultados para uma melhor compreensão das interações entre as crianças e as notícias, contribuindo para o crescimento e a visibilidade destas temáticas. De referir que esta problemática pode, ainda, ser pensada a partir da literacia para as notícias, no âmbito

da qual o trabalho também se enquadra. Renne Hobbs (2013), especialista de referência, defende que a literacia para as notícias pode ajudar a minimizar o impacto negativo decorrente da exposição das crianças às notícias, por um lado, e atuar junto destas audiências para que desenvolvam uma compreensão mais crítica e eficaz dos assuntos, por outro. No contexto atual da globalização, os mais novos podem contactar com as notícias permanentemente e a partir de inúmeras fontes de informação, pelo que se torna particularmente relevante ter capacidade para avaliar essas mensagens e estar consciente do processo de produção destes novos formatos (Toepfl, 2014). Deste ponto de vista, a literacia para as notícias deve ter em vista a preparação dos mais novos para viverem num mundo de mudanças ao nível da comunicação e da distribuição de informação, capacitando-os para o envolvimento e a participação nas questões da sociedade. Sundin et al. (2012: 1013) referem que a importância da aposta na literacia junto das novas gerações tem por base a ideia de que o acesso e a compreensão da informação são elementos fundamentais das sociedades democráticas e do exercício da cidadania. É, portanto, neste contexto que há autores (Reese, 2012; Wilson, 2012; Gonnet, 2007) que sugerem que a escola e os professores poderiam ter uma intervenção mais ativa, dando espaço para a integração e o questionamento dos assuntos da atualidade na sala de aula, discutindo com os alunos sobre os assuntos do mundo global e da comunidade local. Esta é, também, umas das questões discutidas neste livro, que se organiza da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o enquadramento teórico do estudo, a partir de uma revisão bibliográfica dedicada às temáticas da infância, dos *media* e do jornalismo, e da literacia. A segunda parte, de natureza empírica, apresenta os objetivos e as opções metodológicas, e expõe e discute os resultados obtidos através da administração dos inquéritos por questionário e da realização dos grupos de foco, e as respetivas conclusões.

O Capítulo 1 – **AS CRIANÇAS, O MUNDO E OS MEDIA** - debruça-se sobre a temática Infância e *Media*, refletindo a partir dos principais conceitos e teorias da sociologia da infância e da socialização, em conjugação com as abordagens que marcam os estudos dos *media*. Nesse debate, destaca-se a importância dos *media* para o quotidiano das crianças e o seu conhecimento do mundo, e discute-se sobre a atenção que a academia tem debruçado sobre estas matérias. A abordagem à Convenção sobre os Direitos da Criança, feita de seguida, aparece a partir do seu contributo para o entendimento de criança

como ator social. Apresenta-se e discute-se sobre os conceitos de participação e de cidadania, e dá-se conta de questões pertinentes do âmbito dos direitos com implicação para a relação com os *media*.

No Capítulo 2 – **MUNDO DAS NOTÍCIAS E INFÂNCIA: PISTAS PARA REFLEXÃO** – aborda-se questões relacionadas com a receção das notícias, isto é, apresenta-se dimensões caracterizadoras deste processo, e discute-se sobre o modo como os públicos interagem e se aproariam da atualidade. Faz-se, também, uma revisão da investigação sobre a relação das crianças com as notícias, mostrando-se as principais tendências destas pesquisas e os aspetos mais salientes do envolvimento dos mais jovens com a atualidade. Discute-se e fundamenta-se sobre a importância da aposta em espaços informativos dirigidos aos públicos infantis, e apresenta-se e debate-se sobre os conceitos de mediação e de literacia para as notícias, e sobre as suas principais características e contextos de implementação.

O Capítulo 3 – **METODOLOGIA** – introduz o estudo empírico. Apresentam-se os objetivos, as questões da investigação e os seus principais pressupostos para, em seguida, fazer-se uma caracterização económica e sociodemográfica do contexto de estudo, e abordarem-se as questões éticas relacionadas com as investigações com crianças. Dá-se conta, também, dos métodos escolhidos, descreve-se o procedimento e as condicionantes da recolha dos dados, e as suas formas de análise e de tratamento.

No Capítulo 4 – **CRIANÇAS, PRÁTICAS MEDIÁTICAS E DE CONSUMO DE NOTÍCIAS** – apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos a partir da administração dos inquéritos por questionário às crianças. Expõem-se resultados sobre: hábitos sociais e de lazer, hábitos de consumo mediático, hábitos de consumo de notícias, notícias e contexto familiar, notícias e conhecimento do mundo, e direitos e participação.

O Capítulo 5 – **A ATUALIDADE E O SEU LUGAR NA FAMÍLIA E NA ESCOLA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS** – é dedicado à análise e à discussão dos resultados obtidos a partir da realização dos grupos de foco, que complementam a informação apresentada no capítulo anterior e surgem a partir de um conjunto de questões orientadoras relacionadas com os dados quantitativos.

O Capítulo 6 é dedicado à discussão e à síntese crítica dos resultados, onde se enuncia e debate acerca das questões mais significativas que decorrem da análise dos dados quantitativos e dos qualitativos.

Nas Considerações Finais, lançam-se pistas que podem servir de apoio ao desenvolvimento de estratégias de literacia mediática junto das novas gerações.

O texto apresenta-se redigido em conformidade com o novo acordo ortográfico, excetuando as citações literais, cuja transcrição é fiel ao acordo original.

CAPÍTULO 1. AS CRIANÇAS, O MUNDO E OS MEDIA

1.1 INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E MEDIA

1.1.1 O conceito de socialização

O conceito de socialização é complexo e ambivalente, tendo vindo a ser objeto de múltiplos debates. Parte do pressuposto de que os seres humanos não se tornam espontaneamente seres sociais, sendo necessário estimular o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, de forma a transformá-las em competências sociais (Belloni, 2007). Maria Galera (2000: 74), socióloga espanhola, propõe a seguinte definição do conceito:

> "Quando um indivíduo *socializ*a, o que se quer dizer é que este adquire um conhecimento sobre as normas e valores básicos para a convivência dentro do grupo a que pertence; o respeito pelos sentimentos dos outros, a importância de controlar os impulsos destrutivos, uma certa apreciação e valoração pelas coisas que a gente usa ou necessita, etc."

Anthony Giddens (2006: 178) refere-se a este processo da seguinte forma:

> "A socialização é o processo mediante o qual o bebé indefeso se converte numa pessoa com consciência de si mesma e com inteligência, capaz de manusear as formas culturais nas quais nasceu. A socialização entre os jovens permite que se desenvolva o fenómeno mais amplo de reprodução social, o processo através do

> qual as sociedades mantêm continuidade estrutural ao longo do tempo. Durante o curso da socialização, especialmente nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem as formas dos maiores, perpetuando assim os seus valores, normas e práticas sociais."

Maria Luiza Belloni (2007), uma outra autora, sugere que, nos últimos anos, tem havido um esforço por parte dos autores, sobretudo de sociólogos, em privilegiar conceções que encarem a socialização enquanto movimento perspetivado a partir da atividade dos indivíduos e dos processos de apropriação e de aprendizagem mediante os quais estes integram e estruturam as suas formas de ser. Esta é, contudo, uma das perspetivas a partir das quais é possível pensar a socialização. Como Manuel Pinto (2000: 67) refere, a questão da "socialização pode – e, de facto, tem sido – perspetivada de duas maneiras distintas: ora a partir da sociedade e dos respectivos agentes socializadores, ora a partir dos indivíduos em processo de socialização e dos respectivos mundos sociais". Para o autor (*ibidem*), a socialização trata-se do "processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo membros da referida sociedade". No entanto, Pinto (2000) considera que alguns dos importantes modelos conceituais sobre este processo centram as atenções no papel do adulto e da sociedade, delegando para segundo plano a ação dos mais jovens, que se limitam à adoção dos modelos vigentes.

William Corsaro (1997), na obra *The Sociology of Childhood*, expõe um interessante roteiro relacionado com as várias correntes teóricas ligadas ao conceito em questão. Apresenta, igualmente, a sua visão deste processo que, ao invés de socialização, prefere designar de reprodução interpretativa. De modo a facilitar a leitura e respetiva compreensão, optamos por elaborar um esquema onde, partindo das ideias do sociólogo, apresentamos as principais noções tradicionais sobre a ideia de socialização.

No que respeita às noções e características apresentadas, Corsaro (1997) tece, no entanto, um conjunto de críticas para, depois, propor a sua própria conceptualização. Assim, no que se refere ao **(A) Modelo Determinista**, o autor considera que existe uma atenção excessiva para com os outcomes da socialização, havendo uma desvalorização das capacidades ativas de todos os membros da sociedade. Trata-se, na sua opinião, de um modelo que negligen-

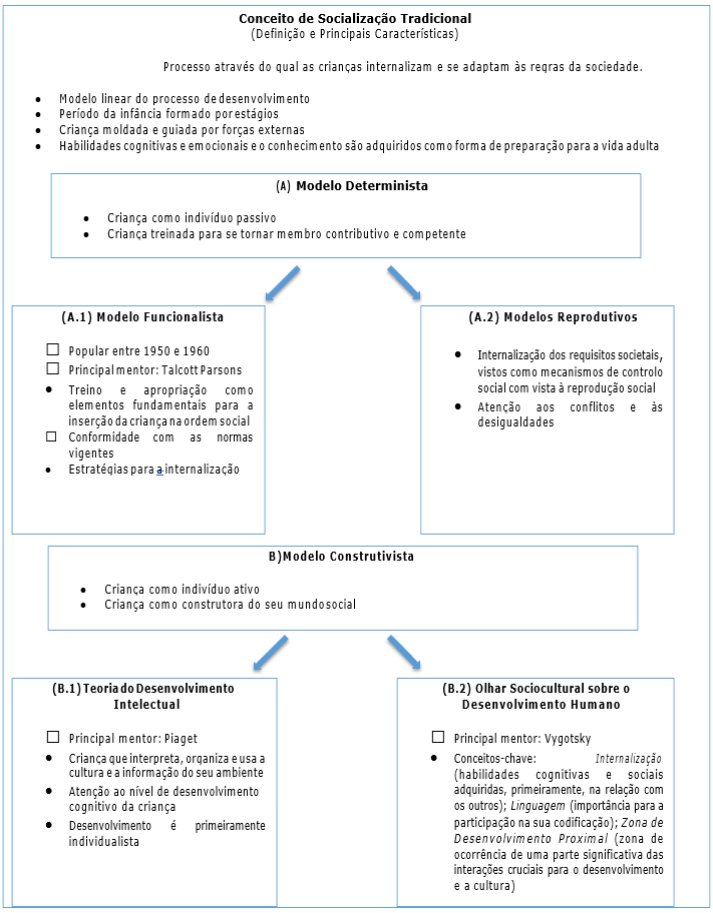

Figura 1.1: Noções tradicionais de socialização

cia a natureza histórica da ação social, simplificando processos complexos, ao mesmo tempo que subestima a importância das crianças para a sociedade. No que toca ao *(B) Modelo Construtivista*, o sociólogo sublinha o facto de este se continuar a centrar no desenvolvimento individual, mesmo quando os agentes de socialização são solicitados. Isto porque, apesar de aparentemente existir um esforço em proporcionar uma visão ativa da criança, esta continua a ser uma visão solitária, uma vez que não só se debruça pouca atenção

sobre o modo como as relações interpessoais refletem os sistemas culturais, como também pouco se sabe sobre a forma como as crianças, por meio da sua participação, se tornam parte dessas relações e padrões culturais.

William Corsaro (1997) propõe, assim, repensar os modelos lineares associados ao processo de desenvolvimento, considerando que reprodução *interpretativa* é o termo que mais se aproxima da ideia de criança participativa. Rejeitando propostas meramente adaptativas e internalizadoras das normas da sociedade, o autor entende o processo de socialização como um modo de apropriação, reinvenção e reprodução, e a infância como forma estrutural detentora de um lugar permanente na sociedade. Como sublinha, é importante considerar o papel coletivo, porquanto se trata de um aspeto essencial para a forma como as crianças negoceiam, partilham e criam cultura. Para o autor, o termo *reprodução* capta a ideia de que as crianças são participantes ativas e criativas na produção e na mudança cultural, além de serem constrangidas pelas estruturas sociais e pela reprodução societal. O termo *interpretativa* permite alcançar, nas palavras do autor, os aspetos inovadores e criativos associados à participação infantil. Como elementos essenciais de todo este processo, Corsaro (1997) sublinha a *linguagem* e as *rotinas culturais*. Todo ele é projetado, pelo autor, através da imagem de uma espiral, designada por *Orb Web Model* (Corsaro, 1997: 25), na qual são incorporadas as várias dimensões que refletem a ideia de criança como produtora e participante de uma série de relacionamentos.

1.1.2 Quadros estruturantes para a construção do conhecimento

Debruçamo-nos agora sobre os principais agentes e instituições com um papel ativo nos processos socializadores. São eles a *família*, a escola, o grupo de *pares* e os *meios de comunicação*. Anthony Giddens (2006: 181) propõe a classificação de socialização, tendo em conta a atuação destes agentes, em *socialização primária* e *socialização secundária*. A primeira tem lugar na família, que se constitui como o principal agente de socialização durante os primeiros anos de vida da criança. Nesta fase, esta aprende os modos de comportamento que se tornam base para a aprendizagem futura. A *socialização secundária* ocorre em fase posterior, assumindo-se a escola, o grupo de pares,

[1]Fonte: Corsaro (1997: 25).

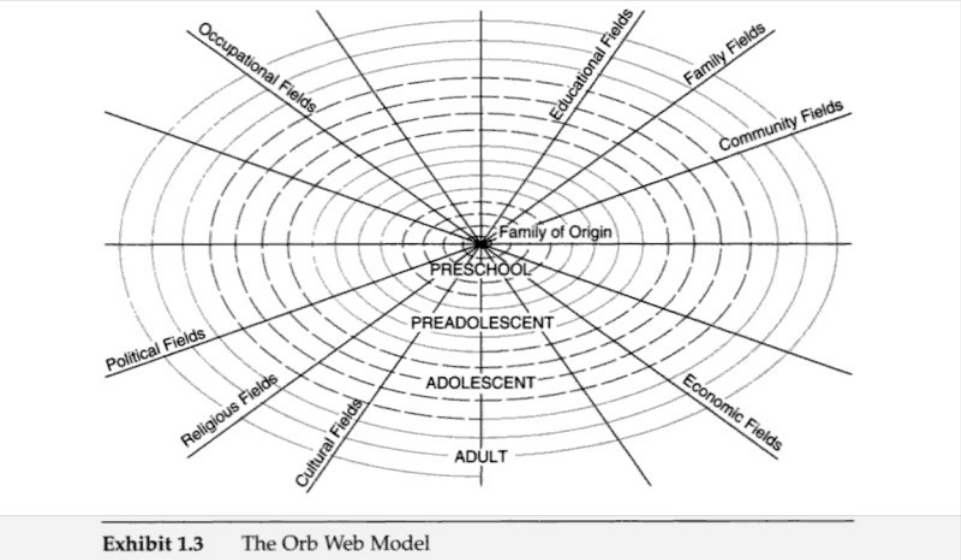

Figura 1.2: The Orb Web Model[1]

as organizações, os meios de comunicação e novas forças socializadoras dos indivíduos, como os principais contextos através dos quais as crianças tomam contacto com normas e valores que fazem parte da sua cultura.

Família

A família desempenha um papel central no desenvolvimento da criança e no modo como esta constrói conhecimento sobre aquilo que a rodeia. Sobretudo nos primeiros anos de vida, é no ambiente familiar que a criança contacta com valores, regras, crenças e formas de comportamento, sendo neste cenário, habitualmente, que se dão as primeiras interações com o *outro*, de modo a que a criança compreenda o que é, ou não, aceitável (Bulman & Savory, 2006). Segundo Lacave (2011: 47), "a família é fundamental no estudo da interação social. É o lugar no qual a criança assimila as dimensões mais significativas da interação".

Apesar de a organização familiar ser diferente em distintas partes do mundo, no que se refere à criança, o seio familiar no qual nasce e se desenvolve pode

ser designado por "família de orientação" (Berns, 1997: 77). Palco privilegiado da socialização primária, a família é o contexto de referência da criança, havendo, na primeira infância, uma dependência quase total dos adultos (na maioria dos casos, os pais) (Pinto, 2000). Já no que se refere à segunda infância, Pinto (*idem: 25*) considera que as crianças estão suficientemente apetrechadas de uma "bagagem elementar de códigos e sistemas de comunicação", sendo mais autónomas, não querendo, no entanto, isto significar que o controlo dos pais deixe de ser exercido e que a família perca importância.

O conceito de família não é universal, nem tão pouco atemporal. Trata-se de algo social e historicamente construído, sendo fruto de influências permanentes e de alterações nos padrões culturais e estruturais. Por esse motivo, não pode considerar-se que exista uma estrutura ou dinâmica familiar únicas (Barbosa & Reis, 2011). É, assim, necessário ter em conta transformações sociais responsáveis por novas configurações nas estruturas familiares e, consequentemente, por mudanças no quotidiano das crianças. Nos últimos anos, particularmente nas sociedades ocidentais, e especialmente nos países desenvolvidos, algumas dessas transformações estão relacionadas com os seguintes fenómenos: redução do tamanho das famílias, institucionalização das crianças, entrada das mulheres no mundo do trabalho fora do lar[2], aumento do número de divórcios, declínio das taxas de natalidade, crescimento de famílias monoparentais, e aumento do número de mães adolescentes (Buckingham, 2000a; Corsaro, 1997; Berns, 1997; Samagaio, 2004).

Todas estas mudanças nas estruturas familiares tradicionais trouxeram consequências, também, para os modos de valorização da criança (Buckingham, 2000a). Por exemplo, Buckingham (2000a) sublinha que, muito por conta das novas dinâmicas no quotidiano das famílias, com as crianças a passar grande parte do dia no espaço escolar e em atividades extracurriculares, e, como consequência, a desfrutar de pouco tempo junto da família, os pais sentem que devem compensá-las. Como refere (*idem*: 65): "desfrutar da parentalidade, ou parecer que se desfruta, tornou-se quase obrigatório". Insistindo na qualidade do tempo que dedicam a estar com a criança, os pais desejam ultrapassar o sentimento de culpa, ao mesmo tempo que veem crescer as sensações de insegurança, ansiedade, medo e obsessão, quase como se de uma manifestação

[2]Apesar de este fenómeno se ter verificado após a Revolução Industrial, e de ter sofrido uma expansão sucessiva durante os anos 40 e 50 do século XX, foi a partir dos anos 90 que se deu o verdadeiro *boom* da entrada das mulheres no mundo do trabalho.

de "paranoia parental" (Kehily, 2010: 5) se tratasse. Além disso, verifica-se uma preocupação excessiva para com o futuro do filho e a sua preparação para um cenário de economia competitiva crescente. Por estes motivos, os pais dedicam-se, cada vez mais cedo, a um estilo que enfatiza a estimulação cognitiva da criança, incentivando-a, por exemplo, a utilizar brinquedos educativos, incluindo computadores (Mintz, 2009).

No entanto, do lado das crianças, assiste-se, também, a novos modos de rejeição de determinado tipo de jogos ou brinquedos, conotados como infantis ou imaturos, passando estas a preferir utilizar aqueles que lhes dão um certo grau de autonomia relativamente ao controlo dos adultos (Mintz, 2009). A tendência é, assim, para que a criança desenvolva *culturas* de resistência e, por esse motivo, Steven Mintz, historiador norte-americano, considera que os rituais associados às culturas da infância são persistentes e evolutivos. Contudo, não quer isto dizer que a criança insista para que as coisas sejam feitas de acordo com o que lhe interessa, antes, deseja uma integração efetiva no seio familiar (Corsaro, 1997).

Escola

O espaço escolar é fundamental para os processos socializadores, sobretudo num tempo em que várias horas do dia da criança são ocupadas com a permanência nos estabelecimentos de ensino. Tal como a família e outros agentes ou instâncias socializadoras, a escola desempenha um papel ativo no desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais da criança. Isto porque além de lugar de aprendizagem e de estimulação cognitiva, é também um espaço onde a criança contacta com objetos, pessoas e ambientes diversos, aprendendo regras de convivência e enriquecendo as suas experiências e leituras do mundo (Silva, 2008). Além disso, através do convívio com os professores e as várias disciplinas do saber, a criança cria formas diversas de significação do mundo e interioriza valores e crenças que se vão modificando ao longo do tempo (*idem*). Sobretudo nos primeiros anos, a experimentação de novas situações, especialmente através do relacionamento com crianças oriundas de distintos *backgrounds* sociais e referências identitárias (Setton, 2002), permite à criança experienciar situações enriquecidas, interessantes e diversificadas, que se tornarão essenciais para a assimilação de normas e a sua integração social.

Apesar dos benefícios deste ambiente, na opinião de Maria Setton (2002) é necessário ter em consideração que a escola se trata de um sistema heterógeno e complexo formado por propostas educativas distintas. A autora considera que é desadequado abordar a escola como espaço organizador e integrador, cujas funções primeiras seriam *educar*, *selecionar* e *socializar*. Apesar de reconhecer que este é um espaço de partilha de saber e de conhecimento, a autora sublinha que enfraquece enquanto agência de socialização, uma vez que não consegue superar totalmente a heterogeneidade e os desafios que se impõem. Por exemplo, a autora adverte que, na atualidade, a escola concorre com outras agências socializadoras, como os meios de comunicação. No mesmo sentido, uma outra autora - Carmen Marta Lazo (2005) - sugere que a penetração crescente dos media na vida das crianças e dos jovens conduz a um contraste constante com a escola, sobretudo no que respeita à facilidade de acesso ao conhecimento. Por esse motivo, sublinha que seria importante que houvesse uma aposta forte no apoio ao sistema escolar, sobretudo ao nível da implementação da educação para os media em ambiente de sala de aula.

Grupo de pares

A socialização é entendida como um processo complexo produtivo-reprodutivo que se dá através das negociações das crianças com os adultos e da produção de culturas de pares com outras crianças (Corsaro, 2002). Apesar de, inicialmente, os estudos deste campo terem debruçado a atenção sobre o modo como estes procedimentos ocorrem na fase da adolescência, desde os finais do século XX tem vindo a assistir-se a uma maior preocupação pela compreensão dos processos inerentes à produção de culturas de pares, na infância, entendendo-se que esta fase da vida deve ser compreendida em si própria, mais do que como elemento integrado noutras áreas de estudo, como o desenvolvimento individual, os processos educativos, entre outras (Corsaro, 2002). Considera-se, assim, que a criança desempenha um papel ativo no processo de socialização, que se torna cada vez mais evidente à medida que vai crescendo. Com a idade, a criança começa a tomar as suas próprias escolhas, por exemplo, no que respeita aos indivíduos com quem deseja interagir (Edwards et al., 2006).

A cultura de pares é essencial para o processo de apreensão e de significação do mundo, assim como se trata de um elemento imprescindível para

o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Sobretudo nos primeiros anos de vida, quando existe a oportunidade de a criança se relacionar com outras da mesma idade (por exemplo, no jardim de infância), dá-se o primeiro de um conjunto de culturas de pares e começam a desenvolver-se competências para a participação no mundo (Corsaro, 2002). Nesta fase, como as competências sociais das crianças são limitadas, as suas interações com outras crianças seguem aquilo que Edwards *et al.* (2006: 27) designam por "guiões simples", como observar, brincar com objetos, ou realizar brincadeiras simbólicas. No contexto da relação de pares, a brincadeira ganha destaque e contribui para o autoconhecimento da criança e a exploração do meio ambiente, ao mesmo tempo que lhe permite vivenciar experiências diversificadas, por exemplo, ao nível da responsabilidade e da tomada de decisões (Queiroz *et al.*, 2006). Na opinião de Corsaro (2002), a brincadeira permite à criança apropriar-se de situações ligadas a experiências do quotidiano (por exemplo, ao nível dos papéis familiares), integrando-se nas mesmas e atribuindo-lhes novos significados e características. Numa observação ao *brincar ao faz-de-conta* entre crianças em idade Pré-escolar, o autor percebeu que estas se apropriam de situações do mundo adulto que depois "usam, refinam e expandem" (*idem*: 118). Na opinião do autor, partindo das suas conceções do mundo, as crianças geram novas situações e contribuem para a reprodução de aspetos da cultura mais vasta através da presença de elementos criativos.

No que respeita à constituição do grupo de pares, este é formado, habitualmente, por indivíduos que partilham algum tipo de vínculo. Segundo Manuel Pinto (2000), os grupos podem ser formados artificial ou informalmente, sendo que os primeiros são característicos de ambientes formais, como por exemplo, a escola (e, aqui, incluiríamos os espaços destinados à ocupação dos tempos livres pelas crianças, vulgarmente designados por ATL); os segundos são aqueles em que se revela uma maior autonomia e possibilidade de escolha por parte das crianças, não só no que toca à sua constituição, como também aos modos de relacionamento interno (por exemplo, os grupos informais de vizinhança). No entanto, como o especialista sublinha, esta distinção não impede que, no caso dos grupos que se constituem artificialmente, se possam estabelecer grupos de amigos.

Apesar de uma certa liberdade na formação destes grupos, Corsaro (1997) sublinha que a família se reveste de um caráter essencial para o desenvol-

vimento das culturas de pares, de tal modo que a participação das crianças nestas é mediada, muitas vezes, pelos adultos. Como refere, especialmente durante os primeiros anos de vida, muitas das experiências culturais das crianças tomam lugar no seio familiar. Apesar de a ação dos grupos de pares ser diferente daquela que se estabelece na família ou na escola, tanto Pinto (2000) como Corsaro (1997) são unânimes ao reconhecer que a ação destes grupos é global, sendo necessário considerar as relações verticais (adulto - criança) e horizontais (criança - criança). Por isso, Pinto (2000: 73) classifica este processo como "multidirecional" e "multidimensional".

Media

Os meios de comunicação ocupam, também, um lugar importante na vida das crianças e na sua socialização, desde muito cedo (Kotilainen, 2011; Richert *et al*., 2011). Concordamos com Hasenbrick & Paus-Hasenbrick (2013) quando referem que o quotidiano das crianças é marcado pelo processo de mediatização, de tal modo que uma análise aos seus mundos que prescinda da consideração destes meios e da sua implicação para o desenvolvimento da criança, é insuficiente para se compreender de que forma, hoje, esta socializa, conhece e interpreta aquilo que a rodeia. Há, até, quem considere que os *media* concorrem com outros agentes socializadores, como a família e a escola, uma vez que permitem que as crianças tenham acesso a certos aspetos do mundo (como normas, valores, ideias e informações) que, de outra forma, dificilmente conheceriam (Richart *et al*., 2011; Galera Pascual, 2005). Funcionam, assim, como importantes redes mediadoras do conhecimento do mundo envolvente (Lacave, 2011; Silva, 2008) e como referentes permanentes no crescimento e na aprendizagem das crianças (Lazo, 2005).

Por exemplo, Manuel Pinto (2000) considera que a televisão desempenha um importante papel na socialização infantil, já que além de auxiliar a criança a integrar-se no mundo dos adultos, trata-se de uma referência no processo de compreensão de si mesma. Na opinião do especialista, sobretudo em determinados contextos de isolamento, a televisão pode servir como um interessante mediador de realidades diversas, dificilmente acessíveis à criança por outras vias.

Também Maria Galera (2000) defende que a televisão intervém no processo de socialização da criança através da transmissão de crenças, valores

e costumes. Para a autora, este *medium* atua como agente de socialização ao apresentar condutas suscetíveis de imitação e ao proporcionar imagens que podem provocar ações, ao mesmo tempo que permite às crianças, desde muito cedo, tomarem contacto com os valores da sociedade.

A par dos meios mais tradicionais, a Internet ocupa, também, neste contexto, um lugar privilegiado. Barra & Sarmento (2006) advogam que esta funciona como meio de expressão das culturas infantis e é, simultaneamente, espaço de lazer e de brincadeiras. Como referem, estes novos formatos de comunicação são poderosos agentes de socialização, uma vez que possibilitam que as crianças se apropriem dos seus conteúdos e lhes atribuam significados próprios a partir das suas experiências e contextos de vida.

Através da Internet, as crianças podem ter acesso a informações diversas sobre questões das sociedades e do mundo global a partir de diferentes ferramentas tecnológicas à disposição (como *smartphones* e computadores de última geração), a qualquer momento e em qualquer lugar. A este respeito, o projeto de investigação *Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola* (2008), coordenado por Ana Nunes de Almeida, e desenvolvido no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, é um interessante contributo para a compreensão da presença da Internet e das suas apropriações no quotidiano dos consumidores mais jovens. A partir da administração de inquéritos por questionário, numa primeira fase, a 3039 crianças e jovens dos 8 aos 17 anos de idade, as conclusões do estudo apontam para um acesso muito alargado a este meio e para um conjunto de usos diversos onde, além das atividades escolares, as crianças recorrem a este para realizar atividades lúdicas, expressivas e comunicacionais. Este meio funciona como um importante instrumento para a sociabilidade, permitindo manter relações já existentes e criar novas amizades. Além disso, serve como fonte de informação não apenas para a realização de trabalhos escolares, mas também no que se refere a temas de interesse pessoal. Particularmente, as crianças dos 8 aos 10 anos de idade acedem à Internet para saber mais sobre educação e informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades). Estes resultados levam a crer que este meio é, de facto, relevante para o âmbito da socialização das crianças, conjugando duas dimensões importantes do seu quotidiano e desenvolvimento: o *entreter* e o *informar*.

Porém, lembramos que a influência dos media não se dá toda da mesma forma. Nem o acesso a estes é universal, nem as representações e os modos

de apropriação são uniformes. Almeida *et al.* (2008 e 2011) sublinham que, por exemplo, no que se refere à Internet, apesar de o seu acesso e utilização estarem disseminados pelas crianças, o mesmo não pode dizer-se em relação às modalidades de usos e experiências, uma vez que estão dependentes de um conjunto diversificado de variáveis contextuais e circunstanciais, desde a origem social e a morfologia familiar, ao sexo e idade dos utilizadores. Galera (2000) assume que as necessidades e as preferências das crianças, assim como os valores e costumes adquiridos são, também, determinantes para essa relação.

Um aspeto interessante do envolvimento das crianças "com os" *media*, prende-se com a noção de cultura do quarto[3] . Como sublinha Buckingham (1999), a falta de alternativas para a prática de atividades fora de casa, combinada com o receio dos pais acerca dos perigos do mundo exterior, levam a que as crianças fiquem confinadas às quatro paredes. Como compensação, os pais apostam na compra de equipamento tecnológico para o quarto dos filhos, tornando-se este um espaço privilegiado para um consumo mediático rico e diversificado no qual impera a presença de computador e de aparelho televisivo próprios (Aguaded-Gómez, 2011). Assim, as crianças que possuem estes *media* no quarto, utilizam-nos durante mais tempo (Lemish, 2008), o consumo é mais individualizado, assistem a mais programação infantil (Fuenzalida, 2008), e existe uma maior probabilidade de escape ao controlo dos pais (Feilitzen, 2005).

O espaço doméstico é o local de referência não apenas no consumo mediático, mas também na sua mediação (Lacave, 2011; Pinto, 2000). A este respeito, existe um conjunto de estudos que reconhece, efetivamente, que a família é o lugar, por excelência, onde se dão habitualmente as negociações entre os pais e as crianças, no que diz respeito ao acesso e uso dos *media* (Galera, 2000; Galera & Pascual, 2005; Buijzen *et al.*, 2007; Lazo, 2005; Silva, 2008). Por exemplo, Buijzen *et al.* (2007) advogam que os pais são os principais mediadores do contacto das crianças com as mensagens televisivas, assumindo um papel essencial na gestão da influência dos conteúdos transmitidos. No mesmo sentido, Lazo (2005) aponta para a importância deste auxílio ao nível dos processos de aprendizagem e de leitura ativa das mensagens, que pode conduzir a que as crianças discutam mais com os pais acerca dos conteúdos e

[3]Este conceito foi introduzido nos anos 70, por Angela McRobie e Jenny Garber.

contrastem as suas ideias e pontos de vista. Para Matos (2008), seria importante que os pais promovessem um equilíbrio entre a experiência mediada e o contacto direto com a realidade, proporcionando outras atividades e a ligação a padrões de comportamento diversos. Na sua opinião, isso poderia conduzir a uma postura mais crítica e avaliativa, na qual as crianças questionariam as informações recebidas através dos *media* (*idem*).

Apesar de os autores concordarem que cabe, sobretudo, aos pais a função de auxiliar as crianças na relação com os *media*, ajudando-as a compreender e a interpretar melhor os assuntos, a evolução dos formatos mediáticos tradicionais para as formas tecnológicas atuais gerou desproporções entre gerações no que toca ao conhecimento e à habilidade necessários para lidar com estas tecnologias (Ladevéze, 2012). As crianças, desde cedo, adquirem capacidades e conhecimento prático para usar estes novos meios, o que faz com que estejam mais aptas para tomar decisões (*idem*), aumentando as dificuldades dos adultos em controlarem o tipo de uso e os conteúdos que consomem (Perales, 2012). Estas questões podem conduzir a impasses nas famílias, uma vez que os pais podem julgar, por um lado, que são a principal referência para a socialização da criança, devendo prepará-la para os desafios dos tempos atuais que, hoje, se caracterizam, também, pela presença constante deste canais mediadores do mundo; por outro, assistem à introdução destas novas formas de entendimento, de aprendizagem, de comunicação, com as quais as crianças se relacionam de forma praticamente autónoma, ao contrário deles mesmos, que necessitam de obter mais e melhores competências para poderem servir como mediadores no acesso e no uso destes novos conteúdos e formatos (Lacave & Araus, 2012).

Também a escola pode constituir-se, ao lado da família, como espaço privilegiado na mediação e discussão das mensagens mediáticas. Sara Pereira (2000), especialista em literacia mediática, nota que é importante que haja um trabalho conjunto entre o ambiente escolar e o contexto familiar. Como explica, os pais podem fornecer informações importantes no que toca ao consumo mediático dos mais novos, como por exemplo, o tempo que estes passam a ver televisão ou a jogar videojogos, que tipo de programas preferem, ou quais os comentários que fazem relativamente a uma série televisiva. Por sua vez, os professores podem orientar e aconselhar os pais relativamente a este consumo, para tentarem, em conjunto, que as crianças possam retirar daí algum saber e conhecimento (*idem*).

1.1.3 Crianças e *media*: considerações em torno de pesquisas nacionais e internacionais

A relação que as crianças estabelecem com os *media* tem vindo a merecer a atenção de investigadores de diferentes áreas. Preocupados em compreender não só os tempos que as crianças e os jovens permanecem ligados a estas plataformas, como também o tipo de conteúdos que consomem e as formas desse consumo, são diversas as perspetivas, as tendências e os objetivos que norteiam os estudos sobre as crianças e os meios de comunicação.

A revisão de literatura sobre este assunto mostra que o envolvimento dos consumidores mais jovens com os media tem sido investigado, essencialmente, a partir de dois ângulos de abordagem principais: por um lado, tem havido um grande investimento em estudos que procuram analisar e descrever os hábitos de acesso e de uso dos *media* pelas crianças[4] (Samaniego *et al.*, 2007; Buckingham, 1999; Araus, 2011; Matos, 2008; Endestad *et al.*, 2011), com especial incidência nas práticas relacionadas com a televisão (Fuenzalida, 2008; Lasagni, 2004) e, em crescimento nos últimos anos, com a Internet (Holloway *et al.*, 2013; Almeida *et al.*, 2011; Livingstone, 2006; Shade *et al.*, 2005); por outro lado, existem também pesquisas em torno das representações dos consumidores infantis sobre os *media* e os seus conteúdos (Wilson, 2008; Livingstone, 2007; Roche, 2008; Fisch, 2005). Há, todavia, investigações que acabam por incluir ambas as tendências apresentadas, coordenando a investigação sobre as práticas de acesso com a compreensão dos efeitos e dos modos de apropriação dos conteúdos mediáticos, pelos mais novos (Pereira *et al.*, 2015; Shade *et al.*, 2005; Feilitzen, 2005; Galera, 2000).

No âmbito da abordagem às interações e apropriações, as pesquisas procuram incorporar "variáveis socioeconómicas, etárias e culturais" (Ponte, 2012: 15). Os estudos mais direcionados para a questão dos efeitos (sobretudo, negativos) continuam a desenvolver-se (Becker-Blease *et al.*, 2008; Smith & Wilson, 2002; Galera, 2000), no entanto, as constantes transformações no panorama mediático e a democratização no acesso das crianças às novas ferramentas tecnológicas, resultaram no aumento do interesse pelas suas experiências com estes formatos, numa primeira fase, com a televisão (Santos, 1991;

[4]Os autores procuram compreender não apenas quais os media que as crianças preferem e que ocupam uma presença mais evidente no seu dia a dia, como também aferir o tempo que estas audiências passam "ligadas" aos mesmos.

Pinto, 2000; Fisch, 2005; Pereira, 2004, 2007 e 2007a; Duarte *et al*., 2006; Delorme, 2008) e, mais recentemente, com os meios digitais (Holloway *et al*., 2013; Ponte & Jorge, 2012; Garmendia *et al*., 2012; Mascheroni *et al*., 2010; Shade *et al*., 2005). Não queremos, com isto, afirmar que a preocupação para com possíveis consequências negativas resultantes da exposição aos *media* esteja a ser negligenciada (ou deva sê-lo). O que transparece da revisão de literatura sobre este campo é, todavia, o aumento do número de investigações que desafiam a relação "causa-efeito" para valorizar as interações e os fatores circunstanciais.

Exemplo de um desses estudos é a pesquisa de Endestad *et al*. (2011) - *User Types among Young Children and Social Displacement* - publicada pela Nordicom Review com o propósito principal de estudar o lugar dos novos *media* na vida de crianças dos 7 aos 12 anos. De modo mais específico, os autores tiveram como objetivos: caracterizar estes públicos em termos de tipos de uso dos *media*, de modo a identificar preferências e padrões de uso; identificar as variáveis que explicam as distinções nos tipos de uso dos novos *media*; e determinar até que ponto a utilização dos *media* substitui a prática de outras atividades sociais. A partir da administração de um inquérito por questionário a uma amostra de 1.117 crianças norueguesas, estratificada de acordo com as condições geográficas e socioeconómicas, os autores concluíram que as práticas mediáticas dos inquiridos não são uniformes, podendo variar de acordo com a idade e o sexo. Assim, Endestad *et al*. (2011: 26) identificaram quatro tipos de utilizadores dos *media* - Utilizadores Avançados, Jogadores Offline, *Utilizadores Instrumentais, Utilizadores Baixos* - que se caracterizam por um padrão de atividade que envolve vários tipos de *media*, e refletem o tempo passado junto destes, assim como o tipo de atividade realizada. Significa isto que o *Utilizador Avançado* não utiliza,necessariamente, os *media* durante um período de tempo superior, mas as atividades que realiza são distintas e mais avançadas, comparativamente aos restantes tipos de utilizadores. Enquanto os rapazes se enquadram na tipologia *Utilizadores Avançados* e *Jogadores*, as raparigas representam os *Utilizadores Baixos*. Além disso, as crianças mais novas demonstram jogar mais e passar menos tempo com os novos *media*, enquanto as crianças mais velhas parecem recorrer a uma maior variedade de meios e passar mais tempo junto deles. Um outro ponto interessante prende-se com a escolha pessoal, característica dos *Utilizadores Baixos*. Mesmo num ambiente saturado de *media*, as crianças são capazes de fazer as suas pró-

prias escolhas, seguindo os seus interesses e necessidades. Os resultados da pesquisa mostram que apesar de os novos *media* habitarem o quotidiano dos mais jovens, a televisão continua a ser muito importante na vida das crianças com menos de 13 anos de idade, sendo um dos meios que mais consomem.

Por esse motivo, continua a haver investimento em investigações sobre as crianças e as suas experiências televisivas (Lasagni, 2004; Buckingham, 1999; Roche, 2008; Matos, 2008; Feilitzen, 2005; Samaniego *et al*., 2007). Em Portugal, Matos (2008) publicou um estudo no qual assegura que a televisão continua a ser uma presença constante na vida das crianças, desempenhando um papel essencial ao nível da sua socialização ao constituir-se como companhia e fonte de modelos de comportamento, atitudes e opiniões. Através da aplicação de um questionário de hábitos televisivos a 820 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, da região de Coimbra, a autora verificou que a maioria das crianças e adolescentes gosta muito ou muitíssimo de ver televisão. Nos dias da semana, a maioria dos participantes revelou que vê entre 1 a 2 horas de televisão, por dia, embora haja uma percentagem significativa de consumidores que admitiu dedicar entre 2 a 3 horas por dia a este *medium*, crescendo este tempo aos fins de semana e aos feriados. Apesar do desenvolvimento tecnológico e da proliferação da Internet e dos videojogos, Matos (2008) concluiu que a televisão continua a ter uma grande importância na vida destas audiências, justificada também pela fácil acessibilidade a este meio nas habitações. O estudo revelou que a maioria dos lares possui mais do que um televisor, existindo um grande acesso a canais e a conteúdos diversificados.

De modo geral, as crianças veem televisão para passar o tempo e divertir-se, embora este meio possa constituir-se como uma importante fonte de informação sobre o mundo (Samaniego *et al*., 2007). Com a consolidação da televisão digital terrestre, é um facto que as crianças consomem mais programação oferecida pelos canais temáticos infantis (Araus, 2011), porém, isso não impede que contactem com outros conteúdos, entre eles, as notícias (Lemish & Götz, 2007). Pesquisas recentes sugerem que as crianças seguem frequentemente a atualidade, sobretudo através da televisão e na companhia da família (Delorme, 2013; Rebelo *et al*., 2008). Estas evidências têm levado ao aumento do número de estudos sobre *crianças* e *notícias*, impulsionados, em grande medida, pela preocupação para com o impacto negativo resultante do acesso a determinados acontecimentos (relacionados com crimes, violência,

catástrofes naturais, e outros) (Buijzen *et al.*, 2007; Smith & Wilson, 2002). Por exemplo, o estudo de Barbara J. Wilson (2008) - *Media and Children's Aggression, Fear and Altruism* - que explorou as evidências das pesquisas acerca dos efeitos mediáticos sobre o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças, o medo e a ansiedade derivados desse consumo, assim como os efeitos ao nível do desenvolvimento e da agressividade em situações sociais, verificou que as crianças sentem medo perante certos assuntos expostos nos *media*, pois têm receio de que o mesmo lhes possa acontecer. A relação com as notícias pode revelar-se uma experiência perturbadora para as crianças dos 8 aos 12 anos de idade, que se preocupam muito com as situações de violência, injustiças e crime. No entanto, apesar dos efeitos negativos, Wilson (2008) advoga que a exposição aos *media* também pode resultar em efeitos positivos para as relações interpessoais, ao nível do desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, em que existe benefício para o outro. Como sublinha, "os pais e os educadores preocupam-se frequentemente com os efeitos nocivos dos *media*, mas há claras evidências de que o tempo passado com os *media* pode também ser benéfico para as crianças. O que tenho vindo a enfatizar ao longo deste artigo é que o conteúdo importa" (Wilson, 2005: 108). Partindo de pesquisas desenvolvidas sobre programas de cariz pró-social e educativo, como a *Rua Sésamo*, a autora refere que, ao longo do tempo, as crianças que visualizaram o programa diariamente desenvolveram atitudes positivas (por exemplo, perante a diferença), sobretudo pelo facto de a série retratar, entre outros aspetos, a interação entre crianças pertencentes a distintos grupos étnicos e raciais.

Estas afirmações de Wilson (2008) servem para fundamentarmos a necessidade de os investigadores reforçarem os estudos sobre este impacto positivo, considerando a possibilidade de, da relação com os *media*, poderem resultar benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Livingstone (2007) é, aliás, crítica da relação *causa-efeito* entre o acesso a determinadas matérias (nos *media*) e a manifestação de certo tipo de comportamentos.

Deste ponto de vista, os *media* seriam vistos como os principais responsáveis por certas problemáticas sociais (como por exemplo, a violência, a agressividade, a obesidade, ou o *bullying*). Porém, para Livingstone (2007), esta questão é mais complexa, na medida em que há que identificar e considerar os fatores que, direta ou indiretamente, explicam certos fenómenos sociais. Neste sentido, a autora revela ser necessário fugir das generalizações, olhando

para cada situação particular, para o lugar dos *media* caso a caso, combinando o seu papel com um conjunto distinto e complexo de fatores. A influência dos meios sobre os indivíduos não opera de forma isolada, antes, combina-se com as suas características individuais e outros fatores circunstanciais (Galera, 2000).

Importa, assim, sublinhar que aquilo que a criança vai retirar da sua experiência como utilizadora mediática depende, também, dos fatores que a mesma poderá trazer para essa relação. As experiências da criança são fundamentais nesse envolvimento e particularmente relevantes para o processamento das mensagens mediáticas e as formas de apropriação (*idem*). Como Feilitzen (2005: 21) sugere, (...) uma vez que as crianças trazem para a televisão a sua personalidade, assim como as experiências da sua educação e a sua própria cultura, as crianças interpretam os conteúdos mediáticos a partir da sua própria perspetiva e no contexto da sua cultura local".

As questões que temos vindo a abordar podem colocar-se, também, ao nível das pesquisas sobre as crianças e os *media* digitais, (particularmente o computador e a Internet), temática que, nos últimos anos, tem estado na mira dos investigadores (Livingstone, 2006; Mascheroni *et al*., 2010; Shade *et al*., 2005; Garmendia *et al*., 2012; Holloway *et al*., 2013; Ponte & Jorge, 2012).

Uma dessas pesquisas é o projeto de investigação *EU Kids Online*, desenvolvido com o principal propósito de informar a Comissão Europeia com vista à criação de políticas orientadas para uma utilização segura da Internet, por parte de crianças e jovens, que mostra que a Internet está integrada na vida destes utilizadores e serve uma diversidade de usos (como a realização de trabalhos de casa, a visualização de vídeo clipes, o envio de mensagens instantâneas, entre outros). A partir de uma investigação realizada entre 2006 e 2015, na qual estiveram envolvidos investigadores de 25 países europeus (incluindo Portugal[5]) com o propósito de recolher dados empíricos sobre o uso que as crianças e os jovens (9 - 16 anos) fazem da Internet (Garmendia *et al*., 2012), os resultados nacionais mostram que estes utilizadores usam esta plataforma com muita frequência, e cada vez mais precocemente. Além disso, são os líderes no que se refere ao acesso à Internet a partir do computador portátil. Não só as políticas nacionais que foram implementadas entre 2008

[5]Sob a coordenação de Cristina Ponte, da Universidade Nova de Lisboa. Mais detalhes sobre a participação da equipa portuguesa nos projetos, assim como dos dados relativos ao contexto nacional, poderão ser encontrados em http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/.

e 2011[6], são vistas como a principal causa para este facto, como também a democratização no acesso à Internet pode ter contribuído para que o primeiro uso da rede, por crianças até aos 10 anos de idade, seja, em média, dos mais elevados no contexto europeu (Ponte & Jorge, 2012).

No entanto, sublinhamos que as evidências sobre o acesso, desde cedo, das crianças ao computador e à Internet não implicam, necessariamente, que as práticas sejam homogéneas e que estes utilizadores tenham iguais competências na hora de lidar com estas ferramentas. Neste sentido, o estudo de Pereira *et al*. (2015) - *The Portuguese Programme One Laptop per Child: political, educational and social impact* - mostra como no uso da tecnologia estão implicados fatores individuais, sociais, contextuais, e ainda, questões macro relacionadas com a economia nacional e global. Integrado num projeto de investigação mais amplo - *Navigating with ´Magalhães‘: Study on the Impact of Digital Media in Schoolchidren* - desenvolvido sob a coordenação de Sara Pereira, do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, com o objetivo de compreender os usos e as práticas relacionadas com o computador Magalhães, em casa e na escola, esta fase da pesquisa teve por base a administração de inquéritos por questionário a 1500 crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico (3º e 4º anos) das escolas do concelho de Braga. Foram, também, aplicados questionários aos pais e aos professores. Nos resultados apontados, sublinhamos a questão das variações nos usos e nas experiências das crianças com este computador, tendo em conta, por exemplo, variáveis individuais, como o sexo, os interesses e as preferências pessoais; competências digitais; fatores familiares e contextuais, como o capital cultural e o capital económico, os níveis de habilitação dos pais ou os estilos de mediação que praticam; e fatores relacionados com o próprio ambiente escolar e os professores, como as suas perceções sobre a tecnologia e o seu uso na sala de aula, o nível de literacia digital, e outros. Por exemplo, o Magalhães está mais associado ao entretenimento do que à aprendizagem, no entanto, as raparigas parecem usá-lo mais para desenhar, ler, escrever textos, editar imagens e fotografias, enquanto os rapazes realizam atividades relacionadas com música, filmes e jogos. Acompanhar as notícias através da Internet

[6]Referimo-nos ao Plano Tecnológico da Educação e, mais concretamente, ao programa ´e-escolinha‘, no âmbito do qual foram distribuídos computadores Magalhães aos alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, com vista a facilitar o acesso à sociedade de informação e a promover a info-inclusão e a igualdade de oportunidades.

está entre as atividades que as crianças menos praticam, em casa e na escola, no entanto, os rapazes fazem-no mais frequentemente, em comparação com as raparigas. Pereira *et al*. (2015) referem, no entanto, que as atividades, de modo geral, ainda são limitadas e pouco diversificadas, e que seria importante que as crianças pudessem ter oportunidade para desenvolver competências e novas literacias. Neste contexto, a mediação dos professores, dos pais, e até dos pares, seria fundamental (*idem*: 84).

Também, de modo geral, nos estudos que temos vindo a apontar sobressaem aspetos relacionados com a educação para os media. Os autores entendem que é importante, num ambiente multimediático, não apenas compreender de que forma se dão as relações entre as crianças e os media, mas também pensar em formas de promover o espírito crítico e a vacinação contra os maus conteúdos, para que os mais novos aprendam, desde cedo, a saber lidar com os media e a retirar benefícios dessa relação (Feilitzen, 2005). A educação das novas gerações, neste âmbito, é essencial para a formação de cidadãos imersos num mundo cada vez mais mediatizado (Aguaded-Gómez, 2011). Porém, Mascheroni *et al*. (2010) consideram que ainda há muito a fazer, especialmente no que toca ao desenvolvimento de competências para a utilização das novas tecnologias e a consciencialização dos riscos *online*.

De modo geral, gostaríamos de sublinhar que apesar do aumento do número de estudos sobre as crianças e os *media*, seria importante que se continuasse a investir nas pesquisas sobre estas matérias, uma vez que as constantes transformações no panorama mediático têm vindo a causar impacto e a colocar desafios aos mais jovens (Endestad *et al*., 2011). E, neste âmbito, parece-nos que seria importante que os estudos dessem mais espaço para que as crianças mais pequenas (na fase da pré-adolescência) pudessem falar sobre as suas experiências mediáticas, uma vez que nestas idades não só a presença dos *media* é evidente nas suas vidas e na sua socialização, como também é nesta fase que elas constroem progressivamente a sua autonomia em relação a estes meios (Pereira *et al*., 2015: 68). As investigações que se propusessem abraçar estes temas poderiam tornar-se um interessante contributo no sentido de ajudar a conhecer e a compreender melhor, hoje, os mundos das crianças.

1.1.4 Os *media* na vida das crianças: fonte de problemas ou de oportunidades?

A relação entre as crianças e os *media* e o lugar que estes ocupam no seu quotidiano e na sua socialização, têm vindo a ser, particularmente desde o século XIX, alvo de atenção pública e de debates especulativos em torno dos possíveis efeitos decorrentes deste envolvimento (Ponte, 2012). Estes debates, imersos em vagas de *Media Panics*[7] (Drotner, 1999), tornaram-se particularmente visíveis a partir da publicação da obra de Neil Postman (1994) - *The Disappearance of Childhood* - na qual o autor acusa os media de corromperem a infância, misturando-a com o mundo dos adultos, dos media, da moda e das tecnologias (Ponte, 2012: 122). O especialista em comunicação considera que a emergência de um mundo simbólico – resultado do aparecimento da fotografia, do cinema e, mais tarde, da televisão – contribuiu para uma mudança radical no estatuto da infância que, segundo advoga, está a desparecer. Postman (1994) fala na diluição de fronteiras entre a vida adulta e a infância, justificada a partir da questão do acesso à informação que, na era mediática e digital, se faz sem necessidade de esforço ou de conhecimento necessários à sua descodificação. O especialista sublinha que, contrariamente à sociedade literária, em que era necessário o domínio de determinados códigos de linguagem e de escrita para se ter acesso a certos conteúdos ou, como refere (*idem*: 76), "a todos os segredos guardados da experiência humana", com os meios electrónicos (especialmente a televisão) e o predomínio da imagem, a informação tornou-se acessível a qualquer um, não sendo, por isso, necessário aprender regras gramaticais ou de vocabulário, para esta ser entendida. Ao providenciar a todos o mesmo tipo de conteúdos, a televisão torna possível que as crianças, de forma indiferenciada, acedam a assuntos que outrora estavam reservados aos adultos, eliminando-se, desta forma, as principais diferenças entre este grupo e o das crianças, o que, para Postman (1994), significa que estas se tornam adultos. Referindo-se, sobretudo, a conteúdos ligados à violência e ao sexo, o autor não deixa, porém, de sublinhar que a televisão introduz, também, as crianças no mundo do consumo, incentivando-as a adquirirem produtos como forma de obtenção de prazer e de satisfação.

[7] Primeiro, com o cinema, depois, com a música, a banda desenhada, a televisão (a partir de 1960), os vídeos, os jogos electrónicos e, mais recentemente, as novas tecnologias, particularmente a Internet.

No entanto, apesar de destacar a ideia de perda de inocência da infância por conta da abertura do mundo dos segredos da vida adulta às crianças, Postman (1994) esclarece que não pretende que estas sejam excessivamente protegidas ou privadas do conhecimento sobre estes assuntos, até porque, segundo refere, as crianças não são totalmente ignorantes. Pelo contrário, os receios do autor residem no facto de, agora, tudo lhes ser mostrado, sem mediações ou preocupações para com os efeitos desse consumo.

Numa outra perspetiva destes debates, que a nós nos parecem demasiado focados na tecnologia, David Buckingham (2000a), em *After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media*, sublinha que nos debates acerca do desaparecimento ou da morte da infância, os media são vistos como os principais responsáveis, embora refira que a origem destas incertezas possa residir, também, no facto de as crianças estarem a desenvolver maiores capacidades para lidar com as novas tecnologias, acedendo a formas de cultura diferentes das dos pais, escapando, assim, ao seu controlo. Como possível solução para estes receios, Buckingham (2000a) refere que os pais controlam e proíbem o acesso a determinado tipo de conteúdos relacionados com violência ou sexualidade. No entanto, ao contrário destas soluções e visões pessimistas, que considera demasiado essencialistas, Buckingham (2000a) sublinha que, ao invés de proibir, seria importante que os pais se consciencializassem da importância dos *media* para a vida das crianças, especialmente no que toca à definição das suas experiências culturais, e que valorizassem essa relação, procurando extrair dela proveito para a aprendizagem e o crescimento dos mais novos. O autor considera que proibir ou restringir o acesso aos *media* com o intuito de proteger as crianças, e num contexto de subordinação dos mais novos, poderá não conduzir aos efeitos desejados, sendo, por isso, necessário prepará-las para lidarem de forma consciente e saudável com estas experiências, através da conversa, da discussão e da tomada de decisões conjunta. Buckingham (2000a) sublinha que mais recentemente tem emergido um olhar mais positivo sobre a relação das crianças com os *media*, no qual se considera que aquelas possuem um grau relativo de autonomia e de literacia mediática. Ao mesmo tempo, há também quem olhe para os media como fonte de criatividade e de novas oportunidades (2000a).

Na esteira de Buckingham, Steven Mintz (2009) considera que as crianças têm sido vítimas de um discurso que as acusa de estarem a ser corrompidas e manipuladas pela cultura de consumo. Naquele que Mintz (2009:3) designa

de “modelo do declínio”, as crianças perdem a imaginação, as habilidades, a criatividade e a competência social, como resultado da invasão dos media nas suas vidas. Crítico destas perspetivas, o autor esclarece que o mais importante é olhar para as alterações a que é necessário atender, não só ao nível de normas e expectativas ligadas às faixas etárias, como também em termos da redefinição daquilo que pode, ou não, ser considerado adequado para os mais novos. Além disso, Mintz (2009) sugere que o envolvimento das crianças com os novos media, especialmente com as consolas de jogos, pode criar oportunidades para, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo, a destreza manual ou as ferramentas motoras, ao mesmo tempo que proporciona formas de manipulação da realidade, permitindo a criação de mundos fantasiosos nos quais a criança pode exercer poder. Neste sentido, o autor é coerente com as afirmações de Buckingham (2000a) ao referir que, num cenário infantil recheado de meios de comunicação, é preferível auxiliar as crianças na formação de competências para lidarem de forma crítica e segura com os media, ao invés de impor regras meramente restritivas ou proibitivas.

1.2 O CONTRIBUTO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

1.2.1 Olhares sobre a infância e as suas culturas

Nos últimos 20 anos tem-se assistido ao crescimento exponencial do interesse e da produção científica sobre as crianças e os seus mundos. Se, tradicionalmente, estes trabalhos integravam a ideia de uma infância submetida a outros tópicos, nomeadamente às instituições responsáveis pela educação e prestação de cuidados às crianças, como a família ou a escola (James *et al.*, 1998), a sociologia da infância - surgida na sua forma contemporânea entre 1980 e 1990 (Prout, 2010) - é a grande responsável pela emergência da ideia de infância como construção social e de um olhar diferenciado sobre as crianças, porquanto se centra nos mundos sociais produzidos e protagonizados pelas próprias.

Como sublinha Manuel Sarmento (2003), a ideia de infância é, apesar de tudo, uma ideia moderna, já que embora sempre tenham existido crianças – no sentido biológico, sem estatuto ou autonomia – nem sempre existiu infância

nos termos em que a conhecemos hoje. A construção histórica da infância resulta, para Sarmento (2003: 3), "de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças". O autor fala na formação de instituições públicas de socialização, com especial destaque para a escola pública; na reorganização da família, através da atribuição de maiores cuidados e estímulos de desenvolvimento à criança; no desenvolvimento de novas disciplinas e saberes em torno das crianças e do seu quotidiano, concretamente ao nível da medicina (pediatria) ou da psicologia; e na "promoção da administração simbólica da infância" (*ibidem*), através da expressão de um conjunto de normas e de procedimentos condicionadores da vida das crianças, desde a alimentação, as horas de dormir, a participação na vida coletiva, à frequência de determinados espaços.

Estes elementos contribuíram, na opinião de Sarmento (2003), para potenciar uma visão universal e homogénea da criança, tendo, porém, sido radicalizados em finais do século XX. Assiste-se, neste âmbito, ao alargamento e universalização da escola, ao reordenamento das famílias e à atribuição de maior apoio às crianças, à expansão e maior autonomia dos novos saberes e disciplinas, e ao desenvolvimento de novos instrumentos reguladores e configuradores da infância, no plano normativo, como a implementação da Convenção Universal sobre os Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas, em 1989 (Sarmento, 2003).

Estes movimentos exprimem novas preocupações para com a criança e os seus mundos, demarcando uma maior atenção e valorização da infância e dos processos de socialização que lhe estão associados (Pinto, 2000). A criança passa a ser representada como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura (Janzen, 2008). Apesar disso, a infância apresenta-se como fenómeno ambivalente. A par dos discursos que entendem a criança como ator social e ativo, a quem são incumbidas inúmeras tarefas e atribuídas responsabilidades, predominam práticas quase exclusivamente protecionistas (Jans, 2004).

Importa sublinhar que a infância não deve ser entendida como categoria universal, e que é importante ter presente que dentro da ideia de infância existem infâncias plurais, tendo em conta fatores diversos, como o sexo, o meio de pertença, a etnia, o local de nascimento, a condição social, o nível de instrução dos pais, entre outros (Sarmento, 2003; Pinto, 2000). Além disso, como Buckigham (2005) sublinha, as mudanças nas sociedades afetam as crianças de

forma distinta, o que significa a possibilidade de observarem-se polarizações entre, por exemplo, crianças ricas e crianças pobres, e entre aquelas que habitam em meios urbanos e meios mais rurais ou desfavorecidos. Apesar disso, o autor defende que o poder e a autoridade dos adultos para com as crianças tem vindo a dissipar-se, levando à conquista destas por um lugar na sociedade e nas várias esferas da vida (Buckingham, 2005).

No quadro da reinstitucionalização da infância[8], as condições atuais de vida das crianças são diversas, assim como é diferente o lugar social que, agora, ocupam. Ao lado de alterações no âmbito escolar e de transformações crescentes nas estruturas familiares tradicionais, vislumbra- se um aspeto central para a compreensão da infância nas condições atuais da globalização: a entrada e a participação das crianças na esfera económica. Como refere Sarmento (2003), as crianças participam e são importantes para a economia, tanto ao nível da produção, nomeadamente, através da realização de trabalho infantil – realidade que, ainda hoje, se vislumbra em países periféricos e semiperiféricos – como ao nível do marketing, em que além do papel de consumidoras, intervêm em situações de promoção de produtos, na moda e na publicidade. Estes fatores, sobretudo a consideração das crianças como um poderoso segmento de mercado, tornaram-se um importante foco de atenção para as indústrias de produtos culturais para a infância, assistindo-se, por esse motivo, a nível mundial, a um verdadeiro investimento económico na produção de artigos diversificados (como videojogos, desenhos animados, brinquedos, livros, entre outros) destinados aos públicos infantojuvenis. Na opinião de Sarmento (2003: 9), esta realidade "contribui poderosamente para a globalização da infância". Todavia, apesar de este consumo global poder induzir a essa imagem homogeneizadora, a verdade é que, segundo Sarmento (2003), não podemos deixar de considerar o papel ativo das crianças na reinterpretação desses produtos culturais, num processo que cruza "culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares" (*idem*: 9).

Os autores que trabalham estas questões mostram, assim, que a ação das crianças nas várias esferas em que estão implicadas tem por base a realização de modos de significação que lhes são próprios. Estas são, assim, produto-

[8]Noção proposta por Manuel Sarmento (2003: 6), para designar o fenómeno da infância na 2ª modernidade.

ras de culturas, no âmbito das quais veiculam formas de inteligibilidade do mundo. Como refere Sarmento (2003: 11):

> "A questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos. Com efeito, há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos".

É através das culturas da infância que as crianças constroem modos de significação sobre o mundo, que se relacionam e articulam entre si. A brincadeira é fundamental neste domínio (Sarmento, 2003), sendo a partir da mesma, e da relação das crianças com os aspetos do mundo, que estas constroem e reconstroem ativamente novos significados (Queiroz *et al.*, 2006).

> "Pode-se considerar que a criança, desde seu nascimento, se integra em um mundo de significados construídos historicamente. É por meio da interação com seus pares que ela se envolve em processos de negociação, dentre os quais, os de significação e re-significação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados" (*idem*: 173).

O jogo simbólico é, assim, uma condição de aprendizagem, fazendo parte das múltiplas relações estabelecidas entre as crianças e os seus pares (Sarmento, 2003). Através do mesmo, estas projetam o mundo real, vivenciando uma multiplicidade de acontecimentos em que fantasia e realidade se misturam, permitindo a configuração de um imaginário infantil através das situações de sociabilidade (*idem*: 14). A este respeito, William Corsaro (2002) advoga que a interiorização da cultura pelas crianças não se limita a uma interiorização da cultura externa (dos adultos), mas passa por um processo de "reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças" (*idem*: 113). A criança, segundo o autor, constrói os seus mundos sociais através da interação com os outros, no que classifica como *microprocessos*. No entanto, sublinha, é importante não desconsiderar a relação dinâmica entre as culturas de pares, o mundo dos adultos e a sociedade. É na relação entre todos estes elementos

que a criança ajusta e interpreta significados criados na sua experiência diária, dando origem às representações sociais (Löfdahl & Hägglund, 2006).

James *et al.* (1998), na obra *Theorizing Childhood*, sublinham que existem várias questões sobre as quais é necessário refletir, porquanto se firmam na ideia de um mundo cultural de infância separado e autónomo. E se assim é, questionam, esta cultura pode expressar-se, por um lado, por meio de um conjunto distintivo de formas culturais levadas a cabo no seio de uma espécie de subcultura dos mais novos, através da brincadeira; ou, por outro, pode também ser concebida como os contextos diários vivenciados pelas crianças nas suas relações entre pares. Ambas as hipóteses são, aos olhos dos autores, inevitavelmente problemáticas, uma vez que suspendem do conceito de culturas da infância o contexto social que envolve o dia a dia das crianças e que vai além do relacionamento com os seus pares. No primeiro caso, a atenção excessiva para com a brincadeira e a relação entre pares não leva em consideração outras esferas importantes da vida das crianças, como as relações com os adultos e o contexto global no qual estas se inserem; no segundo caso, apesar da atenção ao cenário mais amplo no qual a criança se move, continua a debruçar-se demasiada atenção sobre as relações entre pares, delegando para algo à parte, por exemplo, as vidas dos membros da família, como se o mundo dos adultos fosse separado do mundo das crianças. Embora considerem que esta é uma questão de difícil reflexão, James *et al.* (1998) baseiam-se na noção de "reprodução cultural" (*idem*: 82) para demonstrar como, de facto, as crianças, ao ocuparem uma determinada localização temporal própria do decurso da vida, são também um veículo transmissor de cultura entre gerações. A abordagem dos autores apoia-se na ideia de que aquilo que a literatura designa por culturas da infância se traduz em instâncias particulares do quotidiano das crianças, por meio das quais estas socializam. Esta produção de cultura dá-se individual ou coletivamente, num determinado tempo e tendo em conta a posição social da criança (*idem*: 83). James *et al.* (1998) concordam que as crianças, ao invés de meras espectadoras, contribuem ativamente para o processo de mudança e continuidade cultural. E, como sublinham, é importante não desconsiderar o papel das instituições e dos agentes intervenientes em todo esse processo, já que o mesmo não decorre num vazio social, sendo influenciado por um conjunto de constrangimentos que é importante considerar. Segundo referem:

> "Nós iriamos argumentar que a ´cultura da infância' pode ser caracterizada pela fluidez e movimento. Na verdade, esta será a sua essência: uma forma de ação social contextualizada por fatores diferenciados nos quais as crianças escolhem comprometer-se com as instituições sociais e as estruturas que moldam a forma e o processo das suas vidas diárias" (James ***et al***., 1998: 88).

Ao longo do tempo, a vida das crianças e os seus contextos de desenvolvimento foram sendo transformados com a entrada de novos agentes de influência, como os meios de comunicação. Sarmento (2003) entende que, atualmente, é necessário compreender os processos de transposição do real e de reconstrução do imaginário pelas crianças, a partir da presença destes canais mediadores do mundo. Significa isto que uma abordagem aos mecanismos de socialização tradicionais não é suficiente para se perceber de que forma, hoje, a criança cria referências para se situar no mundo. A entrada dos *media* na vida das crianças alterou as suas formas de socialização, por um lado, e trouxe desafios ao próprio entendimento de infância e mais visibilidade para este grupo, por outro (Hasenbrick & Paus-Hasenbrick, 2013; Ponte, 2012).

1.2.2 Os *media* e os debates sobre a infância e o conhecimento do mundo

Estas considerações sobre as crianças, os seus mundos e o modo como estão no mundo, impulsionadas, em grande medida, pela sociologia da infância, conduziram à expansão considerável dos estudos relacionados com os mecanismos ligados ao processo de socialização das crianças e a influência das instituições e agentes sociais nas suas vidas (Quinteiro, 2002).

Em Portugal, particularmente a partir da década de 90, tem vindo a assistir-se ao aumento dos debates teóricos e dos estudos empíricos sobre o quotidiano das crianças e as suas experiências, e começa a considerar-se as variáveis sociais (idade, sexo, classe social, etnia, nacionalidade) marcantes de cada criança, e as culturas da infância nas suas particularidades e significados sociais (Ponte, 2012: 14).

No contexto da produção académica, as obras *As Crianças: contextos e identidades (1997) e Saberes sobre as Crianças: para uma bibliografia so-*

bre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998) (1999), coordenadas por Manuel Sarmento e Manuel Pinto, publicadas no seio do atual Instituto de Educação[9] da Universidade do Minho, constituem-se como trabalhos pioneiros no âmbito do estudo da infância. A primeira reúne um conjunto de textos significativos focados na redefinição do campo de estudos da infância, em Portugal, lançando o mote para o debate sobre a importância de atender aos contextos de vida das crianças e aos processos envolvidos na formação das suas identidades. Incide particularmente na temática da construção da infância enquanto categoria social, assim como atende aos movimentos emergentes na formulação dos direitos da criança, não esquecendo os paradoxos que assinalam as posições e ideologias que, ainda hoje, afetam certas práticas. Considera, igualmente, um conjunto de componentes do quotidiano das crianças, como a escola e as brincadeiras dos tempos livres, assinalando-os enquanto elementos integrados nos processos de apreensão e de significação da realidade.

A segunda consistiu num levantamento da situação da infância em Portugal, ou como Sarmento (1999: 10) refere, "conhecer o que o conhecimento institucionalizado conhece das crianças", tendo em conta uma perspetiva transversal a vários domínios do saber, como a justiça, a psicologia, a economia e o trabalho, os *media*, entre outros. Nesta obra, vislumbram-se reflexões ancoradas na sociologia da infância e no campo dos media, de que é exemplo o texto de Pinto & Pereira (1999) - *As Crianças e os Media: discursos, percursos e silêncios*. Com o objetivo de fazer uma revisão dos materiais disponíveis sobre crianças e media, os autores destacam, entre outros aspetos, o domínio de uma orientação mediocêntrica, devido à especial preocupação com os media e as suas políticas de programação, os conteúdos, as formas, entre outros aspetos.

Pinto Pereira (1999) denotam, assim, uma abordagem centrada nos efeitos dos meios (sobretudo nos conteúdos transmitidos por meio da televisão) sobre as crianças, ao invés de uma atenção para com os significados construídos, os interesses e as motivações destes públicos.

Partindo da necessidade de se desenvolverem estudos sobre a apropriação dos *media* pelas crianças, Manuel Pinto desenvolve a sua investigação de

[9] O Instituto de Educação (IE) resultou, em 2009, da junção do Instituto de Estudos da Criança (IEC) e do Instituto de Educação e Psicologia (IEP), na sua componente de educação. (Cf. http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=5&lang=pt-PT).

doutoramento, em 1995, que viria a ser publicada em livro, cinco anos mais tarde, com o título *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Este trabalho, assente nas formas e modalidades de consumo televisivo e nos processos de atribuição de sentidos, envolveu cerca de 780 crianças pertencentes ao distrito de Braga, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, provenientes de diferentes meios geográficos e socioeconómicos. O objetivo do autor foi analisar os processos de apropriação e de significação da televisão em diferentes contextos de receção. Através dos resultados obtidos, Pinto (2000) concluiu que existem grandes diferenças nas situações do quotidiano infantil, não só em termos de experiências, como também ao nível dos significados que lhe são atribuídos. O autor refere que a televisão está integrada no quotidiano das crianças e que o elevado tempo que estas audiências permanecem em frente ao ecrã é revelador da falta ou da inacessibilidade de alternativas atrativas.

Estas investigações foram pioneiras e contribuíram para melhor compreender os mundos das crianças, pelas conclusões apontadas e pelas reflexões que suscitaram a partir da interligação dos estudos da infância com os do campo dos *media*. A partir daí, foram reforçadas as investigações neste domínio, com destaque para os trabalhos desenvolvidos por Cristina Ponte (1998, 2002 e 2012), Sara Pereira (2007 e 2007a) e Ana Nunes de Almeida[10] (2008). Têm sido, também, produzidos artigos científicos e teses de mestrado e de doutoramento[11], porém, os desafios que se colocam constantemente aos quotidianos das crianças e às suas culturas, sobretudo com o acesso a novas ferramentas tecnológicas, mais avançadas e exigentes, impõem que se continue a apostar no desenvolvimento destas pesquisas.

Apesar da maior visibilidade dada a estas temáticas, e do crescimento dos estudos da infância e dos seus contextos de desenvolvimento[12], de modo geral,

[10]Em co-autoria com Ana Delicado e Nuno de Almeida Alves.

[11]Cf., por exemplo, Pacheco & Bonixe, 2014; Alcântara & Osório, 2012; Cruz & Brito, 2012; Macedo, 2012; Cardoso *et al*., 2009; Barra & Sarmento, 2006.

[12]Cf., por exemplo, Pratas, 2014; Kuhn & Cunha, 2014; Machado, 2013; Pereira, 2011; Ramos, 2000; Silva, 2010; Queirós *et al*, 2012; Silva, 2009; Ferreira, 2008; Santos, 2006; Custódio & Cruz, 2008; Paiva, 2012; Bastos, 2007; Fernandes, 2005; Tomás, 2007. Mais recentemente, no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação, é publicado o Ebook *Perspetivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (2012). Editado por Natália Fernandes e Leni Vieira Dornelles, esta obra, que reúne o contributo de autores na sequência da participação no I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança [promovido pelo Instituto de Educação em

os media continuam a estar arredados das preocupações dos investigadores da Infância. Como alerta Cristina Ponte (2012: 15), "os media (...) têm estado relativamente ausentes entre os conceitos sociais para pensar a infância (...)". No entanto, esta tendência não é exclusiva da sociologia da infância. Também ao nível dos estudos dos media continua a dar-se maior destaque à questão dos efeitos e da preocupação para com a influência negativa dos meios sobre as crianças, em detrimento das interações e dos desafios que estes colocam ao nível da socialização e do conhecimento do mundo.

Não queremos, no entanto, menosprezar as investigações que têm sido desenvolvidas dentro deste campo de análise, por um lado, nem negligenciar os efeitos e a possibilidade de a exposição aos *media* resultar em consequências negativas para os mais novos, por outro. O que nos parece é que, da mesma forma que se aposta no desenvolvimento de investigações sobre o impacto negativo, poderia também valorizar-se o agenciamento das crianças na relação com os *media*, as interações que aí se estabelecem e os sentidos que se produzem. Ao mesmo tempo, parece-nos que seria importante que quer nos estudos da infância, quer nos dos *media* (numa perspetiva interdisciplinar), se desenvolvessem mais pesquisas sobre os meios de comunicação e a sua influência no desenvolvimento e na socialização das crianças. Os *media* são uma parte importante da vida das crianças, "e um dos seus principais meios de informação e de entretenimento" (Pereira, 2004: 158), pelo que as investigações que se propusessem investigar de que forma estes têm implicações para as suas culturas e o seu conhecimento do mundo, poderiam contribuir para compreender melhor o modo como a criança, hoje, cria representações sobre si própria e aquilo que a rodeia.

Por outro lado, julgamos que seria importante considerar aquilo que as crianças têm a dizer sobre estas questões, incorporando as suas vozes nas

parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - Brasil), o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) e a Capes (Brasil)], realizado em 2012 na Universidade do Minho, pretendeu "trazer a dialogicidade que pautou as discussões entre pesquisadores, estudiosos da área de Estudos da Criança, no que se refere à pesquisa sobre e com crianças, bem como tratar da formação de professores, buscando similaridades, regularidades, ausências, presenças e também urgências" (Dornelles Fernandes, 2012:1). Nela, encontram-se agregados textos de diferentes áreas científicas que têm como foco temáticas diversas relacionadas com a infância: a pesquisa com crianças; a cidadania; a proteção; os devires; as *diferenças*; os professores e a educação; a inclusão; as artes, visualidades e linguagens; a ludicidade; a ciberinfância e as culturas infantis.

investigações, e recorrendo a métodos adequados a este grupo. Sobretudo nas pesquisas sobre o modo como as crianças compreendem o mundo que as rodeia, os autores (Bosacki, 2007; Filho, 2010; Harcourt, 2011; Moinian, 2009) são unânimes ao afirmar a importância da participação das crianças nos estudos, pois só assim consideram ser possível penetrar nos seus mundos e refletir sobre as suas ideias e perspetivas (Filho, 2010). Como diz Costa (2001: S/P), os autores "desafiam a pesquisar não mais sobre, mas *com* crianças".

Na opinião de Natália Fernandes (2006), o novo paradigma consagrador da infância como grupo social serve de alicerce para a emergência de uma participação infantil que considere uma cidadania ativa e a realização de práticas intervenientes nas quais as crianças sejam consideradas indivíduos de direito próprio. Fernandes (2006) olha para a participação das crianças na investigação como forma de apoio à construção de um "espaço de cidadania na infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação" (*idem*: 28).

1.3 DIREITOS, PARTICIPAÇÃO E *MEDIA*

1.3.1 A Convenção sobre os Direitos das Criança

O entendimento da criança como ator social emerge não só como resultado do desenvolvimento nos estudos da sociologia da infância e das teorias socioculturais, mas também da implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989 (Graham & Fitzgerald, 2010). Ser sujeito de direitos é uma "aquisição civilizacional" (Leandro, 2009) que se encontra estritamente ligada a um conjunto de potencialidades para a criança, que passa a ser titular de direitos humanos fundamentais, quer sejam aqueles que dizem respeito a todo e qualquer cidadão, quer estejam estritamente relacionados com a sua condição de criança. Este reconhecimento ancora-se, assim, no direito, envolvendo critérios que devem ser consonantes com o interesse superior da criança, tendo por base a consideração de que esta não é simplesmente um ser passivo que deve ser protegido, "mas antes um ser extremamente ativo desde o embrião, simultaneamente frágil e capaz de, em ambiente de afecto, segurança, estímulo educativo e de responsabilidade, participar ativamente,

pela palavra e pela acção, na construção do seu destino, único e irrepetível" (Leandro, 2009: 247).

As crianças são, assim, chamadas a participar nas várias esferas da sociedade e da vida. Sobretudo no Ocidente, são encorajadas a ter um papel central na determinação do seu percurso de vida, apresentando-se como atoras com os seus próprios direitos e interesses, não só na família, como noutras organizações e contextos (de consumo, por exemplo, nos quais são vistas cada vez mais como consumidoras, como um grupo com motivações e necessidades especificas) (Jans, 2004). A globalização trouxe novas oportunidades para as crianças, que passam a ter acesso a novas opções culturais e mediáticas que trazem consequências diretas para as suas vidas. A infância, no fundo, tem vindo a ser determinada pelo espírito dos tempos, como relembra Marc Jans (2004: 34).

A globalização tornou também possível a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de Novembro de 1989[13] (Jans, 2004), que leva à redefinição da posição das crianças na sociedade, reformulando "valores, conceções e ideias, promovendo as crianças enquanto sujeitos com direitos à provisão, proteção e também a uma participação ativa na sociedade" (Marôpo, 2013: 14). Ratificada por quase todos os Estados do mundo (192)[14], esta Convenção tornou-se o tratado de direitos humanos mais rapidamente e amplamente ratificado[15], resultando de um processo colaborativo e de debate sobre os direitos e a composição dos artigos, no qual intervieram 80 países (Third *et al.*, 2014).

Todavia, a aceitação desta Convenção não foi um processo fácil e livre de contradições, muito por conta das reservas feitas por alguns países a certas disposições expostas no documento (Marôpo, 2009) que levantam questões políticas e discordância ao nível de certas matérias (como a religião, a incorporação no serviço militar, os direitos de participação, entre outras), mos-

[13] A CDC adquire validade jurídica no plano internacional, combinando um conjunto de direitos das crianças, consideradas todos os indivíduos com menos de 18 anos, nos termos do artigo 1º.

[14] Apenas dois países - Estados Unidos e Somália - não ratificaram a Convenção, muito por conta do confronto entre o direito nacional e o direito internacional. 20 Não se trata, no

[15] Não se trata, no entanto, do primeiro instrumento jurídico internacional com referência aos direitos da criança. Em 1924, foi proclamada a Declaração de Geneva dos Direitos da Criança; em 1959 foi promulgada a Declaração dos Direitos da Criança, pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

trando que "por detrás de um discurso cerimonial e de aparente consenso, se escondem divergências que vão ter continuidade nas práticas de aplicação ou na sua ausência" (Ponte, 2005: 55). Esta reserva por parte de alguns países motivou a que os mesmos reivindicassem, em certas situações, a superioridade da legislação nacional sobre os artigos previstos na Convenção.

Os 54 artigos que compõem este instrumento legal englobam um conjunto de direitos humanitários, económicos, socioculturais, civis e políticos para os mais novos, especificando-se, além disso, a obrigatoriedade de os Estados Partes implementarem e monitorizarem estes direitos, e a responsabilidade dos pais e de outros cuidadores, dos *media* e de outras agências e organizações em promoverem e protegerem os direitos das crianças (*ibidem*).

A Convenção assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças, concretamente a *não discriminação* (Prêambulo e artigo 2º), o *interesse superior da criança* (artigo 3º), a *sobrevivência e o desenvolvimento* (artigo 6º), e a *opinião da criança* (artigo 12º) (Unicef; Marôpo, 2013: 17). A Unicef e a Aministia Internacional dividem os 54 artigos que compõem a Convenção em quatro categorias de direitos: direito à sobrevivência (cuidados e necessidades básicas, qualidade de vida adequada, habitação, alimentação, serviços médicos); direitos relativos ao desenvolvimento (educação, brincar, devenvolver-se como ser humano, liberdade de pensamento, consciência, religião); direito à proteção (ser protegida contra exploração, ser protegida de abusos, negligência e tortura, cuidados especiais para crianças refugiadas, proteção contra formas de exploração e trabalho infantil); e direito à participação (exprimir a opinião, participar nas comunidades e nações) (Unicef, Amnistia Internacional).

A comunidade científica e académica, apoiando-se na divisão proposta por Thomas Hammarberg (1990) - acervo defensor dos direitos humanos - fala em *direitos de provisão*, que englobam sobrevivência e desenvolvimento. São os direitos sociais à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura (Arts. 10º, 18º, 23º, 24º, etc., da CDC); *direitos de proteção*, relativos à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito (Arts. 16º, 19º, 20º, 22º, 23º, etc., da CDC); *e direitos de participação*, que são os direitos civis e políticos, concretamente ao nome e à identidade, a ser consultada e ouvida, a aceder à informação e a ser informada, à liberdade de expressão e opinião, e à tomada de decisões em seu proveito (arts.12º, 13º, 14º, 15º, 17º da CDC). Estes últimos dão legi-

timidade às crianças para decidirem por si (Fernandes, 2005: 35), sendo "reconhecidas como seres independentes e afirmativos, agentes da própria vida" (Marôpo, 2013: 17). A introdução dos direitos de participação na legislação e no debate público e político fez reacender a necessidade de se olhar para as crianças como pessoas com um certo grau de autodeterminação, com o direito de expressarem as suas opiniões e pontos de vista sobre todas as questões que lhes dizem respeito, de acordo com a sua idade, maturidade e grau de desenvolvimento (Third *et al.*, 2014). É sobre estes direitos que iremos deter-nos no ponto seguinte, partindo da divisão proposta por Hammarberg (1990), e olhando particularmente para a relação complexa entre media, crianças e os seus direitos.

1.3.2 Direitos, participação e cidadania

> "A participação das crianças nos processos de tomada de decisão que as afetam é vital. Quando são dadas oportunidades às crianças para participarem nos processos de tomada de decisão política, elas desenvolvem competências, e as suas contribuições crescem mais significativamente assim como a confiança nas suas competências cresce ao longo do tempo".
>
> (Third *et al.*, 2014: 17)

A consagração dos direitos de participação, que importam particularmente para o âmbito deste livro, fez reacender os debates em torno da legitimação da intervenção das crianças nas várias esferas da vida, e da importância de se considerar aquilo que têm a dizer sobre os aspetos que lhes dizem respeito. As crianças são vistas como tendo *voz* e estatuto de cidadãs capazes de participarem nos vários cenários de âmbito político e social (Graham & Fitzgerald, 2010). Neste contexto, o artigo 12º da CDC é muito importante, uma vez que insiste na visibilidade da criança, alterando profundamente o paradigma tradicional que assumia que as crianças deveriam ser vistas, e não ouvidas. Reconhece, assim, o seu estatuto na sociedade, não desvalorizando, todavia, a necessidade de adultos e crianças colaborarem com vista à efetivação do reconhecimento e do exercício dos direitos destas. Além disso, atribuir direitos de participação às crianças não significa que os adultos devam descurar as

responsabilidades que têm sobre elas na promoção da sua qualidade de vida e na construção da sua identidade (Lansdown, 2001).

O artigo 12º prevê que a criança possa formar e expressar livremente os seus pontos de vista em matérias que lhe dizem respeito de acordo com a sua maturidade e entendimento dos assuntos, devendo ser encorajada pelos adultos que não só devem permitir que esta expresse as suas opiniões, como também devem assegurar que estas sejam tomadas em consideração. Trata-se de dar oportunidades, e não de fazer imposições. Por um lado, este é considerado um *direito substantivo*, uma vez que reconhece que as crianças exercem um importante papel na determinação das suas vidas e na participação nas decisões que as afetam; é também um *direito processual*, na medida em que prevê que as crianças atuem na promoção, proteção e reivindicação dos seus direitos (Lansdown, 2001). O artigo 13º da CDC é, também, fundamental neste domínio, já que prevê a liberdade de expressão, considerando que "a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras".

A participação vai além da oportunidade para a expressão dos pontos de vista, experiências, medos, desejos e incertezas (Graham & Fitzgerald, 2010). A participação trata-se da possibilidade de as crianças descobrirem e negociarem a essência de quem são e do seu lugar no mundo (*idem*: 349), através da interação social e do diálogo com os adultos, num processo de interdependência mútua e de aprendizagem (Jans, 2004). Neste sentido, Barber (2009: 37) recorre ao termo "engagement zone"[16] para se referir às dinâmicas de interação entre os adultos e as crianças que se dão num espaço de diálogo e de compromisso, com a expressão de raiva, cinismo, humor, criatividade e mudança positiva. Segundo o autor, haverá quem permaneça neste espaço, lutando pela mudança e pelos efeitos positivos; outros desistirão quando verificarem que as suas vontades não foram satisfeitas.

Apesar deste reconhecimento, na opinião do Gerison Lansdown (2001), há situações em que os adultos não estão totalmente preparados para ouvir as crianças, sendo as suas oportunidades de participação postas em causa. Além disso, segundo a autora, observa-se, ainda, em muitos casos, um exercício de poder excessivo dos adultos para com elas, e há quem considere que em certos cenários a participação pode colocá-las em risco. Por outro lado, as decisões

[16]Optou-se pela não tradução, pelo facto de não ter correspondência exata com o português.

tomadas pelos adultos nem sempre são as mais favoráveis para as crianças. Mesmo que estes considerem que estão a atuar de acordo com o interesse e o bem-estar da criança, há situações em que podem acabar por prejudicá-la, por não a ouvirem ou não considerarem as suas ideias e pontos e vista.

A participação é uma condição para a cidadania - percebida com um processo de envolvimento social - e a democracia (Barber, 2009). Não existe, no entanto, uma definição universal e consensual do conceito de participação, sendo este contestado e questionado, assim como insuficientemente definido teoricamente (*idem*). Além disso, nem todas as formas de participação são democráticas. Há vários âmbitos de participação exclusivos de determinados grupos da sociedade, excluindo-se e marginalizando-se outros, como os mais pobres, as mulheres, as minorias étnicas, as crianças ou os jovens. São raras as vezes em que crianças intervêm em processos de decisão política, económica e social. E quando são chamadas a participar, fazem-no sob o domínio dos adultos (Barber, 2009). Para Barber (2009), esta é uma questão saliente, na medida em que propõe olhar a participação como um processo dinâmico de altos e baixos, de avanços e recuos, e de transferência de poder, em que se questiona a quem servirá, verdadeiramente, o interesse da participação.

Este aspeto conduz à necessidade de se encontrarem formas que permitam contrariar os modos de dominação dos adultos sobre os mais novos, e o silenciamento que ainda permanece nas esferas em que estes poderiam ser chamados a intervir. As crianças são sensíveis aos temas da sociedade, como o meio ambiente ou a paz, porém, a sua intervenção sobre estes assuntos é habitualmente vista como um importante elemento da sua formação para a cidadania no futuro, ao invés de uma importante base para a cidadania, no presente (Jans, 2004). Para Lansdown (2001), é urgente que as crianças tomem parte do sistema democrático e participem nos processos de decisão nos vários contextos em que se inserem (como a família, a escola ou a comunidade local), contribuindo com o seu olhar único e próprio. A autora sublinha que seria igualmente importante que se consciencializassem da importância e do valor das suas opiniões, e tivessem oportunidade para aprender sobre os seus direitos e responsabilidades, com vista ao desenvolvimento de capacidades de pensamento, de avaliação e de entendimento do que as rodeia e dos valores democráticos (*idem*).

A participação, como referido, é fundamental para o exercício da cidadania infantil. Marôpo (2013: 21) entende, no entanto, que no caso das crianças

esta deve ser entendida como um processo flexível, na medida em que estas não podem exercer todas as "tarefas" como cidadãs, como por exemplo, o direito de voto. Uma das questões que se coloca é se, de facto, as crianças podem, ou não, ser consideradas cidadãs ativas. Jans (2004) argumenta que pelo facto de as crianças serem, quase exclusivamente, objeto de proteção e de cuidado, não é evidente que lhes sejam atribuídos os mesmos direitos e responsabilidades dos adultos. Porém, do ponto de vista do entendimento de cidadania como envolvimento e participação, as crianças podem ser consideradas cidadãs na atualidade (Jans, 2004). Esta ideia de cidadania tem por base os seguintes aspetos: os contextos em que as crianças são chamadas a intervir e vistas como atores sociais, na família e fora dela; os significados que atribuem a estes ambientes; e o processo de aprendizagem contínuo que estabelecem com os adultos (*idem*).

Todavia, apesar do impacto que as crianças têm sobre o seu ambiente, e de cada vez mais se assistir a debates que reafirmam a importância da criação de oportunidades para as crianças intervirem nos vários cenários da vida, Marôpo (2013: 23) advoga que "as possibilidades de participação efetiva das crianças ainda são muito limitadas e ainda se inserem no âmbito das iniciativas de vanguarda. A identidade cívica das crianças é algo muito mais teórico do que estabelecido na prática".

Para terminar este ponto, apresentamos cinco modelos propostos por Ruth Lister *et al*. (cit. in Barber, 2009: 31- 32), que se relacionam com o modo como os jovens olham para si enquanto cidadãos e percebem este conceito. Conclui-se que a cidadania foi passando de um processo passivo de integração na comunidade, para um processo ativo de participação nos processos de tomada de decisão. Os modelos propostos por Ruth Lister *et al*. (cit.in Barber, 2009: 31- 32) são, assim, os seguintes:

> **Estatuto universal:** perceber a cidadania como fazendo parte de uma comunidade ou nação. Está relacionado com a noção de ´pertença‘, isto é, estar integrado numa comunidade a nível local ou nacional e ter um sentido de lugar.
>
> **Independência económica respeitável:** esta ideia de cidadania está relacionada com a independência económica, relacionada, por exemplo, com ter um emprego, pagar taxas, ter uma família, comprar uma casa, entre outros aspetos.

Participação social construtiva: este modelo sugere que a cidadania está ligada ao envolvimento ativo ou passivo com a comunidade. Tem a ver com o impacto que as ações podem desencadear na própria comunidade.

Contrato social: perceber a cidadania como sendo parte da sociedade, tendo direitos e responsabilidades e vivendo de acordo com a lei.

Direito à voz: sugere que a cidadania está relacionada com o direito a ter voz e a ser ouvido, podendo participar e influenciar os processos de tomada de decisão. Neste modelo, a cidadania emerge como movimento ativo.

1.3.2.1 Direitos em relação aos media

A relação entre as crianças e os *media* pode ser abordada a partir dos direitos das crianças com implicação direta para esta relação. A Convenção sobre os Direitos da Criança, de que temos vindo a dar conta, prevê cinco artigos neste âmbito, nomeadamente os arts. 3º, 12º, 13º, 16º e 17º (Marôpo, 2013). O artigo 12º, como já referimos, assegura o direito das crianças a exprimirem livremente a sua opinião sobre questões que lhes dizem respeito, e a verem essa mesma opinião tomada em consideração; o artigo 13º prevê que as crianças têm o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras; o artigo 16º fala da proteção da vida privada, referindo que a criança deve ver resguardada e respeitada a sua vida privada, assim como a sua honra e reputação. O acesso a informação apropriada e diversificada por parte dos órgãos de comunicação social encontra-se previsto no artigo 17º, cabendo aos Estados Partes a garantia desse acesso e o encorajamento para que a informação seja de interesse social e cultural para a criança, e não prejudique o seu bem-estar. O artigo 3º prevê que todas as decisões que digam respeito às crianças tenham em conta o seu interesse superior.

No envolvimento das crianças com os *media*, a participação das crianças é um tópico de análise fundamental e um direito previsto na CDC. Na atualidade, é pertinente questionar as potencialidades dos novos *media* para a comunicação e a informação, em termos de possibilidade de tomada de palavra e de interatividade por parte de crianças e jovens. *Que oportunidades de*

participação existem nestes meios? Para que fins usam as crianças e os jovens os novos media? O que procuram? Estarão os seus direitos a ser respeitados e assegurados?

No estudo *Children's Rights in the Digital Age* (2014), promovido e apoiado por várias organizações e instituições em todo o mundo, e liderado pelo Instituto para a Cultura e a Sociedade da Universidade de Western Sidney, na Austrália, estiveram envolvidas 148 crianças e jovens de 16 países[17] com o objetivo de participar em *workshops* para partilharem os seus pontos de vista sobre os seus direitos na relação com as práticas mediáticas digitais. As conclusões mostram que o acesso aos media digitais é díspar e que as práticas mediáticas destes públicos são muito similares, já que estes procuram estes meios para as relações sociais, propósitos educativos, autoexpressão e criatividade, entretenimento e acesso à informação (Third *et al.*, 2014). As crianças consideram que os meios digitais são fundamentais para os seus direitos à informação, educação e participação. Muito por conta das potencialidades de participação oferecidas, as crianças e os jovens desenvolvem novas competências, alargam horizontes e ganham consciência das outras culturas, tornando-se cidadãos mais informados que podem contribuir significativamente para a sua comunidade. No que se refere à informação e ao acesso aos acontecimentos do mundo - ponto que nos interessa particularmente - as crianças identificaram uma relação direta entre o acesso aos meios digitais e o seu direito a aceder a informação, conforme estipulado no artigo 17º da CDC. Elas entendem que os *media* digitais desempenham um interessante papel no auxílio à sua formação como cidadãs informadas que podem participar ativamente nos vários cenários da vida comunitária. Estes meios dão-lhes oportunidade para saberem e aprenderem sobre o resto do mundo, tendo havido inclusivamente crianças, que embora geograficamente distantes dos eventos, fizeram referência a acontecimentos que conheceram através da Internet, nomeadamente a Gaza, ao vírus do Ébola ou à Guerra no Mali (Third *et al.*, 2014: 39). Apesar da importância dos meios digitais no acesso às notícias, houve crianças que relataram a prevalência de desigualdades, considerando que há lugares no mundo em que o acesso à informação se encontra restrito, fazendo com que os direitos das crianças não sejam assegurados de forma igualitária.

[17] Argentina, Austrália, Brasil, Colômbia, Egito, França, Gana, Itália, Quénia, Malásia, Nigéria, Filipinas, Tailândia, Trinidade e Tobago, Turquia, Estados Unidos da América.

Este, e outros estudos, têm vindo a demonstrar que as crianças consideram que há uma relação entre a participação e o acesso à informação, tendo em vista a realização de escolhas informadas e a melhoria das competências nos processos de tomada de decisão (Graham & Fitzgerald, 2010). Porém, esta questão passa também pelos media, pelo Estado e pelas instituições com um papel importante na formação e no desenvolvimento das crianças. Como assume Buckingham (2009: 23), "a participação também implica uma responsabilização pública no funcionamento das instituições dos *media*". O autor sublinha que é necessário criar oportunidades para que as crianças possam intervir em nome próprio, falando diretamente aos produtores e aos legisladores, contribuindo para as questões sobre as políticas para os *media*. Porém, como Marôpo (2013: 39) adverte, nem sempre é fácil conciliar as vontades e os objetivos das empresas mediáticas com os direitos das crianças, "num cenário de fraco poder regulador por parte do Estado e de autorregulação limitada pela competição acirrada". Além disso, na opinião de Ponte (2014), apesar do artigo 17º da CDC recomendar que os órgãos de comunicação social providenciem informação de interesse e adequada às crianças, na atualidade esta é, ainda, uma realidade por cumprir, assistindo-se à redução da informação produzida para os públicos mais jovens. Como advoga, "a atenção pública sobre o papel das crianças como participantes nos media (...) está longe de ser considerada" (Ponte, 2014: 105).

CAPÍTULO 2. MUNDO DAS NOTÍCIAS E INFÂNCIA: PISTAS PARA REFLEXÃO

2.1 NOTÍCIAS E PÚBLICOS

No cenário do "mundo das notícias", os públicos também *fazem* a notícia, ao determinarem os temas que serão valorizados e merecedores do estatuto de referência para as suas vidas (Gomis, 1991), num processo que se materializa na ideia de construção social da realidade na sua ligação ao jornalismo, e de receção dos conteúdos mediáticos. Hoje, assistem-se a novos modos de consumo e de apropriação de informação, e esta, na atualidade, encontra-se acessível através de múltiplos canais e plataformas, crescentemente mais inovadores e complexos. As experiências mediáticas estão, também elas, mais sofisticadas, resultando em públicos mais exigentes e com necessidades de participação que vão além da comunicação direta (*idem*: 47). Como determinar o verdadeiro impacto e as transformações que têm vindo a ser operadas (e que continuarão a ser) no campo dos media e no de uma sociedade "*hiperinformada" e "hipermediatizada"? E como auxiliar os públicos no desenvolvimento de competências para lidarem de forma crítica e autónoma com este novo ambiente?*

Uma das questões que se coloca ao nível da receção prende-se com o tipo de resposta e de interação que os públicos estabelecem com a informação disponível nos *media*. Tony Wilson, autor que aborda este tema em *Understanding Media Users: from theory to practice* (2008), defende que os públicos

são mais do que meros consumidores, uma vez que constroem e projetam significados. Na opinião do autor, faz sentido olhar para a resposta das audiências (entendidas como públicos) como atividade interpretativa, complexa e situada. A sua posição aproxima-se, assim, do pós-estruturalismo (1980) que entende que a resposta das audiências é um processo mental de assimilação de conteúdos em que existe interação entre o texto e o público. Além disso, é tida em conta a diversidade de significados resultante das respostas às mensagens, sobretudo porque se tem em conta a variedade de *backgrounds* civilizacionais. Para esta perspetiva, os públicos têm diferentes necessidades e competências e pelo facto de serem "entidades culturais, individuais e sociais" (Silverstone, 1994: 132), os significados que constroem são, também eles, diversificados. A experiência das audiências é, neste sentido, um fator a considerar.

Na esteira de Wilson, John Thompson (1998) adota uma perspetiva sociológica dos meios de comunicação. Em *A Mídia e a Modernidade*, Thompson (1998), tal como Wilson (2008), parte da tradição hermenêutica e, mais especificamente, daquilo que designa por *apropriação*, para explicar como no envolvimento entre os públicos e os *media*, a atribuição de significado levada a cabo pelos primeiros se trata de um processo contextualizado e socialmente vinculado. Mas, mais do que isso, é um procedimento que faz parte da formação pessoal dos indivíduos, na medida em que estes "desenvolvem um sentido, para eles mesmos e para os outros, de sua história, de seu lugar no mundo e dos grupos sociais a que pertencem" (Thompson, 1998: 17). Assim, os *media* são importantes não apenas porque disponibilizam informação e conteúdo simbólico, mas porque fazem parte de um procedimento mais complexo na relação que os indivíduos estabelecem uns com os outros, e consigo mesmos. Trata-se, neste âmbito, de olhar as mensagens como recursos simbólicos essenciais que se tornam significativos não só para os que os produzem, mas, sobretudo, para aqueles que os recebem. "Os meios de comunicação são rodas de fiar no mundo moderno e, ao usar estes meios, os seres humanos fabricam teias de significação para si mesmos" (*idem*: 20).

Partindo da ideia de que a interpretação tem em conta modos de conhecimento integrados nos recursos culturais que auxiliam a atribuição de significado à informação, Thompson (2008) propõe um conjunto de dimensões que caracterizam o processo de receção:

Atividade: procedimento ativo, no qual o indivíduo interpreta os elementos simbólicos que recebe e os usa para aquilo que pretende.

Situado: a receção é realizada por sujeitos inseridos em situações contextuais específicas, de tal modo que os sentidos sobre a experiência presente partem de estruturas mentais pré-existentes e variam de acordo com as situações sociais e a formação de cada um. No entanto, o contacto com diversos conteúdos possibilita o desprendimento das circunstâncias da vida quotidiana e a *viagem* para outros mundos.

Rotina: processo integrado no cenário do quotidiano e imbricado com atividades diversas.

Realização especializada: os públicos possuem habilidades que usam para a descodificação da informação e do conteúdo simbólico. Estas competências são diversificadas, sendo necessário atender ao facto de que cada meio requer um determinado tipo de habilidade por parte do seu destinatário.

Processo hermenêutico: a atribuição de sentido implica um processo de interpretação complexo que envolve

> "conjecturas e expectativas (...) pessoais, isto é, inteiramente particulares à história singular de cada indivíduo [e elementos de] caráter social e histórico mais amplo, compartilhados por um grupo com características originais e trajetórias sociais singulares" (Thompson, 1998: 44).

Estes últimos dizem respeito a um conjunto de conhecimentos que os indivíduos adquirem gradualmente e que lhes permitem interpretar aquilo que é novo. Os significados construídos são, assim, resultado de procedimentos interpretativos e reinterpretativos moldados pela estrutura pessoal do intérprete, e pela situação contextual e histórica em que está inserido. Além disso, a compreensão das mensagen estende-se para além da receção inicial, englobando "contextos, outros indivíduos, outras mensagens entrelaçadas com aquelas inicialmente recebidas" (*idem*: 101).

A atribuição de sentido por parte dos públicos conduz à incorporação de formas simbólicas na compreensão que constroem sobre si mesmos, e os outros. Neste âmbito, pode dizer-se que as notícias são relevantes para as audiências ao permitirem que estas reflitam sobre si e o mundo em redor, alargando os seus horizontes. É isso que, para Thompson (1998: 45), significa a *apropriação*,

> "um extenso processo de conhecimento e de autoconhecimento. Apropriar-se de uma mensagem é apoderar-se de um conteúdo significativo e torná-lo próprio. É assimilar a mensagem e incorporá-la à própria vida (...). É adaptar a mensagem à nossa própria vida e aos contextos e circunstâncias em que a vivemos."

Além dos aspetos mencionados, a interação com estes conteúdos permite que os públicos sejam transportados para lugares que ultrapassam os limites da sua experiência, dando origem ao que o autor designa por "mundanidade mediada" (**idem**: 38). Trata-se do conhecimento de um outro mundo, um mundo global que ultrapassa o cenário imediato no qual os indivíduos se movem. Neste procedimento de apropriação, os públicos experienciam, através da imaginação, condições de vida que se afastam do seu quotidiano, contactando com outros lugares, estilos de vida e modos de pensar diferenciados. Assim, para o autor, parece inegável afirmar que a experiência e a compreensão do mundo são cada vez mais mediadas e moldadas pela informação e pelas formas simbólicas a que os media dão forma, e que se expandem globalmente (Thompson, 1998).

Neste ponto, reportamos à obra de Walter Lippman (1997), *Public Opinion*, onde o autor expõe a ideia de que os *media* auxiliam a criação de imagens sobre o mundo em redor através da criação, pelos indivíduos, de mapas mentais simplificados que os auxiliam a combater a complexidade e a diversidade desse mesmo mundo. Como sublinha, "o único sentimento que alguém pode ter acerca de um evento que ele não experienciou é o sentido provocado pela sua imagem mental daquele ambiente" (Lippman, 1997: 9). Para o escritor e jornalista norte- americano, nesta dualidade entre realidade e imaginação, esta última constitui-se como elemento essencial para que a opi-

nião[18] seja construída. Quanto às notícias, o recurso à linguagem[19] conduz à construção das tais imagens na mente dos públicos, que podem sentir-se identificados e emocionalmente ligados às mesmas. Como refere o autor, "os leitores entram nas notícias" (Lippman, 1997: 224). O recetor situa-se, assim, no centro do processo comunicativo, interagindo com as mensagens mediáticas e construindo as suas próprias representações, a partir de uma mescla de experiências.

Miguel Rodrigo Alsina (1996) dedica igualmente algumas linhas da sua obra, *La Construcción de la Noticia*, à apresentação da ideia de implicação das audiências no processo comunicativo. Como advoga, este não é unilateral, sendo essencial considerar o reconhecimento dos recetores do discurso, já que estes possuem (cada vez mais) um papel decisivo na escolha dos temas que consideram ser os mais importantes. Neste âmbito, o autor fala em vários tipos de implicação para sujeitos específicos, tendo em conta a importância dos acontecimentos:

> **Implicação direta e pessoal:** notícias que afetam de modo direto a vida dos cidadãos.
>
> **Implicação direta e não pessoal:** notícias que afetam o cidadão do ponto de vista emotivo ou ideológico, não intervindo de forma relevante no seu quotidiano.
>
> **Implicação indireta:** notícias que não afetam de forma direta a vida dos cidadãos.
>
> **Não implicação:** existe indiferença perante a informação recebida (Alsina, 1996: 103).

[18] Para Lippman (1997), as imagens na mente, as imagens criadas pelos sujeitos sobre si mesmos, os outros, as suas necessidades, os seus propósitos, etc., constituem-se como as suas *opiniões públicas*. As imagens construídas por grupos de pessoas, ou por indivíduos a agir em nome de grupos, denominam-se *opinião pública*.

[19] É o veículo privilegiado da transmissão de significados. Como refere Gomis (1991: 37), o jornalista é um operador semântico, na medida em que manipula linguisticamente uma determinada realidade de modo a atribuir-lhe um sentido adequado e codificado. As palavras são usadas para criar imagens acerca daquilo que não pode ser visto, cheirado ou ouvido, no entanto, estas podem ser distintas, variando de pessoa para pessoa (Lippman, 1997).

Além destas, Alsina (1996) faz ainda a distinção entre **temáticas intrapessoais** – aquelas que cada indivíduo considera serem as mais importantes – **temáticas interpessoais** – as que fazem parte das conversas com os outros – e **temáticas relativas à perceção comunitária** – temas que se inserem no âmbito da opinião pública.

Face ao que foi dito, concordamos com Lorenzo Gomis (1991) quando reconhece que os media são importantes para o conhecimento que as sociedades constroem sobre si mesmas, embora sublinhe que se trata de meros instrumentos e, nesse sentido, "a influência dos meios na sociedade parece ser menos determinante do que a influência da sociedade sobre os meios" (*idem*: 165). Assim, apesar de os *media* serem agentes influentes, as decisões formam-se através do confronto de ideias, nos momentos de conversação e de interação. Além disso, hoje, os públicos, através de novas ferramentas tecnológicas e da Internet, além de leitores (e comentadores), são produtores. Podem selecionar a informação que desejam consumir, comentar notícias no momento em que são distribuídas, questionar os *media*, e produzir e distribuir informação. Ainda que no contexto de uma realidade distinta, a ideia apresentada por Gomis (1991: 165) de que o público é atuante e significativo para modificar o curso da ação, faz todo o sentido neste século.

E como é que os públicos "leem" as notícias? Partimos do texto de Eva Aladro Vico (1996), *La Recepción de la Noticia*, para refletir sobre algumas das dimensões cognitivas presentes no momento de receção destas mensagens. A autora parte da ideia de *reflexividade* para mostrar como a leitura das notícias é uma prática que capacita o recetor para, no futuro, ler notícias com pouco esforço e grande destreza cognitiva. Pelo facto de atribuir grande importância aos destinatários, que considera estarem implicados na própria definição de notícia, consideramos que seria pertinente dar conta de alguns dos eixos fundamentais apresentados pela autora, no que se refere às implicações cognitivas presentes no momento de receção da informação jornalística.

Para Eva Aladro Vico (1996: 47), a receção da notícia tem em conta as formas de *memória* que entram em funcionamento no processo, designadas por *memória episódica* e por *memória semântica*. A primeira possui um caráter mais instável e pessoal, ocupando-se essencialmente da informação ligada a cada situação específica, enquanto a segunda atua sobre a organização geral da informação, estabelecendo macroestruturas ou esquemas cognitivos gerais. A memória semântica diz respeito à codificação e à estruturação do

conteúdo noticioso, tendo em conta certas convenções do jornalismo. Os episódios tornam-se úteis para compreender a notícia, fixando-se ao longo do tempo. Deste modo, diz-nos a autora que a leitura de uma notícia supõe que os recetores tenham competências específicas, quer do ponto de vista episódico – sendo capazes de entender e de associar um evento às suas características particulares – quer semântico – recuperando esquemas informativos prévios[20] que permitem entender a informação atual (Vico, 1996). Na receção da notícia, o leitor coloca em marcha a recordação, recorrendo a dados ou a conhecimentos anteriores que lhe permitem possuir uma visão geral do acontecimento ou contexto noticioso (Vico, 1996: 50). Porém, aquilo que a autora designa por "tensão cognitiva" (*ibidem*) ocorre quando o leitor se vê perante notícias sobre informação desconhecida, o que leva à necessidade de assimilação da novidade.

> "A pequena crise de confusão criada por um título enigmático e inteiramente novo facilita a predisposição imediata para adquirir ou adaptar novos modelos semânticos da situação e coloca em marcha as adivinhações adequadas que o leitor terá de fazer para conhecer o novo. Essas adivinhações realizam-se de acordo com as tipificações existentes na memória semântica do recetor" (Vico, 1996: 51).

Ao longo do tempo, através da leitura quotidiana de notícias, o recetor vai adquirindo agilidade mental que o conduz, consequentemente, a esforços cada vez menores na compreensão dos assuntos. Trata-se de um exercício de memória no qual o leitor deve estar preparado para assimilar novos conhecimentos e reconfigurar o esquema informativo (Vico, 1996). Torna-se, assim, alguém que partilha determinados conhecimentos com os produtores das notícias (como rituais ligados à apresentação da informação, questões relativas à organização semântica das notícias, entre outros aspetos), ao mesmo tempo que segue diariamente a informação, tornando- se uma peça-chave do processo de produção e de receção das notícias.

Também Buckingham (2000b), no livro *The Making of Citizens*, dedica parte da sua abordagem à análise do processo cognitivo presente no momento

[20]Dizem respeito ao arquivo de memórias dos indivíduos.

de receção das notícias. Partindo dos argumentos propostos por Gunter, o autor refere que os públicos se esquecem frequentemente daquilo que recebem dos media, já que investem poucas capacidades cognitivas, estando normalmente distraídos na altura de reter a informação. Contudo, não quer isto dizer que não a compreendam. Para Buckingham (2000b), a aprendizagem através das notícias é um processo essencialmente psicológico focado na cognição individual e no processamento interno da informação, tal como Eva Aladro Vico (1996) também refere. Este processo cognitivo é influenciado por variáveis demográficas, como a classe social, o género ou a educação.

2.2 AS CRIANÇAS E A ATUALIDADE

2.2.1 Tendências, perspetivas e fundamentos das pesquisas internacionais

A relação entre as crianças e as notícias e o impacto que estes assuntos têm no seu quotidiano e nas suas formas de estar e de olhar o mundo têm vindo a constituir-se como objeto de estudo de inúmeras investigações (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Marôpo, 2014; Delorme, 2013; Carter *et al*., 2009; Wilson *et al*., 2005; Hujanen & Pietikäinen, 2004; Gunter *et al*., 2000). Estes estudos mostram que as notícias fazem parte da vida das crianças, e que mesmo que os acontecimentos ocorram em zonas geograficamente distantes, através da sua mediatização estes públicos têm acesso ao que se passa no mundo (Lemish & Götz, 2007).

Nos tempos controversos e problemáticos que as sociedades atravessam, notícias sobre a crise económica e política, os conflitos armados, o terrorismo, a segurança, as catástrofes naturais, os crimes e a violência têm estado no centro da atenção mediática, fazendo com que as crianças estejam expostas a estes acontecimentos através dos media e de novas formas de exibição das notícias. De acordo com Lemish & Götz (2007), especialistas destas questões, em tempos de crise as crianças sabem mais sobre as notícias, muito por conta do interesse manifestado pela família sobre os eventos, havendo um menor controlo no acesso das crianças a estes assuntos. *Como é que estes públicos lidam com todas estas questões? De que forma assimilam as informações e que significados constroem sobre as mesmas? E qual o papel da família, enquanto cenário privilegiado de acesso e de consumo de notícias, na prática*

de uma mediação que vise o desenvolvimento de uma compreensão e atitude críticas mais eficazes para uma assimilação saudável e consciente dos modos de olhar o mundo propostos pelos media?

Segundo Alon-Tirosh & Dafna Lemish (2014: 110-111), as investigações académicas sobre *crianças e notícias* têm perspetivado este envolvimento a partir de três tendências: (1) o modo como os públicos infantis se apropriam destes assuntos e os compreendem. Estas pesquisas olham para as crianças como consumidores com interesses e motivações na relação com os *media* noticiosos e os seus conteúdos; (2) o impacto emocional e a influência das notícias sobre os mais pequenos. Nestes estudos, há especial preocupação para com os efeitos negativos de certos assuntos (relacionados com crimes, guerra e violência) sobre as crianças. No contexto científico americano, por exemplo, existem várias pesquisas sobre os efeitos da exposição a notícias de eventos de grande impacto nacional e internacional, como o 11 de setembro (Becker-Blease *et al*., 2008), a guerra do Iraque (Smith & Moyer-Gusé, 2006; Lemish & Götz, 2007), ou os raptos contínuos e assassinatos de crianças nos Estados Unidos (em crescimento desde 1998) (Wilson *et al*., 2005); (3) a relação entre o consumo de notícias e a socialização política e a participação cívica dos mais novos. Do ponto de vista desta perspetiva, os media desempenham (direta ou indiretamente) um papel importante para o desenvolvimento de valores cívicos. Os autores cujas pesquisas se enquadram nesta tendência sublinham que em tempos problemáticos de crise e de guerra as notícias se tornam ainda mais proeminentes para a socialização política e o envolvimento cívico das crianças, já que estas tendem a internalizar os discursos expostos nas notícias, tendencialmente reforçados pelo ambiente em que estão inseridas (Nikken & Götz, 2007; Lemish, 2007; Götz, 2007; Marôpo, 2014; Delorme, 2013).

Estas investigações demonstram que as crianças acompanham frequentemente as notícias, sobretudo através da televisão, aprendendo mais sobre estes conteúdos a partir deste *medium*, comparativamente, por exemplo, à rádio ou aos jornais (Gunter *et al*., 2000). Apesar dos avanços tecnológicos e das possibilidades interativas oferecidas pelos novos media - impulsionadoras de novas formas de consumo de informação e de participação - os estudos mostram que a televisão continua a ser o *medium* privilegiado no acesso das crianças às temáticas da atualidade (Hujanen & Pietikäinen, 2004). Apesar de os mais jovens estarem familiarizados com as novas tecnologias e de reconhecerem a

possibilidade de recorrer a estes meios para saber sobre as notícias, estes são usadas para outros fins (*idem*).

Apesar de as crianças seguirem habitualmente as notícias, isso não significa que o façam, necessariamente, por escolha própria (Delorme, 2013; Buckingham, 2000b). Os estudos sugerem que é frequente que estes públicos acompanhem a atualidade porque os restantes membros da família também o fazem, ou porque é uma forma de ocuparem os tempos livres (Buckingham, 2000b). No que se refere às crianças portugueses, a investigação Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social[21] (Rebelo *et al*., 2008) concluiu, a partir de uma sondagem nacional, que apesar de as notícias não fazerem parte dos programas televisivos favoritos das crianças dos 9 aos 14 anos de idade, são frequentemente acompanhadas em família. "(...) para os pais, um dos benefícios da televisão é manter a família junta e o telejornal, à hora da refeição, seria um desses momentos (...) os conteúdos informativos são valorizados por alguns pais enquanto conteúdos realistas que devem ser vistos pelas crianças" (*idem*: 177).

Esta evidência permite fazer a ponte para a importância de, na relação das crianças com as notícias, se considerar a implicação de um conjunto de fatores e experiências pessoais e circunstanciais (como o sexo, a idade, os gostos e as preferências pessoais, os níveis de literacia, o capital económico e o capital escolar, os níveis de habilitação dos pais, entre outros) que fazem com que estas práticas sejam heterogéneas e marcadas por essas mesmas variáveis (Götz, 2007).

Por exemplo, ainda relativamente ao contexto da família, há estudos que demonstram que as crianças têm mais interesse pelas notícias quando têm a possibilidade de conversar com os familiares (principalmente, com os pais) sobre esses assuntos, sentindo-se mais motivadas para esse consumo quando os seus pontos de vista sobre as questões "sérias" da sociedade (como a política e a economia) são tidos em conta e valorizados (Delorme, 2013). Além de poder melhorar a autoestima da criança (*idem*), a possibilidade de troca de

[21]Teve como objetivos centrais: "a) Descrição sociográfica dos públicos dos meios de comunicação social portugueses de âmbito nacional (televisão, rádio, imprensa, Internet); b) Caracterização das necessidades, expectativas e representações da generalidade dos públicos, face aos conteúdos mediáticos disponibilizados; c) Caracterização das necessidades, expectativas e representações dos ´públicos sensíveis, nomeadamente, crianças/jovens, idosos e imigrantes" (Rebelo *et al,* 2008: 29).

ideias e a participação aumentam o interesse e a aproximação aos assuntos da atualidade, podendo conduzir à vontade de envolvimento no debate público (Carter, 2007). Como advoga Delorme (2013: 214), "essa troca de informações e as possibilidades de diálogo permitem às crianças reconhecerem-se como sujeitos ativos e participativos na vida social".

Os estudos realizados mostram que, habitualmente, as crianças conversam sobre as notícias da televisão, particularmente com os pais e os amigos (Malho et al., 2007; Rebelo et al., 2008). Em Portugal, no estudo de Rebelo et al. (2008), os autores puderam verificar que mais de metade das crianças inquiridas (cerca de 53%) admitiu conversar sobre as notícias transmitidas por via deste *medium*. 33,5% salientaram a troca de ideias com os amigos da mesma idade, o que é revelador do lugar da partilha sobre os assuntos da atualidade no grupo de pares e na socialização. No lar, a predominância vai para a família (14,1%) e os pais (13,3%) (neste caso, dialogam mais com a mãe do que com o pai); 1,8% das crianças conversam com os irmãos e 3,4% com os avós. Fora do ambiente familiar, apenas 2,6% dos inquiridos mencionaram que conversam com os professores, indiciando um possível afastamento entre as temáticas da atualidade e as instituições de ensino e a sala de aula.

O modo como os públicos mais jovens compreendem as notícias pode também divergir entre crianças de diferentes idades, como mostra o estudo de Smith & Wilson (2002), *Children's Comprehension of and Fear Reactions to Television News*, que teve como propósito avaliar as reações e a compreensão das crianças face às notícias televisivas. Tendo por base um quadro teórico apoiado, fundamentalmente, nas teorias do desenvolvimento e na psicologia, as autoras realizaram entrevistas a 125 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, tendo concluído que as respostas destes públicos, às notícias, diferem conforme a idade, muito por conta das competências necessárias para avaliar os assuntos. Smith & Wilson (2002) verificaram que as crianças têm interesse pelas notícias, estando estes conteúdos integrados no seu quotidiano. Porém, como sugerem, nas interpretações e no tipo de avaliação que estes públicos fazem desses assuntos, é necessário considerar e articular as suas competências. Neste sentido, as autoras apresentam as seguintes capacidades:

> *Capacidade para decifrar verbalmente a informação:* como as crianças mais novas não dominam a linguagem, têm mais dificuldade em enten-

der as terminologias usadas nas notícias. Por sua vez, as crianças mais velhas entendem melhor não só o conteúdo, como a relevância social das notícias. Isto leva a que discutam com as famílias sobre as mesmas, considerando as autoras que o consumo de informação conduz à vontade e à necessidade de falar sobre estes assuntos.

Capacidade para distinguir fantasia de realidade: faz com que as crianças mais velhas se sintam mais aborrecidas ou preocupadas perante certos eventos (como conflitos armados ou crimes), pois têm consciência de que os mesmos correspondem a factos da vida real.

Processamento percetual e processamento concetual: o primeiro é característico das crianças mais novas, e corresponde a um tipo de perceção em relação à forma (sentem-se atraídas pela cor ou pelo movimento). As crianças mais velhas fazem um processamento concetual, associando os conteúdos a conceitos. Este processamento pode servir como explicação para a maior atração das crianças mais novas por notícias com a presença de elementos visuais (desastres, incêndios), enquanto há um maior entendimento das notícias por parte das crianças mais velhas, visto que existe também um maior domínio dos conceitos.

Além da atenção às variáveis pessoais e contextuais, as pesquisas têm incorporado a questão das interações e dos sentidos construídos sobre a atualidade, partindo do princípio de que as crianças são capazes de criar as suas próprias interpretações (Lemish & Götz, 2007). Nestas pesquisas, é saliente a ideia de que "as crianças não são espectadoras passivas das notícias. Pelo contrário, elas parecem avaliar e interpretar as mensagens (...) e, eventualmente, integrá- las nas suas próprias experiências e à sua própria maneira" (Sakka, 2002: 10). Estas investigações demonstram que as crianças conseguem decidir se gostam, ou não, de determinados assuntos expostos nas notícias. Por exemplo, Nikken & Götz (2007), e Malho *et al.* (2007), sugerem que os mais novos desejam saber mais sobre os acontecimentos do país e do mundo, representando as notícias como uma importante fonte desse conhecimento. Segundo os autores, o seguimento da atualidade melhora o conhecimento de aspetos relevantes da sociedade e do mundo, ao mesmo tempo que permite que as crianças formem a sua opinião sobre o que acontece.

As crianças manifestam um "**interesse seletivo pelas notícias**" (Marôpo, 2014: 117). Temas da ciência e do espaço estão integrados nas suas preferências (Marôpo, 2014), assim como música, televisão, filmes, computadores, celebridades, desporto e animais (Alon-Tirosh & Lemish, 2014: 117). Pelo contrário, os assuntos relacionados com política e economia são percecionados como aborrecidos, pouco interessantes e inadequados à sua idade, embora estes públicos tenham consciência de que se trata de assuntos importantes para a vida pública (Alon- Tirosh & Lemish, 2014). Além disso, mesmo quando se trata de questões, por exemplo, económicas e financeiras, que os podem implicar de modo mais direto (despedimento de professores, redução de salários nas famílias, entre outros), parece não existir curiosidade e interesse sobre estes tópicos (*idem*).

As investigações documentam, também, que há crianças que manifestam pouca, ou nenhuma, motivação para acompanhar as notícias, pelo facto de estas não satisfazerem os seus interesses e necessidades, perturbarem o seu horário habitual de programas, serem repetitivas e exercerem um forte impacto emocional, particularmente nas raparigas (Lemish, 2007). Há estudos que concluíram que as crianças consideram que os conteúdos transmitidos e os formatos dos programas de notícias disponíveis não são adequados à sua idade, apelando para a produção de conteúdos noticiosos elaborados a pensar em si, nos seus interesses, e nas suas capacidades (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Lemish, 2007; Seiter, 2007).

Na investigação que desenvolveu junto de crianças e de jovens, em Inglaterra e nos Estados Unidos, com o propósito de compreender o modo como estes públicos interpretam as notícias transmitidas por meio da televisão, se relacionam com as questões da política e se percecionam enquanto cidadãos, David Buckingham (2000b) concluiu que há um afastamento entre as novas gerações e as notícias, sobretudo pelo facto de estes assuntos serem considerados repetitivos e desinteressantes. A partir de uma metodologia que combinou a análise detalhada a programas de notícias televisivas e a realização de entrevistas a crianças e a jovens, o autor observou que estes públicos manifestam um aparente desinteresse pelas notícias e falta de entusiasmo em falar sobre estes temas, principalmente quando retratam questões políticas. Para o especialista (2000b), as crianças e os jovens acompanham as notícias, mas isso não significa que gostem de o fazer, podendo esta atividade constituir-se como uma forma de ocuparem os tempos livres, ou então ser o resultado da insistên-

cia dos pais para seguirem esses assuntos. Embora as notícias sejam conotadas como desinteressantes, para alguns deles assistir a estas é sinal de maturidade, ao mesmo tempo que as consideram uma fonte credível para obter informação sobre o mundo. Embora o autor considere, no caso das notícias televisivas, que estas criam a ilusão de se estar informado, reconhece que conduzem a um sentimento de pertença e de estabilidade. Buckingham (2000b) nota que a ideia comum de que os públicos mais jovens são cínicos e apáticos face às notícias pode ser um sintoma demonstrativo da necessidade de existir mais inovação nos conteúdos de forma a captar o interesse destas audiências. Neste sentido, o autor considera que é importante observar o modo como os produtores posicionam os seus públicos, havendo necessidade, no que aos mais novos diz respeito, de os entender como cidadãos no presente e potenciais participantes da esfera pública. Na opinião do autor, deve debruçar-se maior atenção sobre o modo como as notícias são transmitidas e compreendidas, tendo em conta os interesses, as experiências e as capacidades cognitivas dos públicos infantojuvenis.

As pesquisas têm vindo a demonstrar que a aposta no desenvolvimento de espaços informativos mais adequados às crianças, pode conduzir ao aumento do interesse destes públicos por esses assuntos (Alon-Tirosh & Lemish, 2014). As crianças reclamam por transformações ao nível da linguagem utilizada e da forma de cobertura dos eventos, sugerindo o recurso a ilustrações ou a imagens mais apelativas, a abordagem a tópicos mais educacionais e informativos, e a redução de conteúdos sobre acontecimentos trágicos e potencialmente assustadores e antieducativos (*idem*). Estes públicos admitem que há certos eventos transmitidos pelas notícias que lhes provocam elevado impacto emocional (como raiva, medo, preocupação e ansiedade), e mostram o desejo de ver acontecimentos mais positivos e com alguns pontos de humor (Alon-Tirosh & Lemish, 2014).

Esta questão do impacto emocional encontra-se saliente no quadro geral da investigação, marcando a abordagem das pesquisas sobre os efeitos e as consequências decorrentes do contacto das crianças com certos assuntos expostos nas notícias. Nos últimos anos, os estudos sobre esta problemática têm emergido por conta de transformações operadas no panorama mediático que potenciam novas formas de acesso à informação e de envolvimento com os acontecimentos. O aparecimento de novos formatos de comunicação - mais avançados e à disposição das crianças - permitem que estas estejam em con-

tacto com os eventos, ainda que acidentalmente (Riddle *et al.*, 2012), praticamente no momento da sua ocorrência (Pereira, 2003), podendo resultar em efeitos negativos provocados não apenas pelo tipo de conteúdos transmitidos, como também pela forma como essa exposição é feita. As mudanças no modo como as notícias são transmitidas incluem não apenas o acesso a tecnologias que possibilitam a captação dos acontecimentos de forma mais frequente e intensa, mas, também, como sugere um artigo publicado pela *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (2002),

> "canais de televisão e serviços de Internet que informam 24horas por dia, canais de televisão que transmitem os acontecimentos em ´tempo real', informação constante dos detalhes da vida privada de figuras públicas, pressão para a transmissão de notícias para os públicos como parte da natureza competitiva da indústria do entretenimento, e cobertura visual detalhada e repetitiva de desastres naturais e atos violentos."

Molen & Konijn (2007) consideram que a forma como as notícias são transmitidas tem influência nas perceções e nas emoções que os públicos experimentam. Para os autores, os *media* recorrem frequentemente a técnicas cinematográficas - misturando informação e entretenimento - de modo a salientar o sofrimento dos protagonistas das estórias e a dramatizar os acontecimentos, para apelar à empatia e ao envolvimento dos seus públicos. Sue & Alsina (2013) notam que os media amplificam a presença de violência no mundo real. Galera & Pascual (2005) falam da saturação de imagens e de comentários excessivamente prolongados sobre os eventos.

No caso dos públicos infantis, os estudos documentam que quando expostos a notícias que retratam o sofrimento de outras pessoas, as emoções mais manifestadas são de empatia, de raiva para com o sucedido (Sakka, 2002), e de preocupação para com a sua própria segurança (Götz, 2007). Galera & Pascual (2005) sugerem que há uma relação direta entre a exposição das crianças às notícias e as suas respostas emocionais, mencionando que estes públicos experimentam emoções negativas perante imagens sangrentas, recordando-se destas durante um longo período de tempo. As crianças consideram que podem ser potenciais vítimas em situações semelhantes, o que aumenta o risco de reações negativas face a esses tópicos (Becker- Blease *et al.*, 2008). Além

disso, a visualização constante de imagens sobre o assunto, na perspetiva da criança, ajuda-a a entender a situação, auxilia-a na criação de uma perspetiva da realidade e da sua própria posição face aos acontecimentos, porém, provoca-lhe mais reações emocionais adversas e leva-a a pensar mais sobre isso (Götz, 2007).

As investigações também mostram que rapazes e raparigas tendem a reagir de forma diferente quando expostos a estes assuntos. Numa pesquisa qualitativa realizada junto de 22 crianças americanas, sobre o impacto e as reações à guerra do Iraque, Seiter (2007) concluiu que as raparigas ficam mais horrorizadas perante as imagens, e expressam mais simpatia para com os civis afetados e preocupação para com os seus direitos. Além disso, parecem mais abertas à demonstração dos seus medos, discutindo mais sobre os efeitos dolorosos, e imaginando o sofrimento e a repercussão da guerra para as crianças e as mulheres. Por seu turno, os rapazes entrevistados demonstraram mais interesse por questões técnicas e físicas (como o armamento e os veículos terrestres e aéreos), sabendo mais detalhes sobre isso. De modo semelhante, Smith & Wilson (2002) verificaram que as raparigas têm mais facilidade em falar sobre os seus medos e memorizam mais pormenores das notícias, comparativamente aos rapazes. As autoras consideram que o facto de socialmente ser tido como mais apropriado e comum as mulheres expressarem as suas emoções, pode justificar que as raparigas falem abertamente sobre os seus receios e os admitam mais facilmente do que os rapazes.

De modo geral, as pesquisas mostram que as crianças se recordam mais de notícias negativas do que de positivas, particularmente quando se trata de eventos concretos (Götz, 2007), e que representam a atualidade como algo que retrata temas tristes, como crimes e violência, guerras, mortes resultantes de acidentes, ou situações de injustiça (Delorme, 2013). Dafna Lemish (2007) acredita que apesar de haver uma tendência para as crianças, tal como os adultos, recorrerem a mecanismos de negação da realidade, e de, desde muito cedo, aprenderem a aceitar as notícias como algo que faz parte do seu ambiente, isso não significa que não possam sentir ansiedade e preocupação.

Há autores, como Molen & Konijn (2007), e Nikken & Götz (2007), que procuram justificar estes receios com base na noção de identificação. Como referem, a **identificação** ocorre quando a criança se coloca "na pele" de outra pessoa, neste caso, das vítimas representadas nas notícias, encontrando semelhanças entre si e estas, pensando que não está segura e que poderá passar

pelas mesmas experiências. Por exemplo, notícias em que as crianças aparecem representadas como vítimas (em situações de rapto ou de violência) e em que existe uma proximidade geográfica com os eventos, podem aumentar o sentido de vulnerabilidade e a identificação (Becker-Blease *et al.*, 2008).

Na investigação que desenvolveram sobre o impacto e as representações das crianças (dos 8 aos 14 anos de idade) sobre os conflitos armados, Nikken & Götz (2007) concluíram que o aspeto mais significativo desta relação é a identificação destes públicos com as vítimas, mais do que a preocupação para com os aspetos físicos ou destrutivos da guerra. As crianças entrevistadas demonstraram simpatia para com as vítimas, sendo esse sentimento mais evidente do que a demonstração de medo. A este respeito, outros autores - Molen & Konijn (2007) - advogam que quanto maior a identificação e a empatia para com as emoções e as experiências dos outros, maior é o envolvimento e o impacto emocional perante as notícias. Além disso, segundo estes investigadores, quem acompanha mais frequentemente a atualidade, experimenta mais reações emocionais (como medo, preocupação, raiva e reações físicas) e identificação.

Apesar deste impacto, observamos, na esteira de outros autores (Alon-Tirosh & Lemish, 2014), que é importante ser cauteloso quando se considera que há uma relação entre o acesso das crianças a certos temas abordados pelas notícias e as suas respostas emocionais a esses tópicos. Por exemplo, Sara Pereira (2003) advoga que a exposição a conteúdos violentos não gera efeitos diretos e imediatos sobre as audiências. Olson & Rampaul (2013) assumem que as crianças são capazes de resistir à influência dos media e de criar as suas próprias interpretações dos assuntos. Ao mesmo tempo, estudos demonstram que os mais jovens podem revelar posturas críticas face a certas ações relacionadas com crimes e violência, por considerarem que estas promovem comportamentos antissociais e são pouco educativas (Alon-Tirosh & Lemish, 2014).

É importante sublinhar que o modo como a criança interpreta e reage emocionalmente às notícias não depende, apenas, dos tipos e das formas de exposição dos eventos, sendo necessário considerar, como já referido, a combinação de fatores pessoais e de modos próprios de interpretação, com variáveis contextuais (Götz, 2007). Por exemplo, Becker-Blease *et al.* (2008) procuram justificar os receios que as crianças manifestam em relação a notícias potencialmente traumáticas, com base na sua imaturidade. Segundo os autores,

esta pode ser uma das causas para os medos que se geram quando os mais novos são confrontados com certo tipo de eventos (como raptos ou assassinatos), não compreendendo a causa dos mesmos, a relação que estabelecem com essas situações e a sua posição de vulnerabilidade perante circunstâncias semelhantes.

De modo geral, gostaríamos de sublinhar que seria importante que se continuasse a desenvolver pesquisas sobre a relação entre as crianças e as notícias, uma vez que os contextos atuais de crise e de conflito que as sociedades atravessam, conjugados com as constantes transformações no panorama mediático e as novas formas de exibição das notícias, trazem desafios para os públicos mais jovens. As notícias são relevantes para o seu quotidiano, e, em conjunto com outros fatores e elementos das suas vidas, trazem repercussões para os modos como se percebem e ao mundo que os rodeia. Neste sentido, os investigadores académicos poderiam investir em pesquisas desenvolvidas junto de crianças mais pequenas, repensando os fundamentos teóricos e os métodos utilizados, com vista a uma melhor compreensão das formas de apropriação e dos sentidos que estas audiências constroem dos temas da atualidade e do mundo. As conclusões obtidas nestas investigações poderiam contribuir, também, para auxiliar a criação de espaços informativos produzidos especialmente para os mais jovens, por um lado, ou para ajudar a repensar os atuais formatos e conteúdos dos espaços de informação disponíveis ao público em geral, mas a que as crianças também acedem, por outro.

2.2.2 O que as crianças querem das notícias

O que é que as crianças pensam do modo como as notícias são apresentadas? Que mudanças poderiam ser operadas de forma a despertar o interesse das audiências infantis para os assuntos da atualidade? O que é que as crianças pensam sobre as notícias em que aparecem como protagonistas? Será que são dadas oportunidades a estas audiências para expressarem os seus pontos de vista?

Os estudos sobre o tema *infância e atualidade* mostram que, na maioria dos casos, as vozes das crianças se encontram ausentes das notícias (Marôpo, 2013; Feilitzen, 2002; Dalghren, 2002; Carter, 2013; Carter, 2007), sobretudo naquelas que reportam assuntos que lhes dizem diretamente respeito, como a educação, onde as *vozes* dominantes são fontes governamentais, pais e pro-

fessores (Feilitzen, 2002). As investigações mostram que é comum os *media* recorrerem aos pontos de vista dos adultos para demonstrar o que a criança pensa, e gosta ou não gosta (Feilitzen, 2002; Dahlgren, 2002), ignorando-se a sua opinião e o contributo para o debate e a crítica. E mesmo nos casos em que os mais novos são chamados a participar, por vezes, essa intervenção é feita na "sombra dos adultos" (Dahlgren, 2002: 6). Carter (2013) admite que a *voz* da criança, nas notícias, está ausente, sobretudo naquelas em que aparece representada, muito por conta de um olhar que a julga vulnerável, passiva e desinteressada nos assuntos mediáticos.

Esta falta de visibilidade é motivo de crítica e de aborrecimento para as próprias crianças, que gostariam de ganhar o seu espaço como participantes ativas e verdadeiras audiências do discurso mediático (Alon-Tirosh & Lemish, 2014). Por um lado, as crianças e os jovens expressam o desejo de que os seus argumentos sobre as notícias sejam tidos em conta e valorizados, de tal modo que acreditam que, se assim fosse, o seu interesse pelos acontecimentos da atualidade poderia crescer, assim como o envolvimento nos assuntos da sociedade (Alon-Tirosh & Lemish, 2014); por outro, demonstram vontade em verem retratados mais temas relacionados com as suas vidas, de uma forma melhor incorporada, única e nova, que pudesse, também, despertar o seu interesse para a atualidade e atrai-los para estas questões (*idem*).

Na sua pesquisa etnográfica, desenvolvida durante o ano de 2007, sobre a relação de crianças[22] provenientes de zonas de conflito e de miséria, no Brasil, com as notícias da televisão, Maria Inês Delorme (2008) observou que as crianças partilhavam um sentimento de não "pertencimento social" (Delorme, 2013: 221), de exclusão de si e de aspetos das suas vidas (familiares e sociais) dos noticiários televisivos, ainda que estes fossem frequentemente ocupados por assuntos relativos ao lugar onde vivem, retratando a miséria, as baixas rendas, o baixo nível de escolaridade, entre outros aspetos (Delorme, 2008: 129). Como a autora refere, "não há participação nem espaço de representação de suas vidas nas diferentes emissoras de televisão, nos diferentes programas e horários, confirmando que a participação e a representação delas lhes sejam negadas" (Delorme, 2008: 129-130). Tecendo críticas a esta falta de cobertura de aspetos que gostariam de ver representados na televisão e, sobretudo, nas notícias, as crianças demonstraram que se sentiam excluídas deste universo,

[22]Com uma média de idades de 7 anos.

ainda mais por serem negras, pobres e de baixa renda (idem: 130). Estes públicos manifestaram o desejo de aparecer na televisão associados a outros tópicos, como "atores, músicos, desportistas de destaque e, até mesmo, profissionais da televisão" (Delorme, 2008: 131). Nas conclusões apontadas, a autora destaca o seguinte:

> "(...) as crianças demonstraram não sucumbir às semióticas dominantes sem crítica, garantindo seu espaço como ativos interlocutores com o que os programas televisivos lhes ofereciam, nos quais identificaram os telejornais e as notícias. Assim, também o que era veiculado na televisão foi compreendido pelas crianças sob seu olhar alteritário, pelo qual elas questionaram o que viram (...), conversando e questionando os modos de representação da infância e da vida tal como são veiculados" (Delorme, 2008 :129).

Um outro estudo, da autoria de Cynthia Carter, Máire Messenger Davies, Stuart Allan e Kaitlynn Mendes (2009), desenvolvido junto de 200 crianças e jovens (8-15 anos de idade) com o propósito de compreender de que forma se relacionam com as notícias da BBC (Inglaterra), apresentou conclusões que mostram que estes públicos desejam que as suas ideias sobre as questões da sociedade e do mundo sejam tidas em conta, embora considerem que nas notícias raramente há espaço para darem a sua opinião. A partir de uma metodologia que combinou inquéritos por questionário, atividades realizadas em sala de aula, e registos em vídeo, as conclusões da pesquisa mostram que as crianças e os jovens olham para si como verdadeiros cidadãos com vontade de se envolverem nos assuntos da esfera pública, considerando que as suas vozes são particulares e únicas. Os mais jovens querem fazer parte do debate público e, muitos deles, sentem-se frustrados por terem que esperar pelos 18 anos para serem ouvidos, sobretudo quando consideram que, no presente, têm boas ideias e algo a dizer (Carter *et al*., 2009:26). O site de notícias da BBC, *Newsround*[23], que seguem regularmente, parece ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento da cidadania, ao priorizar as ideias das crianças e dos jovens e ao cobrir estórias que são do interesse destas audiências (Carter *et al*., 2009: 25). Segundo os participantes, as notícias disponíveis no

[23]Disponível em http://www.bbc.co.uk/newsround/.

site contextualizam a informação de forma acessível e adequada, ao mesmo tempo que lhes dão oportunidade para comentarem sobre as notícias, criticarem e contribuírem para a melhoria dos assuntos expostos e o debate público. Além disso, estas audiências não estão apenas interessadas em participar e em partilhar a sua opinião com os outros, mas desejam também obter outras perspetivas dos acontecimentos. Contrariamente, as "notícias dos adultos" (*idem*: 25) são, para as crianças e os jovens, confusas, desinteressantes e não levam em conta os seus pontos de vista e ideias. Para muitos deles, o *Newsround* é o único meio através do qual seguem as notícias, muito por conta dos tópicos expostos, do seu formato e da possibilidade de interatividade oferecida.

> "As crianças indicaram que o Newsround representa um espaço único e importante onde as suas ideias e opiniões são vistas como importantes. (...) Os produtores não devem evitar abordar uma ampla gama de assuntos políticos, sociais, económicos e pessoais, já que os mesmos podem ser abordados em formas que sejam relevantes e apropriadas para as audiências infantis" (Carter ***et al***., 2009: 38).

Todavia, estes públicos também tecem críticas ao *Newsround*, demonstrando saber o que querem das notícias e que mudanças poderiam ser operadas de forma a melhorar a qualidade dos assuntos expostos e a captar o interesse de mais crianças e jovens. Consideram, assim, que as estórias deveriam cobrir mais acontecimentos do país, porém, atendendo às particularidades de zonas específicas/comunidades (Ilhas Britânicas, País de Gales, Norte da Irlanda, entre outras). Consideram, igualmente, que há algumas barreiras que dificultam o contacto e a interação com o programa, que deveriam ser providenciadas mais notícias e formatos adequados aos jovens a partir dos 12 anos de idade (os mais velhos sentem que o *Newsround* é um pouco infantil); ao mesmo tempo, não estão preparados para as notícias que consideram ser mais direcionadas para os adultos (*idem*: 25). Além disso, para estas audiências, o site poderia promover mais interatividade, permitindo, por exemplo, fazer *download* de fotografias e de música, enviar vídeos, telefonar, escrever uma carta ou estar associado a um programa de rádio que contasse com a participação das crianças. Os inquiridos sugeriram, também, que poderia existir uma relação mais presencial entre os públicos e os jornalistas, através da sua deslocação às escolas.

Além dos aspetos mencionados pelas crianças e pelos jovens, com vista à promoção de uma maior ligação entre si e as notícias do site *Newsround*, a revisão de literatura permitiu elencar alguns pontos e mudanças (exemplificativos) que poderiam ser desencadeados no campo dos *media*, de forma a estimular o interesse e o envolvimento dos públicos infantis com a atualidade. Na tabela seguinte, apresentamos alguns desses pontos.

Valorização da imagem (é importante para a compreensão dos acontecimentos) (Seiter, 2007)	Cuidado na seleção e na transmissão, para não assustar em demasia (Seiter, 2007) Utilização de ilustrações (Alon-Tirosh & Lemish, 2014)
Recurso à linguagem (Seiter, 2007)	Escolha de palavras mais percetíveis e menos assustadoras (Seiter, 2007; Alon-Tirosh & Lemish, 2014) Explicação mais cuidada dos acontecimentos (Lemish, 2007)
Cobertura honesta e interessante dos acontecimentos (Seiter, 2007; Alon-Tirosh & Lemish, 2014)	Seleção de assuntos interessantes e compreensivos, atendendo às questões éticas e às necessidades e preferências das crianças e dos jovens (Seiter, 2007; Nikken & Götz, 2007; Alon-Tirosh & Lemish, 2014) Seleção de notícias mais positivas e humorísticas (Alon-Tirosh & Lemish, 2014)

Demonstração de maior preocupação para com os envolvidos nas notícias (Seiter, 2007)	Atenção para com os que sofrem e são afetados, sobretudo quando se trata de "mães" e de crianças (Seiter, 2007) Visibilidade das *vozes* dos representados e valorização dos seus pontos de vista, sobretudo quando se trata de crianças (Seiter, 2007; Nikken & Götz, 2007)
Valorização das audiências infantis e juvenis (Nikken & Götz, 2007; Carter, 2007)	Oportunidade para as crianças e os jovens participarem sobre as notícias (Nikken & Götz, 2007; Carter, 2007; Alon- Tirosh & Lemish, 2014) Consciencialização da responsabilidade para com estes públicos (Nikken & Götz, 2007; Carter, 2007) Atenção para com os diferentes níveis e graus de desenvolvimento das audiências (Alon-Tirosh & Lemish, 2014).
Atenção à forma (Alon-Tirosh & Lemish, 2014)	Adequação dos formatos às preferências das crianças e dos jovens (Alon-Tirosh & Lemish, 2014). Alteração à ordem de apresentação dos temas (destacar os assuntos mais interessantes, em primeiro lugar) (Alon-Tirosh & Lemish, 2014) Seleção de design mais atrativo e inovador (Alon-Tirosh & Lemish, 2014)

Tabela 2.1: **Aspetos a ter em conta pelos *media* informativos**

2.2.3 A aposta em espaços de informação dirigidos às crianças

Na sequência do ponto anterior, surge um outro aspeto que gostaríamos de elencar neste estudo, que se prende com a aposta na oferta de espaços informativos dirigidos aos públicos mais jovens.

Como temos vindo a notar ao longo do capítulo, a partir da revisão de literatura (Endestad *et al*., 2011; Araus, 2011; Rebelo *et al*., 2008; Feilitzen, 2005; Samaniego *et al*., 2008), a televisão continua a ocupar um lugar privilegiado no quotidiano das crianças e no seu entendimento do mundo[24], ainda que se assista progressivamente à proliferação das novas tecnologias e à facilidade no acesso dos mais novos a estas plataformas (Garmendia *et al*., 2012; Endestad *et al*., 2011). Os novos *media* poderão ter revolucionado as formas de "ver televisão"[25], no entanto, não vieram retirar importância, no que às audiências infantis diz respeito, aos conteúdos disponibilizados pelas empresas do setor televisivo (Pereira *et a*l., 2009; Rebelo *et al*., 2008). Pelo contrário, estudos recentes demonstram que a consolidação da televisão digital terrestre (TDT) e a democratização no acesso das famílias aos canais com serviços por subscrição vieram transformar o consumo televisivo infantil, observando-se o aumento deste consumo pelas crianças, sobretudo dos canais temáticos com programação direcionada especificamente a este segmento (Araus, 2011). Uma investigação desenvolvida em Espanha, por Mohedano & Perosanz (2012), sobre a evolução no consumo dos conteúdos televisivos pelas audiências mais jovens, concluiu que os canais temáticos infantis têm vindo a consolidar-se (particularmente a partir do ano de 2010) e a constituir-se como um dos setores de maior crescimento da indústria audiovisual em todo o mundo. Em geral, a sua oferta é individualizada, fragmentada e especializada, e está disponível ininterruptamente. Este crescimento é acompanhado por estratégias de procura de formas de financiamento, de audiências especificas, de criação de marcas e de campanhas de publicidade e de marketing mais

[24] A investigação Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social, sobre os hábitos mediáticos dos portugueses, concluiu que "ver televisão" é a atividade que as crianças (dos 9 aos 14 anos) mais frequentemente realizam, sendo igualmente umas das suas preferidas, juntamente com "praticar desporto", "ouvir música" e "jogar jogos de computador". A televisão é também o *medium* predominante em casa, e no quarto das crianças (Rebelo *et al*., 2008).

[25] O acesso aos conteúdos televisivos pode, agora, ser realizado, por exemplo, através do computador, do *smartphone*, ou do iPad. Há possibilidade de escolher *quando*, onde e como esse consumo é feito (Mohedano *et al*., 2012: 299).

eficazes (*idem*: 301). Os autores assinalam que, no contexto espanhol, há uma tendência de crescimento no consumo destes conteúdos pelas crianças. Estas audiências dedicam cerca de 270 minutos por dia, à escola, e 238 minutos por dia, à televisão. Uma outra investigação - desenvolvida igualmente em Espanha - da autoria de Araus (2011), revela que a TDT veio beneficiar o grupo das crianças (dos 4 aos 12 anos) e dos jovens (dos 13 aos 24 anos), uma vez que oferece programação que vai ao encontro dos seus interesses e preferências, superando a oferta das cadeias generalistas. Se, antes do aparecimento e da consolidação dos canais temáticos, as crianças viam habitualmente, e em horário nobre, televisão em família, e acompanhavam programas direcionados para os adultos, como telenovelas, atualmente os mais novos têm migrado para os canais com programação infantil, elegendo os desenhos animados como os conteúdos de que mais gostam e que mais consomem (Araus, 2011). O consumo infantil torna-se mais seletivo; as crianças podem eleger os programas de que mais gostam e acompanhá-los no momento que quiserem.

À semelhança do país vizinho, dados da ANACOM[26] sugerem que, em Portugal, há uma tendência de crescimento do número de assinantes de televisão por subscrição. Dados recentes apontam para um total de 3,43 milhões de assinantes destes serviços (mais 36 mil do que no trimester anterior), e para a presença de mais de 80 canais em 70,8% dos lares com TV com serviços por subscrição. Alguns desses canais, como o *Panda*, o *Panda Biggs*, o *Disney Junior*, o *Jim Jam*, entre outros, destinam-se, concretamente, às audiências infantojuvenis. Na atualidade, não há estudos consolidados sobre a análise da programação para a infância nos canais temáticos e, por outro lado, a receção destes conteúdos pelas audiências infantis, no entanto, na dissertação de mestrado apresentada em 2008, na qual analisou cinco destes canais durante o ano de 2005, Sandra Tavares verificou que os mesmos oferecem novos tipos de programação aos mais novos e podem apresentar-se como uma importante alternativa à programação oferecida pelos canais generalistas, uma vez que a programação infantil está acessível durante todo o dia e deixa de estar limitada "às pressões horárias dos canais e gestão de espaços de emissão televisiva" (Tavares, 2008: 98). Um dos pontos que nos interessa particularmente, prende-se com o tipo de programação que estes canais disponibilizam aos mais novos, já que importa perceber se há oferta de espaços de infor-

[26] 50 Disponível em http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1363490#

mação da atualidade, ou se, pelo contrário, estes se encontram ausentes ou são relegados para segundo plano, em detrimento de outro tipo de conteúdos. Apesar de, como a autora refere, a ideia de programação diversificada abranger não apenas conteúdos que vão ao encontro de diferentes gostos e preferências, mas também diversos géneros televisivos (lúdico, educativo, ficcional, informativo, entre outros), as conclusões do seu estudo apontam para a predominância das séries animadas, de produção norte-americana, e especial atenção para com um público-alvo entre os 6 e os 11 anos de idade. Os espaços informativos, que se preocupem em explicar às crianças as questões do mundo atual, não parecem ser uma aposta destes canais, que privilegiam, sobretudo, os conteúdos lúdicos.

Apesar do crescimento, em anos recentes, do número de canais temáticos dirigidos à infância, não parece existir investimento em estudos empíricos sobre a programação que oferecem, no entanto, um olhar atento sobre as suas grelhas de programação, acessíveis através da *web*, permite observar que, no que à informação de atualidade diz respeito, parece que continua a existir ausência de programas que se dediquem a estes assuntos, em detrimento de outros, mais vocacionados para o entretenimento. *Será que esta é, também, uma tendência dos canais hertzianos nacionais?* Sabemos, em todo o caso, que apesar da possibilidade de acesso das crianças aos canais com programação dirigida a si, 24 horas por dia, os mais novos não deixaram de acompanhar a programação disponível na televisão nacional, como têm vindo a demonstrar alguns estudos dos últimos anos (Pereira *et al*., 2009; Rebelo *et al*., 2008). Além disso, é necessário notar que o acesso aos canais temáticos está dependente da capacidade financeira das famílias para subscreverem estes produtos, e da sua vontade em fazê-lo. Importa, por isso, perceber qual o espaço que os canais generalistas (em particular, os de serviço público) têm reservado, em termos de conteúdos de informação da atualidade, às audiências infantis.

Embora fosse importante apostar no reforço deste género de estudos, a análise da programação para a infância, dos canais nacionais, tem merecido a atenção de vários investigadores (Ponte, 1998; Pereira, 2007a e 2007b; Pereira *et al*., 2009), particularmente a partir do trabalho pioneiro desenvolvido por Maria Emília Brederode Santos (1991) sobre o programa infantil *Rua Sésamo*, exibido na RTP entre 1989 e 1997. De modo geral, estas pesquisas documentam a falta de diversidade e de qualidade na oferta televisiva para a infância dos canais generalistas (Pereira *et al*., 2009). Uma destas investi-

gações - encomendada pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, coordenada por Sara Pereira - concluiu que o género dominante na oferta televisiva para os mais novos, durante o período em estudo, era a "ficção animação" (Pereira *et al*., 2009: 87). A partir de uma análise que contemplou a caracterização da programação infantil e juvenil emitida pelos quatro canais nacionais (RTP1, RTP2, SIC e TVI), entre Setembro de 2007 e Outubro de 2008, os investigadores verificaram que esta categoria absorvia 67% da duração de programas emitidos e correspondia a 83% do número de programas emitidos (*idem*: 87). Pelo contrário, é preocupante que o género informativo não tenha sido objeto de referência.

Os espaços informativos desenhados especificamente para as audiências infantis tiveram lugar nos canais de serviço público com os programas *Jornalinho* (1984-1987) e *Caderno Diário* (1990-2002), porém, a saída destes programas das grelhas criou, a nosso ver, uma falha expressiva no conjunto e na diversidade de espaços televisivos dirigidos aos mais novos, ainda que, na atualidade, pareça existir a tentativa de a preencher através da oferta do programa *Diário XS* e do portal *Ensina*, disponível *online*.

Num artigo que procurou fazer o cruzamento entre as questões da programação informativa na televisão generalista e os programas destinados ao públicos infantis, Lopes & Pereira (2007) realçam a existência de uma espécie de "crise do jornalismo"[27] alimentada pelo "*voyeurismo*", pelas "*pseudo-notícias*" e pelo "*jornalismo de causas, subserviente às leis do mercado, perdendo de vista o bem comum*" (Lopes & Pereira, 2007: 17). E questionam: "se hoje se insiste em manter o jornalismo televisivo como um campo social autónomo, de que práticas e de que valores se poderá falar? (...) Será que queremos apenas divertir-nos, quando ligamos a TV? Será que não nos fará falta uma informação que seja simultaneamente de interesse do público, mas também de interesse público?" (*ibidem*). Estas, e outras questões, poderão, também, ser estendidas ao jornalismo na sua relação com as audiências infantis? Não deverão, estas, ser entendidas como públicos com legitimidade e merecedores de espaços de informação que lhes proporcionem formas adequadas de olhar e de perceber o mundo? Parece que, ao longo do tempo, particularmente nos canais públicos de televisão, os programas de informação

[27]Expressão nossa.

de atualidade destinados aos mais novos foram gradualmente abandonados, ou viram comprometida a sua qualidade, em detrimento da aposta noutro tipo de programação, mais vocacionada para "entreter" do que para "informar". As crianças contactam diariamente com as notícias, particularmente através da televisão e na companhia dos restantes familiares, no entanto, as investigações sobre esta temática demonstram que estas audiências têm interesse pelas questões do mundo, porém, desejam ter espaços de informação mais adequados e que lhes expliquem essas mesmas questões de uma forma que as cative e que possam compreender (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Carter *et al.*, 2009). Os autores sublinham as vantagens do investimento na produção de jornalismo informativo dirigido aos mais novos, considerando que se trata de uma forma de introduzir as crianças nas questões habitualmente vistas como fazendo parte do "mundo dos adultos", como a política e a economia, uma vez que a informação sobre estes tópicos é produzida a pensar especificamente nos mais novos e na sua capacidade de entendimento (Nikken & Götz, 2007; Carrero, 2008). Além disso, referem que, habitualmente, os produtores destes conteúdos têm a preocupação para com os efeitos decorrentes da exposição a determinados assuntos potencialmente perturbadores, adotando estratégias que permitem prevenir esse impacto negativo (Pereira *et al.*, 2015; Molen & Vries, 2003).

Pelas razões assinaladas, não seria importante que, também em Portugal, os media se assumissem como espaços de referência no entendimento da atualidade e do mundo, proporcionando aos públicos mais novos, formatos e conteúdos informativos com qualidade? Não queremos, com isto, defender a extinção dos programas de entretenimento, até porque estes são muito importantes para as crianças. O que entendemos é que poderia haver um esforço para equilibrar essa oferta com a disponibilização de programas de foro informativo e de "natureza sócio-cultural" (Lopes & Pereira, 2007: 27) e cívica que contribuíssem para o conhecimento e o esclarecimento dos assuntos da atualidade. Do nosso ponto de vista, estes programas poderiam igualmente funcionar como um interessante contributo para a literacia para as notícias ao proporcionarem às crianças formas mais eficazes de olhar o mundo e de refletir, de modo mais esclarecido, sobre as questões importantes da sociedade, que, por vezes, se tornam de difícil compreensão para os mais novos quando são dadas a conhecer por meio de programas de notícias dirigidos a um público mais abrangente. Esta questão poderia estender- se a todos os

canais, inclusivamente aos temáticos, uma vez que são estes que têm a possibilidade de emitir, durante todo o dia, programação pensada especificamente para as crianças. Porém, talvez seja mais difícil romper com os interesses comerciais destas cadeias televisivas e dos seus produtores, pelo que a televisão do Estado poderia abrir-se a essa possibilidade e assumir essa oferta, procurando ligações ao *online*. Podendo beneficiar das oportunidades oferecidas pelos media digitais, concordamos com Pereira *et al*. (2015) no que respeita à possibilidade de o serviço público de media poder aproveitar estas potencialidades para criar "sinergias entre os canais púbicos e os espaços que disponibilizam na Internet, promovendo um serviço informativo integrado para o segmento mais jovem". Consideramos que, em Portugal, poderia haver mais investimento na produção de espaços noticiosos dirigidos às crianças, apostando em formatos inovadores e apelativos, e recorrendo a um estilo de linguagem adequado e acessível a estes públicos. Particularmente em tempos de uma atualidade controversa e problemática, é fundamental pensar nas novas gerações, proporcionando-lhes meios adequados para refletir sobre as questões do mundo, por um lado; e aproveitar as novas oportunidades de participação e de envolvimento nos debates público e político, potenciadas pelos novos *media*, por outro. Além disso, importa ainda relembrar que o acesso a informação apropriada é um direito previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (art.17º).

Sabemos que há casos de sucesso noutros países[28], no entanto, surpreendentemente, ao nível do plano normativo em Portugal, *o Contrato de Concessão do Serviço Público de Rádio e de Televisão* deixou de estipular a disponibilização deste tipo de programas aos públicos infantojuvenis, tratando esta questão de modo mais abrangente. Por outro lado, uma das linhas de orientação estratégica do Conselho Geral Independente da Rádio e Televisão

[28] Veja-se, por exemplo, em Inglaterra, o caso do *Newsround*, criado pelo jornalista da BBC, John Craven, com o objetivo de corresponder às exigências de serviço público de disponibilizar a todos os cidadãos espaços informativos adequados. A sinergia com o espaço online, em 2001, fez com que este site seja considerado um dos mais interativos do mundo. A televisão e rádio pública italiana (RAI) é, também, um exemplo de sucesso, com a criação do programa *Tiggì Gulp*, destinado às crianças dos 8 aos 12 anos de idade. Além de disponibilizar conteúdos de atualidade aos mais novos, apela ao envolvimento das escolas, propondo aos alunos que assistam ao programa em conjunto e realizem atividades de educação para os *media*. Esta possibilidade estimula o pensamento crítico e envolve os alunos numa relação dinâmica com os professores, os *media* e os seus conteúdos (Carrero, 2008).

de Portugal (2015) contempla a produção e a oferta de serviços informativos pensados especialmente para segmentos jovens. Resta saber, no entanto, como é que esta questão se materializa e se, porventura, as audiências infantis verão efetivado o seu direito à informação e ganharão o seu espaço como verdadeiros públicos das notícias.

2.3 MEDIAÇÃO E LITERACIA EM RELAÇÃO ÀS NOTÍCIAS

2.3.1 Conceito e contextos de mediação

Uma das questões que se coloca ao nível do envolvimento entre as crianças e as notícias está relacionada com a função de apoio e de mediação que a família (ou outras instituições) poderá exercer com vista à minimização dos danos colaterais resultantes da exposição às notícias (Galera & Pascual, 2005), e ao desenvolvimento de competências que permitam que a criança compreenda e conheça melhor o mundo em que vive (Pereira, 2003).

Galera & Pascual (2005), no estudo que desenvolveram junto de 606 crianças (6-12 anos) residentes em Madrid, sobre o papel dos agentes de socialização na experiência subjetiva destes públicos após terem decorrido 6 meses dos atentados do 11 de Março, observaram que, na memória das crianças prevalecem as imagens sangrentas que as impressionaram, e com que contactaram através dos noticiários televisivos. Através do recurso a metodologias quantitativas e qualitativas (observação em grupos de discussão, grupos *Delphi* e inquéritos por questionário), os autores concluíram que, na maioria dos casos, a família se encontrou ausente no momento de oferecer possíveis explicações sobre o sucedido. Quando questionadas sobre o tipo de interação que estabeleceram com os pais nos momentos em que viram as notícias dos atentados na televisão, mais de metade das crianças (76%) revelou que não tinha debatido sobre essas notícias. Com base nos dados recolhidos, Galera & Pascual (2005) sugerem que os pais proporcionam às crianças um ambiente mediático rico e diversificado, porém, pouco supervisionado no seu uso. Os autores concordam que há situações em que os pais proíbem o contacto dos filhos com programas televisivos que emitem conteúdos de natureza agressiva, porém, não exercem nenhum tipo de controlo e de mediação sobre o

consumo de notícias na televisão, também elas potencialmente transmissoras de imagens e de expressões violentas.

A revisão de literatura sobre este tema mostra que os investigadores sugerem que os pais deverão assumir a responsabilidade na mediação dos conteúdos mediáticos, conversando com as crianças sobre as notícias, discutindo e contextualizando as mensagens, ao invés de adotarem medidas proibitivas ou demasiado controladoras (Buijzen *et al*., 2007; & Moyer-Gusé, 2006). Este poderá constituir-se como o ponto de partida para a maximização dos benefícios e a minimização dos prejuízos decorrentes do consumo de notícias, considerando os autores que um trabalho conjunto permitirá à criança melhorar a compreensão dos assuntos (*idem*). Além disso, como referem Buijzen *et al*. (2007), uma mediação ativa bem sucedida pode reduzir o medo, a preocupação e a ansiedade que as crianças sentem quando contactam com certos tópicos.

Sara Pereira (2003: 3) entende a mediação como "os processos através dos quais os pais, os professores, e outros ´adultos significativos‘, ajudam as crianças a filtrar, diluir, confrontar, atribuir significado e interpretar as informações provenientes de diferentes meios (de comunicação)". As estratégias de mediação podem ser divididas em três categorias. Weaver & Barbour (cit. in Pereira, 1999: 81-82) propõem três dimensões relacionadas com a mediação dos conteúdos televisivos, que Pereira (2003: 3) aplica à temática das crianças e das notícias:

> **Mediação avaliativa**[29]**:** ocorre quando os adultos conversam com as crianças sobre os conteúdos, explicando-os e debatendo-os, com vista a auxiliar a criança na interpretação, processamento e compreensão crítica das informações.
>
> **Mediação não-focalizada (ou indireta):** envolve a transmissão casual e não propositada, pelos adultos, de pontos de vista e posições acerca das informações.

A estas categorias, acrescentamos, com base na revisão de literatura, a **co-visualização** (Riddle *et al*., 2012: 283) ou **participação ativa** (Rebelo *et al*.,

[29]Rebelo *et al*. (2008: 126) utilizam a designação de "**mediação instrutiva**".

2008: 126), que envolve o contacto conjunto com as informações. Neste âmbito, os adultos procuram constituir-se como uma referência para as crianças, pelo modo como selecionam certos conteúdos.

Estas formas de mediação estão relacionadas, também, com os modos de entendimento da criança e da infância (Pereira, 2003). Atitudes mais protecionistas e restritivas, que controlam ou proíbem o acesso da criança a certos conteúdos (assassinatos, roubos, terrorismo), são o reflexo de um olhar que enfatiza a sua vulnerabilidade em comparação com os adultos, havendo especial preocupação para com os efeitos negativos e destrutivos dos *media* (Lemish & Götz,2007). Em oposição, a opção por formas avaliativas de mediação destaca a capacidade das crianças em assimilar e interpretar criticamente as informações, entendendo-as como "agentes ativos dos processos sociais em que estão envolvidas, ´atoras' do seu próprio desenvolvimento, dotadas de determinadas competências, sujeitos de direitos, ainda que com características específicas" (Pereira, 2003: 4). Esta forma de mediação e de conceber a criança entende que estes públicos têm a necessidade e o direito de ser informados sobre o que se passa no mundo, incluindo sobre os eventos que os adultos consideram que lhes poderão causar algum tipo de perturbação (Lemish & Götz, 2007).

Os autores que estudam estas questões sublinham que uma orientação excessivamente protecionista pode, inclusivamente, aumentar os receios e as preocupações que se geram quando as crianças são expostas a certos assuntos (como crimes e violência) (Buijzen *et al.*, 2007). Isto porque pode acontecer que o controlo ou a proibição em contactar com as informações motive a atenção sobre as mesmas, podendo conduzir à prevalência de ansiedade; além disso, a criança proibida de aceder às notícias, quando o faz ocasional ou acidentalmente, pode achar que não deve discutir com os adultos sobre isso, gerando-se mais medos em torno destes assuntos. Há, também, situações em que os adultos dão respostas vagas às crianças, desencorajando a procura de informação e a formação de pontos de vista próprios (Carter, 2007).

Na opinião de Lemish & Götz (2007), ao invés de atitudes excessivamente protecionistas, os adultos deverão optar por auxiliar as crianças na compreensão das notícias, para que elas possam entendê-las melhor e expressar livremente os seus sentimentos em relação a isso. Num sentido semelhamte, Pereira (2003: 5) advoga que uma mediação avaliativa e a conceção de criança capaz de apropriar-se e de assimilar os conteúdos "são as que mais podem contribuir para a criança desenvolver uma consciência crítica de si própria,

dos outros, e do mundo, não só do mais próximo mas também do mais distante".

Neste sentido, a partir da revisão de literatura e dos aspetos aqui salientados, propomos um conjunto de estratégias de mediação parental que julgamos que poderão ajudar a diminuir os efeitos negativos decorrentes da exposição às notícias, e, ao mesmo tempo, contribuir para que as crianças se sintam mais esclarecidas sobre os temas apresentados. Os pais poderão, assim:

- Acompanhar as notícias juntamente com os filhos, conversando sobre os assuntos e deixando espaço para que coloquem as suas questões relativamente ao que pensam e ao que sentem;
- Não dar respostas vagas, assegurando que a criança compreende os assuntos e o seu propósito;
- Valorizar os pontos de vista e as opiniões sobre as informações, procurando incentivar o debate e a troca de ideias com as crianças;
- Refletir, em conjunto com a criança, sobre notícias potencialmente traumáticas, explicando-lhe que está segura e que tudo será feito para a proteger;
- Motivar a criança para seguir a atualidade através de múltiplos meios, ao invés de centralizar o contacto com as informações em apenas uma fonte.

Além da família, a escola, enquanto contexto privilegiado na formação e no desenvolvimento da criança e onde passa grande parte do seu dia, pode constituir-se como espaço de introdução e de reflexão sobre os *media* e a atualidade. Sara Pereira (2003) defende que os professores devem criar condições para que as crianças falem sobre as notícias e os seus medos e angústias face aos assuntos expostos nos *media*, motivando-as para a colocação de questões e dando-lhes as explicações de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Para Seiter (2007), assistir às notícias e discutir sobre as mesmas com professores interessados em ensinar e em promover o desenvolvimento de competências de literacia mediática, exerce um forte impacto nas crianças, permitindo-lhes remover ideias preconcebidas, afastar os medos e abrir-se a questionamentos sobre os *media* e os seus conteúdos.

2.3.2 Literacia para as notícias

> "Ser literato em relação às notícias é construir conhecimento, pensar criticamente, agir civilmente e participar no processo democrático".
> (Robert R. Mccormick Foundation)

As questões que temos vindo a abordar remetem para a literacia mediática e, mais concretamente, para a urgência de se implementarem medidas interventivas que visem o desenvolvimento de competências de literacia para as notícias junto das jovens gerações.

Como vimos, as notícias fazem parte do quotidiano das crianças, da sua socialização e do conhecimento do mundo, e ainda que estes públicos não procurem saber sobre estes assuntos, a verdade é que acabam por contactar com os mesmos, quanto mais não seja pelo facto de os familiares os seguirem habitualmente. Os estudos mostram que há certo tipo de notícias que provoca efeitos negativos nas crianças, como ansiedade, depressão ou *stress* (Molen & Konijn,2007; Nikken & Götz, 2007), levando a que se sintam inseguras e receosas de poderrem passar pelas mesmas experiências. Há, também, quem fale no desencadeamento de comportamentos agressivos, a longo prazo, decorrentes da exposição continuada a esses assuntos (Wilson, 2008).

Por outro lado, há investigações que salientam que as crianças não são simplesmente públicos vulneráveis e vítimas passivas dos *media*, desenvolvendo, em determinados casos, estratégias de defesa - como questionar o realismo dos eventos - que lhes permitem controlar eventuais reações negativas (Lasagni, 2004). Os autores entendem que os mais novos têm necessidades e motivações em relação às notícias, e capacidade para se apropriarem destas, reelaborando-as e construindo a sua própria visão do mundo e opinião sobre os assuntos da sociedade (Carter, 2007; Carter *et al.*, 2009).

O entendimento das necessidades e dos interesses dos públicos infantis e do modo como usam a informação constitui-se como um importante auxiliar na implementação de programas e de iniciativas de literacia para as notícias (Beyerstein, 2014). O conhecimento do comportamento dos mais novos em relação à atualidade é fundamental para se fazer um diagnóstico das suas necessidades e se desenvolverem estratégias que sejam mais eficazes na promoção de competências de leitura e de autonomia intelectual face a esses conteúdos (Malik *et al.*, 2013; Reese, 2012). Todavia, os investigadores entendem

que ainda há muito a fazer, a este nível, e que é necessário progredir nos estudos que permitam aferir a eficácia destes programas e iniciativas, e conhecer melhor o modo como as crianças se relacionam com a atualidade, tendo em conta as transformações no cenário dos *media* e da informação na era digital (Beyerstein, 2014).

O século XXI tem vindo a transformar não apenas o panorama mediático, mas também o modo como os públicos acedem e usam a informação. Os media digitais potenciam novas formas de consumo de notícias e assumem um papel decisivo na difusão e na circulação destes conteúdos (ERC, 2015). A Internet permite que surjam «"atores" que se posicionam como grandes agregados de conteúdos noticiosos, com um extraordinário potencial de alcance, em termos de audiência» (*idem*: 10); oferece recursos de envolvimento politico; e possibilita a consulta e o aprofundamento de notícias (ERC, 2015).

Buckingham (2005) sugere que o modo como as novas gerações usam os *media* tem vindo a alterar-se, e que estas audiências são especiais e têm características próprias. De modo mais geral, a proliferação das tecnologias, a comercialização e a globalização dos mercados mediáticos, a fragmentação das audiências massivas, e o aparecimento da interatividade são, para o especialista, as principais causas das alterações nas experiências diárias em relação aos *media*, e levam a que, na atualidade, as crianças acedam a conteúdos destinados às audiências adultas, tenham as suas próprias esferas mediáticas (muitas vezes, de difícil compreensão para os adultos), assim como mais possibilidades de participação proporcionadas pelos meios digitais.

No entanto, é necessário alertar para o facto de as acessibilidades e as oportunidades não serem uniformes, podendo conduzir, em certos casos, ao risco de exclusão e de privação de direitos (Buckingham, 2005). A questão dos *media* digitais na relação com as crianças e os jovens deve ser enquadrada num contexto mais global de condições individuais, sociais, culturais, contextuais e económicas. É possível observarem-se desigualdades no acesso, nas práticas e nas competências para lidar com os novos *media*, disparidades essas que podem contribuir para a inclusão e a exclusão (Livingstone & Helsper, 2007). Embora considerem que ainda são dispersas as pesquisas sobre as desigualdades no acesso à Internet, ou sobre as razões que levam às diferenças no uso deste meio, no estudo *Gradations in Digital Inclusion: children, young people and the digital divide*, realizado junto de crianças e de jovens entre os 9 e os 19 anos de idade, Sonia Livingstone & Ellen Helsper (2007) notam que

a idade, o sexo, o estatuto socioecónomico, as competências de uso, e os espaços sociodemográficos, moldam e definem a natureza e a qualidade do acesso e das interações dos utilizadores mais jovens com o meio digital, embora esta questão possa, também, estar relacionada com as oportunidades *online*. As conclusões da pesquisa mostram que os rapazes mais velhos, de classe média, beneficiam de mais e de melhor qualidade no acesso, comparativamente às raparigas mais novas, e de classe operária. Os jovens mais velhos fazem um uso mais frequente da Internet, quer tenham ou não acesso ao meio online a partir de casa; enquanto as crianças mais novas usam mais a Internet a partir do lar.

Para Buckingham (2005), todas estas questões trazem implicações para os programas de ensino e a aprendizagem dos meios. Hobbs *et al*. (2013) defendem que a literacia mediática e digital, quando implementada em contextos de aprendizagem formais e informais[30], capacita as crianças para refletirem sobre os seus usos dos *media* e da tecnologia, analisarem e avaliarem as mensagens mediáticas. No mesmo sentido, outros autores e organizações internacionais54 têm vindo a sublinhar a necessidade de educar as jovens gerações para este ambiente mediático, advogando que nas sociedades da era digital é fundamental que os mais novos possuam competências e conhecimento para lidar com contextos mediáticos cada vez mais complexos (Toepfl, 2014: 70).

A alfabetização mediática[31] é um assunto que merece destaque na agenda da União Europeia, tendo-se convertido, juntamente com o direito à liberdade de expressão e de informação, num dos principais pilares dos direitos de comunicação (Cara & Tornero, 2012). Ainda que não exista uma definição consensual de educação para os *media* (Hobbs, 2013), pode dizer-se que ela está relacionada com o desenvolvimento de um "entendimento informado e crítico da natureza dos media, das técnicas que usam, e do impacto dessas técnicas" (Jenkins *et al*., 2009: 58). Num mundo em que o poder das empresas mediáticas está cada vez mais concentrado, e em que as pessoas têm, também, mais espaços e liberdade para produzir e distribuir mensagens, a literacia mediática providencia habilidades para pensar sobre o modo como os media trabalham, se organizam, produzem significados e representam a realidade (*ibidem*).

Interessa-nos, particularmente, a visão de Susan Moeller (2009), que re-

[30]Em particular, a UNESCO, a União Europeia e o Conselho da Europa.
[31]Termo proposto pela União Europeia (Cara & Tornero, 2012).

conhece que a literacia mediática está relacionada com o acesso à informação e com a capacitação dos cidadãos para usarem os seus direitos à liberdade de expressão e de acesso, e para assegurarem a sua participação nos assuntos cívicos. Por um lado, a especialista entende que os públicos devem ter competências críticas e de análise, sendo capazes de distinguir facto de opinião, de identificar o que são notícias e como é que são feitas as escolhas dos *media* e de outros atores, de monitorizar e analisar a cobertura mediática de pessoas e eventos, e de compreender o papel dos *media* na representação das questões globais. Por outro lado, defende, também, que a literacia mediática deve ter em vista os *media* e a sua monitorização. Aqueles que são literatos devem, assim, incentivar e defender os *media* no seu papel de *watchdogs* do governo, promover a sociedade civil, tornando-se uma parte responsável da mesma, e motivar os profissionais para uma melhor cobertura dos eventos (Moeller, 2009).

> "As pessoas literatas devem entender como as notícias e a informação são cruciais para criar sociedades pluralistas e responsáveis. A literacia mediática significa compreender o valor das notícias e da informação, o poder das mensagens mediáticas e o papel que o público pode – e deve – desempenhar na definição da agenda pública" (Moeller, 2009: 7).

Estas ideias servem de ponte para pensarmos a literacia em relação às notícias. Entendemos, tal como Brites (2013), que a literacia para as notícias está ligada à literacia para a cidadania e deve ser pensada no campo mais vasto da educação para os media. Buckingham (2003) é crítico do termo "literacia", uma vez que entende que o mesmo implica o desenvolvimento de capacidades mecânicas quando, na verdade, o que importa é o pensamento crítico, não podendo este reduzir-se meramente às tais capacidades mecânicas.

De acordo com Malik *et al*. (2013: 8-9), uma definição de literacia para as notícias deve incluir: um entendimento sobre o papel dos *media* na sociedade; a motivação para a procura e o consumo de notícias; a habilidade para encontrar, identificar e reconhecer as notícias; a habilidade para avaliar criticamente as notícias, refletindo sobre o contexto, as motivações e o interesse por detrás da produção de notícias; e a capacidade para criar notícias. Quando implementada junto dos mais jovens, possibilita que estes descubram que a

realidade é muito mais rica do que aquilo que aparece na televisão ou nos jornais (Inaraja, 2008).

De modo semelhante, Sundin *et al.* (2012) defendem que a literacia para as notícias está relacionada com a compreensão do processo de produção de notícias e com o entendimento crítico das pressões económica, cultural e política implicadas nesse procedimento, considerando que estas competências são importantes para o exercício de uma cidadania esclarecida e a manutenção dos valores democráticos na sociedade.

Particularmente no que se refere às crianças, como os estudos (Lemish, 2007; Delorme, 2013; Carter 2007) têm vindo a demonstrar, as notícias fazem parte do seu quotidiano e trazem repercussões para as suas vidas e experiências, e modos de olhar o mundo, pelo que se torna necessário intervir junto destas gerações, auxiliando-as a gerir o impacto de certos eventos e capacitando-as para uma compreensão mais eficaz dos assuntos (Moore, 2013). A literacia para as notícias pode minimizar os efeitos negativos resultantes da exposição a certos eventos, e, ao mesmo tempo, capacitar para um pensamento crítico sobre os mesmos (Hobbs, 2013). Especialmente em contextos de crise, pode tornar-se vantajosa ao providenciar, aos mais novos, ferramentas de que precisam para se envolverem criticamente com os desafios colocados pelos acontecimentos do mundo (Carter, 2007). Para Lemish & Götz (2007: 338), a literacia mediática deve ter em vista os seguintes propósitos: lidar com as emoções das crianças, inclusivamente com a ansiedade e o medo; dotar as crianças de competências cognitivas para avaliarem os modos de olhar o mundo propostos pelos *media*; e auxiliar os educadores e os pais na orientação da exposição seletiva aos conteúdos mediáticos.

Além disso, tendo em conta aquilo que temos vindo a referir, é necessário pensar a literacia para as notícias como forma de preparar os mais novos para viverem num mundo de mudanças ao nível da comunicação e da distribuição de informação, capacitando-os para o envolvimento e a participação nas questões da sociedade. A importância da aposta na literacia para as notícias junto dos mais jovens tem por base a ideia de que o acesso e a compreensão da informação são elementos fundamentais das sociedades democráticas (Sundin *et al.*, 2012: 1013). No entanto, na opinião de Carter (2007), é fundamental conjugar a aposta na capacitação das crianças e dos jovens com a disponibilização de oportunidades para darem a sua opinião, e de espaços para exercerem uma cidadania ativa.

Hoje em dia, além do acesso às notícias por via dos *media* tradicionais, as crianças podem contactar com estes conteúdos por meio de outros canais mais inovadores e desafiantes, pelo que se torna particularmente relevante ter capacidade para avaliar essas mensagens e estar consciente do processo de produção desses novos formatos (Toepfl, 2014; Quinn, 2009). Morella Alvarado (2012: 101) entende que a promoção da atitude crítica implicada na ideia de literacia para as notícias está relacionada com "identificar o caráter político da indústria cultural e do processo comunicacional; supõe suspeitar da transparência das mensagens mediáticas e formar um cidadão independente, questionador e criativo".

No mesmo sentido, Paul Mihaidilis (2011), especialista das questões da literacia e do envolvimento cívico, assume que as novas plataformas mediáticas sociais trazem oportunidades para os mais novos se entrosarem na sociedade civil, e defende que a formação de públicos informados e esclarecidos não pode resumir-se ao consumo crítico de informação, devendo estender-se à criação, à partilha e à colaboração. Trata-se de entender a literacia como uma competência social e uma forma de interação com uma comunidade mais ampla, e não apenas como uma habilidade individual para ser usada para a expressão pessoal (Jenkins *et al.*, 2009). Neste sentido, as redes digitais possibilitam a criação de coletividades onde os mais novos podem partilhar informações, questionar e refletir sobre os factos apresentados nas notícias, num processo que para Reese (2012) resultará em cidadãos mais bem informados e capazes de avaliar criticamente os argumentos e as decisões políticas. Na opinião do autor, as novas tecnologias podem trazer mais oportunidades ao nível da reflexão sobre as notícias, uma vez que possibilitam o acesso a fontes de informação e a perspetivas alternativas. Além disso, as redes digitais permitem que os utilizadores possam ser *watchdogs* da sociedade e dos media, usando as suas competências e o acesso a estas plataformas para exercer pressão sobre o poder (Bowel *et al.*, S/D).

Estas questões têm sido trabalhadas particularmente nos Estados Unidos, a partir de programas desenvolvidos pela Stony Brook University, como o *Center for News Literacy ou o The News Literacy Project*. Introduzidos por Howard Schneider, estes programas são implementados em vários contextos, sobretudo de ensino (muitas vezes em formato de *workshops*), e contam com a participação de professores e de alunos. Além disso, a sua aplicação estende-se a outros países do mundo, como Butão, Austrália, Vietname

e China (Beyerstein, 2014). Na opinião de Hornik & Kajimoto (2014) - que replicaram, na China, o modelo de ensino com recurso à literacia para as notícias, da Stony Brook University - este modelo providencia métodos úteis que cativam os mais novos e que os ajudam a desenvolver as suas competências de pensamento crítico. No *Media Education Lab*, da Universidade de Rhode Island, existe, também, o programa *Powerful Voices for Kids*, focado nas questões da literacia mediática junto dos mais pequenos e implementado em contexto escolar.

De modo geral, o foco destas iniciativas tem sido o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo, com vista a que os consumidores mais jovens se tornem mais aptos para compreender, apreciar e criticar as notícias (Hobbs, 2011). A literacia para as notícias é entendida como uma aprendizagem ao longo da vida, pelo que nestes programas insiste-se no reforço das competências adquiridas ao longo do tempo (Beyerstein, 2014). Estas iniciativas e programas têm vindo a alcançar resultados positivos. O estudo de Hobbs *et al*. (2013) sobre a implementação da literacia para as notícias junto de alunos adolescentes, mostrou que os estudantes mais literatos têm perspetivas mais positivas sobre o papel do jornalismo na sociedade, reconhecem o valor da informação, têm consciência de como as notícias auxiliam as pessoas a decidir sobre questões da sociedade, e compreendem o valor de saber como é que são tomadas as decisões na produção de notícias.

Apesar disso, Susan Moeller (2009) considera que há uma série de entraves à implementação de projetos de literacia mediática, como consequência dos seguintes fatores: prioridade que é dada a outros temas (como a saúde); longa duração associada a estes projetos, que conduz a resultados não imediatos; falta de coordenação e procedimentos burocráticos; e falta de estudos sobre o comportamento das audiências ou do nível de literacia mediática nos países desenvolvidos.

Além destes programas, concretizam-se nos Estados Unidos, com alguma frequência, eventos direcionados para estas questões, como o *National News Literacy Summit* (2014) ou o *News Literacy Leaders Conference* (2013). A Robert R. Mccormick Foundation também tem apoiado financeiramente projetos nesta área, como o *Why News Matters*, que aposta em programas de treino que contam com a participação de crianças e de jovens, e de professores. A prioridade deste projeto é trabalhar junto dos mais novos, auxiliando-os

no desenvolvimento de competências para a ação cívica e a participação no processo democrático.

Além das iniciativas e dos projetos americanos, o CLEMI (*Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information*), em França, tem desempenhado um importante papel no desenvolvimento de projetos voltados para a literacia para as notícias no contexto de ensino. Através do diploma ministerial de criação do CLEMI (de 1983), pode ler-se que este centro tem por missão "promover, nomeadamente através de ações de formação, a utilização pluralista dos meios de informação no ensino, a fim de favorecer uma melhor compreensão pelos alunos do mundo que os rodeia, desenvolvendo simultaneamente o seu sentido crítico"[32].

2.3.2.1 A escola como espaço privilegiado

Jacques Gonnet (2007), especialista, agora aposentado, que se dedicou ao estudo da literacia e que fundou o CLEMI, defende que a escola, enquanto espaço privilegiado da formação das crianças e onde passam grande parte do seu dia, pode constituir-se como elemento ativo na promoção da literacia para as notícias, ensinando as crianças a utilizar e a decifrar os meios de comunicação, através, por exemplo, da criação de jornais escolares, com vista à iniciação à cidadania, à democracia e à reflexão sobre a atualidade. Trata-se de aproveitar o espaço escolar para introduzir aquilo que Gonnet (2007: 130) conceptualiza como "ateliês de democracia", em que os mais novos colocam em ação um processo de transformação e de aprendizagem, estimulando a pluralidade de pensamento e uma responsabilidade ativa, ao serem, eles próprios, produtores de *media*. Para isso, é fundamental que a escola se transforme num espaço de partilha de saber e de diálogo, e que atue no desenvolvimento de dois tipos de capacidades: preventiva – visa prevenir os mais novos contra formas de manipulação e de influência mediática - e *criadora a partir dos media* - pretende que as crianças sejam capazes de se apropriar do máximo de informações a partir da sua própria visão sobre qualquer documento mediático (Gonnet, 2007).

Este processo pode ter por base a análise crítica, a produção e o diálogo, ao invés de investir em resultados e formas de interpretação controlados pelo

[32]Informação disponível em http://www.clemi.org/fr/portugais/.

professor (Wilson, 2012: 20). Reese (2012) considera que se está perante um novo paradigma de ensino assente no coletivo, no qual se pode aproveitar as potencialidades e as oportunidades oferecidas pelo ambiente web para promover o diálogo e a troca de informações, questionando-se e refletindo-se sobre os factos abordados pelas notícias. Este modelo de aprendizagem permite que o aluno explore a sua curiosidade e a criatividade sobre os aspetos do mundo, uma vez que participa ativamente na relação com o saber. Como advoga Gonnet (2007: 73), "o aluno não fica numa situação passiva, sempre solicitado a restituir o saber do mestre; antes, descobre a cultura em toda a sua força dinâmica". Neste contexto, o professor passa a ser um companheiro do estudante, permitindo e auxiliando a exploração dos caminhos do saber.

Para Wilson (2012: 20), seria importante que os professores entendessem a introdução da literacia mediática na sala de aula como uma oportunidade para preparar os alunos para participarem como consumidores e como cidadãos nas ações democráticas. Como advogam Jenkins *et al*. (2009), as transformações no ambiente mediático estão a afetar o modo como se vivem as experiências contemporâneas, pelo que seria importante que a escola assumisse a responsabilidade no auxílio dos estudantes para que desenvolvessem competências e conhecimento para viver e participar nesse ambiente.

Panagiotou & Theodosiadou (2014) consideram que o recurso à literacia para as notícias, em sala de aula, deve assentar em quatro componentes fundamentais: *representação*, *linguagem*, *produção* e *audiências*. A primeira está relacionada com a capacidade para diferenciar o jornalismo credível de outras fontes de informação; *linguagem* diz respeito à capacidade para compreender a gramática das várias formas de comunicação, códigos e convenções; *produção* tem a ver com a consciencialização das influências e dos interesses do meio, isto é, compreender quem é que comunica, a quem, e com que propósito; e *audiências* diz respeito à consciencialização do papel como consumidor.

Moore (2013) lembra, no entanto, que todas estas questões desafiam os sistemas de ensino e os métodos de trabalho dos professores (já Gonnet [2007] sublinhava que a atualidade e a escola possuem, aparentemente, lógicas e estatutos inconciliáveis), e que não existem evidências consistentes sobre o impacto da integração da atualidade na sala de aula sobre a aprendizagem das crianças. O autor sublinha a importância de se encontrar métodos eficazes que permitam a integração das questões do mundo na sala de aula, e que ape-

lem ao envolvimento dos alunos. Acreditando no sucesso desta integração, o autor parte do exemplo do programa *Powerful Voices for Kids*, realizado junto de crianças pequenas, para mostrar como a sua implementação tem tido resultados positivos juntos dos alunos, ao nível do desenvolvimento da sua identidade e da motivação para a aprendizagem de aspetos do mundo (Moore, 2012).

Damos, agora, conta de um estudo piloto sobre literacia para as notícias implementado na Suécia, junto de crianças do sexo feminino (9-12 anos de idade) (Sundin *et al*., 2012). O propósito principal foi testar as possibilidades de desenvolvimento de projetos semelhantes com vista ao aumento do conhecimento sobre o processo de aprendizagem das crianças em relação à seleção das notícias e à reprodução destes conteúdos de um formato para outro. Com recurso a uma metodologia de investigação-ação, as crianças participantes criaram um programa de notícias em formato televisivo, que depois mostraram e debateram em conjunto com os colegas, na sala de aula. O procedimento para a criação do programa consistiu nas seguintes etapas: escolha de um conjunto de seis notícias apresentadas na imprensa; edição das notícias; escolha da música para a abertura do noticiário televisivo; seleção do nome para o programa (CESEM, correspondendo cada uma das letras às iniciais do nome de cada uma das raparigas); gravação do programa, onde as crianças pensaram e prepararam em detalhe cada pormenor (roupas e maquilhagem, enquadramento no ecrã, entre outros), tendo liberdade para conduzir o programa; apresentação do produto final aos colegas de turma; e discussão. Uns dias mais tarde, as raparigas foram convidadas a falar sobre a experiência de participação no projeto. Afirmaram que gostariam que a produção de um programa semelhante fosse concretizada na sala de aula, juntamente com os restantes colegas e os professores; reconheceram que a participação nas várias fases da produção do programa as tornou mais conscientes dos procedimentos implicados na produção de notícias; e consideraram que foi importante consultarem e selecionarem as notícias a partir do jornal, no entanto, assumiram que esta tarefa foi um pouco difícil. Embora Sundin *et al*. (2012) reconheçam que os resultados deste projeto não são generalizáveis, acreditam que projetos com objetivos semelhantes poderiam ser replicados nas escolas, envolvendo também os professores. Para os autores, as notícias são cada vez mais importantes para os cidadãos, pelo que a investigação e o desenvolvimento de projetos junto dos mais novos são elementos fundamentais nas sociedades de hoje e do futuro.

Em Portugal, as questões abordadas têm tido pouca projeção nos debates público e político, em detrimento de outros assuntos (da saúde e da economia, por exemplo), embora se comecem a vislumbrar algumas iniciativas tendentes a integrar a educação para os media nos currículos escolares, de que é exemplo a aprovação do Referencial de Educação para os *Media* para a *Educação Pré-Escolar*, o *Ensino Básico e o Ensino Secundário* (2014), produzido em conjunto por investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, e do projeto *Público na Escola*, com o contributo de elementos da Direção Geral de Educação. Além disso, começam a ser implementados cursos de formação profissional sobre educação para os *media* - em grande parte, impulsionados pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) - destinados aos professores.

Do nosso ponto de vista, só com o esforço de várias entidades e organizações do cenário político, escolar e educativo, e mediático, é que Portugal poderá estar ao nível de outros países no que se refere à educação para os *media* e à sua implementação junto das crianças. Concordamos que é fundamental preparar as novas gerações para este século, para um mundo de mudanças e de oportunidades em que as crianças e os jovens podem protagonizar um importante papel na democracia e na sociedade. A escola poderia assumir-se como espaço singular de iniciação e de formação para essa intervenção, investindo não apenas na aprendizagem das matérias curriculares, mas também no envolvimento dos mais novos com os assuntos da comunidade e do mundo e, mais do que isso, na intervenção e na participação esclarecida sobre esses assuntos. A nosso ver, a aprendizagem e o debate sobre a atualidade, neste contexto, poderiam trazer reais repercussões para a sociedade e o seu bem estar, uma vez que a consciência sobre essa sociedade e o que nela acontece suceder-se-ia desde cedo e poderia "entusiasmar" as crianças para um maior envolvimento na vida pública, repercutindo-se esse interesse pela juventude e pela vida adulta.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1 Objetivos e questões da investigação

O estudo apresentado neste livro nasce da convicção de que é importante apostar no desenvolvimento de linhas de investigação que privilegiem as interações entre as crianças e as notícias, a partir de um olhar sobre as suas motivações, interesses e preferências em torno destes assuntos. Observamos, a partir da revisão de literatura anteriormente apresentada, que há inúmeros estudos sobre a relação entre as crianças e a atualidade, direcionados, no entanto, mais para a questão dos efeitos e do impacto que estes temas exercem sobre as crianças. Consideramos que, particularmente no contexto português, é necessário reforçar as investigações junto de audiências mais jovens, que tenham como foco as apropriações que estes públicos fazem dos temas da atualidade, ainda que seja importante não negligenciar a possibilidade de estes serem, também, afetados por certos eventos representados nas notícias.

A revisão de literatura mostrou que as crianças não se encontram alheias aos acontecimentos do mundo, e que ainda que estes se encontrem distantes geograficamente, contactam frequentemente com eles por via da sua mediatização. Estes estudos demonstram, também, que as crianças querem ser informadas sobre as questões "sérias" da sociedade, reconhecendo que as notícias lhes permitem estar a par desses assuntos; porém, consideram que os formatos e os conteúdos das notícias deveriam ser mais adequados aos seus interesses e capacidades. Assumem que se o mundo lhes fosse mostrado de uma forma que elas pudessem entender, isso poderia funcionar como estímulo para que

se interessassem mais por estes temas e, consequentemente, se envolvessem nos assuntos da vida pública.

Perante este cenário, a pesquisa aqui apresentada tem por base um conjunto de pressupostos essenciais ao seu desenvolvimento. Desde logo, parte da consideração pelos significados construídos pelas crianças sobre assuntos que não dizem respeito, somente, aos adultos. Reconhece, assim, o seu estatuto social como cidadãs e argumenta que o mesmo pode contribuir para tornar real a oportunidade de se envolverem nos assuntos da esfera pública.

Este aspeto encontra-se estritamente ligado a um outro, nomeadamente, à consideração pelos direitos de participação das crianças. Concretamente os artigos 12º e 13º da Convenção sobre os Direitos da Criança preveem o respeito pela opinião e pela liberdade de expressão das crianças, assumindo que os seus pontos de vista devem ser considerados com a máxima seriedade. O art.12º, especialmente, insiste na visibilidade da criança, reconhecendo o seu estatuto na sociedade e a necessidade de existir um esforço de articulação na relação adulto- criança, em que os mais velhos respeitem a dignidade desta, desenvolvendo, para esse fim, estratégias de trabalho mais colaborativas e em articulação com as suas vidas (Lansdown, 2001). Esta questão está muito presente nos estudos da infância, e, ao mesmo tempo, torna-se saliente no âmbito das investigações que procuram trabalhar a relação entre os conteúdos mediáticos e os públicos infantis. Considerar que a criança, de acordo com a sua idade e maturidade, deve ter oportunidade para exprimir-se e ver reconhecida a sua opinião sobre os mais variados temas, implica que no âmbito dos estudos dos *media* se possa considerar estes pontos de vista, também, em relação às notícias. Sobretudo num contexto controverso e problemático, em que diariamente notícias incertas e polémicas são alvo de atenção dos meios de comunicação, importa perceber de que modo as crianças compreendem e lidam com estas questões. Neste âmbito, o estudo encara as crianças como agentes sociais, dinâmicas nas suas *vozes* e ações, no entanto, tem também consciência da complexidade dos seus discursos, considerando que é aqui que reside um dos grandes desafios de trabalhar com indivíduos *sui generis*.

No âmbito das notícias, como mencionado na parte dedicada ao enquadramento teórico, partimos do princípio de que estas são relevantes para a apreensão do quotidiano e a socialização, auxiliando a formação das representações sobre o mundo, e contribuindo para a ampliação de um conjunto de saberes. Este é um importante pressuposto ligado à reflexão sobre o lugar dos

media no quotidiano dos cidadãos. No caso das crianças, os estudos demonstram que estas audiências não se encontram alheias aos assuntos abordados pelas notícias, pelo que importa perceber como é que interagem com todas estas questões e como é que, a partir das mesmas, se dá o seu conhecimento do mundo.

Esta questão permite fazer a ponte para uma outra, relacionada com a literacia para as notícias e a importância de, particularmente num contexto de alterações constantes no cenário dos *media* e da informação, ser fundamental conhecer o modo como os públicos mais jovens se relacionam com a atualidade, para que se possam desenvolver estratégias que sejam mais eficazes na promoção de competências de leitura e de autonomia intelectual face a estes tópicos (Malik *et al*., 2013; Reese, 2012), e para que se reflita sobre formas de apoiar as crianças e de as ajudar a gerir o impacto que decorre do contacto com certos temas. Sabemos, também, que as novas tecnologias estão a transformar as formas de envolvimento e de participação sobre os temas da sociedade, pelo que concordamos com Hobbs *et al*. (2013) quando referem que é necessário auxiliar as crianças na reflexão sobre estes mesmos usos, e também no desenvolvimento de competências para analisarem e avaliarem as mensagens que lhes chegam através destes meios.

Partindo dos pressupostos mencionados, neste livro debate-se sobre o modo como as crianças percecionam as notícias da atualidade, através do conhecimento e da compreensão sobre o lugar que estes temas ocupam no seu quotidiano, as emoções e as preferências que manifestam relativamente aos mesmos, e a forma como se dá a relação entre esses tópicos e as suas experiências e modos de olhar o mundo.

Neste sentido, procurou saber-se (1) como é que as crianças se relacionam com as notícias?; (2) que significados constroem em torno destes assuntos?; (3) de que forma as notícias estão implicadas no conhecimento do mundo global e do mundo imediato? Delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e descrever os tipos de acesso e de uso dos *media* pelas crianças, tendo em conta outras atividades do seu quotidiano;
- Conhecer e descrever as formas de acesso e o tipo de acompanhamento que as crianças fazem das notícias;

- Identificar e compreender o interesse, as preferências e as emoções que as crianças manifestam em relação às notícias;
- Conhecer e descrever as fontes de acesso mais significativas aos acontecimentos globais e locais;
- Caracterizar o papel mediador dos agentes de socialização, particularmente da família, na relação que as crianças estabelecem com as notícias;
- Analisar o conhecimento e as perceções das crianças sobre os seus direitos, particularmente sobre os direitos com implicação para a relação com os media;
- Analisar a relação entre a escola e as notícias, considerando o papel desta instituição na promoção da literacia para as notícias;
- Contribuir para a sustentação de medidas interventivas a desenvolver no plano da literacia para as notícias, especialmente no que aos mais novos diz respeito.

A recolha de dados para a investigação foi realizada nas escolas do concelho de Paredes, junto das crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade. A decisão de recolher os dados nas escolas deste concelho justifica-se em dois aspetos fundamentais: (1) proximidade geográfica e (2) facilidade de contacto com intervenientes privilegiados. No primeiro caso, este era um ponto essencial e de que iria depender, em grande medida, a exequibilidade do estudo. Administrar inquéritos por questionário, especialmente no âmbito de estudos académicos, e por um investigador desprovido de uma equipa que o auxilie, remete para a prévia consciencialização de que se trata de uma tarefa árdua, demorada e dificilmente livre de imprevistos e de outros constrangimentos. Visto que iríamos sempre eleger um universo de estudo semelhante (crianças a frequentar o 4º ano), pareceu-nos mais viável optar pelas escolas do concelho onde, na altura, habitávamos. As viagens e o custo associado às mesmas, e o tempo despendido para esta fase do estudo, seriam facilmente triplicados caso tivéssemos selecionado outro lugar. Além disso, chamamos a atenção para o facto de este concelho (nomeadamente, os seus grupos e instituições) não ser habitualmente alvo de estudos académicos, pelo que, como qualquer

outro, terá seguramente o seu justo valor enquanto contexto de estudo. O outro elemento justificativo remete para a facilidade de contacto com os intervenientes que mediaram o acesso às crianças. Referimo-nos a casos de professores, coordenadores e diretores de escola, pais e elementos da Câmara Municipal de Paredes. Sabendo, de antemão, que as pesquisas a envolver crianças a frequentar o ensino público estão dependentes de um conjunto de autorizações, pareceu-nos que os conhecimentos que possuímos dos anos em que habitamos numa das cidades doconcelho, frequentando até as suas escolas, seriam um elemento facilitador do acesso aos inquiridos. Tal facto veio, posteriormente, a verificar-se.

3.2 A investigação com crianças

A pesquisa com crianças pode revelar-se de extrema importância para o avanço na compreensão e no conhecimento dos seus mundos, do modo como vivem e interpretam a realidade envolvente (Lewis, 2004). Ao mesmo tempo, este tipo de investigação pode servir como um interessante contributo para os debates teóricos em torno da infância, podendo conduzir, em determinadas circunstâncias, à melhoria das condições de vida deste grupo (Masson, 2004).

Um dos passos importantes no reconhecimento da criança enquanto ator social e sujeito de direitos, passa pela oportunidade de participar no processo de pesquisa como sujeito de investigação. Na opinião de Alderson (2005: 436), é essencial envolver as crianças, já que estas são, sobretudo, "a fonte primária de conhecimento sobre [as] suas próprias visões e experiências". Soares *et al*. (2005: 62) referem o seguinte:

> "A relutância de muitos investigadores a considerar as crianças como actores sociais e como sujeitos de direitos determina algumas das dimensões associadas a este grupo social: a invisibilidade e a afonia. (...) A sociologia da infância tenta desconstruir este quadro (...). E ao contrário do que muitos autores afirmam, a existência de outras visões e outras vozes sobre o mundo não é sinónimo de desordem, superficialidade, ou caos metodológico, senão uma última e legítima expressão da própria complexidade e multidimensionalidade do que nos rodeia".

Lundy & McEvoy (2012) sublinham, no entanto, que não se trata, somente, de dar oportunidade e de criar condições para uma participação efetiva da criança, sendo necessário, também, auxiliá-la na formação dos seus pontos de vista. Para os autores, a verdadeira participação engloba não só a *expressão*, como também a *formação*.

Estas questões colocam importantes desafios aos investigadores. Considerar a criança como participante é essencial para a implementação de um estatuto social da infância e, ao mesmo tempo, traduz-se num esforço de consciencialização por parte do investigador, da multiplicidade de significados, interesses, valores e formas de expressão infantil (Soares, 2006). Na opinião de Soares (2006), é essencial que o pesquisador esteja alerta e seja criativo na definição da sua estratégia de investigação, de modo a valorizar a ação da criança. Por outro lado, a adequação pesquisa a este movimento deve ter em conta a coerência entre o contexto, os objetivos e os métodos, e os princípios éticos inerentes a todas as etapas (Alderson & Morrow, 2011).

Os fundamentos éticos suscitam inúmeros debates, e surgem a par de um conjunto de responsabilidades do investigador (Christensen & Prout, 2002). O respeito pela criança envolvida na pesquisa e pelo seu ponto de vista, o reconhecimento de um conjunto de direitos (em especial, de participação), a consciência da alteridade e diversidade do fenómeno da infância, a atenção aos efeitos da investigação, e a necessidade de equilibrar a natureza da pesquisa com pressuposições éticas são desafios com que o pesquisador se vê confrontado durante o estudo. Ao mesmo tempo, servem como estímulo para debates que expõem as dúvidas e os constrangimentos daqueles que aspiram a conhecer melhor as crianças e os seus mundos.

Para Bell (2008), as questões éticas a considerar neste género de pesquisas partilham alguns dos seus princípios com os que se encontram consagrados nos direitos humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança: o respeito pela dignidade humana e pela autonomia de cada um, o consentimento informado, a igualdade, o respeito pela privacidade e confidencialidade, a liberdade de expressão, e a justiça. Para a autora, é essencial que os estudos respeitem estes direitos, tomando em linha de conta especial consideração para com a criança participante. É necessário notar que as pesquisas com crianças não se diferenciam, totalmente, das realizadas com adultos, porém, há questões específicas que sobressaem e sobre as quais é necessário debruçar a atenção, na medida em que se trata da participação de indivíduos que possuem dife-

rentes visões do mundo e modos de comunicar (Thomas & O'Kane, 1998). Além disso, o facto de, em muitos contextos, imperar uma visão assimétrica nas relações de poder entre adulto e criança, pode colocar em causa o tipo de participação desta nos estudos, sendo da responsabilidade do investigador a manutenção da proteção e do respeito pelos participantes mais jovens.

Bell (2008: 8) define a ética nas investigações como a "aplicação de princípios fundamentais das pesquisas aos estudos com crianças, independentemente do foco da investigação, e quer a mesma inclua, ou não, participantes". Alguns desses princípios incluem o seguinte: **(1) atenção ao momento de seleção dos participantes -** É crucial que o investigador, aquando da seleção das crianças para participarem no estudo, acautele decisões discriminatórias (Soares al., 2005) e outras que possam gerar constrangimentos para a própria criança (Soares, 2006); **(2) consideração pela possibilidade de desistência -** A participação das crianças na investigação deve ser sempre voluntária (Soares *et al*., 2005), e o seu desejo em desistir da pesquisa deve ser respeitado, a qualquer momento (Lansdown, 2001; Thomas & O'kane, 1998). Porém, esta questão pode revelar-se controversa, sobretudo quando o acesso aos participantes e o desenvolvimento da pesquisa ocorrem em meios institucionalizados (como a escola), onde é habitual imperarem relações de poder entre adultos e crianças; **(3) cuidado na identificação dos participantes -** A escolha de um critério para identificar as crianças envolvidas na pesquisa gera dúvidas entre os investigadores académicos. Para Kramer (2002), o recurso a números, a iniciais ou às primeiras letras do nome das crianças, desconsideram a sua identidade e colocam em causa a sua visibilidade na pesquisa. Uma forma possível de contornar esta dificuldade - que a nós nos parece benéfica - pode passar por solicitar, à própria criança, a escolha de um nome fictício (Alderson & Morrow, 2011; Kramer, 2002); **(4) respeito pela privacidade e confidencialidade -** O pesquisador deve ter especial cuidado em proteger a informação transmitida pelos participantes (Masson, 2004), porém, sabe-se também que há situações em que é possível colocar em causa a privacidade e a confidencialidade, com benefício para o investigado. Para Masson (2004), isso pode acontecer quando a criança revela ao investigador situações em que se encontra em risco ou a ser maltratada, ou quando este se depara com circunstâncias em que os pais devem intervir. É igualmente importante que o pesquisador, durante a recolha de dados, explique às crianças, com clareza, a importância do respeito para com a preservação da identidade dos colegas (Alderson

& Morrow, 2011). Por exemplo, na realização de grupos de foco, este deve explicar aos participantes que, ao conversarem com pessoas que não fizeram parte do estudo, os nomes dos colegas não devem ser mencionados (**idem**); **(5) consentimento informado -** É um dos princípios mais controversos e complexos. O consentimento informado traduz-se numa forma de transferência de responsabilidade do investigador para o investigado, e implica que os riscos do estudo, para a criança, sejam devidamente explicados e entendidos (Alderson & Morrow, 2011; Christensen & Prout, 2002). As crianças devem ter a liberdade de decidir se querem, ou não, fazer parte da pesquisa, porém, pode ser especialmente difícil para elas recusarem algo que lhes é solicitado por desconhecidos (Alderson & Morrow, 2011), especialmente quando a investigação ocorre em ambiente institucionalizado. Na maior parte dos casos, é obrigatório requerer, também, o consentimento dos pais, ou de outros responsáveis. Ora, este facto é, para alguns autores (Coyne, 2010; Gallagher et al., 2010), problemático e questionável. Para Coyne (2010), o consentimento parental coloca em causa os direitos das crianças e ignora alguns dos princípios éticos ligados às pesquisas da infância. Apesar de reconhecer que o consentimento dos pais é importante, na medida em que pode servir como instrumento de salvaguarda da criança, a autora chama a atenção para a possibilidade de o mesmo poder restringir a vontade da criança em participar de modo voluntário, já que a sua liberdade de escolha é posta em causa. Coyne (2010) vai mais longe, ao afirmar que quando estes participantes demonstram um claro entendimento acerca dos seus direitos e dos propósitos da pesquisa, deve ser-lhes atribuída a liberdade de decidir acerca da sua participação, sem ser necessário solicitar o consentimento dos pais. Isso pode acontecer, por exemplo, no caso de pesquisas que impliquem um risco mínimo para a criança.

No ponto seguinte damos conta de algumas particularidades que caracterizam o município de Paredes, e apresentamos as escolas que fizeram parte do estudo.

3.3 Apresentação do contexto de estudo Caracterização económica e sociodemográfica do concelho de Paredes

O concelho de Paredes integra-se na Grande Área Metropolitana do Porto. Com uma área de 156,56 Km2, este concelho, localizado na margem direita do Rio Sousa, é constituído por uma população residente de 86.854 habitantes, segundo os dados definitivos dos Censos 2011, e insere-se numa região de transição entre zonas de natureza predominantemente urbana a Oeste, e concelhos mais rurais a Este. Encontra-se limitado a Norte pelos concelhos de Paços de Ferreira e de Lousada, a Este pelo concelho de Penafiel, e a Sul e a Oeste pelos concelhos de Gondomar e de Valongo.

Figura 3.3: Enquadramento territorial do concelho de Paredes [33]

Este concelho encontra-se subdividido em 18 freguesias, número que re-

[33] Fonte: site da Câmara Municipal de Paredes. Cf. http://www.cm-paredes.pt/VSD/Paredes/vPT/Publica/Turismo/Apresenta%C3%A7%C3%A3o+do+concelho/. (Edição do formato original)

sulta da agregação das freguesias de Gondalães, Besteiros, Bitarães, Madalena, Vila Cova de Carros, Mouriz e Castelões de Cepeda, na freguesia de Paredes[34]. Além desta, o concelho é delimitado pelas freguesias de Aguiar de Sousa, Astromil, Baltar, Beire, Cete, Cristelo, Duas Igrejas, Gandra, Lordelo, Louredo, Parada de Todeia, Rebordosa, Recarei, Sobreira, Sobrosa, Vandoma e Vilela.

Figura 3.4: Mapa das freguesias do concelho de Paredes [35]

[34]Pelo facto de a agregação de freguesias ser recente, tendo a sua efetiva implementação sido feita em finais de 2013, nos dados oficiais disponibilizados quer pelo Instituto Nacional de Estatística, quer pela Câmara Municipal de Paredes, e outros documentos complementares, consta a referência às freguesias tal qual se consagravam antes da implementação das novas freguesias agregadas. Por esse motivo, e pela inexistência de informação atualizada, os dados aqui apresentados seguem o padrão disponível.

[35]Fonte: http://aaaguiar.no.sapo.pt/. (Edição do formato original).

O Plano Operacional de Respostas Integradas: Centro de Respostas Integradas Porto Oriental (2012), na parte dedicada aos "Contextos do Território", faz a divisão do concelho em **Zona Sul**, **Zona Oriental** e **Zona Ocidental**. Da primeira, fazem parte as freguesias de Aguiar de Sousa, Cete, Parada de Todeia, Recarei e Sobreira. Caracterizam-se pelas fracas acessibilidades e isolamento, sublinhando-se os poucos recursos em termos de estruturas de apoio social (como creches, centros escolares, ou centros de dia). Na **Zona Oriental** inserem-se as freguesias de Baltar, Beire e Paredes (agregação de Beire, Besteiros, Bitarães, Castelões de Cepeda, Gondalães, Louredo, Madalena, Mouriz e Vila Cova de Carros), descritas como urbanas e com melhores acessos. A **Zona Ocidental** detém as freguesias de Cristelo, Duas Igrejas, Gandra, Lordelo, Rebordosa, Sobrosa, Vandoma, Vilela e Astromil. Geograficamente próximas do concelho de Paços de Ferreira, são também as que melhor representam a indústria e o mobiliário, embora se caracterizem por acessibilidades limitadas.

Em documento referente ao *Fundo de Financiamento das Freguesias 2011*, para a região Norte de Portugal, do Instituto Nacional de Estatística (INE), caracterizam-se as freguesias de acordo com a classificação estatística em **Área Predominantemente Urbana** (APU), **Área Medianamente Urbana** (AMU) e **Área Predominantemente Rural** (APR)[36]. Para o concelho de Paredes, Louredo, Recarei e Vila Cova de Carros (agregada na freguesia de Paredes) caracterizam-se como AMU; Aguiar de Sousa e Sobreira como APR; e Gondalães, Besteiros, Bitarães, Madalena, Mouriz, Castelões de Cepeda (todas agregadas na freguesia de Paredes), Astromil, Baltar, Beire, Cete, Cristelo, Duas Igrejas, Gandra, Lordelo, Parada de Todeia, Rebordosa, Sobrosa, Vandoma e Vilela, como APU.

Este concelho tem vindo a implementar um conjunto de **estratégias de gestão territorial**[37], de modo a corresponder às exigências colocadas pela configuração e articulação urbana. As principais linhas de atuação passavam, de acordo com a Carta Educativa de 2006, por melhoria das acessibilidades, ocupação urbana e atenção à demografia e estrutura socioeconomic. Aspeto merecedor de destaque prende-se com a escolha deste concelho, em 2009,

[36]Tipologias estabelecidas pelo Conselho Superior de Estatística (Cf. Deliberação nº158/98 de 11 de Setembro, com posteriores revisões).

[37]Para mais detalhes, consultar 2ªFase Proposta de Plano Diretor Municipal, Volume I – Regulamento.

como local para a implementação da "cidade inteligente" - PlanIT Valley. No entanto, este projeto de desenvolvimento ainda não avançou, por falta de financiamento.

Há, contudo, alguns **problemas** que se encontravam identificados no *Plano Operacional de Respostas Integradas*: Centro de Respostas Integradas Porto Oriental (2012), à data de desenvolvimento do estudo, como a existência de 2003 agregados familiares a beneficiar do Rendimento Social de Inserção. Tratava-se de famílias desestruturadas, com baixa escolaridade e qualificação profissional, e baixas competências pessoais, parentais e sociais. No caso concreto das famílias das crianças a frequentar o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, salientava-se a existência de situações de negligência e de escassa supervisão parental, contextos familiares disfuncionais e associados a práticas desviantes, escassez de modelos de identificação positivos, e insucesso escolar.

No que se refere à **caracterização da estrutura etária**, este concelho é considerado não só um dos territórios mais populosos da NUTIII Tâmega, como também aquele que apresenta um dos números mais elevados de população jovem e em idade ativa do país. Porém, dados recentes apontam para uma quebra da percentagem de população com menos de 24 anos; contrariamente, o grupo etário dos 25 aos 64 anos aumentou a sua percentagem no total de população em 11,5%, entre 1991 e 2011.

No que se refere às **fontes de rendimento** das famílias, o trabalho continua a ser a principal, embora o Plano Operacional de Resposta Integradas: *Centro de Respostas Integradas Porto Oriental* (I.D.T., 2012) mencione o crescimento da dependência dos serviços assistenciais da rede pública (como o Rendimento Social de Inserção), visível através do aumento do número de beneficiários. Os elevados índices de população desqualificada poderão estar na origem deste aumento.

Contrariamente ao crescimento verificado entre 1991 e 2001, tem vindo a registar-se uma ligeira diminuição da **população ativa**. Em 2011, a taxa de desemprego neste concelho era de 15,5%, afetando mais as mulheres do que os homens. Por sua vez, a taxa de emprego de população ativa era de 51,7%, sendo superior nos homens.

No que respeita à distribuição da população empregada por setor de atividade, em 2011 o setor terciário era aquele que mais empregava (53,1%), seguindo-se o setor secundário (45,8%) e o primário (1,6%).

Os **níveis de qualificação** são um dos mais importantes indicadores do nível de desenvolvimento de um território (*Carta Educativa de Paredes*, 2006). Neste concelho, as freguesias com maior taxa de alfabetismo são Sobrosa e Louredo. Pelo contrário, Castelões de Cepeda (agregada atualmente na freguesia de Paredes) é a freguesia com menor taxa de alfabetismo.

Observa-se que 6.763 habitantes – correspondente a 9,56% da população – com 15 ou mais anos não possuem qualquer nível de ensino; enquanto 32,9% dos habitantes, com 15 ou mais anos, completaram o 1º Ciclo do Ensino Básico. Verifica-se uma diminuição progressiva da percentagem de população com o 2º Ciclo (19,25%) e o 3º Ciclo (19,01%). "De acordo com dados da PORDATA, o concelho de Paredes apresenta 11,6% da sua população com 15 ou mais anos com o ensino secundário e 7,02% com o ensino superior" (Barbosa, 2013: 23). Ainda assim, continua a haver um maior número de população residente, com 15 e mais anos, sem nível de escolaridade do que com o Ensino Superior.

O acesso ao Ensino Superior revela disparidades entre homens e mulheres, tendência que se observa também a nível regional e nacional. Neste ponto, realça-se a existência de uma proporção superior de mulheres, o que pode ser resultado de um investimento escolar superior. No caso dos homens, verifica-se que a entrada no mercado de trabalho é mais precoce.

3.3.1 Caracterização do sistema educativo do concelho

No que toca ao **sistema educativo**, iremos debruçar-nos, concretamente, sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que o universo do estudo é constituído pelos alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade. É necessário, porém, chamar a atenção para o facto de a informação apresentada dizer respeito ao período no qual o estudo foi desenvolvido, podendo esta naturalmente divergir aquando da data da publicação.

Segundo o *Retrato do Concelho* (Barbosa, 2013) - o documento mais recente no qual constava a caracterização e o diagnóstico do sistema educativo para o ano letivo de 2012/2013 - entraram em funcionamento nove Centros Escolares (CE) como resultado do reordenamento da rede educativa previsto na *Carta Educativa* de 2006: Centro Escolar de Cete, Centro Escolar de Mouriz, Centro Escolar de Rebordosa, Centro Escolar de Sobreira, Centro Escolar de Sobrosa, Centro Escolar de Vilela, Centro Escolar de Duas Igrejas, Centro

Escolar de Gandra e Astromil e Centro Escolar de Lordelo. Estes faziam parte do conjunto de 27 escolas integradas nos seis Agrupamentos de Escola (AE) existentes no concelho:

Agrupamento de Escolas Daniel Faria – Baltar

Sedeado na Escola Secundária Daniel Faria, deste Agrupamento faziam parte, em 2012/2013, 2695 alunos. Destes, 867 (32,2%) frequentavam o 1º Ciclo. No ano letivo 2013/2014 (período da recolha de dados para o estudo), os estabelecimentos de ensino com 1º Ciclo eram os seguintes:

Escola	Localização
EB1 de Feira nº1	Baltar
EB1 de Feira nº2	Baltar
EB1 de feira nº3	Baltar
Centro Escolar de Cete	Cete
EB1 de Rua	Vandoma
EB1/JI de Bacelo	Vandoma
EB1 de Lage	Parada de Todeia
Centro Escolar de Gandra e Astromil	Gandra

Tabela 3.2: Estabelecimentos de ensino 1ºCiclo do Agrupamento de Escolas Daniel Faria – Baltar

Agrupamento de Escolas de Cristelo

Este Agrupamento encontra-se sedeado na Escola EB2,3 de Cristelo, servindo, em 2012/2013, uma população escolar de 1464 alunos. Destes, 443 (30,2%) frequentavam o 1º Ciclo. No ano letivo 2013/2014, os estabelecimentos de ensino com 1º Ciclo eram os seguintes:

Escola	Localização
Centro Escolar de Sobrosa	Sobrosa
Centro Escolar de Duas Igrejas	Duas Igrejas

Tabela 3.3: Estabelecimentos de ensino 1ºCiclo do Agrupamento de Escolas de Cristelo

Agrupamento de Escolas de Lordelo

Com sede na Escola EBS de Lordelo, este Agrupamento integrava, no ano letivo de 2012/2013, 1452 alunos, dos quais 428 (29,5%) frequentavam o 1º Ciclo. No ano letivo 2013/2014, os estabelecimentos de ensino com 1º Ciclo eram os seguintes:

Escola	Localização
EB1/JI de Corregais	Lordelo
Centro Escolar de Lordelo	Lordelo
EB1 de Parteira	Lordelo

Tabela 3.4: Estabelecimentos de ensino 1ºCiclo do Agrupamento de Escolas de Lordelo

Agrupamento de Escolas de Paredes

Sedeado na Escola EB2,3 de Paredes, deste Agrupamento faziam parte, em 2012/2013, 2427 alunos. Destes, 1099 (44,9%) frequentavam o 1º Ciclo. No ano letivo 2013/2014, os estabelecimentos de ensino com 1º Ciclo eram os seguintes:

Escola	Localização
EB1 de Paredes	Paredes
EB1/JI de Boavista	Beire
EB1 de Estrada	Louredo
EB1/JI de Chãos	Bitarães
EB1/JI de Gondalães	Gondalães
EB1/JI de Outeiro	Louredo
EB1/JI de Redonda	Madalena
Centro Escolar de Mouriz	Mouriz

Tabela 3.5: Estabelecimentos de ensino 1ºCiclo do Agrupamento de Escolas de Paredes

Agrupamento de Escolas de Sobreira

Este Agrupamento encontra-se sedeado na Escola EB2,3 de Sobreira, servindo, em 2012/2013, uma população escolar de 1290 alunos. Destes, 435 (33,7%) frequentavam o 1º Ciclo. No ano letivo 2013/2014, os estabelecimentos de ensino com 1º Ciclo eram os seguintes:

Escola	Localização
Centro Escolar de Sobreira	Sobreira
Centro Escolar de Recarei	Recarei

Tabela 3.6: Estabelecimentos de ensino 1ºCiclo do Agrupamento de Escolas de Sobreira

Agrupamento de Escolas de Vilela

Este Agrupamento encontra-se sedeado na Escola EBS de Vilela, servindo, em 2012/2013, uma população escolar de 2642 alunos. Destes, 679 (25,7%) frequentavam o 1º Ciclo. No ano letivo 2013/2014, os estabelecimentos de ensino com 1º Ciclo eram os seguintes:

Escola	Localização
Centro Escolar de Vilela	Vilela
Centro Escolar de Rebordosa	Rebordosa
EB1/JI de Muro	Rebordosa
EB1/JI de Serrinha	Rebordosa

Tabela 3.7: Estabelecimentos de ensino 1ºCiclo do Agrupamento de Escolas de Vilela

No que se refere à evolução do número de alunos a frequentar o 1º Ciclo, de acordo com o Retrato do Concelho (Barbosa, 2013) ter-se-ia verificado um decréscimo sucessivo em todos os Agrupamentos de Escolas[38]. Apenas o Agrupamento de Escolas de Vilela teria registado um aumento do número de alunos, justificado pela transferência do Centro Escolar de Vilela, que anteriormente estava integrado no Agrupamento de Escolas de Cristelo.

Em 2006, o concelho de Paredes foi considerado um dos piores ao nível do abandono escolar, com uma taxa de 43%. Segundo o *Plano Operacional de Respostas Integradas: Centro de Respostas Integradas Porto Oriental* (I.D.T., 2012), uma das problemáticas do concelho residia no insucesso escolar, absentismo e abandono, tendo sido registado risco de insucesso escolar em 1357 alunos das Escolas EB2,3 e Secundárias.

No entanto, atualmente é considerado uma referência a nível nacional devido à implementação de esforços no sentido de combater esse abandono e insucesso escolar, nomeadamente ao nível do investimento nas Cartas Educativas, da construção dos Centros Escolares e da criação de um projeto em parceria com os Empresários para a Inclusão Social[39], cuja finalidade é "dinamizar ações de mediação individual e familiar em contexto escolar, com o objetivo de diminuir o insucesso e abandono escolar" (I.D.T., 2012: 11)

PRIMEIRA FASE

[38]Esta diminuição no número de alunos foi generalizada, especialmente no ano letivo de 2012/2013, para todos os ciclos de estudos.

[39]Para mais detalhes, consultar http://www.imprensaregional.com.pt/averdade/index.php?info=YTozOntzOjU6Im9wY2FvIjtzOjExOiJub3RpY2lhX2xlciI7czo5OiJpZF9zZWNjYW8iO3M6MjoiMjQiO3M6MTA6ImlkX25vdGljaWEiO3M6NDoiNjc4NCI7fQ==.

> "O método é um meio de acesso e, por isso, não possui as virtudes que muitos lhe atribuem. Isto quer dizer que o método não substitui a reflexão e a táctica do investigador no uso que faz dele. É evidente que o método em si é importante, mas o investigador quando o aplica, fundamentalmente nas ciências sociais, deve ter em conta que, embora buscando o saber de modo positivo e não normativo, deve preocupar-se **com o que é** e não com o que **se pensa que deve ser**". (Dias, 2009: 23)

3.4 A opção pelo inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi o método de recolha de dados escolhido para a primeira fase do trabalho empírico.

Este é um dos procedimentos de investigação mais populares no campo da sociologia empírica e aplicada (Ferrando, 2005). A sua utilização possibilita obter respostas sobre "o quando, o onde, quem, o como e o porquê de numerosos fenómenos" (*idem*: 170).

Para Quivy & Campenhoudt (1992), esta técnica é útil na análise de um fenómeno social e no conhecimento de uma população, no que se refere aos modos de vida, comportamentos, valores e opiniões. O seu uso é eficiente e aconselhado para o conhecimento de certos aspetos da realidade social e do comportamento humano, permitindo o resgate de informações passadas dos respondentes. Além disso, adequa-se à quase totalidade de grupos da população (Ferrando, 2005). Ferrando (2005: 167) define-a como

> "uma investigação realizada sobre uma amostra de sujeitos representativa de um coletivo mais amplo, que se leva a cabo no contexto da vida quotidiana, utilizando procedimentos estandardizados de interrogação, com o fim de obter medições quantitativas de uma grande variedade de características objetivas e subjetivas da população".

Karl Marx (1880), na sua pesquisa sobre as condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora francesa, e Max Weber (1891), nos vários estudos

que levou a cabo sobre os contextos de vida e de labor dos trabalhadores rurais, e sobre a atitude dos operários industriais face à sua situação de trabalho, recorreram aos inquéritos sociais, sendo considerados os principais fundadores deste método quantitativo (Ferrando, 2005). Porém, esta técnica populariza-se nos anos 30 e 40, nos Estados Unidos, a partir do desenvolvimento dos estudos de mercado e da investigação de opiniões. Ferrando (2005: 170) enumera algumas das personalidades que concorreram para a adoção e o avanço deste método nas universidades americanas, expandindo-se posteriormente para os países ocidentais: George Gallup, Archibald Crossley, Elmo Roper e Paul Lazarsfeld. Este último, ainda hoje se constitui como um nome sonante no contexto das práticas empíricas sociológicas. A atitude dos consumidores, o comportamento eleitoral, a influência dos meios de comunicação e as respostas do contexto universitário americano sobre o maccartismo foram alguns dos seus objetos de estudo mais relevantes.

A utilização do inquérito por questionário é particularmente vantajosa nas situações em que é necessário questionar um grande número de pessoas. Além de permitir quantificar inúmeros dados, quando se coloca o problema da representatividade, este é facilmente solucionado com recurso a este método (Quivy & Campenhoudt, 1992). Porém, como sublinha Albertino Gonçalves (2007), o questionário não é infalível, na medida em que padece de um certo grau de incerteza. "O rigor é sempre um rigor possível" (*idem*: 202). A ordem sequencial das perguntas, a escolha das palavras e o estilo de linguagem são algumas das características que podem acarretar "riscos e perversidades" (Gonçalves, 2007: 201) para o mesmo.

A elaboração de questionários implica a atenção sobre um conjunto de elementos que garantam o sucesso (funcionalidade, validade, atendibilidade) do instrumento. Ferrando (2005: 175-176) propõe as seguintes etapas:

3.4.1Formulação dos objetivos da investigação;
3.4.2 Proposta de hipóteses;
3.4.3 Delimitação de variáveis;
3.4.4 Operacionalização de conceitos;
3.4.5 Desenho da amostra;
3.4.6 Formulação das perguntas;
3.4.7 Preparação do trabalho de campo;
3.4.8 Aplicação do questionário;

3.4.9 Processamento da informação recolhida.

3.4.1 Elaboração do instrumento

O inquérito por questionário procurou responder a algumas questões que permitem identificar e caracterizar os hábitos de consumo de notícias e os modos de apropriação destas mensagens por parte das crianças: (a título de exemplo) *Qual a frequência com que acompanham a atualidade e através de que meios o fazem? Quais os assuntos que mais lhes interessam nas notícias? Com quem acompanham as notícias? Com quem conversam sobre as notícias? Qual a importância das notícias para o conhecimento do país e do mundo? Como é que conhecem aquilo que acontece na terra onde vivem?*

O questionário organizou-se em sete blocos temáticos (3.8). O primeiro pretendeu fazer um *retrato sociográfico* dos inquiridos, caracterizando-os em termos de sexo, idade e freguesia de residência, e contexto familiar; o bloco *hábitos sociais* e de lazer remeteu para as atividades que as crianças praticam quando não estão na escola; *hábitos de consumo mediático* foi o terceiro bloco, no qual se procurou obter dados relativos aos modos de acesso e de uso dos *media*, particularmente em casa; *em hábitos de consumo de notícias*, procurou-se caracterizar as formas de acesso às notícias e os tipos de interesses e de preferências sobre essas mensagens; o quinto bloco - *estilos de mediação sobre o consumo de notícias* - teve como principais objetivos compreender as rotinas familiares no que respeita ao acompanhamento das notícias, à natureza da mediação sobre esse consumo, assim como às notícias mais presentes nas conversas familiares; o penúltimo bloco - *notícias e conhecimento do mundo* - remeteu para o lugar e a importância das notícias para o conhecimento dos acontecimentos do mundo global e local; por último, em *direitos* e *participação* procurou-se obter informação sobre o conhecimento dos direitos da criança e a realização de trabalhos relacionados com notícias, na escola e na sala de aula.

Um dos principais aspetos a ter em conta diz respeito ao momento de **conceptualização** que, nas palavras do Quivy & Campenhoudt (1992: 122), se traduz numa "construção abstracta que visa dar conta do real. Para isso, não retém todos os aspetos da realidade em questão, mas somente o que ex-

Blocos Temáticos	
I	Retrato sociográfico
II	Hábitos sociais e de lazer
III	Hábitos de consumo mediático
IV	Hábitos de consumo de notícias
V	Notícias e contexto familiar
VI	Notícias e conhecimento do mundo
VII	Direitos e participação

Tabela 3.8: Blocos temáticos do questionário

prime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto, de uma construção-selecção".

A construção dos conceitos – "conjunto complexo de fenómenos, mais que um fenómeno simples directamente observável" (Lazarsfeld, 1970: 27) - é fundamental no início de uma investigação científica (Coutinho, 2011); implica, em primeiro lugar, a determinação das dimensões que os constituem (Quadro 8), seguindo-se a definição dos indicadores, ou variáveis, "manifestações, objectivamente observáveis e mensuráveis, das dimensões do conceito" (*idem*).

Seja qual for a estratégia de investigação adotada e as técnicas de recolha de dados escolhidas, a precisão dos indicadores é uma operação necessária e fundamental (Almeida & Pinto, 1986) (Quadro 9). Os indicadores são "instrumentos de medida dos fenómenos a que se referem" (*idem*: 69), "manifestações, objectivamente observáveis e mensuráveis, das dimensões do conceito" (Quivy & Campenhoudt, 1992: 122).

Dias (2009: 68) observa que "(...) na evidenciação dos indicadores, que precisam de estar ligados ao problema, ao contexto sociocultural e ao investigador, devem ser deduzidos da literatura, da ´natureza‘ do fenómeno, de sondagens e se necessário partir duma amostra e escolher os mais eficazes"[40].

[40]Não existe consenso na literatura quanto à determinação do número de indicadores para cada dimensão, podendo existir variáveis desdobráveis em apenas um indicador, e outras para as quais se impõe um maior número destes elementos.

	Dimensões
I Retrato sociográfico	**(a)** Dados sociodemográficos **(b)** Caracterização do contexto familiar
II Hábitos sociais e de lazer	**(c)** Ocupação dos tempos livres e de lazer
III Hábitos de consumo mediático	**(d)** Acesso e uso dos *media*
IV Hábitos de consumo de notícias	**(e)** Acesso às notícias **(f)** Interesse e preferências em relação às notícias
V Notícias e contexto familiar	**(g)** Rotinas familiares de acompanhamento das notícias **(h)** Natureza da mediação sobre o consumo de notícias **(i)** Assuntos das notícias em família
VI Notícias e conhecimento do mundo	**(j)** Conhecimento dos acontecimentos globais **(l)** Conhecimentos dos acontecimentos locais
VII Direitos e participação	**(m)** Perceções sobre os direitos da criança **(n)** Participação sobre notícias no contexto escolar

Tabela 3.9: Dimensões por bloco temático

Dimensões	**Indicadores**
(a) Dados sociodemográficos **(b)** Caracterização do contexto familiar	• Sexo • Idade • Freguesia • Composição do agregado familiar • Nível de escolaridade dos pais • Situação profissional dos pais

(c) Ocupação dos tempos livres e de lazer	• Atividades favoritas dos tempos de lazer • Frequência de: brincar na rua, estudar e fazer os TPC, jogar consolas de jogos, ler jornais e revistas, ver televisão, ouvir música, ouvir rádio, navegar na Internet, praticar desporto, ler livros, ir ao Facebook (ou outras redes sociais), brincar em casa, passear, outra atividade...
(d) Acesso e uso dos *media*	• Aparelhos disponíveis em casa • Aparelhos disponíveis no quarto • Conteúdos televisivos favoritos

(e) Acesso às notícias **(f)** Interesse e preferências sobre as notícias	• Frequência de acompanhamento das notícias • Meios de acesso às notícias • Motivos para acompanhar as notícias • Caracterização das notícias • Assuntos que mais interessam nas notícias
(g) Rotinas familiares de acompanhamento das notícias **(h)** Natureza da mediação sobre o consumo de notícias	• Frequência de acompanhamento das notícias pelos membros do agregado • Companhia no seguimento das notícias
(i) Assuntos das notícias em família	• Discussão sobre as notícias com os membros do agregado • Caráter da mediação • Notícias sobre as quais mais se conversa em casa

(j) Conhecimento dos acontecimentos globais **(l)** Conhecimento dos acontecimentos locais	• Importância das notícias para o conhecimento do país e do mundo • Elementos que mais contribuem para o conhecimento do país e do mundo • Meios que contribuem para o conhecimento da terra
(m) Perceções sobre os direitos da criança **(n)** Participação sobre notícias no contexto escolar	• Conhecimento dos direitos da criança • Identificação dos direitos da criança • Participação no jornal escolar • Realização de trabalhos sobre notícias • Interesse em realizar trabalhos sobre notícias • Realização de trabalhos para os media locais

Tabela 3.10: Indicadores por dimensão

Do questionário fizeram parte 29 questões de tipo aberta e de tipo fechada.

O questionário utilizado no estudo é adequado às crianças que compuseram a amostra, tendo sido elaborado cuidadosamente e com preocupação

quanto ao tipo de linguagem utilizada, encadeamento e compreensão das questões, bem como evitando um número excessivo de perguntas que pudessem facilmente cansar as crianças e, consequentemente, levar à sua desistência.

No estudo que se apresenta, antes da administração do questionário aos alunos do concelho de Paredes, realizaram-se dois pré-testes, ou provas, de modo a antecipar e a controlar possíveis questões ou problemas decorrentes da construção ou da aplicação do questionário.

Para que o pré-teste não contemplasse escolas inseridas na amostra do estudo, foi administrado a duas turmas do 4ºano inseridas na Escola EB1 Bairro Económico, situada em Braga, e no Colégio Teresiano de Braga. No primeiro caso, a aplicação do pré-teste foi realizada no dia 26 de Setembro de 2013 aos 15 alunos a frequentar aquele ano de escolaridade. No Colégio Teresiano de Braga, a administração concretizou-se no dia 11 de Outubro de 2013, tendo sido aplicado às 27 crianças da turma em questão.

Consideramos que a fase da prova foi fundamental para prever certos aspetos sobre os quais não estaríamos alertados antecipadamente, assim como para repensar certos pontos e modificar questões que se revelaram de difícil compreensão para as crianças. Após a análise aos resultados do pré-teste, as principais alterações ao primeiro modelo de questionário foram, sobretudo, ao nível da linguagem - que tornamos mais simples e adequada às competências de escrita e de leitura dos inquiridos - e do formato e sequência de algumas questões.

No entanto, lidamos com crianças, tendo elas as suas particularidades e, até certo ponto, imprevisibilidades. Apesar do cuidado na seleção, redação e encadeamento das questões, e, sobretudo, da intenção em tornar o instrumento final o mais preciso e rigoroso possível, estamos conscientes da possibilidade de, durante a sua administração, surgirem dúvidas e pedidos de esclarecimento. Por mais rigor que seja prestado à redação do instrumento, este é sempre passível de um certo grau de dúvida e de insuficiência.

3.4.2 Universo do estudo

Segundo Osuna (2005: 447), "o universo ou população é o conjunto de elementos objeto do estudo". Para Dias (2009: 88), trata-se do "conjunto de elementos que fazem parte do território considerado, que possuem aproxima-

damente características comuns que serão depois objecto de estudo e submetidas ao processo de tratamento, análise e interpretação".

A definição do universo ou população - pessoas, instituições, objetos, grupos com uma qualquer característica semelhante (Dias, 2009: 88) - é um passo fundamental nos estudos científicos. Quando o mesmo se encontra circunscrito, o investigador pode eleger entre três opções (Quivy & Campenhoudt, 1992):

3.4.1Estudar a totalidade da população;
3.4.2 Estudar uma amostra representativa da população;
3.4.3 Estudar componentes não estritamente representativas, mas características da população.

O primeiro caso - **a) Estudar a totalidade da população** - corresponde à opção tomada nesta investigação.

- "As unidades que compõem uma determinada realidade social, são submetidas ao processo de análise (...) O *optimum* para a pesquisa seria termos acesso a todos os casos, ou seja, a toda a população, a todas as unidades estatísticas portadoras de determinadas características qualitativas ou quantitativas" (Dias, 2009: 88-89).

Para Hill & Hill (2002), esta escolha é aconselhável no caso de investigações de âmbito académico, como licenciaturas, mestrados ou doutoramentos. A preferência por um universo com dimensões suficientemente pequenas para se poder extrair dados de cada um dos casos, mas suficientemente grandes para suportar a análise pretendida, é vantajosa pois evita as dificuldades associadas à definição da amostra por meio de métodos de amostragem. Sobretudo no caso de análise de dados quantitativos, e dependendo dos objetivos e da natureza da investigação, assim como dos recursos disponíveis, os autores presumem ser considerável a definição de um universo de dimensões entre 100 e 500 casos.

O universo deste estudo é constituído pelos alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Paredes (distrito do Porto). Neste concelho existem 27 estabelecimentos de

Agrupamento de Escola	Nº de alunos matriculados	Nº de alunos a inquirir
Cristelo	123	123
Daniel Faria – Baltar	200	200
Lordelo	74	74
Paredes	277	277
Sobreira	115	115
Vilela	952	952
Total	952	952

Tabela 3.11: Nº de alunos por Agrupamento de Escola, no ano letivo 2013/2014

ensino[41] (Centros Escolares e Escolas Básicas) e aproximadamente 1000 alunos a frequentar o 4º ano, segundo informação disponibilizada pela Câmara Municipal de Paredes.

A vontade de recolher dados junto de crianças a frequentar a escola primária surgiu, primeiramente, a partir da verificação da escassez de estudos a investigar com (e sobre) crianças deste grupo etário. Em Portugal, as investigações sobre as perceções das notícias por crianças a frequentar a escola primária, são ainda escassas.

Além deste aspeto, era importante que os inquiridos possuíssem determinadas competências, não apenas linguísticas (compreensão escrita, compreensão oral e expressão escrita), mas também na relação com as notícias. Neste ponto, a revisão de literatura mostrou que, aproximadamente a partir dos 8 anos de idade, as crianças são capazes de: compreender os conteúdos noticiosos e a relevância social das notícias; discutir sobre as notícias com os demais; e distinguir fantasia de realidade, compreendendo que as notícias correspondem à realidade (Smith & Wilson, 2002).

Em rigor, os dados fornecidos pela Câmara Municipal de Paredes, confirmados posteriormente durante o trabalho de campo, revelavam uma população de estudo constituída por 952 alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, no ano letivo 2013/2014.

Dos seis Agrupamentos de Escola integrados no concelho de Paredes, fa-

[41] Destes 27 estabelecimentos de ensino, apenas a EB1 de Feira nº1 não possuía alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade no ano letivo correspondente à administração do questionário (2013/2014).

ziam parte, aquando do desenvolvimento do estudo, 26 estabelecimento de ensino - Escolas Básicas e Centros Escolares - nos quais se incluem 48 turmas do 4º ano de escolaridade. Na tabela seguinte, identifica-se o número de alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade por estabelecimento de ensino, para o ano letivo 2013/2014, o que corresponde ao número de alunos inquiridos.

Agrupamento de Escola	**Estabelecimento de ensino**	**Nº de alunos matriculados**	**Nº de alunos a inquirir**
Cristelo	Centro escolar de Sobrosa	71	71
	Centro escolar de Duas Igrejas	52	52
Daniel Faria - Baltar	EB1 de Feira nº2	21	21
	EB1 de Feira nº3	34	34
	Centro escolar de Cete	35	35
	Centro escolar de Gandra e Astromil	64	64
	EB1 de Lage-Parada	20	20
	EB1 de Rua	9	9
	EB1/JI de Bacelo	17	17
Lordelo	EB1/JI de Corregais	8	8
	Centro escolar de Lordelo	53	53
	EB1 de Parteira	13	13
Paredes	Centro escolar de Paredes	111	111
	EB1/JI de Estrada	10	10
	Centro escolar de Mouriz	63	63
	EB1/JI de Gondalães	19	19
	EB1/JI de Chãos	27	27
	EB1/JI Outeiro	9	9
	EB1/JI Redonda	24	24
	EB1/JI Boavista	14	14
Sobreira	Centro escolar de Sobreira	42	42
	Centro escolar de Recarei	73	73
Vilela	Centro escolar de Vilela	70	70
	Centro escolar de Rebordosa	54	54
	EB1/JI de Muro	16	16
	EB1/JI de Serrinha	23	23
Total		952	952

Tabela 3.12: Nº de alunos por estabelecimento de ensino, no ano letivo 2013/2014

3.5 Procedimento de recolha e análise de dados

Os estudos a envolver crianças, sobretudo quando o acesso a estas é feito a partir dos estabelecimentos de ensino públicos, exigem o cumprimento de um

conjunto de trâmites necessários aos procedimentos e pedidos de autorização para aplicação dos questionários.

O primeiro passo consistiu na formalização de pedido de autorização de recolha de dados para aplicação de inquéritos em meio escolar, à Direção-Geral da Educação (DGE).

Depois de obtida esta autorização, contactou-se os diretores dos seis Agrupamentos de Escola do concelho de Paredes, de modo a dar a conhecer o projeto e a solicitar autorização e colaboração para a aplicação dos questionários. Este pedido foi enviado por e-mail, no qual constava a apresentação da investigadora e a descrição do estudo. Todos os diretores responderam no sentido positivo.

O terceiro passo consistiu em solicitar autorização aos coordenadores de escola/responsáveis do 4º ano, dos estabelecimentos de ensino. Este contacto foi, nalguns casos, feito por e-mail, noutros, presencialmente.

Foi igualmente solicitada autorização aos encarregados de educação[42], através do envio de um Termo de Consentimento Informado dirigido, também, às crianças.

Foi na deslocação às escolas para entregar o *Termo de Consentimento Informado* que tivemos oportunidade de conhecer as crianças do estudo e de lhes apresentar, de modo informal, o tema e os objetivos. Esta pequena conversa (de cerca de 6/7 minutos) que tivemos em cada uma das turmas, foi essencial não apenas para os participantes se inteirarem da investigação, mas também se familiarizarem connosco.

Após a administração dos inquéritos por questionário, todo o material foi supervisionado de modo a determinar se existia algum questionário que não fosse válido e a optar por determinadas decisões relativas ao tratamento dos dados. Dos 690 questionários aplicados[43] , 5 foram eliminados pelo facto de se encontrarem incompletos no preenchimento, inviabilizando a codificação e a quantificação das respostas, pelo que a amostra final corresponde a 685 questionários válidos (**N=685**).

[42]Notamos que a opção de requerer autorização apenas aos participantes, excluindo o pedido aos encarregados de educação, nunca seria possível nesta pesquisa. Sendo o acesso às crianças feito a partir de estabelecimentos de ensino públicos, exige-se que a sua participação em estudos se concretize mediante autorização dos seus responsáveis.

[43]A informação relativa ao número de inquiridos, esperado e efetivo, é apresentada no ponto 4.1, referente à caracterização da amostra

Os dados foram tratados com recurso ao SPSS – versão 21. Inicialmente, procedeu-se à análise univariada com o fim de efetuar a distribuição de frequências[44], seguindo-se a análise bivariada com o cruzamento de variáveis em tabelas de contingência (crosstabs), de forma a comparar e a perceber de que modo as variáveis sociodemográficas (sexo, agregado familiar, habilitações dos pais[45], profissões dos pais80), e outras com pertinência para a pesquisa, influenciam os hábitos de consumo de notícias, os diferentes tipos de acesso, os usos dos media e as perceções sobre os direitos, entre outros aspetos.

Na apresentação dos resultados considera-se a frequência e a percentagem válida, atendendo somente aos casos válidos. Ignora-se os missings (anulados, NR[46], N/A[47]).

SEGUNDA FASE
Abordagem Qualitativa

> "É difícil, se não impossível, conhecer a criança e o que pensa. Tenta-se refletir parcialmente sobre a sua forma de pensar, traduzir a complexidade e a diversidade das suas vidas, um rasgo das suas experiências". (Barker & Weller, 2003: 52)

3.6 A opção pelos grupos de foco

Na segunda fase de recolha de dados do trabalho empírico, optou-se pela realização de grupos de foco (GF). Apesar dos debates epistemológicos em torno do recurso individual e separado aos paradigmas quantitativos e qualitativos, atualmente, a procura por melhorias na qualidade da investigação e o enfoque sobre o cerne do fenómeno em estudo têm vindo a pressupor a abertura à "integração das perspetivas metodológicas quantitativa e qualitativa" (Coutinho, 2011: 31). Como advoga Ferreira (1986: 195), "parece metodológica

[44]79 A análise univariada deve atender às "não respostas, ao quadro de distribuição de frequências, à representação gráfica da distribuição e à utilização das estatísticas apropriadas ao resumo dos dados" (Pestana & Gageiro, 2003: 53).

[45]Foram, também, efetuados cruzamentos com recurso à variável "freguesia", porém, não foram encontradas associações significativas em relação a esta.

[46]Não responde.

[47]Não se aplica.

e epistemologicamente razoável afirmar que o uso sociológico do inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas". Igartua & Humanes (S/D) consideram que a aplicação de metodologias distintas é vantajosa na análise de uma mesma realidade. Isto significa ter em mente:

> "a) Que a opção por um paradigma determinado não é exclusiva da metodologia de investigação escolhida, que as metodologias não se contradizem, mas antes se complementam; b) Se um investigador vai empreender uma investigação qualitativa, não implica que tenha de assumir todos os atributos do paradigma em questão; c) Os métodos quantitativos e qualitativos podem aplicar-se conjuntamente dependendo das exigências da situação a investigar. A ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade; d) A utilização conjunta não está isenta de dificuldades, mas é a postura cada vez mais aceite junto da comunidade científica em geral" (Coutinho, 2011: 31).

Os grupos de foco, também designados por grupos focais ou grupos de discussão, constituem- se como uma técnica de recolha de dados na pesquisa qualitativa. Constituem-se como um tipo particular de grupo no que se refere aos objetivos, tamanho, composição e procedimentos adotados (Krueger, 1994).

Tipicamente, estes grupos são formados por um pequeno número de participantes que pode variar entre os 7 e os 10 elementos, embora se admita um mínimo de 4 e um máximo de 12, dependendo dos propósitos do estudo (Krueger, 1994). Para Krueger (1994), o grupo deve ser pequeno de modo a que todos tenham oportunidade para falar, mas grande o suficiente de forma a permitir a diversidade de opiniões e de perceções. Especialmente quando o grupo ultrapassa os 12 elementos, o especialista sublinha que pode haver tendência para a dispersão e a fragmentação, podendo os informantes ser impedidos de falar, por falta de espaço para isso. A experiência de condução de grupos de foco com crianças por parte de Morgan *et al.* (2002), sugere que os mesmos deverão ser formados por 4 ou 5 participantes, de modo a evitar sessões demasiado barulhentas e, consequentemente, de difícil transcrição.

Um dos aspetos mais importantes dos grupos focais é a discussão, a partilha de ideias e de opiniões entre todos os participantes. Como Berg (1999:

104) sublinha, "os grupos de foco permitem que o investigador observe um processo que é muitas vezes de extrema importância para as investigações qualitativas – a saber, a interação". Introduzido o tema e as questões para debate, pelo dinamizador, o grupo envolve-se numa espécie de "atividade coletiva" (Kitzinger & Barbour, 1999: 4), colocando perguntas, lançando assuntos e comentando sobre as distintas experiências e pontos de vista. Por estes motivos, este método, caracterizado pela sua flexibilidade e abertura discursiva (Callejo, 2001: 148), é ideal para explorar opiniões, experiências e desejos (*ibidem*). A interação social que se gera permite avanços e recuos nos modos de pensar, impulsionando a modificação de opiniões ou o questionamento de certas afirmações (Kidd & Parshall, 2000).

Vallés (1999: 295), apoiando-se na tipologia proposta por Morgan, menciona que os grupos de foco podem ter dois tipos de uso: **usos combinados** e **usos autossuficientes**.

> **Os usos combinados** dizem respeito à possibilidade de intercalar os GF com métodos quantitativos (como o inquérito por questionário), ou com outras técnicas qualitativas (como a entrevista). A combinação dos GF com questionários é a prática mais recorrente e documentada nos estudos sociais.
>
> **Os usos autossuficientes** referem-se aos estudos que recorrem, apenas, à técnica dos grupos focais. São, de acordo com Vallés (1999: 301), "usos com um certo grau de *autonomia*", a principal fonte de informação na recolha dos dados.

No estudo, optou-se por combinar inquéritos por questionário (quantitativo) e grupos focais (qualitativo), em particular, os grupos de foco foram realizados após a análise dos dados do inquérito por questionário.

Vallés (1999: 299) sublinha as vantagens de se optar por este tipo de uso combinado:

- Permite a ilustração e a confirmação dos resultados obtidos por meio do questionário;
- Possibilita a clarificação e a elaboração de resultados do questionário que poderiam ter sido considerados contraditórios;

– Sugere dimensões e variáveis explicativas não antecipadas na fase do desenho.

Kitzinger & Barbour (1999) consideram que realizar GF após a aplicação dos inquéritos por questionário pode, de facto, complementar os dados obtidos através deste, mas, também, colocar desafios ao modo como a informação é interpretada.

No caso concreto dos estudos a envolver crianças, Barker & Weller (2003) consideram que os métodos qualitativos facilitam a comunicação dos envolvidos, embora haja espaço para usar técnicas quantitativas. Quando assim é, e de facto os autores defendem esta opção por a considerarem de extrema viabilidade, o investigador consegue, mais facilmente, compreender a diversidade das experiências das crianças.

Darbyshire *et al.*, (2005) advogam que o recurso, apenas, aos métodos quantitativos é insuficiente para se compreender os mundos das crianças e aquilo que elas verdadeiramente pensam. Os autores sublinham que a opção por mais do que uma técnica é útil para enriquecer os dados, ao invés de simplesmente os multiplicar, e permite aferir particularidades dificilmente acessíveis através de um único método.

3.7 Desenho dos grupos de foco

O maior desafio metodológico com que nos deparamos foi procurar adaptar a técnica clássica dos grupos de foco ao grupo de crianças que participaram no estudo. Sabíamos, pela experiência de condução de outros grupos de foco, que se recorrêssemos a esta técnica através dos moldes tradicionais – uma reunião informal, com os intervenientes dispostos em círculo, na qual é lançado o tema para discussão e colocadas várias questões pelo moderador – as crianças rapidamente revelariam sinais de cansaço e de distração, comprometendo a recolha dos dados e esta fase da investigação. Além disso, este formato não é fácil nem desejável para a maioria dos participantes (Gibson, 2012), fazendo com que estes deem respostas monossilábicas, especialmente quando as questões lhes parecem pouco relevantes (Morgan *et al.*, 2002). Como advoga Colucci (2007), os grupos de foco são um interessante método para a recolha de dados de natureza qualitativa, no entanto, exigem do investigador a procura por fórmulas que incentivem o interesse e o real contributo dos

participantes na investigação. A autora, seguindo a linha de pensamento de Krueger, fala no desenvolvimento de "atividades" ou "exercícios" (Colucci, 2007: 5) que se tornem importantes complementos das questões a tratar. Gibson (2012: 157) chama-lhes "atividades estruturadas". Além de incentivarem à discussão e tornarem a experiência dos grupos mais interessante e apelativa para todos os envolvidos (Gibson, 2012), estas atividades são particularmente benéficas para os participantes que têm dificuldade em responder imediatamente às questões colocadas pelo investigador, já que lhes permitem ter mais tempo para responder ou produzir respostas mais completas. No caso particular das crianças e dos jovens, Colluci (2007) considera que a opção por estas atividades pode ajudar a ultrapassar as dificuldades causadas pelo aborrecimento e pela falta de motivação que estes participantes expressam ao longo do tempo de conversa, além de contribuir para superar o facto de estes grupos tendencialmente agirem e expressarem ideias e sentimentos diferentemente dos adultos.

Os grupos de foco desenvolvidos foram realizados sob o formato de um conjunto de atividades estruturadas em que se teve em conta, na sua elaboração, os objetivos da pesquisa, o uso destes grupos como forma complementar da análise quantitativa, e as características dos participantes.

O estudo enquadra-se, também, na educação para os media e na importância de as crianças desenvolverem competências críticas face às notícias e às representações do mundo nos *media*. Por esse motivo, as atividades foram pensadas pressupondo que as crianças pudessem, durante a realização dos grupos de foco, posicionar-se crítica e criativamente em torno da atualidade, através do contacto com as notícias, da reflexão e do questionamento dos assuntos do dia, do debate em torno das escolhas dos jornalistas e da proposta de novas ideias sobre como poderia ser a informação.

Antes de se proceder ao desenho das atividades, partiu-se da análise aos resultados obtidos através do inquérito por questionário para, a partir da mesma, aferir-se um conjunto de questões orientadoras dos grupos de foco. O objetivo foi obter uma representação dos aspetos a que tivemos que atender no momento de elaboração e de concretização das atividades. Além disso, como sugerido anteriormente, é necessário ter em mente que, no trabalho, optamos pela condução de grupos de foco enquanto método complementar do inquérito por questionário, pelo que as questões em causa advieram dos resultados ob-

tidos através da análise quantitativa, com o propósito de corroborar resultados e de aprofundar relações propostas pela mesma.

As questões orientadoras dos GF foram, assim, as seguintes:

1. O que é que leva as crianças a interessarem-se mais por determinados assuntos nas notícias em detrimento de outros?
   Há algum grau de identificação com esses acontecimentos? E de apropriação? Que imagens e emoções relacionam a esses tópicos?

2. Por que é que a televisão é o meio preferencial de acompanhamento das notícias? Através de que canais/programas acompanham as notícias?

3. Qual é a conceção das crianças sobre o conhecimento do mundo e quais os motivos para associarem as notícias a esse conhecimento?

4. Que tipo de informação é que gostariam de receber dos *media*?
   Como é que as notícias se poderiam tornar mais atrativas e interessantes para as crianças?

5. Quais são as estratégias de mediação parental mais evidentes em relação às notícias?
   Que estilos de mediação são mais eficazes para uma melhor compreensão dos acontecimentos e minimização do impacto emocional?

6. Que lugar ocupa a escola na relação com as notícias e o conhecimento do mundo?
   Por que é que as crianças têm interesse em realizar trabalhos sobre notícias na escola e qual a importância que lhes atribuem?

7. Qual é a importância que as crianças atribuem aos direitos de participação e à possibilidade de participarem nos media?
   Qual é a relevância dessa participação para o seu interesse pelas notícias? Qual é a relevância dessa participação para a cidadania?

Os GF tiveram por base as seguintes atividades:

Atividade 1 – Descobrir a Atualidade

Teve como principais objetivos: refletir sobre o modo como as crianças percecionam as notícias; compreender que tipo de imagens e emoções as crianças associam a determinados assuntos; refletir sobre os motivos que levam as crianças a interessar-se mais por determinados tópicos em detrimento de outros; refletir sobre os interesses, as motivações e as expectativas das crianças face à informação.

Esta atividade teve início com a apresentação aos participantes de um conjunto de notícias diversas recortadas de jornais, tendo-lhes sido colocadas as seguintes questões: *O que acham destas notícias? Há alguma coisa que vos chame a atenção? Porquê? Estas notícias interessam- vos? Porquê? E conseguem lembrar-se de notícias que não vos interessem?* Em seguida, divididas em grupos de dois ou três elementos, e com o auxílio de materiais (como cartolinas, lápis, cola) necessários à atividade, as crianças foram convidadas a selecionar uma das notícias inicialmente apresentadas e a refletir sobre os seguintes aspetos: quem produziu e com que propósito (informar, persuadir, entreter, vender); público a que se destina; contexto e características (como a escolha do título, das imagens e o seu impacto); emoções que provoca (alegria, medo, tristeza, nojo); que escolhas faria (o que a criança mudava, acrescentava). Por fim, convidou-se cada grupo a apresentar e a debater com os colegas as suas escolhas.

Atividade 2 - Quem é Quem

Teve como propósitos: refletir sobre o lugar das notícias no conhecimento do mundo, por parte das crianças; refletir sobre o papel das notícias na sociedade e na forma como representam a realidade; conhecer o papel mediador dos vários agentes de socialização no conhecimento do mundo.

Inicialmente, apresentou-se aos participantes o jornal do dia[48], pedindo que o folheassem e comentassem o que iam lendo, de forma livre. Em seguida, convidou-se as crianças a elaborarem uma possível primeira página para o jornal, descrevendo as suas escolhas. Na segunda parte da atividade, foram apresentados vários cartões às crianças, onde se encontravam representados os seguintes elementos: *Crianças*, *Família*, *Escola*, *Notícias*. Cada participante escolheu um cartão, lendo em "voz alta" a descrição contida no

[48]Na EB1 de Lage-Parada, apresentou-se às crianças o *Jornal de Notícias*, enquanto o *Público* foi o jornal escolhido para desenvolver a atividade com a turma da EB1/JI de Serrinha.

mesmo. Partindo dessa leitura e de algumas questões lançadas por nós[49], gerou-se o debate entre o grupo.

Atividade 3 - Oficina dos Direitos

Visou refletir sobre o modo como as crianças percecionam os seus direitos, em especial os direitos de participação (particularmente, na relação com os *media*), e que valor lhes atribuem.

No começo da atividade, realizou-se uma breve exposição e explicação sobre os direitos da criança com o apoio de materiais (poster e *flyers*) cedidos pela Delegação Regional do Porto do Comité Regional para a Unicef, e de um esquema elaborado em formato Power Point. Durante esta apresentação, foi pedido às crianças que lessem em "voz alta" a os seus direitos e que comentassem em torno de algumas questões, como por exemplo, *O que é mais importante, direitos ou responsabilidades? Quais são os direitos mais importantes? E ser livre, ter direito à liberdade quer dizer o quê?* No final da atividade, apresentou-se às crianças excertos de notícias.

Umas, produzidas e transmitidas por noticiários de canais televisivos generalistas nacionais[50]; outras, direcionadas exclusivamente a públicos infantis[51]. Durante esta exposição, gerou-se o debate entre o grupo, que ia sendo feito de modo livre e espontâneo; no entanto, em alguns momentos foi conduzido por nós através da colocação de questões previamente definidas para esta atividade, como por exemplo, *As crianças têm direitos em relação aos media? Quais? O que acham sobre as crianças aparecerem nas notícias? E participarem nas notícias?*

Todas as atividades iniciaram com uma apresentação entre a investigadora

[49]Para cada um dos cartões, definimos um conjunto de questões que permitissem evitar a dispersão e direcionar a resposta das crianças para os assuntos a explorar. Por exemplo, no que se refere ao cartão crianças, colocamos questões como Aprendem alguma coisa com as notícias? O quê? Interessa-vos mais aquilo que acontece em Portugal ou nos outros países? Porquê? O que é o mundo real? Aquilo que aparece nos filmes, nos telejornais ou nos desenhos animados? Porque é que gostam tanto de ver desenhos animados?

[50]Para esta atividade, foram escolhidas duas notícias transmitidas pelos canais RTP1 e SIC, uma sobre o aumento de casos de tráfico de seres humanos, particularmente, de crianças; a outra sobre pinturas realizadas por crianças hospitalizadas, respetivamente.

[51]As notícias apresentadas foram retiradas do *site* **Recontando.com**, um portal criado pela jornalista brasileira Simone Ronzani com o propósito de tornar as notícias mais atrativas e de fácil compreensão para as crianças, o seu principal público-alvo. As notícias apresentadas versaram sobre os seguintes acontecimentos: incêndio trágico resultante de explosão em clube noturno de Santa Maria, no Brasil; trabalho infantil; manifestações no Rio de Janeiro.

e as crianças, durante a qual quis criar-se um ambiente informal de modo a colocar os participantes à vontade. Este foi, também, o momento escolhido para as crianças falarem sobre o que gostam de fazer nos tempos livres e de lazer. Foi-lhes pedido que escolhessem o nome pelo qual gostariam de ser tratadas durante as atividades, e que, consequentemente, as iria identificar no trabalho final. Além desta apresentação, realizou-se sempre um momento introdutório que consistiu numa pequena conversa sobre os media e as notícias, de modo a introduzir o tema dos grupos de foco e a familiarizar as crianças com o mesmo. Aqui, colocamos algumas questões concretas, tais como: *Qual é a primeira coisa que vem à cabeça quando pensam em notícias? Lembram-se de alguma notícia? Qual? O que é que vos chamou a atenção? Quem gosta de acompanhar as notícias? Porquê? Onde acompanham as notícias?*

3.8 Participantes

Os participantes dos grupos de foco foram selecionados a partir do número de alunos que compuseram a amostra do inquérito por questionário. A escolha das turmas para a realização destes grupos foi feita junto dos professores que, durante a administração dos inquéritos por questionário, demonstraram recetividade e prontidão em providenciar as condições (de espaço e de tempo) necessárias à boa condução dos grupos.

Nestes grupos participaram as crianças a frequentar duas turmas do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Paredes. As turmas selecionadas estão integradas em escolas diferentes, de modo a obter uma maior diversidade de resultados. Ambas as escolas - EB1 de Lage-Parada de Todeia, inserida no Agrupamento de Escolas Daniel Faria-Baltar, e EB1/JI de Serrinha, do Agrupamento de Escolas de Vilela - eram compostas por apenas uma turma do 4ºano no ano letivo em que decorreu a fase de realização dos GF, portanto, 2013/2014. No total, participaram 42 crianças - 22 raparigas e 20 rapazes - com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. No quadro seguinte, apresenta-se o desenho da amostra escolhida para a implementação dos seis GF desenvolvidos nesta fase da pesquisa.

[52]Neste grupo, durante a realização da atividade 2 – Quem é Quem - uma das crianças do sexo feminino teve que sair durante o decorrer da mesma. No entanto, esta criança demonstrou

	EB1 de Lage – Parada 22 de Maio de 2014	EB1/JI de Serrinha 23 de Maio de 2014
Atividade 1 Descobrir a Atualidade	GF2 3 Raparigas 3 Rapazes 9-11 anos	GF4 4 Raparigas 4 Rapazes 9-10 anos
Atividade 2 Quem é Quem	GF1 3 Raparigas [52] 4 Rapazes 9-10 anos	GF5 5 Raparigas 3 Rapazes 9-10 anos
Atividade 3 Oficina dos Direitos	GF3 4 Raparigas 3 Rapazes 9-10 anos	GF6 4 Raparigas 3 Rapazes 9-10 anos

Tabela 3.13: Desenho dos grupos de foco

3.9 Intermediários e autorizações

Visto que os participantes dos grupos de foco foram selecionados a partir da amostra utilizada no inquérito por questionário, a obtenção das autorizações necessárias ao prosseguimento das sessões foi facilitada pelo facto de, anteriormente, termos contactado com as escolas selecionadas e aplicado os inquéritos nas turmas em questão. Foi durante a aplicação dos questionários que demos a conhecer aos docentes, a segunda fase do estudo empírico e solicitamos a possibilidade de realizar os grupos de foco em fase posterior, ainda antes do final do ano letivo. Sabíamos que era fundamental antecipar a possibilidade de concretização destes grupos, pelo facto de os alunos realizarem os exames de aferição na altura em que prevíamos avançar com as sessões.

Foi no decorrer destas conversas informais que nos apercebemos da recetividade dos docentes em conduzir os GF nas suas turmas. E portanto, verificou-se que as turmas escolhidas para esta fase do estudo foram, também, aquelas cujos professores nunca colocaram entrave à realização dos grupos

vontade em participar na atividade da tarde, tendo integrado o grupo da atividade 3 - Oficina dos Direitos.

e demonstraram, inclusivamente, interesse em que os seus alunos participassem.

Além do consentimento dos docentes, foi necessário, tal como para os inquéritos por questionário, solicitar autorização às crianças e aos encarregados de educação, através de um *Termo de Consentimento Informado*. Neste documento, solicitava-se autorização para realizar um conjunto de atividades sobre as notícias, em sala de aula. Ficou esclarecido que os dados seriam tratados e analisados de forma confidencial e que a identidade dos participantes nunca seria revelada quer no estudo, quer a terceiros.

3.10 Dinâmica dos grupos

As sessões duraram entre 60 a 90 minutos e decorreram, em ambas as escolas, em espaços destinados à leitura e ao convívio, longe da sala de aula onde, habitualmente, imperam relações de poder (Darbyshire *et al.*, 2005). Apesar de, em ambos os casos, ainda nos encontrarmos dentro do recinto escolar, o facto de as sessões terem decorrido fora do espaço formal da sala de aula foi vantajoso na medida em que permitiu uma maior descontração dos participantes. Ao mesmo tempo, com a ausência dos professores, evitamos que as atividades se pudessem tornar intimidatórias, como propõem Morgan *et al.* (2002), tentando que as sessões fossem mais interativas e produtivas (Darbyshire et al., 2005). Por outro lado, julgamos que o facto de os grupos terem sido desenvolvidos no espaço escolar e de, em certa medida, este ser um lugar controlado, foi um fator potenciador de maior concentração e de melhor comportamento por parte das crianças. Em ambas as escolas, os grupos dispuseram-se de forma semelhante, como representado no esquema seguinte.

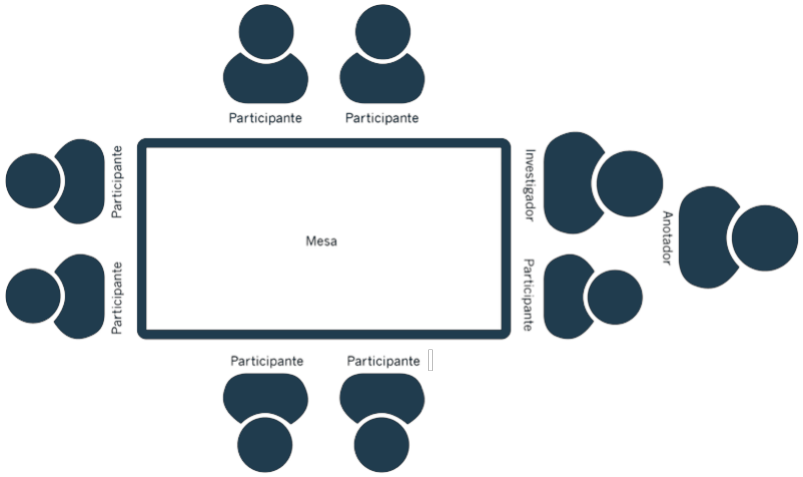

Figura 3.5:
Disposição dos grupos

Os grupos foram realizados com o apoio de um guião, onde constava um conjunto de questões preparadas de modo a evitar a dispersão dos comentários dos participantes e a orientar as suas intervenções para os assuntos pretendidos. Não houve casos de desistência, embora as crianças soubessem que tinham essa opção.

O registo das atividades foi feito com recurso a um gravador áudio. Por esse motivo, solicitou-se sempre às crianças que não falassem todas ao mesmo tempo, e que interviessem pausadamente. Nos grupos realizados na escola EB1 de Lage-Parada, contou-se com o apoio de um colaborador que registou comentários e reações paralelas.

No final das reuniões, colocamos várias questões às crianças: *O que acharam desta experiência? Do que gostaram mais? Gostariam de repetir? Como foi a experiência de participar e pensar sobre as notícias?* Este feedback foi fundamental não apenas para estarmos atentos ao que poderia ser melhorado nas reuniões seguintes, mas também para compreendermos a opinião dos participantes sobre as atividades realizadas.

Julgamos que a forma como a realização dos grupos foi planeada, aliada

ao modo como decorreu em ambas as escolas, permitiu compensar e aprofundar informações que não estariam tão lúcidas aquando da análise quantitativa.

3.11 Procedimento de análise e interpretação

A análise é um trabalho contínuo que tem o seu início nos primeiros momentos da recolha de dados (Callejo, 2001). É aqui que se começam a recolher as primeiras impressões e se registam informações pertinentes em notas de campo. Neste trabalho, contamos, em três grupos de foco, com o apoio de um colaborador que no decorrer das sessões foi apontando certas particularidades das falas das crianças e da natureza da interação, que foram posteriormente consideradas no momento da interpretação e da análise dos dados. Nos restantes grupos em que não foi possível contar com esse apoio, tentamos registar observações em notas de campo, embora tenha sido difícil conciliar a moderação com esse papel de anotadores. Sobretudo pelo facto de os participantes serem crianças, foi necessária uma grande atenção no momento de dinamização das sessões, pelo que qualquer interrupção para, por exemplo, fazer registos em notas de campo, era motivo para as crianças se distraírem e deixarem de estar envolvidas na discussão.

Os grupos de foco, como anteriormente referido, foram registados com recurso a gravador áudio e, posteriormente, transcritos na íntegra. Para Callejo (2001: 145), a transcrição é sempre aconselhável, uma vez que a análise se torna particularmente difícil se aquela não existir. Apesar disso, e do cuidado em registar particularidades das reuniões em notas de campo, é necessário notar que há sempre aspetos da interação que se perdem.

Após a transcrição dos grupos de foco, fizemos uma primeira leitura global das reuniões e das notas de campo, com o objetivo de nos entrosarmos no sentido dos discursos e observarmos tendências gerais que emergiam das falas das crianças, e que poderiam ser úteis para o enquadramento nas questões orientadoras que conduziram as sessões. Apesar de termos alcançado dados não previstos, e de os termos incluído na análise quando se revelaram pertinentes, tivemos sempre em mente as questões principais que nos guiaram na condução dos grupos.

Após essa primeira leitura, foi feita uma nova leitura mais completa, de modo a superarem-se intuições e a estruturarem-se as respostas tendo em

conta os objetivos e as temáticas em análise. No fundo, tratou-se de tentar alcançar a posição ou posições dos grupos em relação aos temas e às questões orientadoras da investigação. Seguindo a proposta de Brites (2013: 178), nessa releitura quisemos, ainda, identificar outros aspetos complementares dos discursos e da interação, isto é, "identificar formas de discurso complementar (identidades, confiança, valores, conhecimento) e respostas não diretas mas que continham informação valiosa".

Lembramos que os grupos de foco realizados foram grupos mistos (Quadro 10), uma vez que pretendíamos que as sessões decorressem de forma dinâmica, que tornasse possível o confronto de opiniões entre elementos de sexos diferentes. Concordamos com Pedrosa (2013) no que se refere à possibilidade de optar pela realização de grupos de foco mistos com vista a que as crianças se expressem de modo mais livre, e sobretudo para que exista mais debate entre rapazes e raparigas. Apesar das sessões terem sido mistas, na **Atividade 1** e na **Atividade 2** propusemos que as crianças se dividissem em grupos do sexo feminino e do sexo masculino, uma vez que pretendíamos não só estimular o confronto de pontos de vista entre ambos os sexos, como também aferir diferenças e semelhanças nas opções e nos discursos dos rapazes e das raparigas, de modo a prefigurar padrões e a realizar comparações entre ambos. Estas questões foram tidas em conta no momento da análise e da interpretação dos dados.

Concluímos, assim, que todo o processo de análise e de interpretação é um exercício de sistematização complexo, especialmente porque o principal objeto de análise são discursos e, como refere Ortí (cit. in Callejo, 2001: 148), "todo o discurso é mais ou menos ambíguo". A interpretação é a chave do processo de investigação, é um "diálogo com os diversos diálogos. No final (...) é um discurso acerca dos discursos" (Callejo, 2001: 158). Consideramos, no entanto, que é necessário que haja um maior investimento em estudos sobre as implicações da análise de grupos de foco quando estes contam com a participação de crianças, uma vez que a literatura existente sobre o assunto ainda não contempla certas especificidades que caracterizam sessões realizadas com participantes tão novos, que trazem, certamente, consequências para os processos de análise e de interpretação.

CAPÍTULO 4. CRIANÇAS, PRÁTICAS MEDIÁTICAS E DE CONSUMO DE NOTÍCIAS

4.1 Caracterização da amostra

Neste ponto do capítulo, descrevemos a amostra do estudo no que se refere aos dados sociodemográficos (sexo, idade e freguesia) e à caracterização do contexto familiar (composição do agregado familiar e nível de escolaridade e situação profissional dos pais).

Antes, porém, damos conta do número de inquiridos, por Agrupamento de Escola (AE) e por estabelecimento de ensino. Verifica-se que 26,7% das crianças frequentam o Agrupamento de Escolas de Paredes; seguindo-se o AE de Baltar, com uma percentagem de 20,7% de inquiridos; e o AE de Vilela (18,5%). No Agrupamento de Escolas de Sobreira (13,3%), a percentagem de inquiridos é próxima à da obtida no AE de Cristelo (13,2%). Quanto ao Agrupamento de Escolas de Lordelo, responderam ao questionário 7,6% das crianças. Na tabela seguinte, apresenta-se a distribuição da informação recolhida (n=685) relativamente ao universo do estudo. No total, obtivemos 685 questionários válidos, o que corresponde a 72,0% do universo estimado.

Agrupamento de Escolas	Nº de inquiridos esperado	Nº de inquiridos efetivo	Percentagem (%)
Cristelo	123	90	73,2
Daniel Faria – Baltar	200	142	71,0
Lordelo	74	52	70,3
Paredes	277	183	66,1
Sobreira	115	91	79,1
Vilela	163	127	77,9
Total	952	685	72,0

Tabela 4.14: Nº de inquiridos (esperado e efetivo) por Agrupamento de Escolas

Consideramos que a diferença entre o número de inquiridos esperado (n=952) e o efetivo (n=685) resulta, por um lado, dos casos de encarregados de educação que não autorizaram a participação das crianças no estudo; e, por outro, advém de situações em que as crianças não tinham consigo o *Termo de Consentimento* Informado no dia combinado para o preenchimento do questionário. Houve, no entanto, circunstâncias pontuais de crianças que não quiseram participar no estudo. Apesar disso, consideramos que a dimensão da amostra obtida assegura a qualidade da pesquisa e o cumprimento dos objetivos delineados.

A amostra final é constituída por 685 indivíduos, dos quais 53% pertencem ao sexo feminino e 47% ao sexo masculino. As crianças têm entre 8 e 12 anos de idade, sendo a média (") de idades de 9,02 anos[53].

Do total de crianças que responderam validamente à **questão 3** ("Em que freguesia moras?") (660), 640 residem nas freguesias do concelho de Paredes, conforme consta da tabela seguinte.

[53]Desvio padrão (**s**) = 0,512.

Freguesia	Frequência	Percentagem (%)
Castelões de Cepeda	72	11,3
Rebordosa	62	9,7
Vilela	54	8,4
Lordelo	48	7,5
Gandra	45	7,0
Sobreira	42	6,6
Duas Igrejas	40	6,3
Duas Igrejas	40	6,3
Recarei	34	5,3
Sobrosa	29	4,5
Cete	28	4,4
Baltar	27	4,2
Bitarães	26	4,1
Mouriz	21	3,3
Parada de Todeia	21	3,3
Louredo	16	2,5
Beire	14	2,2
Cristelo	13	2,0
Vandoma	12	1,9
Gondalães	11	1,7
Astromil	6	,9
Besteiros	6	,9
Vila Cova de Carros	5	,8
Aguiar de Sousa	4	,6
Madalena	4	,6
Total	640	100,0

Tabela 4.15: Nº de alunos residentes por freguesia do concelho de Paredes (n=640)

Classificação	Frequência	Percentagem %
APU	551	86,1
APR	46	7,2
AMU	43	6,7
Total	640	100,0

Tabela 4.16: Nº de alunos residentes nas freguesias do concelho de Paredes por área de classificação (n=640)

A grande maioria dos inquiridos vive em zonas classificadas como Área Predominantemente Urbana (APU)[54].

Além das crianças residentes no concelho de Paredes, contabilizam-se 20 inquiridos a habitar em concelhos próximos, particularmente Penafiel, Paços de Ferreira, Valongo, Porto e Lousada. A **questão 4** ("Com quem vives?") permitiu conhecer a composição do agregado familiar das crianças. Além de nos inteirarmos da estrutura do agregado por cada elemento que o compõe (pai, mãe, irmão(s), tios, avós), foi criada uma categoria que possibilitou identificar a presença conjunta do pai e da mãe no agregado, em vez de os entender como elementos separados. A adicionar a estes elementos, a criança tinha a possibilidade de mencionar "Outro familiar", sendo que estes casos foram categorizados pela relevância da sua frequência.

As famílias são, assim, constituídas principalmente pela mãe (97,2%), pelo pai (80,0%) e por irmãos (70,6%). A média do número de irmãos é de 1,33[55], ligeiramente acima da média nacional do número de filhos por casal, estabilizada no valor de 1,23[56]. É de notar, ainda, a referência aos avós (19,9%) e a tios (7,5%). Na opção "Outro familiar", apenas 26 crianças, correspondentes a 3,8% dos inquiridos, assinalaram a presença deste

[54]Para saber quais as freguesias que se integram em cada uma das áreas mencionadas (APU, AMU, APR), consultar o subcapítulo 3.3 *Apresentação do contexto de estudo: caracterização económica e sociodemográfica do concelho de Paredes*.

[55]Desvio padrão (**s**)= 0,621.

[56]Dados da PORDATA - Base de dados Portugal Contemporâneo. Para mais pormenores, consultar http://www.pordata.pt/

elemento, encontrando-se, sobretudo, a referência a primos, a padrinhos e ao padrasto/namorado da mãe.

No caso do conhecimento acerca do agregado familiar com pai e mãe, as respostas indicam que 80,1% dos inquiridos vivem com ambos os elementos, 18,7% vivem somente com a mãe e, ainda que com um peso muito pouco significativo, 1,2% (correspondente a 8 crianças) moram apenas com o pai (n=673).

A **questão 5** ("Até quando andaram os teus pais na escola?") permitiu conhecer as habilitações escolares do pai e da mãe dos inquiridos. Sublinhamos, no entanto, que existe um maior conhecimento da situação escolar da mãe, já que o número de inquiridos que desconhecem o nível de escolaridade do pai (36,1%) excede o dos que não conhecem as habilitações da mãe (25,4%).

No que respeita aos níveis de qualificação da mãe, observa-se que 25,0% completaram o 1º Ciclo do Ensino Básico, 21,6% estudaram até ao 2º Ciclo do Ensino Básico, 16,4% frequentaram o 3º Ciclo do Ensino Básico, 18,6% completaram o Ensino Secundário, e 17,4% frequentaram o Ensino Superior. 6 mães nunca estudaram. No que toca aos níveis de qualificação do pai, 25,1% frequentaram o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta percentagem muito semelhante à verificada para o caso da mãe. Para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, as percentagens - 23,7% e 21,3%, respetivamente – são ligeiramente superiores aos valores assinalados para a mãe, nomeadamente no caso da frequência do 3º Ciclo do Ensino Básico. 9 pais nunca estudaram. Os estudos realizados até ao Ensino Secundário apresentam percentagens muito semelhantes para o caso do pai e da mãe - 17,4% e 18,6%, respetivamente. Verifica-se o inverso no âmbito dos estudos até ao Ensino Superior (10,4%, no caso do pai), concluindo-se pela existência de uma maior percentagem de mães (17,4%) que frequentaram este nível de ensino. Estes dados são coerentes com o Retrato do Concelho (2011), no que diz respeito à observância de disparidades entre homens e mulheres no acesso ao Ensino Superior. Comprova-se que, nos últimos anos, a proporção de mulheres a concluir os estudos superiores é mais elevada, enquanto os homens ingressam mais cedo no mercado de trabalho.

De modo geral, verifica-se que os estudos até ao 1º Ciclo e ao 2º Ciclo do Ensino Básico são as habilitações que predominam nos pais das crianças do estudo. Estes dados vão ao encontro da *Carta Educativa para o Concelho de Paredes* (2006), segundo a qual 32,9% dos habitantes com 15 ou mais

anos completaram o 1º Ciclo do Ensino Básico, baixando esta percentagem à medida que se ascende no grau de estudos. No que toca ao acesso ao Ensino Superior, segundo dados da PORDATA, o concelho de Paredes apresenta 7,02% da sua população com 15 ou mais anos com o Ensino Superior (Barbosa, 2013); enquanto a nossa amostra revela percentagens superiores neste nível de estudos (17,4% para a mãe, e 10,4% para o pai), especialmente no caso da mãe. Além destes dados, concluímos também que existe tendência para, no mesmo agregado familiar, as habilitações académicas do pai e da mãe serem as mesmas.

Para conhecer a situação profissional dos pais dos inquiridos, foram colocadas duas questões para cada um dos progenitores: "Qual é a profissão da tua mãe/do teu pai?"; "E o que faz na profissão?". Houve situações em que as respostas dos inquiridos geraram dificuldades na sua categorização, facto que não nos permitiu determinar algumas profissões. Considerem-se os seguintes exemplos: "Trabalha na CP", "Trabalha na Câmara", "Trabalha numa fábrica" ou "Pinta". Estas informações tornaram impossível a identificação da profissão, dado tratarem-se de referências incompletas ou demasiado vagas. Estes casos foram categorizados como "Não Determinado (ND)".

Verifica-se, assim, que, no que se refere à situação profissional da mãe, 72,1% encontram-se empregadas, enquanto 17,8% estão em situação de desemprego. 4,7% dedicam-se às tarefas domésticas, 1,3% (correspondente a 9 mulheres) são estudantes e 0,9% (correspondente a 6 mulheres) estão reformadas. Nos casos em que as mães se encontram empregadas, as profissões foram categorizadas de acordo com os dois primeiros níveis de classificação propostos no documento relativo à *Classificação Portuguesa das Profissões* (2010)[57], em Grande Grupo e Sub-Grande Grupo. Analisados os dados obtidos, concluímos que 29,1% se enquadram no Grande Grupo *Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices*; 23,9% são *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores*; e 15,4% são *Especialistas das atividades intelectuais e científicas*. Existem, ainda, 12,3% que integram o Grande Grupo *Trabalhadores não qualificados*. Na tabela seguinte, apresentam-se os dados relativos à profissão da mãe segundo o Grande Grupo da CPP 2010.

[57] Disponível em file:///Users/patriciasilveira/Downloads/CPP2010%20(5).pdf

Grande Grupo	Frequência	Percentagem (%)
1. Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	7	1,4
2. Especialistas das atividades intelectuais e científicas	76	15,4
3. Técnicos e profissões de nível intermédio	18	3,6
4. Pessoal administrativo	30	6,1
5.Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	118	23,9
7. Trabalhadores qualificados da indústria,construção e artífices	144	29,1
8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	40	8,1
9. Trabalhadores não qualificados	61	12,3
Total	494	100,0

Tabela 4.17: Profissão da mãe segundo o Grande Grupo CPP 2010 (n=494)

A classificação da profissão da mãe segundo o Sub-Grande Grupo mostra que 28,7% se enquadram em *Trabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outras indústrias do artesanato*. Neste item, existe uma elevada referência a trabalhos de costura e outros relacionados com a indústria de produção de móveis, especificamente o estofamento de cadeiras, de bancos, e a lixagem de móveis. 11,1% concentra os *Trabalhadores dos serviços pessoais, como cozinheira e cabeleireira*; e 10,9% enquadram-se em *Trabalhadores de limpeza* (como empregada doméstica). 7,7% são professoras (*Professores*).

No caso da situação profissional do pai, 82,5% encontram-se empregados, com a exceção de um pai reformado. 8,3% estão em situação de de-

semprego. Também aqui se classificaram as profissões segundo a *Classificação Portuguesa das Profissões* (2010), em Grande Grupo e Sub- Grande Grupo. Sendo assim, a leitura dos dados, na ótica do Grande Grupo, indica que 42,8% são *Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices*; 17,7% tratam-se de *Trabalhadores não qualificados*; e 14,2% enquadram-se no Grupo *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores*. Na tabela seguinte, apresentam-se os dados relativos à profissão do pai segundo o Grande Grupo da CPP 2010.

Grande Grupo	**Frequência**	**Percentagem (%)**
0. Profissões das forças armadas	2	,4
1. Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	12	2,1
2. Especialistas das atividades intelectuais e científicas	21	3,7
3. Técnicos e profissões de nível intermédio	19	3,4
4. Pessoal administrativo	18	3,2
5.Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	80	14,2
6.Agricultores e trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	1	,2
7.Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	242	42,8
8.Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	70	12,4
9.Trabalhadores não qualificados	100	17,7
Total	565	100,0

Tabela 4.18: Profissão do pai segundo o Grande Grupo CPP 2010 (n=565)

A classificação da profissão do pai segundo o Sub-Grande Grupo permite concluir que 21,2% são T*rabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outras indústrias e artesanato*, dedicando-se, sobretudo, à indústria da madeira e ao fabrico de móveis; 15,9% exercem atividade como *Trabalhadores não qualificados da indústria extractiva, construção, indústria transformadora e transportes, relacionada particularmente com a área da construção civil*; 12,0% são *Trabalhadores qualificados da construção e similares, excepto eletricista*, concretamente mecânicos, pintores de automóveis, carpinteiros, canalizadores, vidraceiros, entre outros.

Uma das ilações a retirar é a de que, no cômputo geral, tanto para o caso da mãe como o do pai, predominam as profissões ligadas ao Grande Grupo *Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices* e, especificamente, ao Sub-Grande Grupo *Trabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outras indústrias e artesanato*. Estas são enquadradas no setor secundário, relativo à transformação de matéria-prima em produtos (indústria, construção civil, fornecimento de água, gás e eletricidade)[58].

Foi, também, possível concluir que existe uma associação significativa entre as habilitações dos pais e as respetivas profissões. A título de exemplo, naqueles cujo nível de escolaridade é o Ensino Superior, as profissões estão maioritariamente (66,2%) ligadas ao Grande Grupo *Especialistas das atividades intelectuais e científicas*; os que possuem o Ensino Básico exercem atividades relacionadas com o Grande Grupo *Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices*; e os que nunca estudaram exercem funções orientadas para os os Grandes Grupos Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem e Trabalhadores não qualificados.

4.2 Hábitos sociais e de lazer e práticas mediáticas

Este subcapítulo tem como objetivo mostrar quais são as atividades que estão integradas nos tempos livres e de lazer das crianças do estudo, quais são as

[58] Verifica-se um peso significativo do elemento masculino do casal a trabalhar em áreas integradas no setor secundário, particularmente na indústria da madeira. Porém, para o caso materno não se vislumbram diferenças consideráveis entre as que têm profissões ligadas a essa mesma indústria (29,1%) e as que se dedicam ao setor terciário, concretamente a atividades relacionadas com serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (23,9%).

suas preferências relativamente às mesmas e com que frequência as realizam. Ao mesmo tempo, debruçamo-nos sobre as práticas mediáticas dos inquiridos, tentando compreender qual o lugar que a exposição aos *media* ocupa nesses tempos sociais e que tipo de interesses e preferências manifestam relativamente aos conteúdos que os *media* transmitem, principalmente por intermédio da televisão.

No que respeita à questão sobre as atividades de lazer[59], foram criadas categorias com base na incidência de respostas escritas pelos inquiridos. Dada a amplitude de respostas - por se tratar de uma questão de tipo aberta na qual as crianças tinham de assinalar, por ordem de preferência, as três atividades que mais gostam de fazer quando não estão na escola - foram encontrados vários níveis de tratamento. Daí a necessidade de se criar uma classificação mais abrangente por Grupos: *Media*, *Desporto/Atividade Física*, *Sociais/Lúdicas*, *Cognitivas/Artísticas* e Outras. O quadro abaixo classifica, por Categoria e por Grupo, as respostas dos inquiridos.

Grupo	**Categoria**	**Atividades**
Media	Ver televisão	Ver televisão, ver bonecos/desenhos animados, ver telenovelas e outros programas
	Jogar computador	Jogar computador
	Jogar consolas de jogos	Jogar Playstation Portátil (PSP), jogar Wii, jogar Nintendo, jogar videojogos
	Ver filmes	Ver filmes, ver documentários, ver séries
	Ir à Internet/redes sociais	Internet, Facebook, Youtube, pesquisar

[59] 8. Indica as três atividades que mais gostas de fazer quando **não estás na escola**. Tem em conta que a 1ª é a mais importante."

	Usar o computador	Estar no computador, ir ao computador, mexer no computador
	Ir ao cinema	Ir ao cinema
	Aceder a notícias	Ver as notícias, notícias, ver o Telejornal
	Ouvir música	Ouvir música
	Jogar tablet	Jogar tablet
DESPORTOS/ ATIVIDADE FÍSICA	Praticar desporto	Jogar futebol, natação/piscina/nadar, jogar ténis/basquetebol, equitação, patinagem
	Andar de bicicleta, skate e patins	Andar/passear de bicicleta, andar de patins, andar de skate
	Dançar	Dançar hip-hop, ballet
SOCIAIS/LÚDICAS	Brincar/jogar	Jogar à bola, correr, brincar com amigos, brincar com bonecos, saltar à corda, jogar à macaca, jogar às escondidas, jogar às profissões
	Jogar jogos de tabuleiro	Jogar às cartas, jogar xadrez
	Conviver com a família	Estar/falar com os pais/irmãos/avós/primos
	Ajudar a família	Ajudar a mãe nas tarefas de casa, ajudar os avós, ajudar os irmãos
	Ir para os escuteiros	Ir para os escuteiros
	Brincar com amigos	Ir para casa de amigos brincar

	Brincar com animais de estimação	Brincar com o cão/gato/hamster
COGNITIVAS/ARTÍSTICAS	Estudar/fazer os trabalhos de casa	Estudar, fazer os trabalhos de casa, resolver exercícios
	Ler/escrever	Ler livros, escrever, contar histórias
	Desenhar/pintar	Desenhar, pintar, fazer trabalhos manuais
	Tocar instrumentos musicais	Tocar guitarra/viola/piano, cantar
OUTRAS	Passear	Passear
	Arrumar/limpar	Ler livros, escrever, contar histórias
	Desenhar/pintar	Arrumar o quarto, limpar o pó, lavar a loiça
	Comer	Comer
	Dormir/descansar	Dormir, ficar na cama
	Ir à missa/catequese	Ir à missa, ir à catequese
	Ir a espaços comerciais	Ir ao *shopping*, ir ao café

Tabela 4.19: Classificação das atividades de lazer por Categoria e Grupo

A análise dos dados revela uma hegemonia no que se refere às atividades eleitas para os tempos de lazer, traduzida na clara **preferência pela prática de desporto ("jogar futebol", "natação/piscina/nadar", "jogar ténis/basquetebol", "equitação", "patinagem"), pelas brincadeiras e jogos ("jogar à bola", "correr", "brincar com amigos", "brincar com bonecos", "saltar à corda", "jogar à macaca", "jogar às escondidas", "jogar**

às profissões”) e por ver televisão (“ver televisão”, “ver bonecos/desenhos animados”, “ver telenovelas e outros programas”). As preferências dos rapazes inclinam- se para as atividades ligadas ao Grupo Desportos/Atividade Física; por seu turno, as raparigas preferem as atividades Sociais/Lúdicas e as Cognitivas/Artísticas. Seguidamente, apresentam- se os dados relativos às atividades de lazer mencionadas pelas crianças, por Grupo, para cada uma das três opções de resposta.

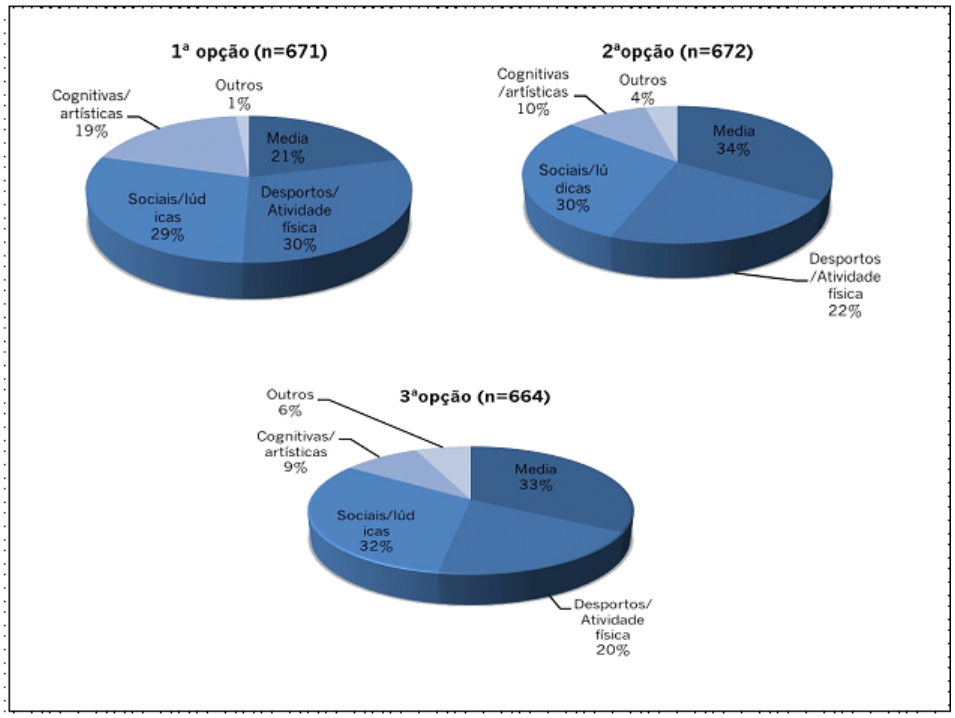

Figura 4.6: Atividades dos tempos de lazer

Como os gráficos evidenciam, as atividades relacionadas com os media aparecem como as mais vezes mencionadas na segunda e na terceira opções de resposta. Neste Grupo, “ver televisão” surge como a atividade preferencial na dianteira de, por exemplo, “jogar computador”, “jogar consolas de jogos”, “jogar *tablet*” ou “ir à Internet/redes sociais”. Estes dados são coerentes com

as conclusões apresentadas em vários estudos, os quais demonstram que a televisão continua a ser o *medium* preferido das crianças e com o qual mais interagem (Roche, 2008; Matos, 2008).

Ainda no Grupo *Media*, a categoria "aceder a notícias" aparece referenciada por um número insignificante de inquiridos: 6 crianças, na primeira e na segunda opções; e 3 crianças na terceira opção. O baixo registo de acompanhamento das notícias enquanto atividade preferencial dos tempos de lazer não é, contudo, surpreendente. Como outras pesquisas têm vindo a sugerir, as novas gerações interessam-se pouco, ou nada, pelas notícias, e ainda que sigam os temas por elas abordados, isso não significa que gostem de o fazer, sendo esse acompanhamento resultado da insistência dos pais (Buckingham, 2000b). Noutra tabulação, a informação discriminada é relativa às atividades dos tempos de lazer, por Categoria, para a primeira opção de resposta.

Categoria	**Frequência**	**Percentagem (%)**
Praticar desporto	139	20,7
Estudar/fazer os trabalhos de casa	96	14,3
Brincar/jogar	89	13,3
Ver televisão	53	7,9
Andar de bicicleta, skate e patins	37	5,5
Brincar com familiares	28	4,2
Ajudar a família	26	3,9
Dançar	23	3,4
Jogar consolas de jogos	23	3,4
Jogar computador	21	3,1
Brincar com animais de estimação	19	2,8
Ler/escrever	19	2,8
Conviver com a família	15	2,2
Jogar tablet	12	1,8
Brincar com amigos	11	1,6

Usar o computador	9	1,3
Tocar instrumentos musicais	8	1,2
Ir à Internet/redes sociais	7	1,0
Aceder a notícias	6	,9
Ir para os escuteiros	5	,7
Dormir/descansar	4	,6
Ver filmes	4	,6
Desenhar/pintar	3	,4
Comer	3	,4
Ir à missa/catequese	2	,3
Passear	2	,3
Ouvir música	2	,3
Jogar jogos de tabuleiro	1	,1
Ir a espaços comerciais	1	,1
Total	671	100,0

Tabela 4.20: Atividades dos tempos de lazer, por Categoria (1ªopção) (n=671)

Nesta opção, "praticar desporto" e "brincar/jogar" destacam-se como atividades preferenciais, acima de "ver televisão". Estes dados vão ao encontro de conclusões obtidas em investigações como a de Pinto (2000) ou a de Lasagni (2004), ao demonstrarem que na ocupação dos tempos de lazer, as crianças preferem interagir com os amigos, sobretudo no exterior.

A **questão 9** ("Com que frequência fazes estas atividades por semana?") pretendeu aferir o tempo que as crianças dedicam à realização das seguintes atividades: "brincar na rua", "estudar e fazer os TPC", "jogar jogos" (nas modalidades de cartas, jogos de tabuleiro), "jogar consolas de jogos", "ler jornais e revistas", "ver televisão", "ouvir música", "ouvir rádio", "navegar

na Internet", "praticar desporto", "ler livros", "ir ao Facebook" (ou outras redes sociais), "brincar em casa", e "passear". "Estudar e fazer os trabalhos de casa" são as atividades que mais crianças (85,3%) realizam diariamente, seguindo-se o consumo de programas televisivos (82,7%) e as brincadeiras em casa (72,4%). 48,4% dos inquiridos praticam desporto todos os dias e, com igual frequência, 42,6% leem livros. Por sua vez, 42,4% das crianças passeiam 1 a 3 vezes por semana, 40,0% jogam jogos (como cartas e jogos de tabuleiro) com a mesma frequência e 36,1% leem jornais e revistas, também, 1 a 3 vezes por semana. Significativa é, porém, a comparação entre as atividades a que os inquiridos se dedicam frequentemente, e aquelas que nunca realizam. Por exemplo, enquanto a maioria das crianças brinca em casa todos os dias (74,2%), o "brincar na rua" é, para 54,1% dos inquiridos, algo que nunca fazem. Este aspeto pode ser explicado a partir da ideia proposta por Buckingham (1999) de que o receio dos pais perante os perigos a que as crianças possam estar expostas no exterior (como raptos e atropelamentos) faz com que estes as proíbam de brincar na rua, e insistam na realização de brincadeiras em casa, onde se pensa que estarão mais seguras. Além disso, o autor sugere que os pais apostam, cada vez mais, na compra de aparelhos electrónicos para os filhos, de forma a atraí-los para o interior de casa e a mantê-los ocupados. Não é, por isso, de estranhar que 82,7% das crianças vejam televisão todos os dias (apenas 10 crianças nunca o fazem), 41,0% ouçam música com a mesma frequência, e 27,7% naveguem na Internet, também, diariamente. Contrariamente, a realidade com que nos deparamos revela que 31,4% das crianças nunca jogam consolas de jogos, embora 25,9% o façam 1 a 3 vezes por semana; 38,6% nunca ouvem rádio; e 41,8% nunca acedem ao Facebook, ou a outras redes sociais.

Concluímos, assim, que **"ver televisão" é a atividade relacionada com os media com mais significado para o quotidiano dos inquiridos, juntamente com a realização de brincadeiras em casa e das tarefas escolares**. O dia a dia das crianças parece ser organizado quer a partir de atividades que resultam da sua escolha, como brincar ou ver televisão, quer de outras que se encontram determinadas a *priori*, representadas, por exemplo, pela prática de desporto em equipa, como futebol, natação, patinagem, equitação, entre outros.

É igualmente interessante verificar que a frequência com que os inquiridos realizam as atividades de lazer não depende das habilitações dos pais ($p>0,05$).

Atividades	Todos os dias	4 a 6 dias por semana	1 a 3 dias por semana	Nunca
Brincar na rua	12,1	5,9	27,9	54,1
Estudar e fazer os TPC	85,3	10,1	3,7	,9
Jogar jogos	10,0	19,2	40,0	30,8
Jogar consolas de jogos	23,1	19,6	25,9	31,4
Ler jornais e revistas	18,3	18,5	36,1	27,1
Ver televisão	82,7	9,6	6,2	1,5
Ouvir música	41,0	22,3	27,3	9,4
Ouvir rádio	21,7	15,7	24,0	38,6
Navegar na Internet	27,7	20,9	31,2	20,2
Praticar desporto	48,4	20,7	25,0	5,9
Ler livros	42,6	31,3	19,3	6,8
Ir ao Facebook/redes sociais	20,8	15,1	22,2	41,8
Brincar em casa	72,4	13,4	11,0	3,2
Passear	21,0	28,4	42,4	8,2
Outra	38,1	27,4	31,7	2,8

Tabela 4.21: Frequência das atividades dos tempos livres e de lazer (%) (n=673)

Poderia supor-se que as crianças inseridas em famílias com capital escolar elevado investissem mais tempo em atividades relacionadas, por exemplo, com a leitura de livros ou com o estudo, e menos tempo a ver televisão. Porém, os dados não são estatisticamente significativos para esta relação. Já no que toca ao sexo, existe uma associação significativa com a frequência de realização das atividades de lazer. A atividade que representa maior relevância estatística é "jogar consolas de jogos", estando os rapazes mais associados à mesma, comparativamente às raparigas. O mesmo acontece para as brincadeiras na rua e a prática de desporto. Por oposição, as raparigas dedicam-se mais à leitura de jornais e de revistas (fazendo-o 4 a 6 dias por semana), e à leitura diária de livros. Os rapazes leem livros com uma frequência de 1 a 3 dias por semana. Resultados semelhantes foram apontados por Guimarães & Pereira (2010) num estudo sobre os hábitos e culturas mediáticas de crianças entre os 9 e os 14 anos de idade.

Procedeu-se, ainda, à Análise Fatorial de Componentes Principais[60] (AFCP), a qual permitiu identificar as seguintes associações e características: 1) as crianças que jogam consolas de jogos, também ouvem música; as que navegam na Internet, costumam ir ao Facebook/redes sociais; 2) os inquiridos que leem jornais e revistas, gostam de ouvir música; 3) as crianças que veem TV, gostam de brincar em casa; 4) as crianças que gostam de praticar desporto, também jogam jogos; e as que gostam de brincar na rua, também demonstram interesse em passear; 5) as crianças que gostam de estudar e de fazer os TPC, também demonstram interesse por ler livros.

Quisemos, também, saber quais são os media a que as crianças têm acesso em casa, e no quarto. Detivemos particular atenção na presença de computador, de consola de jogos, de telemóvel, de televisão com serviço por subscrição e de televisão com acesso somente aos quatro canais generalistas nacionais (RTP1, RTP2, SIC, TVI). Queremos, no entanto, clarificar que, quando questionamos sobre a presença de telemóvel no lar, procuramos saber a totalidade do número de telemóveis na posse dos membros do agregado; quando perguntamos sobre a existência de telemóvel no quarto, quisemos perceber

[60]Efetuou-se o teste de Kolmogorov-Smimov para uma análise fatorial com a aplicação do método de Marimax e Kaiser Normalization, tendo sido encontrados cinco fatores (clusters) superiores a 1 (componentes de Eigenvalues). O método de KMO revelou um valor de 0,678, superior a 0,5, o que indica que se pode proceder à análise fatorial.

quantos destes aparelhos tem a criança. Esta diferença foi devidamente explicada aos inquiridos no momento da administração dos questionários.

Os dados obtidos mostram que, no lar, a presença da televisão é predominante, seguindo-se a do computador, a da consola de jogos, e por último, a do telemóvel, com uma presença menos significativa, embora mais de metade das crianças afirme existir, pelo menos, um telemóvel em casa. Importa aqui referir, nesta situação, que houve a necessidade de assumir a existência da televisão quando o inquirido assinalou "TV Cabo" e não assinalou o respetivo aparelho. Dado que este serviço só é válido na presença do aparelho, assumimos a sua existência. Deste modo, a televisão está presente em 97,1% dos lares da amostra, sendo que mais de metade beneficia do acesso ao serviço por subscrição, em comparação com o acesso aos quatro canais generalistas portugueses.

Os dados obtidos permitem, ainda, concluir que a existência de televisão com serviço por subscrição e de consolas de jogos, em casa, é superior nas famílias em que a mãe possui o Ensino Superior. Ora, este facto pode dever-se à circunstância de estarmos perante famílias com elevado capital económico[61], o que possibilita a subscrição de serviços de televisão que vão além dos quatro canais generalistas nacionais, e sobretudo, a aquisição de equipamentos eletrónicos para lazer.

No que toca à presença de aparelhos no quarto das crianças, o computador é o que mais predomina, seguindo-se a televisão, mas com acesso prevalecente aos quatro canais nacionais, o telemóvel (mais de metade das crianças possui, pelo menos, um destes aparelhos no quarto) e a consola de jogos, que está mais presente no quarto dos rapazes do que no das raparigas.

O quarto dos inquiridos é, assim, um espaço de consumo mediático diversificado, onde coabitam tradicionais e novos media. Neste âmbito, a referência à ideia de cultura do quarto, introduzida no capítulo **1**, ganha sentido. Como os resultados sugerem, o quarto das crianças é um lugar privilegiado de acesso e de utilização dos media. Os pais parecem apostar na compra de aparelhos tecnológicos para o quarto dos filhos, deixando-os usufruir deste consumo. Numa abordagem aproximada, Feilitzen (2005) refere

[61] Vimos, inclusivamente que existe tendência para, na mesma família, os pais possuírem o mesmo nível de escolaridade, além de haver uma maior percentagem de mães com o Ensino Superior, comparativamente aos pais, e de as mesmas exercerem profissões ligadas a atividades intelectuais e científicas.

que a presença dos media no quarto das crianças leva a uma utilização mais frequente e individualizada destes aparelhos, e a uma maior probabilidade de escape ao controlo dos pais.

Além das conclusões apontadas, é necessário reparar que a existência de televisão no quarto é maior nas famílias em que os pais possuem o Ensino Básico, e menor naquelas em que o nível de escolaridade dos pais é o Ensino Superior. Na linha do que defende Roche (2008), consideramos que isso pode dever-se ao facto de, no segundo caso, estarmos perante famílias com capital escolar elevado, o que pode levar a um menor consumo televisivo pelas crianças (com a possibilidade de haver, inclusivamente, conteúdos cuja visualização esteja proibida), e aum maior incentivo, por parte dos pais, para consumirem produtos culturais próximos dos dito eruditos. Pelo contrário, o argumento proposto por Pereira Pinto (2011: 102) - de que, para as crianças inseridas em famílias de baixo capital escolar, a televisão pode tornar-se o seu principal meio de entretenimento, informação e lazer pelo acesso limitado que têm a eventos culturais - pode servir para explicar a presença mais evidente de televisão no quarto das crianças cujos pais possuem menos qualificações.

Ainda no âmbito das práticas mediáticas dos inquiridos, quisemos conhecer os seus conteúdos de televisão favoritos. Concluímos que mais de metade das crianças tem preferência por desenhos animados (68,5%) e filmes (63,1%); seguindo-se as telenovelas, com 41,5% dos inquiridos a eleger estes conteúdos, os programas de desporto (38,2%), as séries (25,3%), e os documentários (20,4%). Os telejornais foram escolhidos por uma percentagem de apenas 18,9% das crianças, o que, ainda assim, não deixa de ser surpreendente. Poderá a manifestação de preferência por estes programas ser fruto do contexto desta investigação e das expectativas a que estas crianças "desejam" corresponder? Por sua vez, os concursos foram assinalados por 17,8% dos inquiridos. Os conteúdos de que as crianças menos gostam são a publicidade.

Também Manuel Pinto (2000) obteve conclusões próximas das deste estudo, concretamente no que se refere à preferência das crianças por desenhos animados e por telenovelas. Na sua pesquisa, o autor verificou que estes públicos preferem, por ordem decrescente: desenhos animados, telenovelas, documentários, programas para a infância e a *Rua Sésamo*[62]. Além disso, segundo

[62]Programa infantil de televisão, originalmente americano, transmitido e produzido pela RTP entre 1989 e 1997.

Pinto (2000), os telejornais ocupam o grupo de programas de que as crianças menos gostam. É curioso notar que, apesar de o estudo do autor ter sido desenvolvido na primeira metade dos anos 90, parece não existirem diferenças expressivas no que se refere ao tipo de conteúdos televisivos que as crianças privilegiam, salvaguardando o facto de, ao longo do tempo, termos vindo a assistir a transformações significativas no panorama audiovisual televisivo, particularmente ao nível dos formatos e dos conteúdos disponíveis.

Estas preferências variam entre os rapazes e as raparigas: enquanto estas gostam mais de ver telenovelas, desenhos animados, documentários e concursos, os gostos dos rapazes inclinam- se para os programas de desporto, os filmes e as séries. Contudo, não foram encontradas diferenças assinaláveis entre a preferência pela publicidade e pelos telejornais, e o sexo ($p>0,05$). Mais uma vez, notamos convergências entre estes dados e as conclusões apresentadas por Manuel Pinto (2000). Como o autor apurou, os conteúdos que os rapazes mencionaram como favoritos foram, tal como acontece nesta investigação, a programação desportiva, os filmes e as séries. As preferências das raparigas inclinaram-se para as telenovelas e os concursos (além dos programas musicais e da Rua Sésamo), o que se assemelha aos gostos das raparigas da nossa amostra.

E o que sabemos sobre as crianças para quem os telejornais são os programas televisivos favoritos? É possível, em relação a estas, traçar dois tipos de perfis: 1) são raparigas; ocupam os tempos livres a estudar, a ver televisão, a praticar desporto, a ler livros, a aceder às redes sociais, e a brincar em casa; acompanham as notícias todos ou quase todos os dias, e gostam de ter conhecimento dos assuntos transmitidos para conversarem com os pais e saberem mais sobre o país e o mundo; 2) são rapazes; passam o tempo livre a estudar, a ver televisão, a ouvir música, a navegar na Internet, a praticar desporto, e a brincar em casa; seguem as notícias todos ou quase todos os dias, e gostam de acompanhá-las para conversarem com os pais e saberem mais sobre o país e o mundo[63].

Um dos aspetos particulares para o qual queremos chamar a atenção prende-se com o gosto das crianças pelas telenovelas. Esta questão é abordada no âmbito de investigações nacionais (Pereira, 2006; Guimarães Pereira, 2010; Pereira Pinto, 2011) e internacionais (Pedrosa, 2013), pelo facto de se tratar

[63]Consultar ANEXO I – Tabela 18.

de conteúdos que as crianças acompanham habitualmente e declaram gostar, embora se destinem especialmente ao público jovem e adulto. Uma dessas pesquisas, da autoria de Porto Pedrosa (2013), concluiu que as crianças manifestam "paixão" (Pedrosa, 2013: 302) por estes programas e o desejo de "serem como as personagens do ecrã".

4.3 Representações e modos de apropriação das notícias

No ponto anterior, debruçamo-nos sobre o conhecimento dos hábitos relacionados com os tempos livres e de lazer dos inquiridos e do espaço que os media ocupam nesses tempos sociais. Tentamos perceber, igualmente, quais são os conteúdos disponíveis no meio televisivo que as crianças preferem, tendo verificado que os programas de notícias estão entre os géneros de conteúdos de que estes públicos menos gostam. Ainda que a alusão às notícias tenha aparecido nessa questão, é nesta fase do capítulo que vamos debruçar-nos mais concretamente sobre os dados relativos à temática central do estudo, tentando refletir sobre os seguintes objetivos: *conhecer e descrever as formas de acesso e o tipo de acompanhamento que as crianças fazem das notícias; identificar e compreender o interesse, as preferências e as emoções que as crianças manifestam em relação às notícias.*

No que diz respeito à frequência com que as crianças acompanham as notícias, os resultados mostram que mais de metade fá-lo todos ou quase todos os dias (58,9%), 15,6% fazem-no 1 a 2 vezes por semana, enquanto 22,4% raramente as seguem. 3,1% das crianças nunca as acompanham (n=674).

Os principais meios de acesso a conteúdos noticiosos são, para mais de metade dos inquiridos, a televisão e os jornais; seguindo-se, por ordem decrescente, o computador, os pais, a rádio, as revistas, o telemóvel, os amigos, os professores e o jornal da escola. As crianças tinham, ainda, a possibilidade de mencionar ´Outros‘ meios de acesso a estes conteúdos, no entanto, apenas 20 inquiridos (3,5%) fizeram essa referência. Responderam, por exemplo, "Facebook", "tios", "irmãos", "café", e "vizinhos".

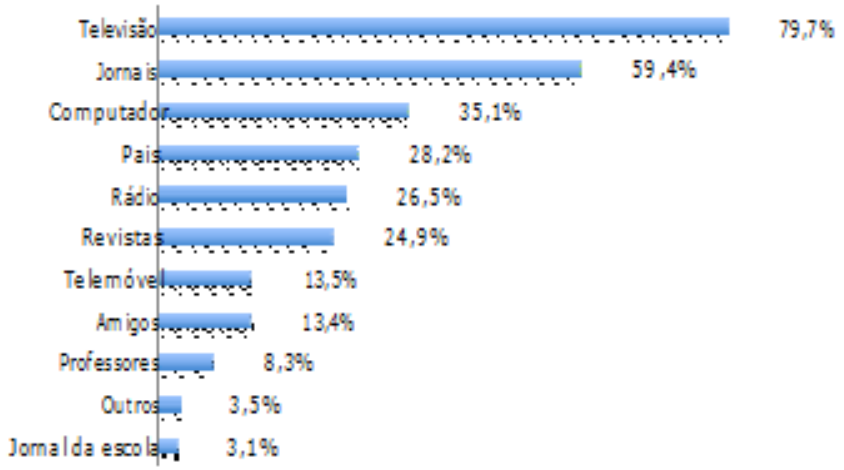

Figura 4.7: Meios de acesso às notícias (n=650)

Observam-se, todavia, dissemelhanças entre os rapazes e as raparigas: há uma tendência para estas seguirem as notícias via rádio e pela leitura de revistas (vimos, inclusivamente, no ponto anterior do capítulo, que estas são leitoras mais frequentes deste género de meio, parecendo- nos mais natural que estejam noticiosamente mais atualizadas a partir dele, do que os rapazes); enquanto para os inquiridos do sexo masculino, esta tendência sobressai quanto ao computador e aos amigos.

Além destes resultados, foram encontradas relações estatisticamente relevantes entre os meios de acesso às notícias e a presença de computador e de telemóvel em casa e no quarto, sugerindo, assim, que se as crianças tiverem acesso a estes aparelhos no lar, acompanham as notícias a partir dos mesmos. Os resultados foram particularmente significativos no caso da presença de telemóvel (em casa e no quarto) e de computador no quarto da criança, sugerindo que o seguimento da atualidade a partir destes meios pode suceder de modo mais individualizado, por vontade da própria criança, e sem o controlo dos pais.

Não foi, no entanto, encontrada uma associação significativa entre a presença de televisão no quarto e o acesso às notícias a partir deste medium

	Presença de telemóvel em casa	Acesso às notícias via telemóvel		Total
		Sim	**Não**	
Sim	Frequência	76	330	406
	%	92,7%	60,6%	64,8%
	Resíduo ajustado	5,7	-5,7	.
Não	Frequência	6	215	221
	%	7,3%	39,4%	35,2%
	Resíduo ajustado	5,7	-5,7	.
Total	Frequência	82	545	627
	%	100%	100%	100%

Nível de significância (p<0,05)

Tabela 4.22: Presença de telemóvel em casa e acesso às notícias via telemóvel (n=627)

	Presença de telemóvel no quarto	Acesso às notícias via telemóvel		Total
		Sim	**Não**	
Sim	Frequência	76	296	372
	%	91,6%	55,1%	60,0%
	Resíduo ajustado	6,3	-6,3	.
Não	Frequência	7	241	248
	%	8,4%	44,9%	40,0%
	Resíduo ajustado	-6,3	6,3	.
Total	Frequência	83	537	620
	%	100%	100%	100%

Nível de significância (p<0,05)

Tabela 4.23: Presença de telemóvel no quarto e acesso às notícias via telemóvel (n=620)

	Presença de computador no quarto	Acesso às notícias via computador		Total
		Sim	**Não**	
Sim	Frequência	185	286	471
	%	83,7%	71,1%	75,6%
	Resíduo ajustado	3,5	-3,5	.
Não	Frequência	36	116	152
	%	16,3%	28,9%	24,4%
	Resíduo ajustado	-3,5	3,5	.
Total	Frequência	221	402	623
	%	100%	100%	100%

Nível de significância (p<0,05) n=623.

Tabela 4.24: Presença de computador no quarto e acesso às notícias via computador (n=623)

(p>0,05), o que sugere que as crianças que acompanham a atualidade pela televisão fazem-no em espaços comuns, porventura na companhia dos familiares, não partindo esta visualização, necessariamente, da sua vontade.

Os dados até agora apresentados permitem perceber que **as crianças contactam frequentemente com a atualidade, sobretudo por meio da televisão**. Outros estudos, nacionais (Malho *et al.*, 2007; Marôpo, 2014) e internacionais (Riddle *et al.*, 2012; Smith & Wilson, 2002; Hujanen & Pietikäinen, 2004; Gunter *et al.*, 2000; Wilson *et al.*, 2005; Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Götz, 2007; Lemish, 2007; Nikken & Götz, 2007; Delorme, 2008) apresentam conclusões semelhantes.

Encontramos, ainda, ligações estatisticamente importantes entre a frequência de acompanhamento das notícias pelas crianças e os seus conteúdos televisivos favoritos. Deste modo, existe uma tendência para os inquiridos que preferem documentários e telejornais (e que não demonstram preferência por filmes e por desenhos animados), seguirem as notícias todos ou quase todos os dias. Este aspeto torna-se particularmente interessante quando reparamos que mais de metade das crianças da amostra (58,9%) assume acompanhar as notícias diariamente, fazendo-o principalmente por meio da televisão. No entanto, quando as questionamos sobre os seus conteúdos favoritos, os desenhos animados ocupam as suas preferências, tendo o telejornal sido referenciado

por apenas 18,9% dos inquiridos. Significa isto que na percentagem de crianças que acompanha todos ou quase todos os dias as notícias (58,9%), mais de metade (71,9%) preferia estar a ver outro tipo de programas (como filmes e desenhos animados). Outros estudos sobre as crianças e as notícias mostram que estes públicos seguem habitualmente as notícias transmitidas pela televisão, mas isso não é sinónimo de que gostem de o fazer, podendo este acompanhamento estar associado a três motivos: ser uma forma de ocuparem os tempos livres; resultar da insistência dos pais para verem esses programas; ou advir do facto de a família, durante as refeições, ver esses conteúdos, fazendo com que a criança acabe, igualmente, por segui-los (Buckingham, 2000b).

Não queremos, com isto, afirmar que as crianças não gostam de estar a par das notícias. Como os dados obtidos permitem apurar, 86,9% dos inquiridos que seguem as notícias, gostam de o fazer; apenas 13,1% dos que acompanham não gostam (n=664). Além disso, a percentagem de crianças que gosta de seguir as notícias é maior nas que acompanham todos ou quase todos os dias (*O seguimento diário de notícias motiva o gosto e o interesse por estes assuntos?*), como se conclui pela tabela seguinte.

Mais de metade das crianças que gosta de estar ao corrente de notícias, aponta como principais motivos: "para saber mais sobre o que se passa no país e no mundo", "para falar sobre as notícias com os meus pais", e "para me tornar um bom cidadão". Embora em menor percentagem, há, ainda, quem goste de o fazer pelas seguintes razões: "para falar sobre as notícias com os meus amigos", "para ser moderno e atual", e "para falar sobre as notícias com os meus professores".

A principal razão para as crianças gostarem de acompanhar as notícias prende-se com a possibilidade de, por intermédio destes conteúdos, conhecerem o que se passa no país e no mundo. Este motivo foi, também, um dos principais apontados pelas crianças entrevistadas por Malho *et al*. (2007), que referiram gostar de saber sobre as notícias "porque dão informação sobre o país e o mundo" (*idem*: 83); ou pelos adolescentes que fizeram parte da amostra da investigação de Condeza *et al*. (2014), que consideram que as notícias são importantes pois permitem-lhes aprender algo novo sobre o mundo. Este aspeto justifica evocar um dos fundamentos que serve de base a este estudo, ou seja, a importância do lugar que os *media* ocupam no quotidiano dos cidadãos ao contribuírem para o conhecimento do mundo e a ampliação de um conjunto de saberes. Segundo Marôpo (2014: 106), os

media ganham "importância à medida que [têm] vindo a desempenhar um papel mais central na maneira como as crianças e jovens interpretam o mundo". Para as crianças, as notícias parecem servir como um aliciante veículo desse conhecimento e interpretação. Outras pesquisas demonstram que estes públicos querem ser informados em matérias que não dizem respeito somente aos adultos, como a política, a economia, o ambiente, a saúde e a educação, e desejam que o formato em que estes acontecimentos são transmitidos seja mais adequado às suas necessidades e aos seus interesses (Alon-Tirosh & Lemish, 2014).

O facto de poderem falar sobre as notícias com os pais, é outro dos motivos pelos quais mais de metade das crianças gosta de seguir estes temas. Embora em menor percentagem, há, também, crianças que gostam de acompanhar as notícias para discuti-las com os amigos, e com os professores. A este respeito, Delorme (2008), na sua pesquisa sobre a relação das crianças com as notícias da televisão, concluiu que estes públicos experimentam uma elevada autoestima quando se sentem capazes de trocar informações com os adultos e se veem valorizados nesse cenário. Para a autora, "essa troca de informações e as possibilidades de diálogo permitem às crianças reconhecerem-se como sujeitos ativos e participativos na vida social" (Delorme, 2008: 214). A possibilidade de conversar sobre as notícias é, para a criança, um aspeto importante de valorização das suas opiniões e pontos de vista, podendo levar ao aumento do seu interesse pela informação. Na perspetiva de Carter (2007), quanto maior a possibilidade de intervenção e de participação, maior o interesse e a aproximação aos assuntos da atualidade, e maior a vontade de envolvimento no debate público.

Gostaríamos de sublinhar que o facto de existirem apenas 19,2% de inquiridos que gostam de acompanhar as notícias para conversarem com os professores sobre estes tópicos, deixa antever que, nas escolas que fizeram parte do estudo, não parece ser hábito a conversa sobre assuntos da atualidade, na sala de aula. A exceção parece residir nos alunos da Escola EB1/JI de Chãos (Bitarães), já que os resultados mostram que é aquela em que existe uma relação mais significativa entre o estabelecimento de ensino e o "gostar de acompanhar as notícias para falar com os professores".

Outros dos motivos para as crianças gostarem de acompanhar as notícias, especificamente "para me poder tornar um bom cidadão" e "para ser moderno e atual", podem justificar-se a partir daquilo que Delorme (2008: 213) designa

como "imposição (...) por certos padrões de comportamentos e de expectativas dos adultos sobre elas [as crianças]". Segundo a autora, num mundo em que se busca e contacta incessantemente com informação, assiste-se ao exercício de um estímulo parental que enfatiza a ideia de que a criança deve estar informada e saber sobre tudo o que se passa. "Estar informado é (...) uma questão muito importante. Estar a par e em dia com as notícias do mundo e, ainda, ter algo pronto para dizer que sirva como um resposta pronta, implica um modelo de pessoa bem informada" (*ibidem*). De acordo com os dados do estudo, esta discussão parece acontecer no ambiente imediato da criança não apenas com os pais, mas também com os amigos e os professores, embora, no caso destes últimos, menos frequentemente. Iremos, todavia, explorar melhor, no capítulo seguinte, a questão relativa ao facto de as crianças gostarem de acompanhar as notícias para se tornarem "bons cidadãos". Consideramos que as respostas das crianças aquando da realização dos grupos de foco nos permitirá elaborar uma interpretação mais completa deste ponto, já que, antes de mais, é importante aferir o que entendem por "ser cidadão", e por que motivo associam o seguimento da atualidade a esta ideia e a ser-se "bom cidadão".

É, também, nosso objetivo dar conta de "outras razões" para as crianças gostarem de acompanhar as notícias. Nas suas respostas, destacam-se três motivos principais: para estarem entretidas/passarem o tempo; para acompanharem notícias sobre temas de que gostam (escolas, tecnologia, natureza e animais, moda, desporto/futebol, cinema); e para aprenderem sobre coisas novas e obterem mais conhecimento. Ora, estas conceções suscitam algumas reflexões. Não deixa de ser curioso que haja crianças que gostam de acompanhar as notícias para ocuparem o tempo, quando poderiam estar a fazer outras coisas. Além de um sentido mais informativo, este dado sugere que as notícias, para os mais pequenos, podem ter também como fim o entretenimento (o relaxe, a distração). Depois, o facto de haver inquiridos que gostam de seguir as notícias quando elas mostram assuntos do seu interesse, permite questionar a possibilidade de - com recurso a uma maior cobertura de temas que sejam do agrado das crianças - os *media* jornalísticos poderem atrair mais jovens audiências e torná-las um público fiel das notícias. Além disso, o facto de existirem crianças que gostam de acompanhar a atualidade para aprenderem sobre novos assuntos permite introduzir uma questão que será retomada aquando da análise qualitativa, relacionada com a possibilidade de "aprender

por meio das notícias". *Será que os públicos mais jovens aprendem a partir dos media informativos?*

As principais razões para as crianças gostarem de acompanhar as notícias permitem chamar a atenção para alguns itens que serão recuperados à medida que forem surgindo mais resultados e questões pertinentes para análise: a importância e o lugar das notícias no domínio do conhecimento do mundo e da ampliação de um conjunto de saberes; o lugar que as notícias ocupam no contexto familiar e o modo como se dá a mediação parental sobre o consumo destes assuntos pelas crianças; a ligação entre o conhecimento e o debate sobre a atualidade e a formação para a cidadania; a importância do contexto escolar, enquanto espaço privilegiado do saber e da formação das crianças, na abertura aos acontecimentos do mundo e na discussão sobre a atualidade.

Por outro lado, as crianças que não gostam de acompanhar as notícias, apontam como os três principais motivos: "prefiro fazer outras coisas", "as notícias são aborrecidas", e "as notícias não são para crianças".

Mais de metade das crianças que não gostam de acompanhar as notícias aponta como principal razão o facto de preferirem fazer outras coisas. Este resultado não é, contudo, surpreendente, uma vez que, a partir do ponto anterior do capítulo, pudemos aferir que se tiverem a possibilidade de escolher o que fazer nos tempos de lazer, as crianças preferem praticar desporto, brincar e ver televisão. E, neste *medium*, os programas que preferem são os desenhos animados, os filmes e as telenovelas. Além disso, para 47,1% das crianças, as notícias são aborrecidas. Há, também, quem considere que as notícias não são para crianças e que se servem de palavras que estasnão entendem. Estes dados corroboram os resultados de outras investigações, como a de Lemish (2007). Num estudo que pretendeu avaliar o modo como as crianças israelitas, dos 7 aos 11 anos de idade, compreendem as notícias, a autora concluiu que o entendimento destes públicos sobre estes assuntos é o seguinte: são aborrecidos, não satisfazem os seus interesses e necessidades, perturbam o seu horário habitual de programas, são repetitivos, e causam um elevado impacto emocional. Relacionado com este último ponto pode estar um dos motivos pelos quais 11,5% dos inquiridos não gostam de acompanhar a atualidade: "as notícias são pessimistas e assustadoras". A este respeito, nos últimos anos têm-se multiplicado as investigações sobre a influência negativa de acontecimentos concretos nas notícias (como assassinatos, crimes, raptos, conflitos armados, catástrofes naturais, entre outros) sobre as crianças (Wilson

et al., 2005; Becker-Blease et al., 2008; Riddle et al., 2012; Smith Wilson, 2002; Lemish & Götz, 2007). A investigação de Smith Wilson (2002) é exemplificativa ao concluir que as crianças experimentam emoções negativas, como tristeza, raiva ou medo, quando contactam com notícias sobre crime e violência; Riddle et al. (2012) advogam que os públicos mais jovens demonstram medo perante notícias sobre desastres naturais (tornados, furacões, fogos, inundações, terramotos), raptos, conflitos armados, terrorismo e assaltos.

Contabilizam-se, também, crianças que selecionaram as seguintes razões que justificam o facto de não gostarem de acompanhar as notícias: "as notícias não são para crianças" e "as notícias usam palavras que eu não compreendo". A este respeito, a revisão da literatura sobre este tema permitiu perceber que o possível afastamento das crianças relativamente às notícias da atualidade pode dever-se à falta de preocupação em adequar estes conteúdos aos interesses e ao nível de desenvolvimento dos mais novos, de tal modo que estes acham que as notícias são direcionadas para os públicos adultos, os quais, segundo consideram, possuem mais capacidades de compreensão e de interpretação (Condeza *et al.*, 2014). Num estudo sobre a opinião das crianças acerca das notícias e os seus desejos sobre como poderia ser a informação, Alon-Tirosh & Lemish (2014) concluíram que estes públicos manifestam o desejo de que os programas noticiosos tenham preocupação quanto ao tipo de linguagem utilizada e de cobertura dos acontecimentos, de forma a que sejam mais apropriados à sua idade. Além disso, segundo estes autores, os mais jovens mostram vontade em contactar com tópicos mais educacionais e informativos, conciliados com os seus interesses (Alon-Tirosh & Lemish). Na opinião dos mais pequenos, às notícias poderiam, ainda, ser acrescentadas algumas abordagens com pendor mais humorístico e de otimismo, uma vez que, do seu ponto de vista, na maior parte das vezes, aquelas só mostram acontecimentos trágicos (*idem*).

Os resultados obtidos mostram, ainda, que há crianças que desvalorizam a importância das notícias para a sua vida, considerando que acompanhá-las é uma perda de tempo, que não é importante saber acerca das mesmas, e que não se aprende nada ao segui-las. Em relação a este último motivo, quisemos conhecer melhor os 17 inquiridos que deram esta resposta, tendo traçado dois tipos de perfis: 1) são rapazes, estudam no Agrupamento de Escolas Daniel Faria, e as atividades de lazer que preferem enquadram-se no Grupo Sociais/Lúdicas; 2) são raparigas, e os pais deixam-nas ver todas as notícias, explicam-lhes estes assuntos e dizem-lhes que é importante elas saberem so-

bre eles. Ora, neste segundo perfil, não deixa de ser curioso que - ainda que os pais procurem estimular estas crianças para o consumo de notícias, assumindo uma participação mais ativa neste envolvimento - estas não gostem de as acompanhar e, inclusivamente, considerem que não aprendem nada ao segui-las. O que depreendemos é que, nestes casos, estas crianças podem simplesmente não se interessar por notícias.

Damos, também, conta de "outras razões" para as crianças não gostarem de acompanhar a atualidade, destacando-se, nas suas respostas, os seguintes motivos: nas notícias está-se sempre a falar da mesma coisa; não gostam, simplesmente; têm receio de ficar preocupadas quando contactam com certos acontecimentos (como incêndios e assaltos). Parece que uma representação das notícias como repetitivas e como retrato de temas que podem preocupar as crianças levam ao afastamento e ao pouco, ou nenhum, interesse que estes públicos manifestam sobre estes temas. *Como é que estas questões se revelam durante a conversa com os participantes dos grupos de foco?*

Foi, ainda, solicitado às crianças que selecionassem, de entre um conjunto de adjetivos (*importantes*, *interessantes*, *aborrecidas*, *desinteressantes*, *tristes*, *alegres*), aqueles que, na sua opinião, melhor caracterizam as notícias. A grande maioria dos inquiridos qualifica estes conteúdos de *importantes* e *interessantes*, havendo poucas crianças que as classificam como *aborrecidas* e *desinteressantes*.

Tendencialmente, as crianças que gostam de seguir as notícias caracterizam-nas de modo positivo, considerando-as *importantes*, *interessantes* e *alegres*; enquanto as crianças que declaram não gostar de as acompanhar têm uma opinião negativa acerca das mesmas (acham-nas *aborrecidas*, *desinteressantes* e *tristes*).

A informação recolhida suscita algumas questões que serão retomadas, de acordo com a pertinência, na apresentação dos dados qualitativos e na discussão dos resultados. *Por que motivo há quase tantas crianças a caracterizarem as notícias de alegres e de tristes? E será que, de facto, as crianças consideram que as notícias são importantes e interessantes ou terá havido tendência para elas responderem de acordo com aquilo que seria o "esperado", pelo contexto desta investigação? Ou de acordo com o que é socialmente tido como mais adequado e que resulta, também, do que ouvem dos adultos, ou seja, de que é importante estarem informadas e terem um conhecimento abrangente sobre o que acontece?*

Na **questão 16** ("Quais são os assuntos que mais te interessam nas notícias?"), quisemos aferir quais são os temas das notícias que mais interessam às crianças. Tratou-se de uma questão de resposta aberta, pelo que dada a amplitude de respostas foi feita uma classificação por Categorias, que se apresenta no quadro seguinte.

Os assuntos que mais interessam aos inquiridos estão relacionados com "acidentes/catástrofes naturais" (especialmente acidentes de carro, incêndios e terramotos), "desporto/veículos" e "crime" (particularmente assaltos, assassinatos e raptos). Por sua vez, a "guerra/conflitos armados", a "saúde" e a "educação" são os temas que menos interessam às crianças.

As raparigas tendem a interessar-se por assuntos relacionados com "sociedade", "arte e cultura", "educação", "saúde", "acidentes/catástrofes naturais" e "meio ambiente"; enquanto os gostos dos rapazes inclinam-se para as notícias sobre "desporto/veículos".

Ainda de realçar a manifestação de interesse por temáticas internacionais – acontecimentos em outros países - e a referência a casos concretos, como o "rapto de um bebé na Madeira", o "desaparecimento de uma menina de 9 anos", "os irmãos que foram encontrados mortos", a "morte do ator de Velocidade Furiosa", e "quando o mar vem para a estrada e as casas ficam destruídas". Casos que podem ser enquadrados em notícias sobre "acidentes/catástrofes naturais" e "crimes". Além disso, muitos dizem respeito a situações que envolvem crianças, principalmente quando são alvo de raptos. Estes dados podem ser indicativos da existência de um elevado grau de identificação dos inquiridos para com os intervenientes nas notícias, sobretudo pelo facto de, em alguns casos, estes serem crianças. Como referem Molen & Konijn (2007), a identificação ocorre quando a criança se coloca "na pele" de outra pessoa, encontrando semelhanças entre si e quem aparece nas notícias, e pensando que poderá passar pelas mesmas experiências. **Quanto maior é a empatia e a identificação, maior é o envolvimento e o impacto emocional**

[63]Estes são, de entre as respostas das crianças, os assuntos mais vezes mencionados, pelo que a sua referência neste quadro é utilizada a título de exemplo.

[65]Por se tratar de um conceito abstrato, tivemos em conta, na sua classificação, o contexto em que o mesmo era citado. Visto que, na maioria dos casos, as crianças se referiam a "mortes" no contexto de crimes, optou-se pela sua inclusão na categoria *Crime*. Os casos pontuais, como, por exemplo, "morte por doença", foram classificados segundo o contexto/temática em causa, o qual, neste caso, seria Saúde.

da notícia, facto que poderá levar a que a criança guarde na memória esse acontecimento, recordando-se do mesmo por um longo período de tempo (Molen & Konijn, 2007). Como demais pesquisas têm vindo a demonstrar, as notícias sobre raptos provocam preocupação nas crianças, levando-as a temer pela sua própria segurança e a achar que o mesmo pode acontecer consigo (Galera & Pascual, 2005).

Uma outra particularidade que pudemos aferir prende-se com o pouco interesse dos inquiridos pela "política" e pela "economia". De facto, são pouco significativas as vezes em que estes temas aparecem nas respostas das crianças e, nas ocasiões em que são mencionados, a sua referência é feita de forma vaga, a partir de expressões como "governo", "Passos Coelho", "eleições" ou "economia". Este aparente desinteresse das crianças pelos assuntos políticos e económicos resulta, para Carter (2007), de um certo silenciamento das suas vozes na discussão sobre os assuntos da sociedade. Na análise que realizou ao site inglês de notícias para crianças, Newsround[64], a autora concluiu que as crianças são conhecedoras daquilo que se passa no mundo, demonstrando interesse pelas questões ligadas à política e à economia, querendo participar e envolver-se no debate público. Porém, os mais novos reconhecem que as suas intervenções não são suficientemente ouvidas e que os seus pontos de vista não são levados a sério pelos adultos, sobretudo quando se trata de temas da atualidade. Por estes motivos, Carter (2007) afirma que, no geral, existe pouco interesse pelas notícias e uma baixa participação nos assuntos da sociedade já que, ao ver-se ignorada nos seus interesses, a criança distancia-se. Além disso, a autora sublinha que há casos em que, em família, a criança coloca questões acerca de política e de economia, obtendo respostas vagas por parte dos pais ou de outros familiares, o que leva a um desencorajamento da procura de informação e do desenvolvimento de pontos de vista próprios, e à diminuição do interesse pelas notícias (Carter, 2007).

Aspeto particular é, também, aquele que se prende com a baixa referência dos inquiridos aos "conflitos armados" (apenas mencionados três vezes). Na verdade, este é um assunto que é constantemente alvo de atenção mediática. Em adição, há que aludir a estudos demonstrativos (Galera & Pascual, 2005), no caso da televisão, do impacto que as imagens que acompanham a cobertura destes acontecimentos podem exercer como influência negativa sobre os mais

[64]Disponível em http://www.bbc.co.uk/newsround/

novos, dando origem a sintomas de stress, de ansiedade e de medo. Mesmo que as guerras tenham lugar em países distantes, isso não significa que as crianças que se encontram geograficamente afastadas, sejam alheias a este tipo de ocorrências, já que as experienciam (embora indiretamente) a partir da sua mediatização (Lemisch & Götz, 2007). Estes aspetos levam-nos a questionar o porquê da quase inexistência de referências aos conflitos armados: *O que é que as crianças pensam sobre isto? Como se sentem perante aquilo que veem, ouvem e leem nos media? Será que não se interessam ou, simplesmente, tentam evitar saber sobre estes acontecimentos? E porquê? Qual será o papel dos pais neste envolvimento e que tipo de mediação exercem?* Estas questões tornam-se proeminentes quando, curiosamente, os assuntos que mais interessam às crianças aparentam possuir algumas semelhanças - na forma como são cobertos pelos media - com a temática da "guerra/conflitos armados". Por exemplo, quanto à violência das imagens e ao seu impacto visual, e à exibição de feridos ou de mortos. Nos acontecimentos relacionados com "acidentes/catástrofes naturais" ou "crime", o sensacionalismo das imagens de incêndios ou de destroços de acidentes, a destruição provocada por tempestades e sismos, o desespero das pessoas e a possibilidade de, em muitos casos, se verem fotografias ou vídeos de feridos/mortos não exercerão, tal como as notícias sobre a guerra/conflitos armados, impacto sobre as crianças? E que tipo de impacto será este? Existirão diferenças nos modos de percecionar estes acontecimentos?

No geral, estamos cientes de que estes dados deixam pendentes alguns ângulos interessantes, favoráveis a um aprofundamento junto das crianças aquando da realização dos grupos de foco. A questão 16 do questionário permitiu conhecer e descrever os tópicos das notícias que mais interessam às crianças. Possibilitou saber "o quê". A partir dos resultados obtidos nos grupos de foco, e do contributo de outros autores, iremos debruçar-nos sobre o "porquê" de estas temáticas serem, de entre um conjunto possível de assuntos, aquelas que efetivamente parecem seduzir os mais novos. No caso do interesse por matérias relacionadas com "acidentes/catástrofes naturais" e "crimes", importa saber por que motivo temas tão dramáticos e, em certos casos, chocantes e violentos, prendem tanto a atenção das crianças. Será, *porventura, pelo grau de identificação com os intervenientes? Pela impressionabilidade das imagens? E que repercussões tem o olhar sobre estes acontecimentos nas suas vidas e nos modos de olhar o mundo?* Sabemos, no entanto, que estas

interações não ocorrem no vazio, mas têm em conta as circunstâncias pessoais da vida das crianças e as situações contextuais específicas em que se movem (Lemisch & Götz, 2007), pelo que se torna necessário perceber, também, se há alguma relação entre o seu quotidiano e o modo como se situam perante todos estes acontecimentos.

4.4 Lugar das notícias no contexto familiar e estilos de mediação sobre o consumo de notícias

Na subdivisão anterior, introduzimos e exploramos algumas questões relacionadas com o argumento central da tese, concretamente com o lugar que as notícias ocupam na vida das crianças, procurando conhecer a frequência com que acedem a estes conteúdos, os meios pelos quais assimilam este tipo de informação, e, ainda, que interesses e preferências manifestam.

Neste ponto do capítulo, esperamos conhecer e descrever os hábitos de consumo de atualidade no contexto familiar (a frequência com que a família acompanha as notícias e quais os assuntos sobre os quais mais se conversa em casa) e, particularmente, caracterizar o papel mediador da família, especialmente dos pais, na relação que as crianças estabelecem com as notícias.

Os resultados decorrentes da questão sobre a frequência de acompanhamento das notícias no contexto familiar mostram que, na maioria das famílias (82,9%), as notícias são seguidas todos ou quase todos os dias. Em 8,3% dos casos, o seguimento da atualidade faz-se raramente; e, para 6,9% das famílias, 1 ou 2 vezes por semana. Em 13 agregados (correspondente a 1,9%) nunca se acompanham as notícias[65] (n=678).

Um dos aspetos que procuramos averiguar foi se a frequência de acompanhamento das notícias pelos membros do agregado exerce influência sobre a

[65]Estes casos referem-se a famílias que vivem em zonas classificadas como APU (Cete, Gandra, Sobrosa, Bitarães, Castelões de Cepeda, Sobreira, Vilela e Lordelo), havendo uma família a residir em zona classificada como APR (Aguiar de Sousa). Sublinhamos, no entanto, que não há relação estatisticamente significativa entre o "não acompanhamento das notícias" e a freguesia de residência (p>0,05). Nestes agregados, os pais exercem profissões relacionadas com o Grupo Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores e com o Grupo Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices. Contudo, não há relação estatisticamente significativa entre o "não acompanhamento das notícias" e a profissão do pai e da mãe (p>0,05).

frequência de acompanhamento das notícias pelas crianças, tendo observado que existem relações estatisticamente significativas entre estas variáveis. Por exemplo, nas famílias que têm por hábito seguir estes conteúdos todos ou quase todos os dias, as crianças também os acompanham com igual periodicidade.

Frequência de acompanhamento das notícias pelas crianças		**Frequência de acompanhamento de notícias pelo agregado familiar**				**Total**
		Todos ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Raramente	Nunca	
Todos ou quase todos os dias	Frequência	380	7	4	3	394
	%	68,5%	15,2%	7,3%	23,1%	58,9%
	Resíduo ajustado	11,1	-6,2	-8,1	-2,7	.
Uma ou duas vezes por semana	Frequência	72	23	7	2	104
	%	13,0%	50,0%	12,7%	15,4%	15,5%
	Resíduo ajustado	-4,1	6,7	-,6	,0	-
Raramente	Frequência	93	15	38	4	150
	%	16,8%	32,6%	69,1%	30,8%	22,4%
	Resíduo ajustado	-7,8	1,7	8,7	,7	-
Nunca	Frequência	10	1	6	4	21
	%	1,8%	2,2%	10,9%	30,8%	3,1%
	Resíduo ajustado	-4,4	-,4	3,4	5,8	-
Total	Frequência	555	46	55	13	669
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nível de significância com simulação de Monte Carlo (p<0,05)

Tabela 4.25: Frequência de acompanhamento das notícias pelas crianças e pelo agregado familiar (n=669)

Foi, também, pertinente verificar que não existe uma associação estatisticamente significativa entre a frequência com que a família acompanha as notícias e as habilitações do pai e da mãe (p>0,05). Ainda assim, notamos que a análise (caso a caso) às 12 famílias[66] em que há, pelo menos, um progenitor que nunca estudou (há três agregados em que ambos os pais não possuem instrução) permitiu observar que se trata de agregados em que as notícias são acompanhadas 1 a 2 vezes por semana, recorrendo à televisão e aos jornais, fazendo com que as crianças sigam esses tópicos com a mesma periodicidade. Além disso, podemos apurar que, de um modo geral, no que se refere aos estilos de mediação parental em relação às notícias, os pais conversam com as

[66]Residem em meios classificados como APU (Gondalães) e APR (Sobreira), e os pais exercem profissões pouco qualificadas. No lar, as crianças têm acesso a televisão com serviço por subscrição, a computador e a consola de jogos.

crianças sobre estes assuntos, deixam-nas ver estes temas e dizem-lhes que é importante elas acompanharem a atualidade. Facto que não deixa de ser paradoxal, uma vez que, por um lado, os pais parecem incentivar os filhos para o consumo de notícias; por outro, na família não existe o hábito de seguir assiduamente estes assuntos.

Os resultados permitem também observar que os inquiridos seguem as notícias na companhia dos membros do agregado, tratando-se, em mais de metade dos casos, do pai e da mãe. Existem, também, crianças que acompanham com os irmãos e outros familiares, como avós, tios ou primos. Há, ainda, quem o faça com todos os membros do agregado ou, em alguns casos, somente com o pai, ou com a mãe. Além destes familiares, os inquiridos tinham a possibilidade de mencionar "Outro" membro com o qual seguem a atualidade. Embora represente apenas 5,0% das crianças, fez-se referência, por exemplo, a amigos, padrinhos, vizinhos, ou padrasto. Apenas 10 crianças têm por hábito seguir as notícias sozinhas.

Perante estes dados, quisemos saber se existe alguma associação significativa entre os familiares que acompanham a criança no seguimento das notícias e a composição do agregado familiar para, no fundo, aferirmos se esta relação, em conjunto com os restantes dados, pode ser indicativa de que a criança segue as notícias porque os restantes membros do agregado também o fazem. Os resultados obtidos confirmam a existência de relações significativas em quase todas as categorias. Por exemplo, as crianças que acompanham as notícias só com a mãe vivem apenas com a mãe; as crianças que seguem as notícias na companhia do pai vivem só com o pai; as crianças que acompanham estes conteúdos com os pais vivem com ambos os pais.

Indagamos, também, sobre se as crianças conversam com alguém acerca das notícias. 85,0% responderam afirmativamente (tanto rapazes, como raparigas); 15,0% dos inquiridos não conversam sobre as notícias.

Mais de metade das crianças (63,2%) conversa com o pai e com a mãe, o que não é inesperado, já que as notícias são, como se confirma nos parágrafos anteriores, na grande maioria dos casos, seguidas em casa na companhia destes familiares. Foi, também, possível concluir que não existe associação significativa entre conversar com os pais sobre as notícias e o grau de qualificações dos progenitores ($p>0,05$).

Note-se que há mais crianças a conversar só com a mãe, do que apenas com o pai. A corroborar estes dados, o estudo de Rebelo *et al.* (2008: 177)

mostra que "a ´mãe' (...) é mais sujeito de diálogo do que o ´pai'", no que toca às conversas sobre as notícias.

Os dados mostram, ainda, que a criança tem tendência para conversar com as pessoas que vivem no seu agregado. Ora, como vimos, há mais crianças a acompanharem e a conversarem sobre as notícias "só com a mãe", do que "só com o pai", mas também há uma maior percentagem de crianças a viver apenas com a mãe (18,7%), do que somente com o pai (1,2%), como enunciamos no ponto 4.1. Pelo que se existe a tendência para as crianças conversarem sobre as notícias com os familiares com quem vivem, não surpreende que a mãe apareça mais como o tal "sujeito de diálogo" (Rebelo *et al.*, 2008: 177) do que o pai.

Importa referir que as crianças que acompanham diariamente as notícias têm tendência para conversar com alguém sobre estes conteúdos. Foram, também, encontradas várias associações que demonstram que há tendência para os mais pequenos conversarem com os elementos da família que os acompanham no seguimento das notícias. Estes dados são coerentes com os resultados apresentados por Smith & Wilson (2002), que mostram que existe uma correlação significativa entre a exposição às notícias na televisão e a discussão sobre as mesmas, sugerindo que ver estes conteúdos pode servir como estímulo para que as crianças conversem sobre eles, particularmente com os pais, e compreendam melhor aquilo a que assistem.

Surpreendente é, no entanto, a percentagem de crianças (34,4%), tanto rapazes como raparigas, que conversa sobre as notícias com amigos. Ora, este facto pode indicar que - apesar de o contexto familiar ser o espaço privilegiado de acompanhamento das notícias, de as crianças seguirem estes conteúdos na presença dos familiares, e de falarem com eles sobre estes temas - os assuntos da atualidade podem, também, fazer parte das conversas com os pares. *Como é que esta questão sobressai durante os debates nos grupos de foco? Que tipo de conversas são estas? Do que falam? Em que contexto?*

Por outro lado, 12,2% dos inquiridos conversam sobre as notícias com professores. Apesar de a relação entre a escola e as notícias ser mais bem explorada no ponto 4.6, gostaríamos de sublinhar que em 582 crianças que conversam sobre as notícias, o facto de apenas 71 delas falarem sobre estes conteúdos com os professores revela um afastamento geral entre o espaço escolar e as temáticas da atualidade mas, ao mesmo tempo, desvela que há professores que parecem acolher estes assuntos na escola e na sala de aula,

conversando com os alunos sobre eles. Importante é, todavia, compreender melhor que tipo de conversas são estas, de que se fala, com que frequência e em que contexto.

Procuramos saber quais são as notícias sobre as quais mais se conversa em casa. Por se tratar - tal como na pergunta relativa aos assuntos das notícias que mais interessam às crianças[67] - de uma questão de resposta aberta, seguiu-se a mesma classificação por categorias proposta nessa pergunta (Quadro 4.28).

Assuntos de notícias sobre os quais mais se conversa em casa	***f*(nº de referências)**	**%**
Acidentes ou catástrofes naturais	258	26,8%
Desporto/veículos	176	18,3%
Crime	165	17,2%
Política	130	13,5%
Economia	89	9,3%
Sociedade	27	2,8%
Meio ambiente/natureza	22	2,3%
Ciência e tecnologia	16	1,7%
Arte e cultura	14	1,5%
Meteorologia	13	1,4%
Moda	10	1,0%
Saúde	7	0,7%
Educação	7	0,7%
Guerras/conflitos armados	4	0,4%
Outros	24	2,5%
Total	962	100,0%

Quadro 4.26: Assuntos das notícias sobre os quais mais se conversa em casa (n=631)

[67] Questão 16.

De acordo com os resultados obtidos, **as notícias sobre "acidentes/catástrofes naturais", "desporto/veículos" (sobretudo, futebol) e "crime" são aquelas sobre as quais mais se conversa nas famílias**. Há, embora com menos peso, a referência aos assuntos de "política" e de "economia", enquanto os acontecimentos relacionados com a "guerra/conflitos armados" são os menos falados nestes agregados.

Por sua vez, aludiu-se, tal como na **questão 16**, a alguns acontecimentos concretos, como por exemplo, "a morte do ator de Velocidade Furiosa chamado Brian no filme", "as crianças que ficaram presas nos carros e morreram", "os pais que sufocaram os filhos", e "o terramoto que matou tantas pessoas".

Importa, também, notar que o nível de habilitações académicas dos pais e as suas profissões não têm influência nos assuntos sobre os quais mais se conversa em casa (> 0,05). Poderia supor-se que houvesse a tendência para as famílias dirigirem a sua atenção para determinados tópicos de interesse nas notícias, em função do seu capital escolar e das suas profissões, no entanto, do ponto de vista estatístico, não há associação significativa nestas relações.

Estes temas são, tendencialmente, aqueles pelos quais as crianças se interessam. A este respeito, Condeza *et al.* (2014) concluíram que os pais desempenham um importante papel nos hábitos de consumo de notícias por parte dos filhos; Lemish & Götz (2007) consideram que as crianças sabem sobre determinados assuntos quando há um maior interesse da família pelos mesmos, existindo um menor controlo no acesso dos mais novos a essas notícias; Wilson *et al.* (2005) verificaram, também, que os pais são influenciados por certo tipo de conteúdos, como ataques terroristas ou raptos, podendo manifestar sintomas de *stress* e de ansiedade, existindo uma relação entre a frequência de acompanhamento destes conteúdos por si e o seguimento e as respostas emocionais das crianças aos mesmos eventos.

Nestes dados, foi inusitada a menor referência às questões da "política"e da "economia", comparativamente a outros assuntos ("acidentes/catástrofes naturais", "desporto/veículos" e "crime"). Estando o tema da crise económica tão presente na atualidade mediática, mas, particularmente na "atualidade das famílias", é de estranhar que se comente pouco sobre estes assuntos nos agregados. No entanto, não quer isto dizer que as famílias (e as crianças) se encontrem alheias a estas questões. Como um estudo recente promovido pelo Comité Português para a Unicef (2013) demonstrou, a crise económica tem

vindo a afetar as famílias do ponto de vista económico e financeiro, emocional e psicológico, havendo cada vez mais casos de desemprego, de baixos rendimentos, de endividamentos e de privação de bens de primeira necessidade. As crianças, tal como os familiares, são afetadas por estas questões e não se encontram alheias às mesmas, mostrando-se sensíveis perante os efeitos preocupantes da crise para o país e a vida das pessoas, em geral, e para a das que conhecem e com quem lidam mais de perto. Os mais novos reconhecem que a crise económica tem causado impacto no quotidiano familiar, escolar e social, colocando em causa os seus "sonhos" e as projeções para o futuro; têm, também, perceção das consequências que a falta de emprego e as dificuldades em assegurar as necessidades da família trazem para as relações familiares.

Estas questões, relacionadas mais diretamente com a crise económica e o facto de, nas respostas das crianças, a "política" e a "economia" aparecerem como assuntos pouco comentados em casa – serão mais bem aprofundadas durante a realização dos grupos de foco.

Foi nosso objetivo saber quais são os estilos de mediação parental predominantes nestas famílias. Seguimos a designação proposta por Pereira (2003: 3) e entendemos a mediação como "os processos através dos quais os pais, os professores, e outros ´adultos significativos‘, ajudam as crianças a filtrar, diluir, confrontar, atribuir significado e interpretar as informações provenientes de diferentes meios (de comunicação)". A recolha de dados mostra que, em mais de metade dos agregados, os pais explicam as notícias às crianças, dizem que é importante elas saberem sobre estes assuntos, e deixam-nas ver todas as notícias.

É necessário, no entanto, sublinhar que, embora em menor número, há casos de famílias em que os pais regulam o acesso das crianças às notícias, limitando os temas a que estas têm acesso; e outros em que o contacto com a informação não é permitido, apontando, em ambas as situações, para a existência de um estilo de mediação restritiva. Há, ainda, casos em que os pais dizem às crianças que as notícias não são para a sua idade. Ora, em todas as situações referidas não encontramos associações estatisticamente significativas entre o estilo de mediação e as profissões e as habilitações dos pais ($p>0,05$). Contudo, podemos concluir que as mães que referem que "as notícias não são para crianças" têm, sobretudo, profissões relacionadas com o Grande Grupo *Especialistas de atividades intelectuais e científicas* e com o

Grande Grupo Trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, enquanto a situação profissional do pai está mais concentrada em *Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices*. Estes dados fazem emergir uma confluência curiosa no facto de as mães com capital escolar elevado[68] exercerem um estilo de mediação semelhante ao das mães, e ao dos pais, com capital escolar mais baixo, por um lado, e que não optem por um estilo de mediação avaliativa que incentive os filhos para o seguimento das notícias e o debate sobre estes assuntos, por outro. Pelo contrário, a opção destas mães parece ir no sentido de desvalorizar as notícias enquanto temas com importância para as crianças, como se estas não fossem audiências destes assuntos.

Os resultados permitem concluir que existe uma relação significativa entre a frequência com que as crianças acompanham a atualidade e o tipo de mediação que os pais exercem sobre o consumo destes conteúdos. Isto porque nas famílias em que é permitido às crianças acompanharem todas as notícias, em que os pais lhes explicam estes temas e dizem que é importante saberem sobre os mesmos, as crianças seguem diariamente as notícias. Contrariamente, as crianças a quem os pais só deixam ver algumas notícias seguem estes conteúdos raramente e, embora sejam casos muito limitados, os pais não deixam ver as notícias às crianças que nunca as acompanham.

Estes dados permitem perceber que **o papel dos pais é muito importante para a relação que as crianças estabelecem com as notícias, apontando no sentido da prevalência, em mais de metade das famílias, de um tipo de mediação avaliativa.** Independentemente do seu nível de escolaridade, os pais parecem participar ativamente no uso que as crianças fazem das notícias, incentivando-as para o consumo destes conteúdos e não colocando restrições ao seu contacto com os mesmos. Acresce que, a mais de metade dos inquiridos, os pais explicam as notícias. Embora o questionário não tenha permitido aprofundar este aspeto, isto é, saber o teor destas conversas e o tipo de explicações que são dadas, trata- se, contudo, de uma questão a explorar nos grupos de foco.

Um outro resultado de relevo sugere que **uma mediação ativa favorece o consumo frequente de notícias e o gosto pela informação**, já que os da-

[68]Relembramos que existe uma associação significativa entre as habilitações dos pais e as respetivas profissões, pelo que há tendência para as mães que são especialistas de atividades intelectuais e científicas terem o Ensino Superior.

dos mostram que nos casos em que os telejornais são os programas televisivos favoritos das crianças, os pais deixam que elas vejam todas as notícias, e dizem-lhes que é importante saberem sobre estes temas. Além disso, como observamos, as crianças que preferem telejornais acompanham as notícias todos ou quase todos os dias e gostam de seguir estes temas para conversarem com os pais sobre eles. Dados que vão, novamente, ao encontro de ideias já apresentadas direcionadas para o facto de que quando há um real apoio no acompanhamento e no debate sobre a atualidade, verifica-se um aumento do interesse, do envolvimento e da motivação das crianças para seguirem as notícias.

4.5 Notícias e conhecimento do mundo

Nos pontos anteriores, procuramos compreender e refletir sobre as formas de acesso e de consumo de notícias pelas crianças. E focamo-nos, também, nos hábitos de consumo de atualidade no contexto familiar, enquanto espaço de referência no acesso e discussão sobre as notícias e, particularmente, no papel dos pais como figuras mediadoras e orientadoras privilegiadas desse consumo.

Iremos, agora, debruçar-nos sobre o lugar que as notícias ocupam no conhecimento do mundo por parte das crianças. Temos presente que a atualidade faz parte do quotidiano dos mais pequenos (os dados, até aqui apresentados, confirmam essa presença) e que, em conjugação com outros fatores e elementos da sua vida (como o nível de desenvolvimento, e as circunstâncias pessoais e realidades familiar e social), se trata de uma porta de acesso aos acontecimentos e informações que fazem parte do mundo. Queremos, especificamente, compreender qual é a importância que as crianças atribuem às notícias enquanto formas de acesso aos acontecimentos do mundo e, mais concretamente, saber por intermédio de que meios conhecem aquilo que se passa no país e no mundo, mas, também, na sua comunidade.

Com o propósito de conhecer os meios pelos quais as crianças conhecem aquilo que se passa no país e no mundo, foi solicitado aos inquiridos, na questão 23, que escolhessem, de entre os seguintes elementos - *telemóvel, televisão, computador, rádio, jornais, revistas, pais e familiares, amigos, professores* - os três que mais contribuem para esse conhecimento (explicou- se que o primeiro era o mais importante). A referência a estes elementos partiu

do facto de os mesmos se constituírem como os principais intervenientes no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Como vimos no capítulo 1, a *família*, a *escola*, o *grupo de pares* e os *meios de comunicação* constituem-se como os principais agentes e instituições com um papel ativo nos processos socializadores, contribuindo para o conhecimento de regras e de valores culturais e outros saberes (Giddens, 2006). Por esse motivo, nesta questão procuramos destacar os agentes de socialização primária – *pais e familiares* – e de socialização secundária – escola, grupo de pares e meios de comunicação (*idem*).

A análise dos dados revela uma hegemonia no que se refere aos meios de acesso aos acontecimentos do país e do mundo, existindo uma clara predominância na referência aos media, particularmente à televisão. Sobretudo no que diz respeito à primeira escolha, 51,1% dos inquiridos selecionaram este medium; seguindo-se, embora em menor percentagem, os pais e familiares (15,5%) e os jornais (12,2%).

A referência aos media como um dos principais elementos para a criança conhecer o que se passa no país e no mundo é predominante em relação aos restantes meios de acesso. A televisão é, para os inquiridos, o *medium* que mais contribui para esse conhecimento. Aspeto que nos leva, novamente, a reforçar o lugar que detém no quotidiano da criança, não apenas como forma de ocupação dos tempos de lazer, mas como instrumento no processo de conhecimento daquilo que a rodeia. Na opinião de Maria Galera (2000), a televisão intervém no processo de socialização da criança por meio da transmissão de crenças, de valores e de costumes, e ao apresentar condutas suscetíveis de imitação e imagens que podem provocar ações. Concomitantemente, permite às crianças, desde muito cedo, tomarem contacto com os valores sociais e culturais, e os acontecimentos locais e globais (*idem*).

Embora com menos peso, no âmbito dos media, o jornal aparece, também, como um importante elemento neste contexto, à frente do computador, da rádio, das revistas e do telemóvel (o contacto com o jornal pode ser resultado dos hábitos de compra e de leitura deste *medium*, pelas famílias, o que facilita o acesso das crianças ao mesmo). Conquanto sejam dados surpreendentes, já que o desenvolvimento e o acesso às novas tecnologias, como o computador e o telemóvel, poderiam sugerir que as crianças passam muito tempo na companhia destes meios e aprendem sobre aspetos do mundo por via destes, não deixa de ser curioso que os *media* tradicionais continuem a ter uma presença

importante na vida destes públicos e a ocupar um lugar privilegiado enquanto mediadores dos acontecimentos do mundo.

Estes resultados podem ser mais bem entendidos a partir de conclusões apontadas no ponto 4.2, que mostram que os *media* tradicionais têm muito impacto no dia a dia destas crianças, e que ver televisão é uma das suas atividades de lazer favoritas e das que mais frequentemente realizam, aparecendo em posição destacada comparativamente às práticas relacionadas com os novos media. Ainda que, como vimos nesse mesmo ponto do capítulo, os inquiridos tenham acesso aos novos e aos velhos *media* (em casa e no quarto), a televisão parece satisfazer, de modo mais complete, as preferências das crianças, servindo uma diversidade de usos, como entreter e informar.

Por sua vez, é necessário salientar o papel dos pais, e de outros familiares, no acesso aos acontecimentos. Enquanto espaço privilegiado da socialização primária, a família é, sobretudo nos primeiros anos de vida da criança, o principal cenário de contacto desta com valores, crenças e modelos de comportamento que servem de base para o seu conhecimento do mundo (Giddens, 2006). Certos autores afirmam que a família desempenha um papel central no desenvolvimento da criança e no modo como esta cria conhecimento acerca daquilo que a rodeia (Bulman & Savory, 2006; Lacave, 2011). Na observância das respostas dos inquiridos, o contributo dos pais, e de outros familiares, para as crianças saberem o que se passa no país e no mundo é, no que se refere à primeira opção de escolha, menor do que o da televisão e, no caso da segunda e da terceira opções, menor do que o contributo dos jornais, do computador e da rádio. Estes dados sugerem que, hoje, os meios de comunicação ocupam um lugar tão ou mais importante do que o dos agentes de socialização tradicionais, no que se refere ao conhecimento e à compreensão do mundo pelas crianças, constituindo-se como referentes permanentes para a sua aprendizagem, aspeto que, aliás, tem vindo a ser reforçado por outros autores (Richart *et al.*, 2011; Lacave, 2011; Lazo, 2005).

Por outro lado, no que respeita ao papel dos amigos e dos professores, de modo global as percentagens são relativamente baixas, comparativamente à família e aos media em geral. Dados estes coerentes com as ideias apontadas por Setton (2002) e por Lazo (2005), que defendem que apesar de as crianças passarem grande parte do seu dia no espaço escolar - onde habitualmente se constroem, também, as relações entre pares, e de este se constituir como palco de enriquecimento das experiências e da leitura do mundo - na atualidade este

concorre com outras agências socializadoras, como os meios de comunicação (Setton, 2002). Para Lazo (2005), a penetração crescente dos media na vida das crianças e dos jovens conduz a um contraste constante com a escola, até na facilidade de acesso ao conhecimento.

Mais se infere que há uma relação significativa entre os elementos que contribuem para o conhecimento do mundo e os meios de acesso às notícias, o que pode ser indicativo de que existe uma associação entre os acontecimentos do mundo e o seu conhecimento por parte das crianças, e o acompanhamento da atualidade (por exemplo, para as crianças que seguem a atualidade por meio da televisão, este é o principal meio de conhecimento do mundo). A este respeito, os resultados extraídos da **questão 22** ("Achas que as notícias são importantes para as crianças conhecerem o que se passa no país e no mundo?") mostram que, para quase todas as crianças (95,9%), as notícias são importantes para o conhecimento do país e do mundo. Não o são para 4,1% dos inquiridos (n=682). Na mesma linha, um dos resultados apontados no ponto 4.3 indicou que, para 78,9% dos inquiridos (n=568), o principal motivo para gostarem de acompanhar as notícias prende-se com a possibilidade de, por via destas, poderem ter acesso ao que acontece no mundo. É possível concluir, também, que a percentagem dos inquiridos que considera que as notícias são importantes para esse conhecimento é superior nos que acompanham estes temas todos ou quase todos os dias, como demonstra a tabela seguinte.

Além do conhecimento dos acontecimentos do mundo global, quisemos conhecer e descrever as fontes de acesso mais significativas aos acontecimentos locais, mais próximos da criança e do lugar onde vive. Tal como noutros casos assinalados, por se tratar de uma questão de resposta aberta, dada a amplitude de respostas foi criada uma classificação por Grupos: *Pais e Familiares, Amigos/Conhecidos, Media, Notícias, Espaços Comerciais, Professores, Outro*. No quadro seguinte, apresenta-se a classificação, por Grupo, das respostas dos inquiridos.

Grupo	**Elementos (categorias)**
Pais e familiares	Amigos, vizinhos
Professores	Professores
Media	Internet/redes sociais, revistas, jornais, jornais locais, televisão, rádio, telemóvel
Notícias	Telejornal, notícias
Espaços comerciais	Cafés, cabeleireiros
Outro	Pessoas na rua, cartazes e panfletos

Quadro 4.27: Classificação dos meios de acesso aos acontecimentos da terra, por Grupo

Meios de acesso aos acontecimentos da terra	***f*(nº de referências)**	**%**
Pais	252	25,8%
Televisão	137	14,0%
Familiares	122	12,5%
Jornais	82	8,4%
Pessoas	77	7,9%
Amigos	67	6,9%
Notícias	49	5,0%
Telejornal	35	3,6%
Rádio	34	3,5%
Professor	33	3,4%
Computador/Internet	26	2,7%
Irmãos	17	1,7%
Revistas	12	1,2%
Jornais locais	9	0,9%
Vizinhos	8	0,8%
Espaços comerciais (cafés, cabeleireiros, entre outros)	6	0,6%
Telemóvel	5	0,5%
Cartazes e panfletos	5	0,5%
Redes sociais	2	0,2%
Total	978	100,0%

Tabela 4.28: Meios de acesso aos acontecimentos da terra (n=618)

A interpretação dos dados tabelados conduz à conclusão de que **os meios que mais contribuem para o conhecimento dos acontecimentos da terra pelas crianças, são - por Grupo e por ordem decrescente de importância - os pais e familiares, media, notícias, outro (como pessoas na rua, cartazes e panfletos), amigos/conhecidos, professores, e espaços comerciais.**

Olhando com mais pormenor, podemos reter que os pais são os principais mediadores do conhecimento daquilo que se passa na comunidade local. A este respeito, gostaríamos de sublinhar que foram muitas as vezes em que os inquiridos, durante a administração dos inquéritos por questionário, referiram que os pais é que lhes contavam sobre aquilo que acontecia na terra, no caminho da escola para casa. Os restantes familiares ocupam, também, um importante lugar no saber sobre estes acontecimentos. Ou seja, mantendo-se as mesmas circunstâncias em que se dão as conversas com os pais sobre as notícias da terra, as crianças mencionaram igualmente os diálogos com estes familiares, em particular, com os avós.

A televisão continua a ser, dentro do Grupo dos media, aquele que tem um papel mais significativo no conhecimento da terra. Contudo, este resultado suscita várias questões, uma vez que nosrpeace que estando o concelho de Paredes descentralizado, situado na periferia de uma grande cidade (Porto), não serão muitas as vezes em que os acontecimentos que ali ocorrem aparecem na televisão. Por esse motivo, surgem as seguintes questões: *O que terá levado a criança a mencionar que a televisão a ajuda a conhecer a terra onde vive? E por intermédio de que programas?* Houve, ainda, referência concreta às notícias (podem ser, por exemplo, dos jornais, da rádio, da Internet, ou da televisão) e ao telejornal. O número de referências a estes elementos é reduzido, comparativamente a outros, como por exemplo, os amigos e as pessoas na rua, o que leva a crer que o conhecimento acerca do que se passa no mundo imediato da criança é, sobretudo, mediado através das relações interpessoais que integram o seu quotidiano, no qual entram as conversas com os pais e outros familiares, com os amigos e com as pessoas na rua. Os professores parecem estar praticamente ausentes desta mediação, observando-se, todavia, que os alunos a frequentar a Escola EB1/JI Chãos são os que maioritariamente assumem que conhecem a terra pelo contacto com os professores. Lembramos, também, que de acordo com resultados apresentados no ponto 4.3, os alunos desta escola gostam de estar a par das notícias para poderem falar com os professores sobre estes assuntos, pelo que tudo indica que, nesta escola -

fugindo um pouco ao que parece ser o cenário global de ausência destes temas da sala de aula - existe a possibilidade de conversar sobre as questões da sociedade e do mundo, e sobre as da comunidade local.

4.6 Direitos das crianças, participação e lugar das notícias no contexto escolar

Em retrospectiva, nos pontos anteriores, conhecemos melhor o modo como as crianças se relacionam com as notícias. Exploramos, inicialmente, o tipo de acompanhamento, os interesses, as preferências e as emoções que manifestam em relação a estes assuntos. Olhamos, também, para o lugar que a atualidade ocupa no contexto familiar enquanto espaço privilegiado de acesso e de consumo mediático pelas crianças, no qual conhecemos e descrevemos os hábitos de consumo de notícias nesse cenário e caracterizamos os estilos de mediação sobre esse consumo, predominantes nas famílias. Debruçamo-nos, ademais, sobre o lugar que as notícias ocupam na apreensão do mundo global e local por parte das crianças.

O capítulo adentra-se, agora, nos seguintes objetivos do estudo: a*nalisar o conhecimento que as crianças possuem sobre os seus direitos, particularmente os direitos com implicação para a relação com os media; analisar a relação entre a escola e as notícias*, com base no conhecimento acerca da participação das crianças no jornal da escola e do seu interesse pela realização de trabalhos sobre notícias. Começamos com uma abordagem aos direitos das crianças, tentando compreender, a partir das respostas ao questionário, que conhecimento é que os mais pequenos têm sobre os seus direitos. E, nestes, o que sabem sobre a liberdade de expressão e de opinião e como a valorizam para, seguidamente, ser feita a ponte para a escola e o espaço que este contexto reserva para as notícias e para o debate sobre os assuntos da comunidade e do mundo, por um lado, e para o reconhecimento e a valorização da participação (sobretudo em relação às notícias), no que às crianças diz respeito, por outro.

Primeiramente, quisemos saber se as crianças já tinham ouvido falar sobre os direitos da criança. Mais de metade dos inquiridos (67,8%) já ouviram falar sobre estes direitos; 32,2% das crianças nunca ouviram falar sobre os mesmos (n=677). Este conhecimento parece estar relacionado com o nível de escolaridade das mães, já que a percentagem de crianças que conhecem

os seus direitos é maior naquelas cujas mães possuem o Ensino Superior[69]. No entanto, no que se refere às habilitações do pai, não existe associação significativa entre esta variável e o conhecimento dos direitos pelas crianças ($p>0,05$).

No que concerne à questão sobre os direitos que as crianças conhecem, foram criadas categorias com base na incidência de respostas escritas pelos inquiridos. Por se tratar de uma questão de tipo aberta, criou-se uma classificação mais abrangente, por Grupos: *Direitos de Provisão, Direitos de Proteção e Direitos de Participação*. Partimos da classificação adotada pelos investigadores académicos sendo, igualmente, aquela que Thomas Hammarberg – diplomata e fervoroso defensor dos direitos humanos com várias publicações sobre a temática e, em particular, sobre os direitos da criança – propõe. No quadro seguinte, apresenta-se a classificação, por Categoria e por Grupo, das respostas dos inquiridos.

[69]Consultar ANEXO I – Tabela 29.

Grupo	Categoria
Direitos de Participação (civis e políticos)	Nome e identidade Ser consultada e ouvida Acesso à informação Liberdade de expressão e de opinião Tomar decisões em seu proveito
Direitos de Provisão (sobrevivência e desenvolvimento)	Vida Saúde Educação Segurança social Cuidados físicos Vida familiar Recreio Cultura
Direitos de Proteção	Discriminação Abuso físico e sexual Exploração Injustiça Conflito

Quadro 4.29: Classificação dos direitos da criança, por Grupo e Categoria

Os dados obtidos permitem perceber que **o conhecimento das crianças se direciona especialmente para aspetos relacionados com os direitos de provisão**, já que, nas suas respostas, aparece a referência, por ordem decrescente, a: cuidados físicos ("ter uma boa alimentação", "ter roupa", "ter abrigo"), recreio ("rir", "brincar", "ser livre") e educação ("andar na escola"). A liberdade de expressão e de opinião surge em quinto lugar, porém, como o primeiro direito de participação, seguindo-se, neste Grupo, o acesso à informação, o nome e identidade, e a tomada de decisões em seu proveito. A proteção contra o abuso físico e sexual é o direito de proteção mais evidenciado.

Interessa-nos chamar a atenção para inúmeros aspetos: o elevado número de missings (291) nas respostas a esta questão ("Quais são os direitos das crianças que conheces?"), quando comparado com o número de respostas válidas (459) na questão anterior ("Já ouviste falar sobre os direitos da criança?"),

leva a crer que as crianças sabem que têm direitos, mas ainda são muitas as que não os conhecem. Os direitos de provisão são os que os inquiridos conhecem melhor e, no âmbito destes, o direito a *cuidados físicos* parece ser aquele a que atribuem maior importância. Note-se a curiosa baixa alusão a aspetos relacionados com os direitos de proteção, que aparecem nas respostas 27 vezes, preterindo não só as referências que podem ser enquadradas nos direitos de provisão, como também nos de participação. No que se refere a estes, surpreendentemente, nenhuma criança deu respostas que pudessem ser integradas no direito a ser consultada e ouvida, o que levanta algumas problemáticas: *Será que, efetivamente, ouvimos as crianças e preocupamo-nos com o que têm a dizer? Estarão as suas opiniões a ser devidamente valorizadas? E, mais importante, saberão as crianças que têm esse direito e que o mesmo deve ser respeitado nas várias esferas da sua vida?*

Apesar de querermos compreender qual o conhecimento que as crianças possuem sobre os seus direitos, consideramos que não deveríamos excluir desta análise a referência que é feita a aspetos relacionados com as responsabilidades. Sendo assim, pelo facto de haver crianças que, nas suas respostas, remetem para ideias que podem ser enquadradas nessas mesmas responsabilidades, foi necessário criar, tal como para os direitos, uma classificação por categorias. Visto que não existe um documento de referência (e oficial) que declare quais são essas responsabilidades, procuramos organizá-las e categorizá-las a partir de um conjunto de disposições presentes em fontes documentais nacionais e internacionais, mais concretamente no Código Civil (2005)[70] e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)[71]. A classificação proposta encontra-se representada no quadro seguinte.

[69]Seguimos a designação proposta pela Unicef, a qual, ao invés de ´Deveres‘, pronuncia-se sobre **Responsabilidades**.

[70]No seu artigo 128º, explana sobre o **Dever de Obediência**, dispondo o seguinte: “Em tudo o quanto não seja ilícito ou imoral, devem os menores não emancipados obedecer a seus pais ou tutor e cumprir os seus preceitos”.

[71]Em particular, o artigo 29º.

Responsabilidades das Crianças
Respeitar os outros
Obedecer aos pais e tutores
Não agredir, ameaçar ou ferir os outros
Fazer bom uso da educação que recebe
Ajudar os menos afortunados
Cuidar do seu corpo
Permitir a inclusão de outras crianças nas atividades de estudos, jogos e brincadeiras
Respeitar o meio ambiente
Respeitar as diferentes religiões

Quadro 4.30: Classificação das responsabilidades das crianças

A partir das respostas dos inquiridos, verificamos que as responsabilidades mais importantes são "respeitar os outros" e "obedecer aos pais e tutores".

Responsabilidades	*f* (nº de referências)	%
Respeito pelos outros	39	36,1%
Obediência aos pais e tutores	27	25,0%
Não agredir, ameaçar ou ferir os outros	16	14,8%
Fazer bom uso da educação que recebem	11	10,2%
Ajuda aos menos afortunados	5	4,6%
Cuidar do seu corpo	5	4,6%
Permitir a inclusão de outras crianças nas atividades de estudos, jogos e brincadeiras	4	3,7%
Respeito pelo meio ambiente	1	0,9%
Total	108	100,0%

Tabela 4.31: Responsabilidades das crianças referidas (n=394)

Estes dados permitem perceber que a obediência e o respeito pelo próximo, particularmente pelos pais, estão muito presentes na vida das crianças. Além disso, o facto de várias crianças terem feito referência às responsabilidades quando, na verdade, a questão colocada versava sobre os direitos, pode ser demonstrativo não apenas de uma certa confusão, por parte da criança, entre o

que *pode fazer* e o que *deve fazer*, como também evidencia desconhecimento em relação aos seus direitos.

Debruçamo-nos, agora, sobre uma outra questão, concretamente sobre a relação entre o contexto escolar e as notícias.

Quisemos saber se as crianças já participaram em jornais escolares, tendo concluído que 68,3% dos inquiridos nunca participaram; e apenas 31,7% das crianças já participaram neste tipo de meio (n=676). Os Agrupamentos de Escola de Vilela e de Daniel Faria-Baltar são os que têm uma maior percentagem de alunos que participaram no jornal escolar. A este respeito, durante o período de recolha de dados, questionamos as crianças e os professores acerca da existência de jornal escolar. Nuns casos, disseram-nos que a escola não possuía jornal, pelo menos que contasse com a participação dos alunos tratando-se, em algumas situações, de pequenas brochuras ou de newsletters sobre acontecimentos da escola, elaboradas pelos professores. Noutros casos, foi-nos dito que o AE possuía um jornal destinado a toda a comunidade escolar inserida nesse mesmo Agrupamento[72]. No entanto, contava com a participação pontual dos alunos, pois era, tal como no caso anterior, elaborado pelos professores e destinado a notícias sobre acontecimentos das escolas do Agrupamento (como passeios, visitas de estudo e festas)[73]. E, portanto, a eventual pouca participação dos alunos nos jornais escolares e o facto de nem todas as escolas/Agrupamentos possuírem jornal podem justificar a baixa percentagem de crianças que responderam afirmativamente a esta questão.

Perguntamos, também, às crianças se já tinham realizado trabalhos sobre notícias na escola. Mais de metade dos inquiridos (74,5%) já fizeram este tipo de trabalhos, mas 25,5% nunca os realizaram (n=679). O AE de Sobreira é aquele que possui uma maior percentagem de alunos que realizaram trabalhos sobre notícias, enquanto o Agrupamento de Escolas de Lordelo é aquele em que a percentagem de alunos a fazer estes trabalhos é menor. Relativamente a esta questão, durante a administração do questionário perguntamos informal-

[72]Estaremos, talvez, perante "jornais de escola", e não perante "jornais escolares".

[73]De acordo com informação disponível no site http://jornaisescolares.dge.mec.pt/?s=paredes, no concelho de Paredes, à época de realização do estudo, existiam os seguintes jornais escolares: **Palavras em Flor** (do Agrupamento de Escolas Daniel Faria – Baltar); **O Papagaio** (do Agrupamento de Escolas de Cristelo); **Solta Palavras** (do Agrupamento de Escolas de Sobreira); **Ideias Frescas** (do Agrupamento de Escolas de Paredes). Todos contam com a participação conjunta de alunos e de professores.

mente aos professores e aos alunos se faziam trabalhos sobre notícias na sala de aula e, em caso afirmativo, que tipo de trabalhos eram. Houve situações em que, efetivamente, pudemos ver, colados nas paredes, recortes de notícias com observações e notas escritas pelas crianças, tratando-se, nestes casos, de exercícios feitos em aula com o objetivo de refletir sobre o género noticioso, aspeto que decorre das matérias previstas no currículo. Em conversa com os docentes, estes referiram que as notícias são articuladas com a lecionação desse género e que o objetivo é as crianças selecionarem notícias de jornal e trabalharem, em conjunto, as suas características (como o tipo de linguagem e de imagens presentes, os protagonistas, entre outros aspetos). Porém, de acordo com os docentes, esse exercício é pontual e não extrapola os objetivos previstos no plano curricular.

Quisemos, ainda, aferir a existência de relações significativas entre a realização deste tipo de trabalhos e a participação no jornal escolar. O resultado traduz-se numa tendência: os alunos que realizam trabalhos para o jornal escolar, elaboram trabalhos sobre notícias na sala de aula.

Os dados obtidos permitem concluir **que quase todas as crianças (92,1%) têm interesse em fazer trabalhos sobre notícias**; 7,9% não manifestaram essa vontade (n=683). *Há alguma associação significativa entre o interesse por realizar trabalhos sobre notícias e a realização deste tipo de trabalhos?* Os mesmos dados mostram que as crianças que demonstram vontade em realizar estes trabalhos são, tendencialmente, aquelas que os realizam. São, também, aquelas que participam no jornal escolar. E *há associação entre o interesse por fazer trabalhos sobre notícias e a frequência de acompanhamento das notícias? E entre este interesse e o gosto pelo seguimento da atualidade?* O decorrer da análise apontou para a existência de associações significativas em ambos os casos. As crianças que acompanham as notícias frequentemente (todos os quase todos os dias) são as que, tendencialmente, têm interesse em realizar trabalhos sobre notícias; as crianças que raramente seguem estes conteúdos, ou que nunca seguem, não têm interesse pela concretização destes trabalhos. O mesmo acontece na segunda questão: existe uma tendência para as crianças que gostam de acompanhar as notícias terem interesse em realizar trabalhos sobre notícias.

Coube dentro do nosso propósito científico aferir a relação entre o tipo de mediação familiar sobre o consumo de atualidade e o interesse das crianças em realizar trabalhos sobre notícias. Os resultados permitem concluir que nas

situações em que os pais explicam as notícias e dizem que é importante as crianças saberem sobre estes assuntos, há uma tendência para estas se interessarem pela realização de trabalhos sobre notícias na escola. Isto corrobora a ideia de que uma mediação ativa pode motivar o gosto pela informação e pela atualidade e, neste caso, a vontade de participar em notícias no contexto escolar. Sugere-se, assim, um cooperante apoio mútuo entre pais e professores de forma a estimular a criança para o interesse pelo acompanhamento da atualidade e para o envolvimento com os temas da sociedade e do mundo, através do diálogo com os pais, os professores e os colegas, e da possibilidade de participação na produção de notícias, especialmente na sala de aula e na escola.

Perguntamos, ainda, às crianças, se na escola alguma vez tinham realizado algum trabalho para os *media* locais (jornal, rádio, ou televisão). Mais de metade dos inquiridos (71,1%) nunca desenvolveu este tipo de trabalhos; 28,9% já os realizaram (n=682), sendo esta percentagem referente aos alunos que frequentam os Agrupamentos de Escola de Vilela e de Daniel Faria –Baltar. Ora, sendo estes, como concluímos, os AE com maior percentagem de alunos a participar no jornal escolar, os dados levam a crer que estes Agrupamentos poderão ser os mais ativos no que se refere ao desenvolvimento de jornais escolares, tendo, também, uma intervenção mais saliente no âmbito dos *media* disponíveis na comunidade e no incentivo à participação das crianças em ambos os casos.

Além disso, aferimos ainda a existência de uma associação significativa entre a realização de trabalhos para os *media* locais e a realização de trabalhos sobre notícias na escola, já que as crianças que produzem trabalhos para os media da comunidade tendem a envolver-se em trabalhos sobre notícias no contexto escolar e a demonstrar interesse em fazer estes trabalhos.

Debruçar sobre a existência, ou não, de associações significativas entre a opinião das crianças sobre as notícias e a participação no jornal da escola, a realização de trabalhos sobre notícias, e o interesse em fazer este tipo de trabalhos, constituiu outro dos nossos alvos. Os resultados obtidos mostram que as crianças que consideram as notícias interessantes tendem a participar no jornal escolar e a realizar trabalhos sobre notícias; e as crianças que acham que as notícias são alegres, interessantes e importantes são as que, tendencialmente, se interessam pela realização de trabalhos sobre notícias. Estes dados permitem salientar a ideia de que a introdução das notícias na sala de aula e na

escola e a participação nos media escolares podem transformar-se em passos consistentes no sentido de estimular a criança para o interesse pelas notícias e o seu envolvimento com estes tópicos.

CAPÍTULO 5. A ATUALIDADE E O SEU LUGAR NA FAMÍLIA E NA ESCOLA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS

Este capítulo é dedicado à exposição dos resultados de natureza qualitativa, correspondente à realização de seis grupos de foco com uma amostra de 42 crianças a frequentar duas turmas das escolas EB1 de Lage (Parada de Todeia) e EB1/JI de Serrinha (Rebordosa). Uma vez que se optou por combinar o método de inquéritos por questionário com o método de grupos de foco, recorrendo a esta última técnica após a análise dos dados quantitativos, partiu-se para a análise dos dados qualitativos tendo por base as questões orientadoras dos grupos de foco, já apresentadas. O recurso a estes grupos teve como propósito corroborar resultados e aprofundar relações induzidas pela análise quantitativa, pelo que a informação aqui exposta tem como base a articulação entre os dados mais diretamente relacionados com as temáticas orientadoras dos grupos (que surgiram a partir da análise quantitativa), e outros não antecipados com pertinência para o objeto de estudo.

5.1 Apresentação dos participantes

Introduzido o desenho da amostra escolhida para a formação dos grupos de foco, num ponto anterior, damos a conhecer, com mais pormenor, as crianças que aceitaram fazer parte dos seis grupos realizados, e o seu meio de origem[74].

	Nome	**Idade**	**Local de residência**	**Composição do agregado familiar**	**Ocupação dos tempos de lazer**
GF1	Daniela Lara Irina Ricardo Josué Quaresma Vítor	9-10 anos	Parada e Baltar	• Três famílias nucleares • Duas famílias nucleares com presença de irmãos • Uma família monoparental[75] • Uma família alargada (presença de avós)	• Brincar • Estar com os animais de estimação • Ver desenhos animados • Jogar computador e consolas • Navegar na Internet • Jogar futebol (os rapazes)

[74] Os dados aqui representados – no que se refere à composição do agregado familiar, ao nível de qualificação dos pais e à sua situação profissional – foram cedidos pelas próprias crianças na introdução aos grupos de foco, e complementados com informação dada pelas professoras.

GF2	Ronaldo Fábio Bale Demi Rute Patrícia	9-10 anos	Parada e Baltar	• Uma família reconstruída com presença de irmãos • Cinco famílias nucleares com presença de irmãos	• Brincar • Ver desenhos animados • Jogar computador e consolas • Jogar futebol (os rapazes) • Fazer trabalhos manuais (as raparigas) • Cantar e dançar (as raparigas)
GF3	Irina[77] Sara Catarina Raquel Beto Nani Varela	9-10 anos	Parada	• Uma família monoparental • Quatro famílias nucleares • Uma família monoparental com presença de irmãos	• Brincar • Dançar (as raparigas) • Ver desenhos animados • Jogar consolas • Jogar futebol (os rapazes)

Tabela 5.32: Apresentação dos participantes da Escola EB1 de Lage – Parada de Todeia

Background familiar: Neste grupo de participantes, o nível de escolaridade da maioria dos pais é o Ensino Básico (regista-se um equilíbrio no número de pais com o 1º, o 2º e o 3º Ciclos), havendo cerca de oito com o Ensino

[75]Em todos os casos de famílias monoparentais, as crianças vivem com a mãe.
[67]Elemento também participante do GF1.

Secundário e apenas um casal com o Ensino Superior (pais da Catarina). À exceção destes, que são professores, os restantes progenitores exercem profissões relacionadas com atividades de baixa qualificação, como eletricista, motorista de pesados, empregada doméstica, cabeleireira, mecânico, costureira, carpinteiro, e operário de construção civil. Existem oito situações de desemprego, e um de reforma. Há casos em que o pai se encontra emigrado. As crianças têm acesso ao computador Magalhães.

	Nome	**Idade**	**Local de residência**	**Composição do agregado familiar**	**Ocupação dos tempos de lazer**
GF4	Neymar Hulk Francisca Jackson Fernando Pati Renata[76] Duda	9-10 anos	Rebordosa e Gandra	• Seis famílias nucleares com presença de irmãos • Uma família monoparental • Uma família monoparental com presença de irmãos	• Brincar • Jogar futebol (os rapazes) • Estudar • Ver desenhos animados • Jogar computador • Ouvir música e dançar (as raparigas) • Ver televisão • Andar de patins (as raparigas)

GF5	Stuart Simba Raquel Minnie Nathy Ju Donald Leonor	9-10 anos	Rebordosa e Gandra	• Três famílias nucleares com presença de irmãos • Duas famílias alargadas (com presença de avós e padrinho) • Duas famílias monoparentais com presença de irmãos • Uma família monoparental	• Jogar computador e consolas • Brincar • Ver televisão
GF6	Martim Smart Bino Sara Alice Rihanna Lúcia	9-10 anos	Rebordosa e Astromil	• Cinco famílias nucleares com presença de irmãos • Uma família nuclear • Uma família alargada (presença de avós)	• Jogar computador e consolas • Andar de bicicleta • Andar de skate (os rapazes) • Brincar • Ver televisão • Desenhar (as raparigas)

Tabela 5.33: Apresentação dos participantes da Escola EB1/JI de Serrinha

[76] Irmã gémea da Rihanna.

Background familiar: Neste grupo de participantes, o nível de escolaridade da maioria dos pais é o Ensino Básico (regista-se um equilíbrio no número de pais com o 1º, o 2º e o 3º Ciclos). Contabilizam-se, embora em menor número, pais com o Ensino Secundário e com o Ensino Superior (cerca de 25% têm Bacharelato, Licenciatura e Mestrado). Os pais com habilitação superior exercem profissões de alta qualificação (bancários, professores e fisioterapeutas). As atividades exercidas pelos pais com menor grau de escolaridade estão relacionadas com o fabrico de móveis, trabalhos de eletricista, camionista, e esteticista. Há sete casos de desemprego. As crianças têm acesso ao computador Magalhães.

5.2 O que mais gostam de fazer nos tempos de lazer "Brincar. Eu gosto muito de brincar"

Uma das questões colocadas às crianças, na introdução aos grupos realizados, prendeu-se com a ocupação dos seus tempos de lazer e, mais concretamente, com aquilo que mais gostam de fazer quando não estão na escola. De modo geral, as respostas das crianças confluem para resultados muito semelhantes: **brincar, ver televisão, jogar jogos em consolas e computadores, e navegar na Internet são as atividades que mais frequentemente realizam e, também, as de que mais gostam**, não existindo diferenças substanciais entre os rapazes e as raparigas na manifestação de preferência por estas atividades. As diferenças sobressaem, mormente, no tipo de brincadeiras realizadas e, como veremos, no género de conteúdos televisivos que veem. Por exemplo, em relação às brincadeiras, a Rute (GF2) gosta de "cantar e dançar", assim como a Sara (GF3), a Duda (GF4) e a Renata (GF4), que também ouvem música no computador Magalhães. Nas raparigas, destaca-se, ainda, o gosto pela realização de trabalhos manuais (como colagens), a leitura e a escrita de poemas, o desenho e a pintura. Nos rapazes, as brincadeiras favoritas concentram-se na prática de desporto, particularmente de futebol, jogado com amigos e vizinhos: "Futebol é o principal. É o que mais gosto de fazer" (Ronaldo, GF2); "Adoro jogar futebol" (Bale, GF2), referem dois dos participantes. O Josué (GF1) e o Fábio (GF2), ambos de Parada, jogam no clube da terra. O Vítor (GF1) ocupa os tempos de lazer de forma diferente: a ajudar o pai, que é mecânico, na oficina. Apoia-o em tarefas relacionadas com clientes, respon-

dendo aos mails que estes enviam. É por intermédio do computador do pai que acede a vídeos no Youtube, para, como refere, "ver vídeos de rir... de gatos".

Os animais de estimação são, igualmente, muito importantes para as crianças, como sugerem as afirmações da Lara (GF1):

> *"M (Moderadora)– Gostas mais de ver TV ou de brincar?*
> *Lara – Gosto mais de brincar com o meu cão.*
> *M – E se tivesses de escolher entre ver desenhos animados na televisão e brincar com o teu cão, o que escolhias?*
> *Lara – Escolhia brincar com o meu cão."* (GF1)

Nas observações dos participantes, é realçada, no entanto, a vontade de realizarem mais brincadeiras no exterior, na companhia dos amigos (como andar de bicicleta e de patins, brincar ao "*esconde esconde* e à *caça caça*"[77] [Fábio, GF2]): "Não costumo brincar na rua. A minha mãe não me deixa... só às vezes. Mas, eu gostava" (Ricardo, GF1); "Gosto de brincar com os meus colegas, mas brinco mais na garagem, porque à frente da minha casa passam carros" (Pati, GF4). As crianças confessam passar mais tempo a brincar dentro de casa, do que na rua. O Fábio (GF2) foi o único participante que referiu, concretamente, que brinca habitualmente na rua com os amigos e os vizinhos.

O facto de as crianças passarem mais tempo em brincadeiras no espaço doméstico, ou noutros espaços protegidos, onde se pensa que estarão mais seguras, resulta, como mostram as declarações dos participantes, dos receios dos pais aos perigos expostos no exterior, como raptos e atropelamentos. Apenas uma criança, a Lara (GF1), revelou ter preocupações semelhantes.

> *"M – E gostam de brincar sozinhos ou com amigos?*
> *TODOS – Com amigos.*
> *M – E costumam brincar com amigos?*
> *Demi – Em casa, sozinhos; na escola, com amigos. M – E brincam na rua?*
> *Bale – Eu nunca saio à rua. M – Porquê?*
> *Ronaldo – Tem medo de ser capturado.*

[77] Brincadeiras infantis tradicionais.

Bale – Porque os meus pais não me deixam. À frente da minha casa é estrada e têm medo de que eu seja atropelado." (GF2)

"M – Mas gostam de brincar na rua?
TODOS – Simmmm.
M – Mas uma coisa é gostarem de brincar na rua, outra coisa é brincarem mesmo. Vocês brincam mesmo na rua?
TODOS – (hesitantes) Às vezes... poucas.
M – E quando brincam, estão sozinhos?
TODOS – Não.
M – Porquê?
Lara – Tenho medo que venham carros." (GF1)

Lasagni (2004) afirma que as crianças, hoje, realizam mais atividades dentro de casa; e, quando estão no exterior, os adultos tendem a supervisionar as brincadeiras por considerarem que, dessa forma, estarão mais seguras e protegidas.

Ver televisão, jogar jogos em consolas e em computadores, e navegar na Internet, sobressaem como atividades de lazer que as crianças preferem: "Eu gosto muito de ver televisão, desenhos animados e filmes" (Ronaldo, GF2); "Gosto de jogar Playstation, Wii, e ver televisão" (Lara, GF1)"; "Gosto de ver vídeos no Youtube" (Duda, GF4). No que se refere aos conteúdos televisivos, nas declarações dos participantes (tanto dos rapazes, como das raparigas), sobreleva-se o gosto pelos desenhos animados: "Eu adoro ver desenhos animados" (Bale, GF2); "Eu gosto de ver bonecos na Disney" (Francisca, GF4); "Gosto porque são giros e distraem" (Raquel, GF3). As crianças assistem a estes programas em canais integrados em serviços por subscrição, tendo mencionado, sobretudo, o *Disney Channel*, o *Panda Biggs* e o *Sic K*. Contudo, o gosto que manifestam por estes conteúdos não implica que não vejam outro género de programas, como indicam as respostas do Jackson (GF4), que acompanha, sempre que pode, os jogos de futebol; ou da Pati (GF4), que procura ver os programas transmitidos pelo Discovery Channel e pelo Odisseia, porque gosta de conteúdos sobre "natureza e descobertas".

As observações das crianças sugerem que elas acompanham os programas que vão ao encontro dos seus gostos e preferências pessoais, que podem va-

riar, também, entre rapazes e raparigas. No entanto, há situações em que a família exerce influência sobre o tipo de programação a que os participantes acedem. Falamos do caso particular das telenovelas. O depoimento do Bale (GF2) mostra que a visualização destes conteúdos, na sua família, é feita diariamente, à hora do jantar, e que, por esse motivo, acaba por acompanhá-los: "(...) o meu irmão põe a novela a gravar e quando a minha mãe e o meu pai chegam, estamos a jantar e vemos a novela".

A conversa sobre a televisão permitiu verificar, ainda, que os pais não colocam restrições ao tempo que as crianças passam em frente ao ecrã, e ao tipo de conteúdos a que acedem ("Eu vejo bonecos sempre que me apetece" [Ricardo, GF1]; "Os meus pais deixam-me ver. Vejo mais quando a minha mãe está a fazer o jantar" [Demi, GF2]). Apenas a Daniela (GF1) refere que a mãe lhe impõe regras quanto ao tempo autorizado para ver televisão.

> *"M – Vês televisão todos os dias?*
> *Daniela – Todos os dias, também não.*
> *M – Então?*
> *Daniela – Vejo aos fins de semana, porque a minha mãe também não me deixa ver todos os dias. À semana, quando [tenho] escola, a minha mãe não me deixa ver porque senão chego à escola muito cansada.*
> *M – Mas porquê? Assistes até muito tarde?*
> *Daniela – Não. A minha mãe só me deixa ver até às 21h30. Às 20h30 vejo, e, depois, às 21h30 estou na cama.*
> *M – Todos os dias, ou só aos fins de semana?*
> *Daniela – Só aos fins de semana.*
> *M – E o que vês?*
> *Daniela – Disney Channel.*
> *M – Então só vês desenhos animados?*
> *Daniela – Sim."* (GF1)

Além da televisão, as respostas das crianças acrescentam que elas gostam de passar os tempos de lazer a jogar jogos em consolas e em computadores, e a navegar na Internet: "Futebol é o principal, mas também gosto de jogar jogos no Magalhães" (Josué, GF1); "Gosto de ver vídeos de rir no Youtube" (Irina,

GF1); "Eu gosto é de jogar computador e Playstation Portátil" (Quaresma, GF1). Nas suas declarações, domina o gosto pela Playstation, por navegar no Youtube (para ver vídeos de rir e de animais), e pelo computador Magalhães, que a Francisca (GF4), a Renata (GF4) e a Duda (GF4) usam para ouvir música. O Facebook aparece também nas falas das crianças: a Sara (GF3) recorre a esta rede social para falar com o pai, que se encontra fora do país; a Raquel (GF3) admite, também, ter um perfil nesta rede, que usa para ver as publicações que a madrinha coloca no mural.

Tal como para o caso da televisão, os debates acerca do computador e da Internet expõem a atitude permissiva dos pais quanto ao tempo e ao género de conteúdos a que as crianças acedem, como ilustram as respostas da Irina (GF1) e do Vítor (GF1):

> *"Irina – Gosto de ver vídeos de rir no Youtube.*
> *M – E os teus pais perguntam-te o que estás a fazer no Youtube?*
> *Irina – Não, eles deixam-me estar lá e já sabem o que estou a fazer.*
> *M – E quando estás lá [a navegar no Youtube], eles estão contigo?*
> *Irina – Não, eles deixam-me estar sozinha, à vontade."* (GF1)

> M – Como é que fazes para pesquisar?
> Vítor – É ir ao Google e pôr o que se quer. (...)
> M – E quando estás no Youtube, os teus pais perguntam-te o que estás a fazer?
> Vítor – Não.
> M – Deixam-te estar à vontade?
> Vítor – Sim."*"Vítor – Gosto de ver vídeos no Youtube.*
> *M – E costumas ver sozinho? Sabes pesquisar?*
> *Vítor – Sim.*

> *M – Como é que fazes para pesquisar?*
> *Vítor – É ir ao Google e pôr o que se quer. (...)*
> *M – E quando estás no Youtube, os teus pais perguntam-te o que*

estás a fazer?
Vítor – Não.
M – Deixam-te estar à vontade?
Vítor – Sim." (GF1)

A abordagem frequente à televisão, às consolas de jogos e aos computadores, e à Internet, deixa perceber que as atividades relacionadas com estes meios estão muito presentes no dia a dia destas crianças, não se verificando diferenças substanciais no que se refere às suas preferências de uso, tendo em conta o tipo de meio. Outros estudos têm vindo a comprovar que, apesar das constantes transformações no panorama mediático, as crianças, a par da utilização dos novos *media*, continuam a gostar muito de ver televisão, assistindo, sobretudo, aos desenhos animados, como resultado do aparecimento e da democratização no acesso aos canais com programação infantil, destinados exclusivamente aos mais jovens (Araus, 2011; Fuenzalida, 2008).

No contexto da conversa sobre as atividades que as crianças gostam de fazer nos seus tempos de lazer, o estudo e a realização dos trabalhos de casa surgem nas respostas dos participantes do GF4. Quando, logo no início, os questionamos sobre o que preferem fazer quando não estão na escola, um momento de hesitação antecede a resposta "estudar", dada quer por rapazes, quer por raparigas. Após perguntarmos, novamente, se o estudo é, de verdade, aquilo que preferem fazer quando têm a possibilidade de escolher, as suas respostas vacilam um pouco no começo, respondendo, seguidamente, "estudar", "brincar" e "ver televisão".

"M – O que é que mais gostam de fazer quando não estão na escola?
Francisca – Estudar.
Renata – Eu também.
M – A sério? É mesmo isso que mais gostam de fazer, se puderem escolher?
Francisca – Para mim é o mais importante [estudar]. Estamos quase no final do ano.
Renata – Eu gosto mais de estudar e ver televisão.

Hulk – Estudar e brincar.
Jackson – Estudar e ver televisão." (GF4)

As declarações das crianças deixem perceber que elas gostam de ocupar o tempo livre a ver televisão e a brincar, todavia, não deixam de transparecer que o estudo é fundamental, prolongando-se desde o contexto escolar até ao ambiente doméstico. A Francisca (GF4), por exemplo, considera que o mais importante é estudar, sobretudo com a aproximação do final do ano letivo. Ainda que a enfâse atribuída, por este grupo, ao estudo possa ser encenada, para mostrarem à investigadora que sabem quais são as suas responsabilidades, não deixa de ser curioso que este tenha sido o único grupo a fazer essa referência. Há a hipótese de estarmos perante aquilo que identificamos como **efeito de imitação: o comentário de um participante (por vezes, a favor de questões que, socialmente, são tidas como mais apropriadas) tem como consequência a imitação dos seus pontos de vista pelos restantes, por considerarem que será mais adequado, por um lado; ou para se sentirem mais integrados no grupo, por outro.**

5.3 O que são ´notícias‘ "É o agora. O que acontece e que aparece no Correio da Manhã, no Jornal de Notícias, na rádio, na televisão, no Bom Dia Portugal, na Internet…"

Depois de apresentarmos os grupos de foco, em que quisemos conhecer melhor os participantes e saber do que gostam, orientamos a conversa para o tema central do estudo: as notícias e o modo como as crianças se relacionam com elas. Para iniciar a discussão, perguntamos aos participantes o que entendem por ´notícia‘, procurando saber a que se refere, na sua opinião, esta ideia e do que se lembram quando pensam na mesma. No início, as reações não foram muito distintas entre os vários grupos. Nem muito ânimo, nem desagrado, por orientarmos a discussão para esta questão. Afinal, as crianças já sabiam que as atividades seriam sobre as notícias e o que pensam sobre estes assuntos.

Percebemos, a partir das declarações das crianças, que estas possuem algum conhecimento sobre as notícias e percecionam estes temas como im-

portantes, uma vez que "falam do que acontece" (Beto, GF3), "ensinam-nos, informam-nos" (Raquel, GF3), "falam de todo o mundo, das coisas que acontecem no mundo" (Quaresma, GF1). O testemunho da Daniela (GF1) mostra que os mais pequenos são, de igual forma, capazes de identificar meios informativos: "[A notícia] é o agora. O que acontece e que aparece no Correio da Manhã, no Jornal de Notícias, na rádio, na televisão, no Bom Dia Portugal[78], na Internet..."

Estes depoimentos não foram, porém, surpreendentes, uma vez que outros estudos (Condeza *et al.*, 2014; Malho *et al.*, 2007; Marôpo, 2014) demonstram que as crianças possuem familiaridade com o discurso jornalístico, entendendo-o como meio para o conhecimento do mundo. Não é, por isso, de estranhar que uma das palavras – no meio das respostas de alguns participantes (por exemplo, do Quaresma [GF1], da Catarina [GF3], ou da Francisca [GF4]), quando colocamos a questão "O que vem à cabeça quando pensam em notícias?" – tenha sido "mundo".

Além destas dimensões, outro dos aspetos assinalados pelas crianças, no contexto da conversa sobre o modo como as notícias são produzidas e aquilo que se pode esperar dos jornalistas, está relacionado com as ideias de *verdade* e de *realidade*. A partir dos seus pontos de vista, sobressai o reconhecimento de que estes valores são importantes no âmbito da prática jornalística, sustentando uma espécie de elo de confiança entre os jornalistas e os públicos, como se confirma nos exemplos seguintes:

> "M – Acham que as notícias mostram sempre a realidade?
> Hulk – Eu acho que elas devem ser sempre realidade, porque as pessoas acreditam nelas e se chegar lá e não for assim..." *"O mundo real é o que aparece nos telejornais... As notícias não mentem." (Ricardo, GF1)*

> *"M – Acham que as notícias mostram sempre a realidade?*
> *Hulk – Eu acho que elas devem ser sempre realidade, porque as pessoas acreditam nelas e se chegar lá e não for assim..." (GF4)*

[78] Programa de informação diário transmitido semanalmente na RTP1.

> *"Patrícia – O que está no jornal é a realidade. E as pessoas acreditam no jornal porque é uma coisa mesmo séria. Se o jornalista puser uma coisa falsa, as pessoas ficam preocupadas; por isso, o jornalista deve mostrar coisas verdadeiras.*
> *Demi – Não pode ser falso.*
> *Bale – E uma vez disseram que o mundo ia acabar, no jornal, e quando chegou o dia seguinte, afinal não tinha acabado.*
> *Patrícia – Na minha opinião, as coisas que vêm no jornal não devem ser mentira. Mesmo na televisão, os jornalistas, às vezes, enganam-se e voltam atrás e vêm dizer que estava errado. Eu já reparei nisso." (GF2)*

Estas constatações fazem emergir outras características associadas ao jornalismo e às notícias, como a *credibilidade*, a *confiança* e a *exatidão*. As crianças acham que os jornalistas devem dizer a verdade e que as pessoas confiam neles para saber o que acontece. A Patrícia (GF2), por exemplo - uma criança cujo discurso, ao longo do grupo em que participou, é sintomático de que está atenta à atualidade e tem algum interesse por estes assuntos –, sublinha que "os jornalistas têm o papel de informar [e] as pessoas devem confiar neles". Apesar de estar inserida num contexto familiar complexo (uma das irmãs está emigrada e isso tem alterado as rotinas familiares), de baixo capital escolar e económico, a Patrícia (GF2) foi das crianças que mais se destacou no grupo em que participou, não só pelas suas intervenções, como pelo seu posicionamento crítico perante as notícias e o trabalho dos jornalistas. Foi, de outro modo, a única criança do seu grupo que assumiu que gosta de acompanhar as notícias e que o faz habitualmente, conversando com a irmã mais velha (com quem tem uma relação muito próxima) sobre estes assuntos ("Eu vejo [as notícias] na televisão. Às vezes, sou eu que escolho, outras é a minha irmã. Eu falo com ela sobre isso").

Apesar de as crianças mostrarem que não se encontram alheias às notícias, isso não significa que procurem saber sobre estes acontecimentos. Quando lhes perguntamos se tinham interesse nas notícias, se procuravam acompanhar estes temas porque tinham vontade, apenas a Patrícia (GF2), a Rihanna (GF6) e a Irina (GF1) responderam afirmativamente, justificando que veem estes assuntos porque gostam, fazendo-o, ainda assim, em família: "Eu gosto, eu

vejo todos os dias" (Patrícia, GF2); "O meu avô, às vezes, vê as notícias e eu gosto de ver para me informar" (Rihanna, GF6); "Eu ligo a televisão para ver as notícias" (Irina, GF1). Por outro lado, os rapazes parecem mais abertos a demonstrar que não se interessam por estes temas, como vincam os depoimentos do Ronaldo e do Bale, ambos do GF2.

> *"M – E quem não gosta de acompanhar as notícias?*
> *Ronaldo – Eu. Eu nunca vejo, estou sempre a ver desenhos animados.*
> *Bale – Eu também nunca vejo. O meu irmão põe a novela a gravar e quando a minha mãe e o meu pai chegam, estamos a jantar e vemos a novela.*
> *M – Então preferes ver a novela do que as notícias?*
> *Bale – Sim.*
> *Ronaldo – É como eu.*
> *M – Mas é por isso que não gostam de ver as notícias?*
> *Ronaldo – Eu não gosto mesmo. É uma seca.*
> *M – E tu, Bale?*
> *Bale – Eu também acho uma seca. É muito fatal."* (GF2)

O afastamento do Bale (GF2) a respeito dos temas da atualidade pode resultar no desinteresse que o próprio tem sobre estas matérias (o mesmo pode passar-se com o Ronaldo [GF2]), mas não se descarta ser consequência do facto de a família, à hora em que são transmitidos os noticiários televisivos – que os estudos (Rebelo *et al*., 2008) atestam ser os momentos em que as crianças contactam habitualmente com a atualidade –, preferir assistir a outro género de conteúdos. O Bale (GF2) refere que os familiares não se interessam muito pelas notícias, pelo que, neste caso concreto, esta variável influencia o pouco interesse que este rapaz manifesta sobre as mesmas. Apesar de o Ronaldo (GF2) e de o Bale (GF2) admitirem que não gostam de acompanhar as notícias, as suas intervenções durante a reunião mostram que não desconhecem totalmente os temas da actualidade. Estes invocam, em alguns momentos, acontecimentos relacionados com "crimes e desastres" (Ronaldo), "pessoas sem pernas" (Ronaldo), e "coisas fatais" (Bale). Haverá alguma relação entre este género de acontecimentos, a perceção sobre as notícias e o afastamento

às temáticas da atualidade? Esta questão será mais bem explorada no ponto 5.4.

O grupo em que estes rapazes participaram (GF2) foi, de entre os restantes, aquele em que houve elementos que manifestaram, claramente, desinteresse pela atualidade. Faz-se nota, inclusivamente, de um momento em que o Ronaldo (GF2) exprimiu estranheza (ao exibir uma expressão de espanto) perante o facto de a Patrícia (GF2) revelar interesse pelas notícias. Pelo contrário, em nenhum dos grupos houve raparigas a manifestar desinteresse pela informação jornalística. Há ocasiões em que falam sobre temas de que não gostam ou que lhes causaram algum tipo de impacto, como veremos no ponto 5.2.4, porém, nenhuma delas assumiu não gostar de saber sobre estes assuntos.

Depois de introduzirmos o tema das notícias e de explorarmos melhor o que as crianças entendem por este conceito, quisemos compreender as formas de acesso e o tipo de acompanhamento que fazem destes assuntos.

> *"M – Onde é que acompanham as notícias?*
> *Josué – Na televisão.*
> *Lara – Na televisão.*
> *Daniela – Quando estão em casa a ver, eu acabo por ver também.*
> *Lara – O meu pai vê na TV e eu acabo por ver também.*
> *Ricardo – A minha mãe liga a TV e eu vejo.*
> *Quaresma – E eu a mesma coisa.*
> *M – Em que canais? TODOS – SIC... TVI."* (GF1)

> *"M – Onde é que acompanham as notícias?*
> *Raquel – Algumas vezes na SIC.*
> *Beto – Na TVI.*
> *Catarina – Na TVI.*
> *M – E são vocês que ligam a televisão e escolhem ver as notícias?*
> *Nani – Hummm, nem por isso.*
> *Beto – O meu pai liga e eu começo a ver.*
> *Raquel – Vemos à noite, quando estamos a jantar.*
> *Catarina – É como nós."* (GF3)

"Eu é porque os meus pais, quando estamos a jantar, ligam a TV e eu acabo por ver." (Sara, GF6)

Os participantes (rapazes e raparigas) que seguem a atualidade, fazem-no geralmente via televisão, na companhia dos restantes familiares. Nas suas respostas, aparece a referência aos programas de informação transmitidos pela *SIC* e pela *TVI* (apenas duas crianças mencionaram quer a *SIC Notícias*, quer a *RTP1*). As suas explicações denunciam que o seguimento das notícias acontece, habitualmente, à noite, durante a hora do jantar, não correspondendo, na maioria das vezes, a uma escolha sua, mas sim à vontade dos pais.

Apesar de o seguimento da atualidade ser feito, como declaram as crianças, no contexto das refeições em família, os seus depoimentos deixam perceber que elas reconhecem algumas vantagens em acompanhar estes assuntos por meio da televisão: "permite imaginar melhor o que acontece (...) explicam melhor do que o jornal" (Patrícia, GF2); "as pessoas não precisam de estar com trabalho a ler" (Quaresma, GF1). As reportagens atraem os mais novos, que gostam de as acompanhar "para saberem mais" (Vítor, GF1) e "porque explicam melhor as coisas" (Lara, GF1).

Algumas das crianças (Irina [GF1], Quaresma [GF1] e Stuart [GF5]) têm conhecimento das notícias por meio do jornal, tendo havido referência ao *Jornal de Notícias*, à *Bola* e ao *Diário de Notícias*. O consumo de atualidade com recurso a este medium faz-se como consequência do acompanhamento das notícias – por intermédio do mesmo – pelos familiares, como se pode concluir pelas observações seguintes:

"M – E nos jornais, alguém acompanha as notícias?
Irina – O meu pai compra e eu vou lá ver.
Quaresma – Eu também vou ao café com o meu pai e lá tem jornal e eu acabo por ver.
M – Em que jornal?
Irina – Jornal de Notícias.
Quaresma – A Bola." (GF1)

"Às vezes, leio no jornal quando vou com o meu pai ao café da mãe dele." (Stuart, GF5)

O consumo de notícias, por meio do jornal, surge mais associado ao pai e a espaços comerciais, como cafés. A este respeito, importa referir que, em Portugal, as conclusões apontadas pelo

inquérito *A Leitura em Portugal*, realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura (2007), mostram que o jornal é o suporte mais lido pela população portuguesa e que o perfil do leitor português de jornais é masculinizado (91% dos leitores são homens; em oposição, 76% são mulheres), mais idoso e com níveis de escolaridade básico e secundário. Dados mais recentes, publicados no segundo relatório de 2014 do Estudo Bareme Imprensa da Marktest[79], indicam que 86,6% dos portugueses contactam com jornais e revistas, sendo que os leitores de jornais representam 82,2% do universo estudado, e registam uma maior audiência média do que as revistas.

E do que se lembram as crianças, quando pensam em notícias? Quais são as notícias de que se recordam? **Os participantes relatam que estes temas estão associados a acontecimentos que lhes chamaram muito a atenção e causaram algum tipo de impacto, relacionados com crimes e violência, acidentes, catástrofes naturais e conflitos armados** ("Lembro-me de incêndios, acidentes e raptos" [Daniela, GF1]; "Eu vi protestos no Brasil, era só violência" [Irina, GF1]; "Eu lembro-me de um assalto no Porto. Ficaram todos amachucados" [Patrícia, GF2]; "Era uma notícia de meninos na escola a esfaquearem" [Demi, GF2]"; "E os tiros e os tanques de guerra" [Fábio, GF2]; "No verão dá muitas coisas de incêndios, e tudo a arder e as pessoas a chorar" [Catarina, GF3]). Política e economia aparecem como temas frequentemente noticiados ("Só dá política e a crise, e política e a crise..." [Quaresma, GF1]).

As "primeiras palavras que vêm à cabeça quando pensam em notícias" encontram-se listadas na figura seguinte:

[79]Para mais pormenores, cf. http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1e3c.aspx

Figura 5.8: Palavras de que as crianças se lembram quando pensam em notícias

Nas suas declarações, apercebemo-nos, no entanto, de diferenças entre os rapazes e as raparigas. Por exemplo, quando dirigimos a discussão para os acontecimentos das notícias de que se recordavam, as respostas dos rapazes inclinam-se para acontecimentos relacionados com acidentes aéreos ("quando aquele avião desapareceu" [Varela, GF3], "eu foi quando deixou de se saber daquele avião" [Fernando, GF4]) e de viação ("tem havido muitos acidentes de carro" [Donald, GF5], "lembro-me de um acidente de carro" [Vítor, GF1]), e conflitos armados, mais precisamente a "tensão na Ucrânia" (Stuart, GF5). O Bino (GF6) fez, também, referência a notícias sobre a crise económica: "só se ouve crise porque nós agora estamos em crise".

As raparigas mencionaram, sobretudo, notícias sobre raptos e maus tratos a crianças ("lembro- me de um bebé que andou desaparecido e percorreu o monte" [Daniela, GF1], "eu lembro-me de um homem e de uma mulher que trataram mal umas crianças. Eram da Finlândia" [Francisca, GF4]), e outros crimes, particularmente o caso de uma cidadã portuguesa detida na República Dominicana, acusada de transportar cocaína na sua mala de viagem. Esta notícia específica foi abordada por duas gémeas – a Rihanna (GF6) e a Renata (GF4) – que participaram em grupos diferentes. A Rihanna (GF6) chega a declarar: "Lembro-me muito de uma pessoa que foi presa noutro país por tráfico de droga. Chamou-me muito a atenção e, depois, a minha tia andava a assustar-me com essa notícia, porque dizia-me que era possível transportar drogas de muitas maneiras e era horrível". A Renata (GF4) refere: "Eu

lembro-me da senhora que foi detida em Punta Cana porque levava droga. (...) alguém pôs droga na mala dela e, se eu fosse, podia- me acontecer o mesmo". Neste caso concreto, à influência do *agenda-setting* junta-se a possível implicação da família no impacto que este acontecimento causou nas raparigas, uma vez que as suas observações deixam perceber que as conversas com os familiares contribuíram para se sentirem perturbadas e recordarem-se desta notícia.

Houve, porém, uma notícia introduzida pelas próprias crianças (comum a rapazes e a raparigas) no decorrer de todos os grupos realizados, respeitante a um caso que estava na agenda mediática na altura da realização dos grupos de foco, e que era alvo de grande destaque por parte de todos os órgãos de comunicação social. Trata-se de uma notícia sobre um homicida – Manuel Baltasar (apelidado de Manuel "Palito") – que teria matado duas familiares e ferido a ex- mulher e a filha, tento estado fugido das autoridades durante 34 dias. Este acontecimento terá sido, comparativamente com os restantes mencionados, aquele que mais impacto e envolvimento causou nos participantes, porque era, por acréscimo, no momento, alvo de atenção mediática permanente. As crianças demonstraram, inclusivamente, saber muitos pormenores sobre a estória. Na altura da realização dos GF, Manuel Baltasar já teria sido detido pelas autoridades, mas nem por isso as crianças deixaram de pensar sobre o assunto, tendo feito declarações que permitem concluir que durante o desaparecimento do homicida, temeram pela sua própria segurança, estando muito atentas às notícias.

> *"M – E notícias, lembram-se de alguma?*
> *Neymar – Um homem que esteve a gozar com a polícia. Ele andava fugido e a polícia descobriu passado muito tempo, na segunda-feira.*
> *M – E por que é que te chamou a atenção?*
> *Neymar – Porque tinha medo que acontecesse comigo."* (GF4)

> *"Donald – Ele (Manuel Baltasar) matou a mulher e a sogra e depois fugiu.*
> *Simba – Depois foi apanhado a entrar em casa, pela polícia.*
> *M – E por que é que isso vos chamou a atenção?*
> *Donald – Porque podia matar mais pessoas e era perigoso... e os*

nossos amigos." (GF5)

"Josué – Eu lembro-me do 'Palito'. Já foi.
M – Quem é o 'Palito'?
TODOS – O que matou o filho... a sogra... fugiu. É o Manuel Baltasar.
M – Todos viram essa notícia?
TODOS – Simmmmm.
Irina – Hoje, vi: 'Última hora. Manuel Baltasar encontrado em casa'.
M – E por que é que estiveram tão atentos a isso?
Ricardo – Porque ele já estava desaparecido há muito tempo e podia matar mais pessoas. Ele estava com a sua pistola e eu estava preocupado.
Irina – Eu, no outro dia, passei em São João da Pesqueira (concelho onde residia Manuel Baltasar) e vi lá a polícia.
M – E por que é que estiveram tão atentos a isso?
Ricardo – Porque tínhamos medo que ele viesse para aqui." (GF1)

Os debates em torno da notícia sobre Manuel "Palito" deixam perceber que este acontecimento preocupou as crianças (rapazes e raparigas) e despertou a sua atenção para os pormenores da estória. Como vimos anteriormente, investigações semelhantes sugerem que há acontecimentos que causam um elevado impacto nos mais novos, levando a que estejam mais atentos aos pormenores da notícia e à sua mediatização. Além disso, estas pesquisas mostram que as notícias sobre raptos e crimes causam medo nas crianças, levando-as a temer pela sua própria segurança (Galera ^{0} Pascual, 2005). É, da mesma forma, descrito que as crianças estão mais atentas e recordam-se mais das notícias negativas do que das positivas, particularmente quando se trata de eventos concretos (Götz, 2007).

No final do GF1, as crianças exteriorizaram a vontade de fazer um desenho sobre as atividades, tendo escolhido desenhar uma primeira página de jornal. Escolha que pode ter sido influenciada pelo facto de, neste grupo, ter sido desenvolvida a **Atividade 2 (Quem é Quem)**, durante a qual as crianças elaboraram, em conjunto, uma capa de jornal. Por outro lado, a notícia de

Manuel “Palito” é a que sobressai nos desenhos das crianças, talvez por ser a que mais se destacou durante as conversas neste grupo. Na figura seguinte, apresentamos alguns exemplos dos desenhos elaborados.

Figura 5.9: Exemplos de desenhos elaborados pelas crianças

5.4 Notícias que interessam ou notícias que impressionam? "Porque fala de facas e de mortes, e eu não gosto lá muito de mortes e essas coisas"

No seguimento do ponto anterior, e na observância dos resultados da análise quantitativa e do argumento principal do trabalho, quisemos explorar a questão relacionada com os assuntos das notícias que maior interesse despertam nas crianças. É neste âmbito que surgem algumas das questões orientadoras dos GF, sobre as quais procuramos refletir: *O que é que leva as crianças a interessarem-se mais por determinados assuntos em detrimento de outros? Há algum grau de identificação com esses acontecimentos? E de apropriação? Que imagens e emoções relacionam a esses tópicos?*

No decorrer dos grupos realizados, no contexto da conversa sobre as notícias de que as crianças se lembravam e que lhes despertaram maior atenção, as observações dos participantes permitiram concluir que **os acontecimentos relacionados com raptos, assaltos, assassinatos, incêndios, acidentes e conflitos armados são os que causam um maior impacto emocional sobre os mais pequenos e, também, aqueles em que existe maior identificação com os assuntos e os seus intervenientes.**

Quando questionamos as crianças sobre as notícias de que se recordavam, houve uma grande referência a acontecimentos relacionados com acidentes e crimes, e uma tendência para as raparigas mencionarem notícias a envolver crianças, no papel de vítimas. A Demi (GF2) alude a uma notícia sobre "muitas meninas que foram raptadas e levadas para uma escola", a Francisca (GF4) menciona uma notícia sobre um bebé desaparecido, que a deixou "assustada" e "preocupada", uma vez que pensou que este tinha sido raptado. A par da Francisca (GF4) e da Demi (GF2), as declarações da Rihanna (GF6) – "se [as crianças] pensarem muito nisso [nas notícias sobre assaltos e raptos], podem começar a achar que isso também vai acontecer com elas. Eu também já pensei nisso quando era pequenina. Foi com uma menina chamada Maddie. Eu tenho um trauma sobre aquela notícia. Tenho medo que me venham raptar" – ilustram o facto de as raparigas se envolverem mais com este género de notícias e expressarem mais facilmente as suas emoções e preocupações, comparativamente aos rapazes. Esta é uma predisposição geral destes grupos. Este

tipo de notícias tem impacto sobre as raparigas, que manifestam preocupação para com as vítimas, por um lado; e por si próprias, isto é, por poderem passar pelas mesmas experiências dos intervenientes, e serem, também elas, vítimas, por outro. Além disso, as declarações destas participantes, e as que apresentamos seguidamente, mostram que **este tipo de acontecimentos fica guardado na memória da criança, ainda que possa ter acontecido há muito tempo, o que leva a crer que estes públicos não se recordam, necessariamente, das notícias mais recentes, mas têm tendência para memorizar aquelas que causaram um maior impacto.**

> *"M – De que notícias se lembram? Duda – Quando um camião se espetou contra uma mota e morreram dois idosos.*
> *M – Isso aconteceu há muito ou há pouco tempo?*
> *Duda – Há muito."* (GF4)

> *"Francisca – Na escola estamos mais distraídos com outras coisas, como estudar e aprender. Em casa, vemos o telejornal, vemos essas notícias e ficamos mais preocupados.*
> *M – E quando o tempo vai passando, esquecem-se do que viram ou, às vezes, lembram- se do que aconteceu?*
> *TODOS – Às vezes, lembramo-nos."*(GF4)

Outros estudos (Delorme, 2013; Götz, 2007) apontam para conclusões no mesmo sentido.

A mediatização intensa e constante deste tipo de acontecimentos, a espetacularização da forma como os mesmos são dados a conhecer, e o seu acompanhamento frequente pelas crianças podem servir para explicar o facto de estas pensarem e recordarem-se destes assuntos.

Por outro lado, se as declarações das raparigas evidenciam mais preocupação para com o lado humano dos acontecimentos, as intervenções do Jackson e do Neymar, ambos do GF4, servem a tendência dos rapazes para estarem atentos a outros aspetos da notícia. Por exemplo, quando dirigimos a conversa para os acontecimentos relacionados com conflitos armados, as suas intervenções - "De guerra, de guerra eu gosto porque gosto de ver filmes de ação" [Neymar]; "As guerras são um bocado chocantes (...) eu gosto de pistolas"

[Jackson, GF4] - denunciam que estes se sentem atraídos e revelam curiosidade sobre os aspetos técnicos/materiais dos acontecimentos (neste caso, sobre armas, materiais bélicos e explosões).

Importa referir que, apesar da atração por este tipo de acontecimentos, isso não quer dizer que os rapazes se encontrem alheios a questionamentos sobre as atitudes dos intervenientes das estórias, sobretudo quando se trata de criminosos. **As crianças, sejam rapazes ou raparigas, parecem saber distinguir entre as boas e as más ações, deixando perceber, por meio das suas observações, que percecionam as condutas e as consequências que decorrem da violência, como incorretas e indesejáveis.**

> *"M – O que é que te chama a atenção nesta notícia [de um incêndio]?*
> *Raquel – As pessoas más não devem fazer aquilo que fazem. É perigoso."* (GF3)

> *"M – Vocês acham que as notícias são importantes?*
> *TODOS – Sim.*
> *M – Porquê? (...)*
> *Donald – Ajudam-nos a não fazer as coisas erradas.*
> *M – Consegues dar um exemplo?*
> *Donald – Nos crimes.*
> *Ju – E também nos ensinam que não devemos roubar coisas e fazer o que os ladrões fazem."* (GF5)

Além disso, registada a tendência das raparigas para manifestarem mais as suas preocupações, isso não significa que os rapazes sejam indiferentes a estes acontecimentos e não expressem, também eles, alguns receios. O que notamos é que, ao mesmo tempo que há rapazes que exteriorizam essa preocupação ("Eu fico assustado com os assaltos porque acho que me podem assaltar" [Smart, GF6]; "Foi um homem que matou duas mulheres e duas ficaram feridas. Eu fiquei preocupado com as pessoas" [Martim, GF6]), outros há que ridicularizam essas notícias, desvalorizando o sucedido e as vítimas. Por exemplo, o Ronaldo (GF2), que diz que nunca assiste às notícias, declara que adora "acidentes (...) porque gosto de ver pessoas sem pernas", ao mesmo tempo que assume que, para si, as notícias são uma "coisa cómica". Este é um

caso paradoxal. Esta criança adota, num momento inicial da conversa, uma atitude quase exibitória, associando as notícias a algo engraçado, ainda que possam retratar aspetos negativos e violentos. Acontece que, à medida que o grupo decorre, o seu comportamento altera-se e dá lugar a intervenções que aparentam menos indiferença e mais preocupação para com certos assuntos. Refere, nessas circunstâncias, que as notícias sobre violência são "assustadoras" e, no contexto da conversa sobre um esfaqueamento, demonstra algum receio de que o mesmo possa acontecer consigo, apoiando-se num registo de discurso um pouco construído ("Ui, fogo, tenho mesmo medo que aconteça comigo"). Neste caso, parece-nos que esta mudança de atitude pode ter sido influenciada pelo contexto do grupo em que participou (o GF2), uma vez que, no decorrer da sessão, as conversas e as intervenções de alguns colegas (rapazes e raparigas) foram marcadas por uma certa crítica ante este género de notícias, podendo ter levado esta criança a adotar perspetivas semelhantes.

Este posicionamento crítico que observamos no GF2 manifestou-se particularmente no decorrer da **Atividade 1 (Descobrir a Atualidade)**, no âmbito da qual as crianças, divididas em grupos de rapazes e de raparigas, tiveram de selecionar uma notícia e comentá-la. A escolha do grupo masculino, que recaiu sobre uma notícia de esfaqueamento numa escola, indignou duas das raparigas, as quais intervieram no sentido de querer perceber o motivo pelo qual os colegas a tinham escolhido e queriam falar sobre um assunto tão "triste" (Patrícia, GF2).

> *"M – Por que é que os rapazes escolheram esta notícia?*
> *Bale – Porque informa-nos sobre o que está a acontecer.*
> *M – E as meninas escolheriam esta notícia?*
> *Patrícia – Não, porque fala de facas e de mortes e eu não gosto lá muito de mortes e essas coisas.*
> *Bale – Mas esta não morreu.*
> *Patrícia – Sim, mas às vezes há mortes de facas. (...)*
> *Patrícia – Posso fazer uma pergunta a eles? Vocês gostam de fazer esse tipo de trabalhos sobre facas?*
> *Bale – Eu não.*
> *Demi – Então por que é que escolheram esse trabalho?*
> *Patrícia – Eu acho que isso para crianças não é muito adequado.*
> *M – E como se sentem perante estas notícias de esfaqueamentos?*

Patrícia – Eu sinto-me mais ou menos porque eu não gosto muito disso.
M – Porquê?
Patrícia – Porque ninguém quer que isso aconteça às pessoas.
M – Mas preocupam-se com vocês ou com a pessoa que foi esfaqueada?
Patrícia – Com todos. Mas também é normal sentirmo-nos preocupados connosco.
Demi – Porque pode acontecer connosco." (GF2)

Tendo presente que as raparigas deste grupo confessaram não gostar de acompanhar notícias violentas e questionaram as razões que levam a que os rapazes se sintam atraídos por estes assuntos, as intervenções que a Demi (GF2) e a Patrícia (GF2) fazem, a dado momento ("Eu acho que eles devem falar sobre tudo, mas ter cuidado para não assustar"; "Precisam de dizer o que está a acontecer às pessoas"), indicam que elas reconhecem que é importante que as pessoas estejam esclarecidas sobre o que se passa, que sejam "avisadas" (Patrícia, GF2) e que os jornalistas falem sobre tudo e mostrem a realidade, ainda que sejam temas que podem assustar as crianças. Num outro grupo (o GF6), quando questionamos as crianças sobre a importância das notícias, as declarações das raparigas permitem identificar uma perceção das notícias como igual forma de prevenção.

"M – Vocês acham que as notícias são importantes?
TODOS – Sim.
M – Porquê?
Lúcia – Porque informam-nos de acontecimentos bons e de acontecimentos maus.
Rihanna – E com isso podemos estar alertadas para os perigos.
Lúcia – Podemos prevenir-nos." (GF6)

É com base nesta ideia de "informar do que acontece no mundo" que os rapazes do GF2 procuram, por acréscimo, justificar a sua escolha sobre a notícia do esfaqueamento. Ademais, as suas declarações deixam claro que,

além de "prevenir para os perigos", este género de assuntos ajuda as pessoas a saber "o que não devem fazer", como explicita o exemplo seguinte.

> *"M – Por que é que escolheram uma notícia sobre um esfaqueamento?*
> *Fábio – Porque pode acontecer connosco e é importante.*
> *Ronaldo – Para mostrar ao mundo que não se deve fazer crimes. Pode interessar às pessoas. Pode avisar as pessoas para não fazerem asneiras. (...)*
> *M – Quais são as notícias que vos chamam a atenção?*
> *Ronaldo – De crimes, de desastres.*
> *Fábio – Para sabermos o que é que não devemos fazer."* (GF2)

O género de notícias que temos vindo a abordar é aquele que causa maior impacto e envolvimento dos mais pequenos, mas não é o que integra as suas preferências, isto é, os assuntos de que gostam verdadeiramente. As narrativas apresentadas ratificam que os temas sobre acidentes, crime e violência, conflitos armados, e catástrofes naturais preocupam as crianças e levam a que estejam mais atentas aos pormenores das estórias (veja-se a receção da notícia sobre o crime cometido por Manuel Baltasar), e a recordarem-se das mesmas por um longo período de tempo.

As crianças assimilam e apropriam-se dos assuntos expostos nos media e, particularmente no que se refere à relação com notícias potencialmente perturbadoras, podemos identificar aquilo que Alsina (1996: 103) classifica como *implicação direta* e *não pessoal*: quando as notícias afetam as crianças do ponto de vista emotivo ou ideológico, não intervindo de forma relevante no seu quotidiano.

As declarações dos participantes propiciam, por seu turno, constatar que **este impacto pode ser mais significativo quando há exposição a notícias que representam acontecimentos que, de algum modo, fazem lembrar situações do seu quotidiano e das suas experiências pessoais.**

> *"Patrícia – Quando mostra acidentes e certas coisas, eu não gosto muito de ver.*
> *M – Porquê?*

Patrícia – Porque um dia vi a minha avó mal e no outro dia sonhei com isso. É por isso que não gosto de ver certas coisas [nas notícias].
M – E achas que se vires notícias sobre essas coisas vais ficar impressionada?
Patrícia – Sim.
Fábio – Uma vez também tive pesadelos depois de ver as notícias. Foi sobre o furacão em Paredes. Tive medo que acontecesse comigo porque estava perto da minha casa." (GF2)

"Eu agora fico mais assustada porque uma vez tive um sonho em que estava em casa, sentada no sofá com a minha mãe, e de repente olho para trás e vejo uma pessoa desconhecida a entrar em casa. Então, eu agora fico assustada com as notícias de assaltos que podem haver nas casas. Lembro-me daquele sonho que tive." (Sara, GF6)

Nestes casos, as notícias podem intensificar o medo e a preocupação.

Como forma de síntese deste ponto de análise, elaboramos a seguinte figura onde se encontra representado o espectro global da relação das crianças com notícias potencialmente perturbadoras.

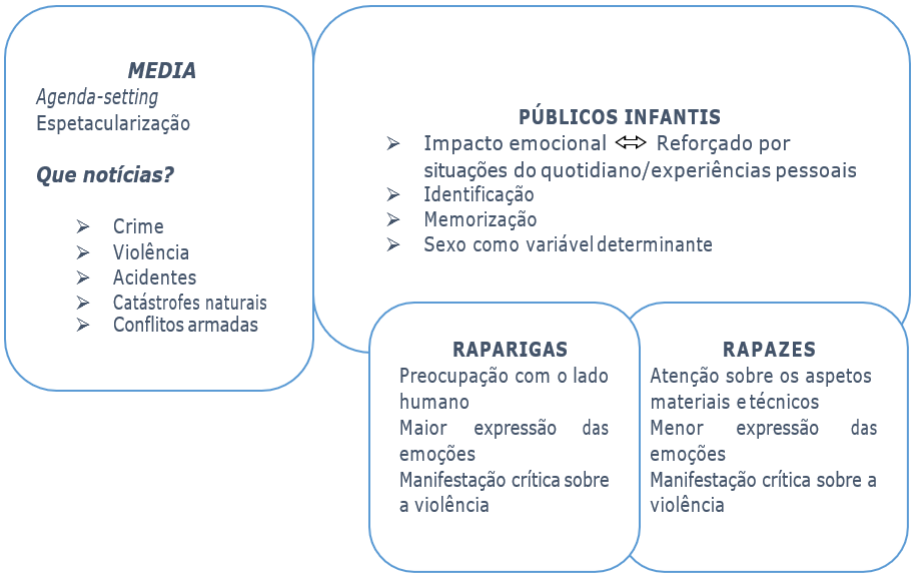

Figura 5.10: Tendências gerais da receção das notícias pelas crianças

Quando questionamos as crianças sobre os assuntos de que mais gostam, as respostas são claras e evidenciam a preferência por outro tipo de temas que gostariam de ver mais vezes nas notícias. É sobre esta questão que nos debruçaremos no ponto seguinte.

5.5 Preferências e escolhas em relação à atualidade "Política, não... E menos violência"

No contexto da conversa sobre os assuntos das notícias de que se recordavam, questionamos os participantes sobre os temas que lhes interessam, isto é, de que verdadeiramente gostam. A conclusão desmultiplica-se pela afeição a áreas como **desporto, música, acontecimentos da História (de Portugal e do mundo), cinema, educação, animais, ciência, tecnologia e meio ambiente** ("Eu escolhia histórias de Portugal e do mundo, do passado, e notícias

de museus" [Irina, GF3]; "Coisas sobre o futuro, carros, a próxima geração de televisão" [Nathy, GF5]; "Costumo prestar atenção quando são novas descobertas científicas relacionadas com astral e medicina" [Donald, GF5]; "Gostamos de ciência e de animais" [Neymar, GF4]). Uma das ilações é a tendência para os rapazes preferirem desporto (futebol) ("Só quero futebol" [Quaresma, GF1]; "Vejo quando são notícias muito importantes, como desporto, e como eu gosto de navios e barcos, quando eles se afundam..." [Stuart, GF5]), enquanto as raparigas mencionaram, principalmente, música e assuntos relacionados com escolas e educação ("Eu prefiro [notícias] de música" [Sara, GF3]; "Interesso-me por notícias de escolas, porque nós também a vivemos" [Demi, GF3]).

Estudos recentes, como o de Marôpo (2014) e o de Alon-Tirosh & Lemish (2014), convergem para conclusões análogas. Marôpo (2014: 117) sublinha um interesse seletivo pelas notícias, no qual as crianças são capazes de demonstrar as suas escolhas, e uma diferença de preferências entre rapazes e raparigas.

As notícias do país, comparativamente com os acontecimentos internacionais, marcaram ainda os debates em torno desta questão, embora tenha havido casos de crianças que referiram gostar de saber sobre assuntos de outros países, quando estes dizem respeito a lugares onde vivem pessoas (sobretudo, familiares) que conhecem.

> Demi – E eu na Polónia porque o meu padrinho ia para lá. Sabíamos se ele podia estar em perigo ou não.
> Bale – A mim é pela Europa toda porque o meu tio anda pela Europa toda." *"M – E interessa-vos mais o que acontece em Portugal ou noutros países?*
> *Patrícia – Em Portugal e noutros países. Na Suíça, porque a minha irmã está lá.*
> *Ronaldo – Também gosto de ver sobre França porque o meu pai está lá, e uns amigos nossos [estão] com ele.*
>
> *Demi – E eu na Polónia porque o meu padrinho ia para lá. Sabíamos se ele podia estar em perigo ou não.*

Bale – A mim é pela Europa toda porque o meu tio anda pela Europa toda." (GF2)

A atualidade internacional adquire especial significado para estas crianças, permitindo-as estar informadas e "próximas" de lugares e de pessoas que se encontram distantes.

Nas conversas sobre os temas pelos quais as crianças se interessam, sobressaem, igualmente, depoimentos sobre assuntos que não entram nas suas preferências e que, na sua opinião, "não deviam dar tanto no telejornal" (Simba, GF5). Das suas declarações, extrai-se a assertividade com que **tópicos como política, economia e conflitos armados não são desejáveis nas suas listas de gostos, sendo percecionados como aborrecidos e negativos** ("Eu só não gosto de política" [Francisca, GF4]; "Isso dos presidentes, uiiiii [faz uma careta]" [Raquel, GF4]). A contrastar estão as declarações da Francisca (GF4) – "Na Croácia, quando estava em guerra, se não fossem as notícias, nós não sabíamos que aquilo estava a acontecer" – e da Demi (GF2) - "É seca [as notícias sobre política], mas também interessa saber o que os políticos vão fazer ao nosso país" – que sugerem que elas também reconhecem a sua importância para a sociedade, e para as pessoas estarem ao corrente dos episódios do quotidiano.

Mais, gostaríamos de chamar a atenção para as intervenções da Irina e da Catarina, ambas participantes do GF3, pelas razões que motivam a forma como encaram o assunto em discussão relativamente às restantes crianças no que se refere ao interesse por estes temas. No contexto da conversa sobre as notícias de que gostam/não gostam, a Catarina (GF3) revela que o pai "é do PS" e que gosta "mais ou menos" de notícias sobre política. Além disso, quando introduzimos a temática dos direitos, refere que, no contexto da família, dá a sua opinião sobre estas questões.

"M – E em relação ao direito à opinião? Acham que esse direito é respeitado?
Catarina – Sim. M – Aonde?
Catarina – Em casa.
M – Sobre o quê?
Catarina – A política.

M – O que dizes?
Catarina – Digo que o ministro foi mal aconselhado, mentiu ao povo e agora estamos nesta miséria." (GF3)

Assume que já participou numa manifestação do PS, porém, sublinha que não compreendeu muito bem o significado da mesma.

"M – Já participaram em alguma manifestação?
Catarina – No PS.
M – Foste com quem?
Catarina – Com os meus pais.
M – E compreendeste o que estava a acontecer?
Catarina – Mais ou menos. Era muita confusão, não sei muito bem." (GF3)

A Irina (GF3) tem, também, familiares com ligação à política. Refere que já participou numa manifestação contra o governo, e que os pais lhe deram explicações sobre o que estava a acontecer. Revela, também, que esta experiência não a agradou.

"Irina – Eu fui a Lisboa e ao Porto, contra o governo. M – Foste com quem?
Irina – Com a minha mãe, o meu pai, a minha irmã e o namorado da minha irmã.
M – E o que achaste dessa experiência?
Irina – É muita confusão.
M – Mas voltavas a ir, se pudesses escolher?
Irina – Não.
M – Mas achas que as crianças não devem ir a manifestações?
Irina – Não podia ser violenta." (GF3)

A participação destas duas raparigas nos debates subtidos ao tema política deixa perceber que elas possuem algum conhecimento sobre estas matérias. Por exemplo, no contexto da discussão sobre as notícias que lhes chamaram a

atenção, a Irina (GF3) introduz o tema das eleições europeias: "Pois, e agora as eleições europeias. Como o meu pai é da política, estou mais atenta a isso". A Catarina (GF3) diz que, em casa, estão sempre atentos a estes assuntos: "Como o meu pai é da política, quando vai para fora, estamos sempre a ver o que aparece". A Irina (GF3) mostra alguma vontade em envolver-se nos processos de decisão política.

> *"Irina – Eu fui pedir para votar ao meu vizinho, o presidente da Junta.*
> *M – Por que é que foste pedir para votar?*
> *Irina – Para poderem decidir, para poderem fazer coisas melhores na minha terra. Mas não me deixaram votar, disseram que eu não tinha idade".* (GF3)

Esta proximidade com as questões políticas, suspeitando resultar das valências política e cívica do contexto familiar, pode ter influência sobre o interesse por notícias sobre estas matérias. No caso da Catarina (GF3), a estas valências, pode juntar-se a influência do capital escolar dos pais (possuem o Ensino Superior). Os seus discursos salientam conhecimento sobre estas questões e, inclusivamente, vontade de envolvimento na vida cívica. Quando as confrontamos sobre o tipo de notícias do seu interesse, além de outros temas, a política é incluída da mesma forma nas suas respostas ("Videojogos, música, política e outros países" [Irina, GF3]; "Podia ser do PS... Mas também outras coisas. Dança" [Catarina, GF3]).

Apenas estas duas crianças se destacam dos restantes colegas. De modo geral, os debates acerca de política e de economia deixam perceber que esta comparece muito associada à crise e às (más) decisões políticas. Ainda que demonstrem algum conhecimento sobre as consequências da crise económica ("Há menos pessoas a trabalhar, o aumento da gasolina, do gasóleo, os salários a diminuir" [Daniela, GF1]; "Há pessoas que não conseguem pagar as suas dívidas [Demi, GF2]; "As pessoas ficam sem dinheiro para comer" [Fábio, GF2]), as observações das crianças sobre estes temas são ocasionais e pouco construtivas, parecendo ser o reflexo dos comentários que os pais fazem em casa sobre tais conteúdos, como ilustram os exemplos seguintes:

> *"M – O que é que os pais vos dizem sobre isso?*

Lara – Que eles [políticos] não conseguem melhorar. Que dizem que vão melhorar, mas depois não fazem nada.(...)
"M – Em casa, fala-se sobre notícias de política e de crise?
Quaresma – O meu pai.
Ricardo – Sim.
Lara – O meu pai.
Vítor – Não.
Lara – O meu pai... enerva-se, começa a dizer palavrões.
Quaresma – É como o meu." (GF1)

"Francisca – São todos uns ladrões [os políticos]. Mexem nos que recebem menos, mas não mexem no deles.
M – Quem te disse isso?
Francisca – A minha mãe." (GF4)

No mesmo sentido, Alon-Tirosh & Lemish (2014) advogam que as crianças não se interessam por estes temas, ainda que se trate de assuntos económicos e financeiros (como a crise e as suas consequências para as famílias) que as podem implicar mais diretamente.

Por outro lado, das declarações de alguns participantes se infere que a sua perceção sobre estes tópicos é a de que se trata de assuntos "mais para os adultos" (Patrícia, GF2), e que os jornalistas não estão muito preocupados com as crianças e em informá-las de forma adequada.

"Patrícia – Eu acho que eles [jornalistas] pensam mais nos adultos do que nas crianças.
Fábio – Porque eles pensam que as crianças raramente veem a política. Se eles pensassem nas crianças, não punham certas palavras.
Demi – Eu acho que eles preocupam-se mais em informar pessoas do que com crianças.
Patrícia – Eu acho que os jornalistas deviam usar notícias mais adequadas para as crianças." (GF2)

"Os jornalistas pensam que as crianças não dão utilidade às notícias e que, enquanto estão a ver as notícias, estão a fazer outras

coisas" (Hulk, GF4)

Outras crianças, pelo destrinçar das suas declarações, deixam perceber que elas consideram que não têm capacidade para entender estes assuntos, pois, como sublinha a Nathy (GF5), precisam de "ter mais idade para compreender melhor as coisas".

> *"Hulk – Ainda não percebemos bem as coisas.*
> *M – Acham mesmo que não percebem bem as coisas?*
> *Fernando – Foi a minha mãe que me disse.*
> *Francisca – Nós ainda somos menores e não sabemos como é que os políticos vão ajudar o país."* (GF4)

> *"Precisamos de ter mais idade para compreender melhor as coisas."* (Nathy, GF5)

> *"As crianças não percebem nada. Os adultos já percebem mais."* (Quaresma, GF1)

Julgamos que estes depoimentos põem em relevo a perceção das crianças sobre a sua incapacidade para formularem ideias legítimas sobre assuntos tidos como "para os adultos", num discurso que salienta a pouca valorização que atribuem às suas opiniões.

Num sentido semelhante, Carter (2007) justifica o aparente desinteresse dos mais pequenos pelos tópicos sobre política e a economia, com base no silenciamento das suas vozes na discussão dos assuntos da sociedade, nos âmbitos político, mediático e social, que faz com que eles pensem que não compreendem e que não sabem falar sobre esses assuntos. A especialista sugere que a possibilidade de as crianças darem a sua opinião sobre as notícias e as questões da sociedade pode aumentar o seu interesse por estes temas e a intervenção no debate público. Os casos da Catarina (GF3) e da Irina (GF3) carimbam essa hipótese.

A par da política e da economia, os conflitos armados são outro dos assuntos pelos quais as crianças não se interessam. Contudo, isso não significa

que sejam alheios a estes acontecimentos. No contexto do debate sobre estes assuntos, a Francisca (GF4) e a Nathy (GF5), por exemplo, mostram algum conhecimento sobre este tema: "Eu acho muito estúpido. Em Kiev aquilo estava tudo destruído. Na União Europeia, quando foi o Prémio Nobel não havia guerra, os países estavam todos em paz" (Francisca, GF4); "Lembro-me da tensão da Ucrânia" (Nathy, GF5). Tecem comentários críticos aos conflitos e às consequências da sua propagação, particularmente para as populações: "Eu acho muito estúpido. É muito duro porque eles estão a viver muito tempo de guerra" (Francisca, GF4); "Sei que às vezes iam entrar em guerra, outras vezes não. Iam aceitar a paz. E é sobre a guerra e preocupo-me com o que pode acontecer às pessoas. É muito difícil" (Nathy, GF5). A Ju (GF5) refere: "Eu preocupo-me com o que está a acontecer às pessoas. Há crianças e morrem, e isso é horroroso porque ninguém merece que isso aconteça". Os comentários dos rapazes são mais dispersos e a sua curiosidade presta-se mais sobre os aspetos físicos e destrutivose(xcpolomsoões e materiais bélicos) da guerra: "Lembro-me de tiros e mais tiros. Andam aos socos" (Bale, GF2); "Quando lançam granadas e rebenta tudo" (Jackson, GF4).

Conclusões afins foram apontadas por Seiter (2007), Götz (2007) e Nikken & Götz (2007), em estudos que demonstram que o aspeto mais significativo na relação das crianças com as notícias de guerra é a identificação e a preocupação com as vítimas, estando as raparigas mais informadas e preocupadas com o sofrimento das pessoas, e expressando mais facilmente as suas emoções. Os rapazes estão mais atentos aos aspetos materiais e destrutivos deste fenómeno.

Além das questões relacionadas com política, economia e conflitos armados, **as crianças exprimem o não gostar de acompanhar notícias violentas ao considerá-las "horrorosas", "assustadoras" e "tristes"** (estas expressões irrompem várias vezes no decorrer dos debates). As observações da Patrícia (GF2) – "Eu dizia aos jornalistas para porem as notícias mais adequadas para as crianças, porque há crianças que também veem essa violência" – e da Daniela (GF1) – "Eles [os jornalistas] acham que nós não vamos ver. Estão sempre a pôr coisas de mortes, e isso" – refletem a importância de os jornalistas estarem mais atentos e preocupados com os públicos infantis, disponibilizando conteúdos informativos que sejam mais adequados aos mais novos.

As respostas dos participantes ("Na maioria das vezes, dá desgraças. Mortes, acidentes de carro, de camionetas, de comboios..." [Rute, GF2]; "Só falam

disso. O PS, PSD, CDS... A política não tem muito interesse" [Daniela, GF1]; "Está sempre a dar notícias de luta" [Daniela, GF1]; "Dá muita hora de política. Devia dar para aí meia hora ou cinco minutos" [Josué, GF1]) e os termos que usam para falar sobre as notícias ("desgraças", "assustadoras", "fatais", "horrorosas", "mortes", "seca") apontam para uma **representação da atualidade como retrato de assuntos negativos (relacionados com crimes, morte e violência), aborrecidos e enfadonhos (de política e de economia)**, tanto por parte das crianças, que afirmam estar a par das notícias, como pelas que admitem não acompanhar estes temas.

5.6 Como gostariam que fossem as notícias "As imagens permitem imaginar melhor como as coisas acontecem"

Nos grupos realizados, procuramos, outrossim, explorar as seguintes questões: *Que tipo de informação é que gostariam de receber dos media? Como é que as notícias se poderiam tornar mais atrativas e interessantes para as crianças?*

A partir dos depoimentos dos participantes, além da identificação do tipo de notícias que interessam aos mais pequenos (apresentadas no ponto anterior), podemos, igualmente, constatar que se os media informativos disponibilizassem mais destes assuntos, isso poderia servir como estímulo para o aumento do interesse das crianças para o consumo da atualidade ("Se fosse mais de ciência, eu ia gostar mais" [Neymar, GF4]; "Só vejo quando me interessa, quando é de futebol" [Bale, GF2]"; "De animais é fixe... mais que lutas" [Daniela, GF1]).

Por outro lado, **o protagonismo que as notícias sobre violência adquirem nos seus discursos evidencia o desagrado das crianças perante estes temas e a vontade de os verem menos vezes representados nos *media***, como mostra o exemplo seguinte:

> *"M – Como é que acham que as notícias se poderiam tornar mais interessantes e atrativas para as crianças?*
> *Ronaldo – Sem violência.*
> *Patrícia – Deviam meter coisas mais adequadas.*

Demi – Deviam ter mais cuidado com quem vai ler o jornal, com quem vê televisão, porque quem vai ver pode ter pesadelos.
Bale – Não meter tantas notícias de mortes e acidentes, para as crianças poderem ler, e também usar palavras mais simples.
Ronaldo – Não meter notícias de violência para não prejudicar a vida das crianças.
Patrícia – Os jornalistas também deviam fazer menos notícias de facas e de mortes.
Bale – Menos violência." (GF2)

Apesar disso, no âmbito da discussão sobre estes tópicos de índole menos positiva, as intervenções do Fábio (GF2), da Francisca (GF4) e do Hulk (GF4) facilitam reconhecer a ideia de jornalismo como fonte de contacto com aquilo que se passa no mundo, independentemente do teor adverso das suas matérias, e verificar que **as notícias elaboradas a pensar nos públicos infantis não devem reduzir-se, exclusivamente, aos assuntos que incorporam as suas preferências, podendo integrar outras temáticas, ainda que potencialmente perturbadoras, porém, dadas a conhecer de forma simplificada e com imagens e vocabulário mais adequados aos mais jovens.**

"[Os jornalistas] deviam pensar melhor nas imagens e não meter palavras tão assustadoras, meter palavras mais simples." (Fábio, GF2)

"M – Se houvesse um telejornal feito a pensar nas crianças, e para as crianças, como é que acham que deveria ser?
Francisca – Com palavras mais simples.
M – Mas as notícias podiam ser outras, ou as que vêm normalmente no telejornal, mas contadas de outra forma?
Francisca – As mesmas, mas contadas de outra forma.
Hulk – Mas não devia mostrar tanta violência e crimes.
Francisca – Mas as crianças também têm o direito de saber sobre as coisas, e é importante estarem protegidas.
Hulk – Pois..." (GF4)

Os participantes atribuem, também, uma grande importância às imagens, tendo sido notória, nas suas respostas, a relação mais intensa que estabelecem com elas, em detrimento do texto.

> *"M – Nas notícias, as imagens servem para alguma coisa?*
> *Bale – Sim, para vermos melhor sobre o que está a acontecer.*
> *M – Se pudessem escolher entre uma notícia só com texto, e outra só com imagem, qual preferiam?*
> *Bale – Imagem.*
> *Fábio – Imagem."* (GF2)

Nomeadamente **a imagem em movimento, e em cores, com que contactam frequentemente pelas notícias da televisão, parece exercer um verdadeiro fascínio sobre os mais novos. Este deslumbramento pode gerar uma maior atração para o consumo de notícias por via deste media, e que faz com que um dos aspetos mais significativos na relação que estabelecem com as notícias seja, como aferimos anteriormente, o impacto e o envolvimento, sobretudo do ponto de vista emocional.**

> TODOS – Televisãoooo...
> Hulk – Na TV, as imagens chamam mais a atenção.
> M – Por que é que acham que os jornalistas usam tanto as imagens?
> Francisca – Para vermos bem o local e percebermos melhor o que se passou." *"M – O que acham desta imagem (de um incêndio, representada no jornal)?*
> *TODO – Forte.*
> *M – E se a imagem fosse em preto e branco, ia ter impacto?*
> *TODOS – Não.*
> *M – E se fosse na televisão?*
> *Neymar – Tinha.*
> *Francisca – Tinha.*
> *M – Normalmente, atraem-vos mais as imagens nas notícias da TV ou dos jornais?*

TODOS – Televisãoooo...
Hulk – Na TV, as imagens chamam mais a atenção.
M – Por que é que acham que os jornalistas usam tanto as imagens?
Francisca – Para vermos bem o local e percebermos melhor o que se passou." (GF4)

Sabemos, em todo o caso, que os *media* recorrem com frequência à cobertura visual dos acontecimentos, muitas vezes no momento da sua ocorrência, saturando as notícias com imagens apelativas que amplificam a presença da violência no mundo real (Sue & Alsina, 2013), de modo a dramatizar os acontecimentos e a apelar à empatia dos públicos, pelo que isso pode auxiliar a justificar esta relação mais intensa das crianças com a imagem.

No decorrer do GF4, mostramos aos participantes imagens de notícias de guerra, nas quais se encontravam representados feridos e mortos. A sua reação inicial foi de desagrado. Muitos (rapazes e raparigas) viraram a cara e fizeram expressões de nojo. Quando lhes perguntamos o que achavam do que estavam a ver, o Hulk (GF4) e a Duda (GF4) referem, respetivamente: "São muito violentas"; "Uiiii, que horror". Quando questionamos se "Não gostavam de ver mais isto? Gostavam que desaparecesse?", a Francisca (GF4) responde que "Gostava de nunca mais ver isso na vida. Mas isso acontece. E assim vemos que é verdade. Temos que saber". E o Hulk: "As imagens permitem imaginar melhor como as coisas acontecem. Têm que dar, para as pessoas saberem".

Embora num outro grupo, e no contexto de uma conversa sobre a diferença entre "ler texto" e "ver as fotografias", a Lúcia (GF6) menciona: "É mais fixe as fotografias. Podemos imaginar melhor as coisas. Uma vez, na televisão, vi um cão que salvou uma criança e pus-me a pensar como era se fosse eu".

Estas intervenções evidenciam o papel da imagem como auxiliar na compreensão dos acontecimentos e na credibilidade que dão aos mesmos. Acrescente-se que produz um efeito abonatório quanto à capacidade de experienciar, com recurso à imaginação, as situações representadas nas notícias, o que nos remete para as ideias de mundanidade mediada e de apropriação (Thompson, 1998): **As crianças apropriam-se das imagens expostas nos media para compreender as situações da vida real.** A imaginação é um elemento fun-

damental nesse processo de atribuição de sentido, como, já em 1997, propunha Walter Lippman.

Estas, e outras questões, emergiram, também, do GF1 e do GF5, junto dos quais foi realizada a **Atividade 2 (Quem é Quem)**. Na primeira parte, em que foi solicitado às crianças que, em conjunto (rapazes e raparigas), criassem uma primeira página de jornal, não se fizeram notar diferenças substanciais entre as escolhas dos rapazes e as das raparigas, salientando-se apenas o facto de estas quererem dar mais destaque a temas relacionados com educação e escolas, enquanto os rapazes preferiram as notícias sobre desporto, nomeadamente futebol. As raparigas do GF5 sugeriram selecionar uma notícia sobre a falta de motivação dos professores, enquanto as do GF1 escolheram destacar uma sobre os exames nacionais de matemática. No GF1, a Lara quis incluir uma notícia relacionada com um crime cometido por uma mulher contra os filhos. Os participantes do GF5 selecionaram, ainda, uma notícia relacionada com natureza e meio ambiente, mais concretamente a descoberta de novas espécies.

> *"M – E essas [notícias] de animais?*
> *Donald – Escolhemos porque os animais e as plantas são importantes."* (GF5)

Em ambos os grupos, as crianças elegeram para o centro da página a notícia sobre Manuel Baltasar, com o intuito de, segundo elas, servir de aviso às pessoas.

> "*M – Qual é a notícia que vão escolher para o centro da página?*
> *TODOS – A do 'Palito' (Manuel Baltasar).*
> *M – Por que é que escolheram essa notícia?*
> *Stuart – Porque ele podia matar mais pessoas."* (GF5)

> *"M – Que notícia é que vão escolher para o centro da página?*
> *Ricardo – O Manuel 'Palito' (Manuel Baltasar). Queremos uma fotografia maior.*
> *M – Por que é que queres que essa notícia fique no centro da página?*

Ricardo – Porque ele já está preso, agora. Daniela – Agora, já não precisamos de ter medo. (...)
M – Qual é a notícia mais importante?
TODOS – 'Palitoooo'." (GF1)

As crianças do GF1 selecionaram uma outra notícia relacionada com uma situação de incumprimento da lei por elementos da autoridade, por considerarem a situação "cómica" (Vítor, GF1).

Em nenhuma das primeiras páginas houve espaço para notícias sobre política e economia, o que reflete, mais uma vez, o desinteresse que estas audiências manifestam em relação a este tipo de assuntos e a preferência por outro género de acontecimentos.

"M – E por que é que não escolheram nada sobre política e economia?
TODOS – Não interessa." (GF5)

"M – E não punham nenhuma notícia de política e de economia na capa?
Vítor – Não.
Daniela – Política não.
Quaresma – Na capa devem aparecer as coisas mais importantes, e a política dá todos os dias." (GF1)

Confirmando aquilo que notamos anteriormente, as crianças deram um enorme destaque às imagens (fotografias), selecionando-as para a primeira página, e desmerecendo o texto. Apenas a notícia sobre os exames nacionais de matemática possui mais texto do que as restantes, uma vez que se trata do relato de entrevistas a duas alunas. Optaram por títulos com letras grandes, pois, na sua opinião, "chama mais a atenção" (Daniela, GF1).

"M – Não puseram quase texto. Porquê?
Stuart – Porque como é para crianças, com o texto elas podiam não compreender.
M – Então, as imagens ajudam a compreender as notícias?
TODOS – Sim.

M – Acham que as crianças preferem as imagens?
TODOS – Sim." (GF5)

"M – Só vão por fotografias?
TODOS – Simmmm.
Vítor – Uma pessoa só vê as fotografias.
Lara – Porque as pessoas interessam-se mais por imagens.
M – E vocês?
Vítor – Pelas imagens e pelo título grande." (GF1)

No final da atividade, os participantes atribuíram nomes às duas primeiras páginas de jornal feitas a pensar nas crianças: *Importância do Mundo* (GF5) – porque alude e ajuda a conhecer o que se passa no mundo - e *Jornalunos* (GF1) – porque foi feito por alunos, foram as suas escolhas.

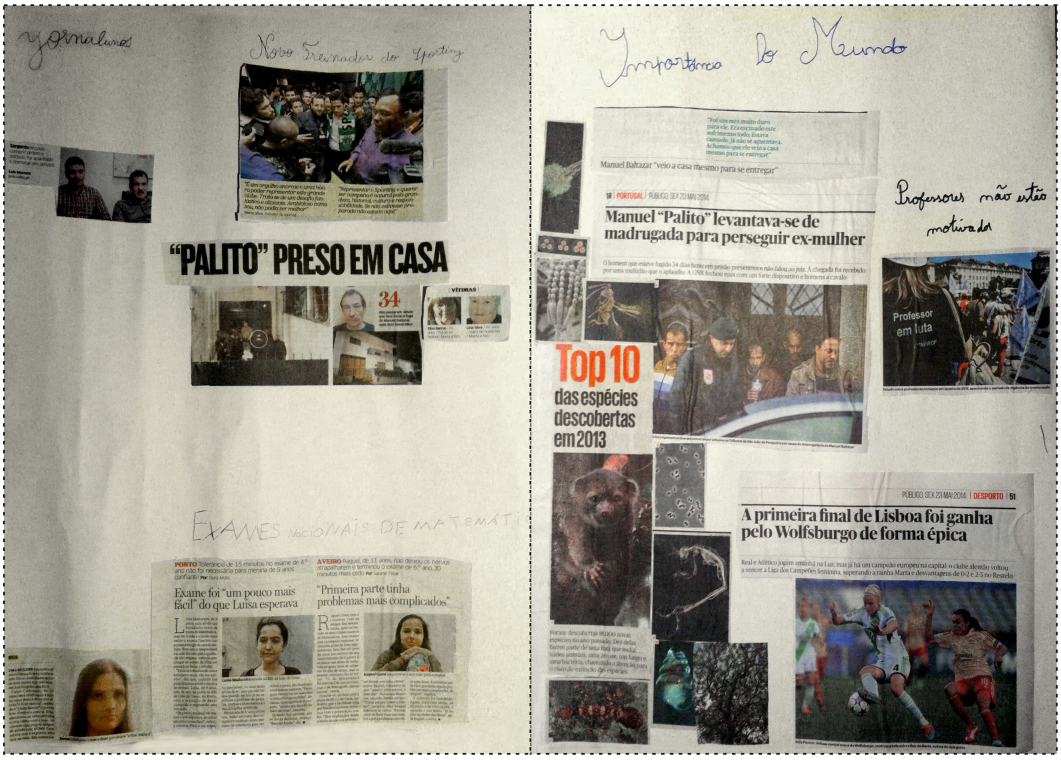

Figura 5.11: Primeiras páginas de jornais criadas pelas crianças

5.7 5.7 Participação e representações sobre os direitos e a cidadania "As crianças também têm o direito de dizer a sua expressão, de dizerem o que querem para o mundo"

Um dos pontos que quisemos explorar, junto das crianças, está relacionado com um aspeto que tem vindo a ser problematizado ao longo do trabalho. Isto é, a possibilidade de os mais pequenos participarem nos media não apenas no sentido de intervirem e de discutirem sobre a atualidade, dando a conhecer os seus pontos de vista, mas também de se envolverem na criação de notícias, assumindo o papel de produtores de informação. Partindo desta problemá-

tica, refletimos acerca das questões: *Qual é a importância que as crianças atribuem aos direitos de participação e à possibilidade de participarem nos media? Qual é a relevância dessa participação para o seu interesse pelas notícias? Qual é a relevância dessa participação para a cidadania?*

Notamos, sustentados por outros estudos, que as crianças e os jovens valorizam e reconhecem a oportunidade de implicação nos media como algo que pode estimular o seu interesse para o consumo de informação e para a intervenção nos assuntos da vida pública (Nikken & Götz, 2007; Carter, 2007; Alon-Tirosh & Lemish, 2014). Segundo estas pesquisas, estes públicos consideram que os adultos tendem a ignorar as suas perspetivas, sobretudo quando se trata de comentar assuntos importantes para a sociedade, uma vez que olham para o contributo dos mais novos como menos válido para a discussão (Carter *et al.*, 2008). E, ainda que se trate de temáticas relacionadas diretamente com a infância, são abordadas, habitualmente, a partir do ponto de vista dos adultos.

Apesar de estas investigações demonstrarem que as crianças e os jovens desejam ter mais espaço no cenário mediático, não só para os assuntos do seu interesse, como para as suas intervenções e entendimentos pessoais, a posição dos participantes dos grupos de foco acerca desta possibilidade não é consensual. Se os depoimentos de uns permitem concluir que a oportunidade de intervirem nas notícias como comentadores dos assuntos ou produtores de informação pode ser um aspeto positivo no reconhecimento e na valorização das suas opiniões e capacidades ("Eu gostava, porque podíamos dar a nossa opinião" [Raquel, GF3]), as declarações de outros mostram que esta participação é intimidante ("Eu não ia. Tinha vergonha" [Sara, GF3]; "Eu também tinha vergonha" [Varela, GF3]). Ao mesmo tempo, há crianças que se julgam pouco ou nada capazes para falar sobre assuntos tão importantes, como expõe o exemplo seguinte.

> *"M – E se, por exemplo, nas notícias da TV vos chamassem para comentarem as notícias, iriam gostar?*
> *Josué – Era um desastre.*
> *M – Porquê?*
> *Josué – As crianças não percebem nada. Os adultos já percebem mais.*
> *M – Mas desde que começamos os grupos, vocês têm dado a*

vossa opinião sobre as notícias. Vocês acham mesmo que não seriam capazes de comentar? Quaresma – Não temos decisões tão certas." (GF1)

Ideias similares foram apontadas por Hujanen & Pietikäinen (2004). Os autores explicam que os mais novos representam as notícias como tratando-se de conteúdos demasiado sérios e feitos por especialistas, o que leva a que considerem a sua participação dúbia, e os seus pontos de vista pouco relevantes e desinteressantes.

Os motivos que algumas crianças apresentam para não quererem ser chamadas a intervir e a participar nas notícias levam-nos a problematizar, novamente, o julgamento que fazem sobre as suas capacidades e a validade dos seus argumentos. Mais uma vez, **salienta-se, aqui, um discurso que coloca em relevo uma perceção dos pontos de vista como pouco sólidos, num contexto social e familiar deveras paradoxal, em que, por um lado, as crianças crescem envolvidas em discursos e em ações que as incentivam para a competitividade e a sabedoria; por outro, institui-se o silenciamento das suas vozes em várias esferas, negando-lhes espaço para intervir e contribuir com os seus pensamentos, num mundo que parece feito à medida dos adultos.**

As declarações das crianças com vontade e desejo em participar nas notícias suscitam que estas sentir-se-iam felizes e satisfeitas por poderem falar sobre assuntos importantes e, mais, se o pudessem fazer num espaço jornalístico destinado a si, em que os temas fossem ao encontro das suas preferências e os públicos mais pequenos tivessem uma palavra a dizer que fosse considerada.

"M – E se tivessem um programa de notícias feito para as crianças, o que iam achar sobre isso?
Vítor – Bem.
M – Mas devia ser na rádio, na TV, nos jornais?
Vítor – Em todos.
M – E as notícias deviam ser as mesmas?
Vítor – Não, senão mais valia ver as outras.
Quaresma – Podiam ser, mas explicadas melhor.

M – E quem devia participar? As crianças ou os adultos?
TODOS – Criançassss.
M – E vocês iam gostar de participar?
TODOS – Simmmmm.
Vítor – Eu ía logo.
Quaresma – Era muito diferente.
Daniela – Sim, porque os jornais que há agora é mais para os adultos.
M – E acham que iam interessar-se mais pelas notícias?
Quaresma – Eu ía. Lara – Claro.” (GF1)

“M – E já pensaram na possibilidade de participarem num telejornal? De comentarem, serem entrevistados... Iam gostar?
Nani – Eu não.
M – Mas acham que as crianças deviam participar nas notícias?
Irina – Sim.
M – Porquê?
Irina – Porque não devem ser só os adultos. As crianças também têm direito a ir.
M – E serem repórteres, ou apresentarem as notícias?
TODOS – Simmmm.” (GF3)

As suas narrativas são marcadores de que **esta possibilidade de intervenção poderia constituir-se como motivo para estarem mais atentas às notícias e aumentarem o seu interesse e curiosidade sobre a informação e o mundo.** Além do mais, refletem a vontade das crianças em participar, em manifestar a sua opinião e verem-na valorizada pelos adultos. A Irina (GF3) lembra que as crianças “têm direito” a participar nas notícias – fazendo assim a ponte para a reflexão acerca dos direitos da criança, particularmente dos direitos de participação e do modo como as crianças os representam. Na discussão sobre este tema, feita particularmente no GF3 e no GF6 (foi nestes grupos que desenvolvemos a A**tividade 3 – Oficina dos Direitos)**, começamos por perguntar aos participantes se conheciam os direitos da criança.

“M – Já ouviram falar sobre os direitos da criança?

TODOS – Simmm.
M – E lembram-se de algum?
TODOS – Não.” (GF3)

“M – Conhecem os direitos da criança?
TODOS – Sim. M – Já alguém vos falou sobre isso?
TODOS – Sim.
Rihanna – Sim, mas já não me lembro muito bem.
Bino – Os deveres são mais importantes.” (GF6)

Não há um desconhecimento total do assunto direitos, mas não se lembram de algum. Além disso, a resposta do Bino (GF6) – “Os deveres são mais importantes” – e a do Smart (GF6) – “Sei de estudar e fazer os TPC” – são prova da importância que as crianças atribuem às responsabilidades, como de uma confusão entre o que são os direitos e as responsabilidades.

Depois de perguntarmos aos participantes se conheciam os direitos das crianças, apresentamos um *flyer* com a descrição de cada um deles. As crianças foram intervindo, comentando o que iam lendo e, a partir das suas observações, podemos perceber que atribuem muita importância à “liberdade” e à “brincadeira”, que podem ser incluídas nos direitos de provisão.

“M – Quais são os direitos mais importantes?
Sara – Liberdade.
Alice – Brincar.
M – Porquê?
Bino – Porque as crianças devem brincar”. (GF6)

No decorrer do debate, as suas observações foram muito direcionadas para o âmbito destes direitos, pelo que, como o que pretendíamos era, sobretudo, perceber de que modo representam os direitos de participação, procuramos, a dado momento, orientar a discussão para essa questão.

“M – E já ouviram falar sobre os direitos de participação?
TODOS – (hesitam) Nãooo.
M – E o direito a serem informados, conheciam? Já ouviram falar?

Smart – Mais ou menos.
Rihanna – Eu já ouvi qualquer coisa sobre isso. Tem a ver com sermos informados de coisas importantes, acho. Por exemplo, quando os meus pais se separaram, falaram pouco comigo. Eu lembro-me de ter chorado nesse dia a pedir para o meu pai não sair." (GF6)

As respostas dos participantes evidenciam que **os aspetos relacionados com os direitos de participação são menos conhecidos, pelo menos comparativamente aos dos direitos de provisão.** As intervenções da Rihanna (GF6) e da Lúcia (GF6) (apresentada seguidamente) mostram que há certos cenários nos quais as crianças gostariam de intervir, por exemplo, em situações familiares que as podem, até, implicar mais diretamente. Porém, nas suas declarações, sobressai o facto de os adultos não as chamarem plenamente à discussão, considerando pouco, ou ignorando, as suas opiniões.

"Eu acho que é bom as crianças poderem falar porque um dos direitos das crianças é elas darem a sua opinião, e é muito importante que as pessoas, os adultos, as ouçam, porque às vezes estamos em casa e os nossos pais nem sempre nos ouvem." (Lúcia, GF6)

Na discussão sobre os direitos de participação, questionamos as crianças do GF5 relativamente à possibilidade de votarem.

"Stuart – Não podemos votar porque não temos idade.
Nathy – Precisamos de ter mais idade para compreender melhor as coisas.
M – Vocês acham que é mesmo assim? Que só vão compreender melhor as coisas quando tiverem 18 anos?
Raquel – Sim.
Minnie – Sim.
Ju – Eu não.
M – Mas vocês gostavam de poder votar?
TODOS – Simmm.
Stuart – Porque, assim, sentíamo-nos responsáveis.

Raquel – Porque, assim, podíamos decidir quem é que nós queríamos que fosse mesmo o nosso presidente.
Ju – E as crianças também têm o direito de dizer a sua expressão, de dizerem o que querem para o mundo." (GF5)

As suas intervenções colocam em evidência duas posições: há participantes cujas observações permitem salientar a consideração e a valorização da possibilidade de envolvimento nos processos de tomada de decisão política, por um lado; há outros cujas ideias evidenciam o questionamento da capacidade para refletirem validamente sobre processos tão cruciais e sérios.

Nesta conversa, introduzimos o conceito de cidadania e, sem muitas explicações, perguntamos às crianças "o que é isto de ser cidadão?". Algumas das respostas encontram-se representadas na figura seguinte.

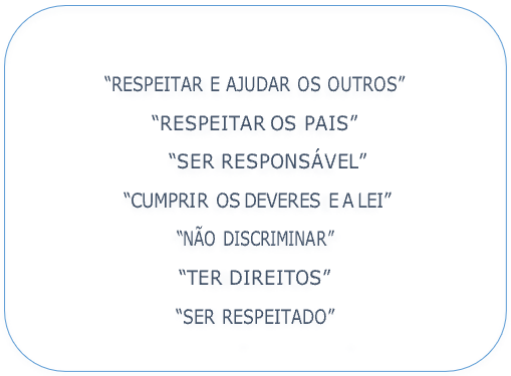

Figura 5.12: O que significa, para as crianças, ser-se cidadão.

As respostas sintetizam a definição no âmbito das responsabilidades e do seu cumprimento, preterindo os direitos e o seu reconhecimento, e denotando, uma vez mais, a enfâse colocada no que se deve fazer, em detrimento do que se pode fazer. As suas declarações revelam que **a noção de cidadania parece estar, sobretudo, associada a um entendimento de contrato social (perceber a cidadania como sendo parte da sociedade, tendo direitos e responsabilidades e vivendo de acordo com a lei)**, proposta por Lister et al. (cit. in Barber, 2009: 31-32), apresentada no capítulo 1.

Uma outra questão introduzida não apenas no GF5 e no GF6, mas também no GF1 e no GF4, prendeu-se com os direitos das crianças em relação aos media e às notícias. Quando perguntamos aos participantes se sabiam sobre estes direitos, isto é, se sabiam que tinham o direito a dar a sua opinião sobre as notícias e a ser informados sobre o mundo (por exemplo), as respostas (de rapazes e de raparigas) denunciam desconhecimento sobre os mesmos ("Humm, eu não sei nada disso" [Josué, GF1]; "Não sei muito bem" [Duda, GF4]).

perguntamos aos participantes se sabiam sobre estes direitos, isto é, se sabiam que tinham o direito a dar a sua opinião sobre as notícias e a ser informados sobre o mundo (por exemplo), as respostas (de rapazes e de raparigas) denunciam desconhecimento sobre os mesmos ("Humm, eu não sei nada disso" [Josué, GF1]; "Não sei muito bem" [Duda, GF4]).

Houve, no entanto, no decorrer da conversa, e depois de explicarmos melhor estes direitos, algumas observações, como a do Stuart (GF5) – "E [as notícias] ajudam a decidir quem é que quer que governe o país" – e a da Catarina (GF3) – "As notícias ajudam a saber mais sobre o que acontece" – que colocam em relevo o contributo positivo do acesso à informação como forma de conhecimento do mundo e de tomada de decisões. A isso anexa-se a ideia de que as notícias são valiosas para "ajudar a ser melhores cidadãos e a fazer melhores escolhas", como mostram os exemplos seguintes:

> *"Ju – As notícias ajudam a sermos melhores [cidadãos].*
> *M – Porquê?*
> *Ju – Quando, por exemplo, muda uma regra a dizer se é preciso usar cadeira no carro ou cinto de segurança.*
> *Nathy – E na política, para sabermos o que é que eles estão a conversar, o que é que vão fazer."* (GF5)

> *"M – Acham que as notícias nos ajudam a ser melhores cidadãos?*
> *Raquel – Sim.*
> *M – Porquê?*
> *Raquel – Porque nos ensinam a [sermos] melhores. M – O que é que acham sobre o direito a serem informados?*
> *Sara – Importante.*

> *M – Porquê?*
> *Irina – Porque, se não nos disserem, nós não sabemos o que é que se passa."* (GF1)

> *"Sem as notícias, não sabíamos o que se passava na política e não sabíamos qual era o melhor político para votarmos".* (Francisca, GF4)

Estes dados surgem na linha dos resultados obtidos por Graham & Fitzgerald (2012), dos quais se conclui que um dos motivos pelos quais as crianças gostam de estar a par da atualidade está relacionado com o contributo destes conteúdos para o exercício de uma cidadania informada e a melhoria de competências nos processos de tomada de decisão.

Apesar de, inicialmente, as crianças destes grupos se mostrarem um pouco relutantes para com a discussão sobre os direitos, manifestando pouco à vontade perante este assunto, à medida que o debate foi decorrendo, e que introduzimos e explicamos os direitos de forma mais simples, as reações iniciais deram lugar a mais descontração e vontade em falar sobre o tema. Parece-nos que esta retração inicial pode ser justificada pelo facto de as crianças não estarem muito familiarizadas com os seus direitos, pelo que consideramos, a par de Gerison Lansdown (2001), que seria importante que os adultos (principalmente os pais e os professores) promovessem o seu conhecimento pelas crianças, para que elas tivessem, desde cedo, consciência da importância e do valor das suas opiniões. Contudo, é necessário ir além das possibilidades de expressão dos pontos de vista e da consciencialização do valor dos mesmos. Como sublinham Graham & Fitzgerald (2010), e Barber (2009), a participação está relacionada com a descoberta e a negociação das crianças sobre quem são e o seu lugar no mundo, sendo fulcral apostar nas dinâmicas de interação com os adultos, num processo de diálogo e de compromisso.

5.8 As notícias, a escola e o conhecimento do mundo "Conhecer o mundo é explorar o mundo, saber o que existe nele"

Qual é a conceção das crianças sobre o conhecimento do mundo e quais os motivos para associarem as notícias a esse conhecimento? Que lugar ocupa a escola na relação com as notícias e o conhecimento do mundo? Por que é que as crianças têm interesse em realizar trabalhos sobre notícias na escola e qual a importância que lhes atribuem? Estas são algumas das questões orientadoras dos grupos de foco que serão discutidas neste ponto.

No decorrer dos grupos realizados, um dos aspetos para os quais procuramos orientar a discussão prendeu-se com a ligação das notícias ao conhecimento do mundo.

> *"M – Vocês acham que as notícias nos ajudam a conhecer o país e o mundo?*
> *Francisca – Sim.*
> *M – Como?*
> *Francisca – Por exemplo, na Croácia, quando estava em guerra, se não fossem as notícias, nós não sabíamos que aquilo estava a acontecer.*
> *Fernando – Foi como na América. Se não fossem as notícias, as pessoas não sabiam e não iam lá ajudar.(...)*
> *Neymar – Com as notícias, ficamos a conhecer muitas coisas: guerras, desporto, política, o que está a acontecer noutros países."* (GF4)

> *"Eu procuro [as notícias] para saber o que acontece no mundo inteiro."* (Demi, GF2)

> *"Alice – Eu assim [através das notícias] fico a saber o que se passa no mundo e fico a saber também os crimes, os acidentes..."* (GF6)

Os depoimentos das crianças evidenciam que, por meio das notícias, os mais pequenos contactam com aspetos distintos da sua realidade mais próxima, como acontecimentos de outros países, guerras, política internacional, e outros assuntos. Mas ficam, igualmente, a par do que se passa no seu próprio país, como comprovam as declarações do Neymar (GF4) e da Alice (GF6).

As respostas das crianças indicam que **há uma relação entre as notícias e o acesso ao que acontece no mundo**. "Conhecer o mundo" é, de acordo com a Ju (GF5), "(...) explorar o mundo, saber o que existe nele". Neste âmbito, invocamos o conceito de mundanidade mediada (Thompson, 1998), no âmbito do qual os media noticiosos possibilitam o conhecimento de outros mundos, de realidades que ultrapassam o cenário imediato, permitindo contactar com outros lugares e estilos de vida. Durante a discussão sobre "conhecer o mundo", o Stuart (GF5) e o Quaresma (GF1) abordam, também, o papel da escola ("A escola ajuda a conhecer no Estudo do Meio"; "A natureza é com a escola, e os animais também"), permitindo concluir pela associação entre este espaço e os acontecimentos e aspetos do mundo envolvente, cuja aprendizagem é feita, no entanto, no âmbito das unidades curriculares. Como vimos, as notícias parecem estar mais ligadas a outro tipo de conhecimento, mais relacionado com assuntos da atualidade nacional e internacional.

Quando questionadas sobre a possibilidade de, na sala de aula, se discutir notícias, as crianças do GF5 mostram algum agrado perante esta hipótese. Fazem nota de que poderia ser importante falar com os professores sobre estes assuntos, e dão exemplos de temas que poderiam entrar nessa discussão.

> *"M – O que acham sobre a possibilidade de as notícias serem faladas na sala de aula?*
> *TODOS – Simmm.*
> *Ju – Porque assim vamos saber mais sobre o mundo.*
> *M – E que tipo de atividades poderiam ser feitas?*
> *Ju – Falar com a professora sobre o que aparece [nas notícias].*
> *Stuart – Trazer notícias e falar sobre isso.*
> *M – E acham que, se as notícias fossem faladas na aula, vocês iam ter mais interesse pelas notícias?*
> *Stuart – Eu acho que sim.*
> *M – E que assuntos é que poderiam ser discutidos?*
> *Stuart – Política, futebol, História, Portugal."* (GF5)

Sabemos que a escola é fundamental para a socialização da criança, e que por intermédio do convívio com os professores e o grupo de pares, e o contacto com as matérias das várias disciplinas, a criança cria formas de interpretação do mundo e experiencia situações enriquecedoras que contribuirão para a sua formação identitária (Setton, 2002) e a negociação de crenças e valores (Silva, 2008). Por estes motivos, este espaço poderia abrir-se às matérias da atualidade, discutindo sobre os acontecimentos do mundo, acolhendo as questões dos alunos com seriedade e assumindo, ao mesmo tempo, um papel ativo na literacia para as notícias e no reconhecimento da responsabilidade e da liberdade de expressão. A produção de jornais escolares poderia ser importante neste âmbito. Porém, suspeita-se de que a intervenção neste tipo de publicações seja uma realidade distante dos participantes, uma vez que as crianças do GF1 e as do GF5 demonstram que esta participação é esporádica, ou não existe, ainda que nos Agrupamentos em que estas escolas se integram exista jornal escolar.

> *"M – Vocês têm jornal da escola? Vítor – Do Agrupamento.*
> *M – E já participaram nele.*
> *Ricardo – Sim.*
> *Vítor – Uma vez.*
> *M – E o que fizeram?*
> *Vítor – Desenhos. E depois os melhores foram escolhidos."* (GF1)

> *"M – Esta escola tem jornal?*
> *Stuart – No primeiro ano, sim, agora já não.*
> *M – Mas o Agrupamento tem jornal?*
> *Stuart – Sim.*
> *M – E vocês participam nele?*
> *Stuart – Nem por isso."* (GF5)

Quisemos aferir, junto dos participantes, se na escola se fala sobre os acontecimentos da terra, para percebermos que papel é que este contexto tem no acesso das crianças ao que se passa na comunidade, e na reflexão sobre esses assuntos.

> *"M – Como é que sabem sobre aquilo que acontece aqui na terra?*

Quaresma – É pelos amigos.
Daniela – É os amigos que contam.
Lara – Eu acho que são os amigos, os pais e a família.
Josué – Às vezes, a família fala ao jantar quando estamos todos juntos.
M – E a escola?
Quaresma – Nem por isso. Mas era 'fixe' que falassem, eu ia gostar." (GF1)

As declarações recolhidas sugerem que a escola não exerce um papel ativo no acesso aos acontecimentos da terra, embora, quando questionadas sobre a possibilidade de as notícias da terra serem faladas na sala de aula, o Quaresma (GF1) tenha demonstrado vontade em trazer esses temas para a escola. **As crianças parecem estar a par dos assuntos da terra pelos familiares – principalmente pelos pais – e pelos amigos. Com efeito, os professores parecem alhear-se destes temas, o que evidencia que, além da ausência dos assuntos da atualidade e do mundo global da escola e da sala de aula, também as notícias da comunidade aparentam estar afastadas deste contexto.**

No âmbito do debate sobre os mediadores no acesso aos acontecimentos da comunidade local, fizemos, ainda, referência aos media e às notícias para nos acercamos da existência ou não do seu contributo para esse conhecimento.

"M – O que acontece em Rebordosa aparece nas notícias?
Stuart – Só mesmo quando é muitooooo importante.
M – Mas lembram-se de alguma notícia sobre Rebordosa que viram nas notícias?
Stuart – O ano passado, um incêndio grande.
M – E por que é que isso apareceu nas notícias.
Duda – Porque é muito importante e havia casas perto.
Minnie – Também porque muitas pessoas podiam morrer, e isso interessa às pessoas.
M – E quando não aparecem nas notícias, como é que sabem do que acontece aqui na terra?
Ju – No jornal de Rebordosa.

Stuart – A família fala quando estamos a jantar. E os amigos, também. Às vezes, falamos sobre isso e achamos mal ou bem certas coisas." (GF5)

"Daniela – Houve aqui um acidente, em Parada. A minha avó falou-me disso.
Vítor – Quando a escola foi assaltada, saiu nos jornais.
M – Em que jornais?
Vítor – Daqui.
M – E nas notícias da SIC, da TVI, costumam ver notícias sobre Parada?
TODOS – Não.
M - Porquê?
Quaresma – Porque não acontece quase nada aqui.
Daniela – Porque é uma aldeia, uma terra pequena, e não acontece muita coisa." (GF1)

A conversa com as crianças denuncia a ausência das notícias da sua comunidade da agenda dos *media* nacionais, justificada pelo facto de se tratar de "terras pequenas", onde pouca coisa acontece. Dos seus pontos de vista, sobressai a ideia de que só são alvo de atenção mediática generalizada os acontecimentos muito importantes e que interessam à maioria das pessoas (como um "incêndio grande"). Por outro lado, as respostas da Ju (GF5) e do Vítor (GF1) remetem para o papel dos media locais (particularmente, do jornal da região), destacando o seu contributo para o acesso e o conhecimento dos assuntos da terra.

A discussão a propósito do "conhecimento do mundo" permite observar que o cenário imediato da criança, mais próximo de si e do lugar onde vive, é principalmente mediado pela família, pelos amigos, e pelos media locais. A "família de orientação" (Berns, 1997: 77) desempenha, assim, um importante papel, mas o grupo de pares está presente nesse processo de conhecimento. Os participantes indiciam que ocorre discussão com o grupo de pares sobre as notícias da comunidade, questionando-as e criando as suas próprias interpretações em conjunto, como se percebe a partir da intervenção do Stuart (GF5): "E os amigos, também. Às vezes, falamos sobre isso e achamos mal

ou bem certas coisas". Os media locais constituem-se, igualmente, como importantes mediadores das notícias da terra, devendo, do nosso ponto de vista, existir um esforço de reunião entre estes – uma vez que estão próximos das populações e dos seus contextos de vida – e a escola – que poderá servir como um importante espaço de produção informativa e de envolvimento dos mais pequenos na vida da comunidade.

5.9 O lugar da família e a importância da mediação "Às vezes, quando eu estou preocupada, a minha mãe explica-me e eu fico melhor"

O último ponto de análise parte das questões: *Quais são as estratégias de mediação parental predominantes na relação com as notícias? Que estilos de mediação são mais eficazes para uma melhor compreensão dos acontecimentos e um menor impacto emocional?*

A revisão da literatura expõe que, no envolvimento com as notícias e na formação das representações sobre a atualidade, estão implicados os contextos e as circunstâncias (Thompson, 1998) da vida das crianças, nos quais a família se constitui como o espaço de referência na mediação e no acesso e consumo de informação, e como o contexto mais relevante para o "fabrico de teias de significação" (idem: 20) sobre a atualidade e o mundo. Estes estudos demonstram que o papel dos pais é indispensável para que as crianças possam retirar benefícios da sua relação com as notícias e gerir mais eficazmente os efeitos desse consumo (Buijzen et al., 2007), embora nem sempre estes tenham consciência do valor do seu contributo (Silva, 2008).

As questões relacionadas com a mediação parental foram especialmente introduzidas nos GF1, GF2, GF5 e GF6, a partir da seguinte pergunta: "Vocês conversam com alguém sobre as notícias?".

> *"Leonor – Sim, a minha mãe. Ela explica-me.*
> *Minnie – Eu, às vezes, pergunto ao meu pai; outras vezes, à minha mãe. M- E eles explicam-te o que está a acontecer?*
> *Minnie – Sim."* (GF5)

Ju – Quando foi aquele incêndio, eu perguntei à minha mãe, disse-me para não me aproximar daquela área, mas disse-me que eu estava segura em casa. E eu fiquei melhor.
Leonor – Eu, quando tenho dúvidas e fico preocupada, pergunto à minha mãe.
Stuart – Eu também perguntei à minha mãe se já sabia mais alguma coisa sobre um avião desaparecido. M- E por que é que falam com os pais?
Ju – Porque eles são mais íntimos e estão sempre connosco. Stuart – E confiamos neles."*"Stuart – Sim, eu converso. A minha mãe deixa-me ver tudo.*
Donald – A mim deixam ver tudo.
Leonor – A mim também.
Minnie – A mim também. (...)
M- E costumam falar com os pais sobre as notícias?
TODOS – Simmm.
M- E sobre aquelas notícias mais chocantes, como catástrofes e acidentes?
Leonor – Também.

Ju – Quando foi aquele incêndio, eu perguntei à minha mãe, disse-me para não me aproximar daquela área, mas disse-me que eu estava segura em casa. E eu fiquei melhor.
Leonor – Eu, quando tenho dúvidas e fico preocupada, pergunto à minha mãe.
Stuart – Eu também perguntei à minha mãe se já sabia mais alguma coisa sobre um avião desaparecido. M- E por que é que falam com os pais?
Ju – Porque eles são mais íntimos e estão sempre connosco. Stuart – E confiamos neles." (GF5)

"M- Quando veem certas notícias que vos preocupam, conversam com alguém sobre isso?
Lúcia – Sim. (...)
M- E acham que se falassem mais sobre isso, iam ficar menos

assustados?
Lúcia – Sim, porque desabafávamos e tirávamos aquele peso da consciência.
Alice – Às vezes, quando eu estou preocupada, a minha mãe explica-me e eu fico melhor.
M- Mas são vocês que perguntam?
Alice – Sim." (GF6)

Estes depoimentos indicam que não há diferenças assinaláveis no que se refere às respostas das crianças nos vários grupos, uma vez que, em geral, elas **admitem conversar com os pais sobre as notícias, sobretudo quando se trata de acontecimentos que as preocupam**, como evidenciam as declarações da Leonor (GF5) ("Eu, quando tenho dúvidas e fico preocupada, pergunto à minha mãe"), do Stuart (GF5) ("Eu também perguntei à minha mãe se já sabia mais alguma coisa sobre um avião desaparecido") e da Alice (GF6) ("Às vezes, quando eu estou preocupada, pergunto, e a minha mãe explica-me e eu fico melhor"). Estas conversas aparecem mais associadas à mãe (os participantes que conversam, assumem que o fazem com a mãe), à exceção da Minnie (GF5), que nomeia também o pai; da Patrícia (GF2), que conversa com a irmã mais velha ("Eu vejo [as notícias] na televisão. Às vezes, sou eu que escolho, outras é a minha irmã. Eu falo com ela sobre isso"); e da Daniela (GF1), que fala com o primo sobre estes assuntos ("A mim, eu tenho um primo que gosta mesmo muito de notícias e conta-me quase tudo").

As narrativas, aqui presentes, facultam-nos a informação de que **são as crianças que tomam a iniciativa de pedir explicações aos adultos, evidenciando-se, assim, um desinteresse por parte destes em procurar as crianças para saber o que elas pensam e sentem sobre as notícias. As declarações dos participantes salientam a importância do diálogo com os pais, com vista à diminuição dos efeitos negativos da exposição a certos assuntos.** As intervenções da Ju (GF5) ("Quando foi aquele incêndio, eu perguntei à minha mãe e ela disse-me para não me aproximar daquela área, mas disse-me que eu estava segura em casa. E eu fiquei melhor"), da Lúcia (GF6) ("Sim, porque desabafávamos e tirávamos aquele peso da consciência"), e da Alice (GF6) ("Às vezes, quando eu estou preocupada, a minha mãe explica-me e eu fico melhor") permitem concluir que a conversa com os pais pode fazer com que

as crianças se sintam mais calmas e seguras, e pensem menos nos aspetos negativos.

A conversa com os participantes foi conclusiva quanto ao facto de **os pais habitualmente consentirem que as crianças contactem com todo o tipo de notícias, não colocando restrições ou proibições no acesso a estes conteúdos.** As exceções são a Lara (GF1), ao referir que os pais não a deixam ver "notícias de luta", e a Ju (GF5), que diz o seguinte: "Eu não converso sobre essas coisas [notícias que perturbam]. Já comentei com a minha mãe, mas não consegui chegar ao fim porque a minha mãe disse-me para não pensar mais sobre isso e para não ver. Mas eu não consigo deixar de pensar". A Rihanna (GF6) alude à situação de "um senhor [que] foi preso há pouco tempo por esfaquear mulheres, e a minha mãe disse-me para não ver isso, e até desligou a televisão". Estes relatos sugerem que **medidas mais avaliativas podem andar lado a lado com comportamentos mais protecionistas, indiciando a presença de formas de mediação restritivas e indiretas, sobretudo quando os pais acham que as notícias podem perturbar as crianças e deixá-las preocupadas ou assustadas.** Nestes casos, apesar de os pais não proibirem o contacto com estas notícias, limitam a sua exposição às crianças e dão explicações ocasionais.

As respostas das crianças informam que estas recebem explicações sobre assuntos que as podem perturbar. Concomitantemente, observações como as da Ju (GF5) refletem a importância que as conversas com os adultos podem ter para os mais pequenos compreenderem melhor temas considerados sérios (como a política).

> *"Ju – Em casa, quando às vezes está a dar as notícias, a minha mãe começa a falar sobre política e eu também. Mas, é poucas vezes.*
> *M- E acham importante as crianças falarem sobre isso com os pais?*
> *TODOS – Sim.*
> *Ju – Também devemos dizer o que achamos.*
> *M – Acham que, quando os pais explicam esses assuntos, vocês ficam mais curiosos sobre isso?*
> *Ju – Eu acho que sim."* (GF5)

Uma outra questão que quisemos explorar nestes grupos prende-se com o que, na opinião das crianças, os pais podem fazer para que elas compreendam melhor os temas das notícias (aqueles mais complicados e com palavras mais difíceis), por um lado; e se sintam menos preocupadas com assuntos mais melindrosos, por outro.

> *"M – Acham que essas notícias [de crimes e de violência] deviam aparecer na TV?*
> *TODOS – Não muitas vezes.*
> *Fábio – Deviam, para sabermos o que está a acontecer.*
> *Patrícia – Há coisas que sim e coisas que não.*
> *Demi – Deviam certificar-se que as crianças não estavam a toda a hora a ver isso.*
> *M – E se alguém lhes falasse sobre isso, se explicasse o que está a acontecer?*
> *Rute – A minha mãe, às vezes, explica-me. É bom para compreendermos melhor.*
> *Patrícia – Para não estarmos sempre com isso na cabeça, não pensarmos tanto.*
> *Ronaldo – E, assim, não termos pesadelos.*
> *Bale – E não pensarmos tanto nisso, quando formos maiores... de ir para a [guerra da] Síria, lutar e morrer.*
> *M – Então, acham que só os adultos é que deviam ver essas notícias?*
> *Patrícia – Não. Os adultos, às vezes, também se assustam."* (GF2)

> *"M – Acham que as crianças não deviam saber sobre certas notícias?*
> *Daniela – Depende. Não deviam estar sempre a ver isso, quando é chocante e assim.*
> *Josué – Eu acho que as crianças devem poder ver tudo.*
> *M – E acham que é importante as crianças falarem com os pais sobre as notícias?*
> *TODOS – Sim."* (GF1)

> *"Quando a minha mãe fala comigo sobre isso [política], eu per-*

cebo mais. Prefiro falar do que estar para aí com as dúvidas" (Nathy, GF5).

Estas narrativas colocam em evidência um estilo de mediação assente em dois propósitos: (1) numa participação mais ativa, em que os pais acompanhem os filhos no consumo de notícias e conversem com eles sobre isso, explicando os assuntos e dando espaço para as ideias e os pontos de vista dos mais pequenos. Isso poderia aumentar o interesse das crianças pela atualidade e a procura por estes temas; (2) em medidas mais protecionistas e limitadoras no acesso a notícias potencialmente perturbadoras. Os comentários dos participantes deixam perceber que há notícias que não são apropriadas para os mais novos, sobretudo quando veiculam temas violentos, e salientam a vontade de não contactarem constantemente com estes tópicos. Embora as suas declarações transmitam que não desejam ser totalmente proibidos de saber sobre estes temas, e que seria importante receberem explicações sobre os mesmos, ficou assente que os adultos devem exercer algum controlo no tempo e no acesso a estas notícias. A figura seguinte sintetiza estas perspetivas sobre a mediação, que equilibra um estilo avaliativo com outro mais restritivo.

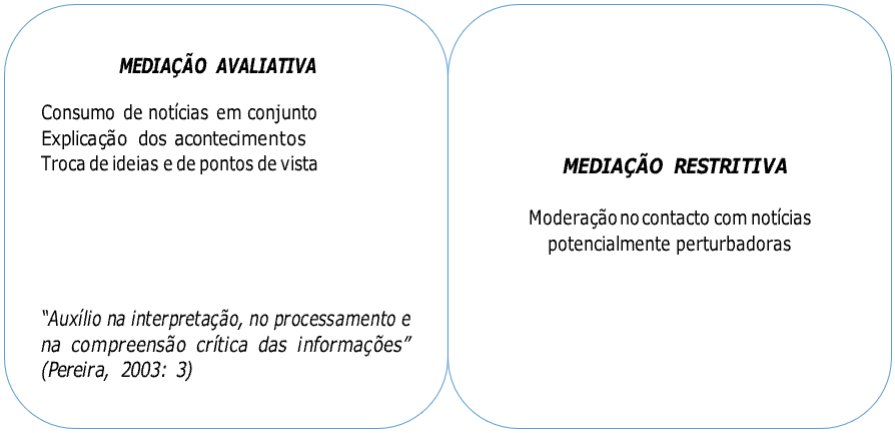

Figura 5.13: Perspetivas gerais sobre como poderia ser a mediação parental

Para terminar, parece-nos que é importante chamar a atenção para a necessidade de os adultos mais próximos das crianças se consciencializarem da significância do seu papel de mediadores na relação das crianças com os assuntos da atualidade, procurando auxiliar estes públicos na compreensão das notícias e no desenvolvimento de competências críticas perante os modos de olhar o mundo propostos pelos media. Seria simultaneamente importante que tivessem presente que há certos assuntos que perturbam as crianças, sendo, por isso, necessário orientá-las com vista à minimização desses efeitos, auxiliando-as na gestão das emoções e dos significados construídos, para que se sintam mais seguras e apoiadas. Ante o que foi dito pelas crianças, durante os grupos de foco, consideramos que comportamentos meramente proibitivos, ou que se baseiem em comentários ocasionais e pouco explicativos, se bem que pensados como sendo o melhor para os mais novos, podem originar o efeito inverso, contribuindo para a permanência de perturbações e de receios, e para o afastamento das questões da atualidade.

CAPÍTULO 6 DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS

Após apresentarmos os dados e discutirmos, nos momentos respetivos, questões que se afiguraram relevantes – também à luz da revisão da literatura apresentada –, enunciamos e debatemos, neste ponto, sobre os aspetos mais significativos que decorrem da análise dos dados quantitativos e qualitativos, tendo sempre em mente os objetivos que conduziram a investigação, que teve como objeto de estudo as crianças a frequentar a escola primária e as suas representações sobre as notícias e o mundo.

Enumeramos, assim, as grandes questões que resultam desta pesquisa:

1. **Em primeiro lugar, inteiramo-nos do modo como os tempos sociais das crianças se organizam, isto é, que tipo de atividades tem mais impacto no seu quotidiano, de que forma se estruturam, por quem são determinadas e a que fatores estão condicionadas. Dentro destas, é inevitável, neste século, fazer referência aos *media* e ao protagonismo que têm no dia a dia e na socialização dos mais pequenos, como os resultados também evidenciam.**

Os dados revelam que o quotidiano das crianças é marcado por atividades de natureza diversa que resultam quer da sua própria vontade para as realizar, quer do modo como os pais pensam a organização do seu dia a dia e a ocupação dos tempos de lazer, a partir, também, de outros condicionalismos que influenciam essas escolhas e as práticas. As atividades que as crianças gostam de praticar estão relacionadas com o desporto, os jogos e as brincadeiras, e os novos e velhos *media*, particularmente a televisão, as consolas

de jogos, o computador e a Internet. Ainda que integre as suas preferências, o desporto (cuja referência aparece, essencialmente, enquanto desporto organizado) ocupa, na grande maioria dos casos, um tempo "heterodeterminado" (Pinto, 2000: 196), na medida em que se trata de uma atividade que resulta da decisão dos pais (pode, contudo, integrar também o desporto escolar), e de um compromisso, por vezes diário, que a criança deve cumprir. Brincar é, igualmente, algo pelo qual os mais pequenos manifestam especial contentamento e que tem impacto na sua vida diária e na sua socialização. Os dados quantitativos indicam que as crianças gostam de brincar com outras da mesma idade e de o fazer por meio de jogos e brincadeiras tradicionais na rua. Estes jogos, sobretudo quando acontecem no contexto da relação de pares, contribuem para o autoconhecimento da criança e a exploração do que a rodeia (Queiroz *et al.*, 2006), ao mesmo tempo que permitem reproduzir aspetos da cultura mais vasta a partir de elementos criativos (Corsaro, 2002). Por um lado, os resultados sugerem que o tempo ocupado com estas brincadeiras é "autodeterminado" (Pinto, 2000: 196), uma vez que se trata de uma escolha da criança; por outro, a natureza das brincadeiras parece ser condicionada pelos atuais estilos de vida das famílias e outros fatores ambientais. Isto porque, apesar de as crianças demonstrarem que gostam muito de brincar e de manifestarem vontade em fazê-lo mais vezes na rua – é também uma forma de poderem interagir com os amigos –, os dados quantitativos mostram que os mais pequenos pouco ou nada brincam no exterior. A corroborar estes resultados, os depoimentos das crianças durante os grupos de foco atestam que é mais frequente estas estarem restritas a brincadeiras dentro de casa, dado que os pais consideram que, nesta zona controlada, estarão mais protegidas de perigos do exterior. Consequentemente, dentro do espaço doméstico as crianças estão limitadas a certo tipo de brincadeiras e interagem menos (pelo menos, presencialmente) com os pares. É neste tipo de ambiente que as atividades adstritas aos *media* ganham protagonismo, de tal modo que uma das conclusões do estudo aponta para a inevitabilidade de, hoje, se pensar o quotidiano das crianças a partir da presença e do impacto destes meios nesse mesmo quotidiano e na socialização dos mais novos. "Ver televisão" é, de acordo com os indicadores quantitativos, uma das atividades relacionadas com os *media* com mais importância para as crianças, em termos de gostos pessoais e de frequência de acompanhamento. Os programas preferidos das crianças são os desenhos animados, e os dados qualitativos deixam perceber que são, igualmente, o gé-

nero de conteúdos televisivos que mais consomem; resultados que, aliás, são partilhados por estudos internacionais (Mohedano & Perosanz, 2012; Araus, 2011). Este meio é, assim, usado para as crianças se entreterem e passarem o tempo. As informações reunidas mostram que estes públicos procuram seguir os programas que fazem parte dos seus interesses e o facto de, na maioria destas famílias, ser comum o acesso a televisão com serviços por subscrição, e não ser habitual os pais imporem regras quanto ao tempo e ao tipo de conteúdos a que as crianças acedem, permite que estes públicos tenham acesso a canais que disponibilizam programação infantil ininterruptamente. Por outro lado, não é evidente que a televisão seja, por vontade da criança, usada como fonte de informação jornalística.

Durante os grupos de foco, ficou claro, ainda, o valor que as crianças atribuem aos novos media e ao uso assíduo que fazem destes meios, especificamente das consolas de jogos, do computador e da Internet – aspeto que não foi tão saliente nos dados quantitativos. A televisão continua a ser um dos media favoritos das crianças, porém, o consumo deste meio é coordenado com a utilização dos novos media. Estes proporcionam uma diversidade de usos que as crianças parecem apreciar, não só pela possibilidade de diversão e de entretenimento, como também de relacionamento interpessoal no espaço virtual. Gostaríamos, no entanto, de ter explorado melhor este último ponto. Estamos cientes de que, não se tratando do objeto de estudo desta investigação, seria difícil estender os seus objetivos para essa problemática, debruçando sobre si maior atenção. Os números gerados pelo questionário mostram, por exemplo, que mais de metade das crianças tem, pelo menos, um telemóvel e um computador. *Estes meios são usados para interagir com os amigos? Como o fazem? A partir de que idades? Que implicações é que isso pode trazer para a socialização da criança, o seu conhecimento do mundo e de si mesma?*

Importa referir, outrossim, que o espaço doméstico, e neste, o quarto, aparece como ambiente privilegiado onde as crianças lidam com os novos *media*, fazendo-o de modo individualizado e fora do controlo dos pais. Os progenitores são, aliás, os principais investidores na compra deste tipo de meios (os resultados obtidos mostram que o acesso aos *media* está dependente do estatuto socioeconómico e cultural das famílias e do nível académico das mães). Mintz (2009) sustenta que este investimento tem origem na obsessão dos pais em estimularem os filhos do ponto de vista cognitivo, para que estejam preparados para o futuro e para um cenário de economia competitiva crescente.

Já Buckingham (2000a) considera que as novas dinâmicas no quotidiano das famílias e das crianças – cujo tempo é sobejamente preenchido pela escola e por atividades extracurriculares – fazem com que os pais sintam que as devem compensar, apostando na compra deste tipo de produtos. Julgamos que esta eventualidade não deixa de ser paradoxal: os ritmos e as opções de vida levam a que os pais passem pouco tempo junto das crianças, e, ao invés de investirem nesse tempo diminuto que estão com elas – promovendo atividades em conjunto que possam enriquecer e estimular o seu desenvolvimento e fortalecer os laços familiares –, adquirem produtos (para as estimular e compensar) de que os mais pequenos vão usufruir sozinhos.

Estas transformações permitem lançar pistas para pensar-se, hoje, a socialização e as culturas da infância. A orientação da consideração por modelos mais tradicionais – que percebiam a socialização como modelo linear do processo de desenvolvimento e as crianças como indivíduos moldados e guiados por forças externas – converteu-se num entendimento de criança participativa e criativa na produção e na mudança cultural (Corsaro, 1997). Para esta nova conceção contribuíram, sem dúvida, novos agentes que vieram concorrer com as instituições e os agentes de socialização tradicionais no acesso ao conhecimento, ao promoverem novas formas de estar e de interpretar o mundo. Os media são, presentemente, fundamentais para o desenvolvimento da criança e para o modo como esta socializa, conhece e interpreta aquilo que a rodeia.

2. **A questão central da investigação prende-se com o modo como as crianças se relacionam com as notícias. Estes públicos contactam habitualmente com a atualidade, porém, ficou evidenciado que a maioria das crianças não procura saber sobre estes assuntos. Não obstante, elas apropriam-se das notícias e constroem os seus próprios significados e representações sobre a atualidade e o mundo.**

Na linha do que tem sido proposto por outros investigadores citados no capítulo 2, as crianças não se encontram alheias às notícias, contactando habitualmente com estes conteúdos, sobretudo pela via da sua mediatização. *Como se dá este acesso? Que tipo de interações estabelecem com estes temas? Que significados constroem? Que variáveis é que estão implicadas e são determinantes para esse consumo?*

a) Quer nos resultados quantitativos, como nos qualitativos, ficou claro que as crianças acompanham frequentemente as notícias, durante as refeições em família, e por intermédio da televisão (ainda assim, é necessário assinalar que os resultados quantitativos mostraram que há famílias [13] que nunca acompanham as notícias, pelo que as crianças inseridas nestes agregados acabam, igualmente, por não seguir estes assuntos). O seguimento dos telejornais não parte, contudo, da sua vontade, uma vez que, se puderem escolher, os mais pequenos optam por assistir a outro género de programas. Ademais, preferem também ocupar o tempo com outras atividades (lúdicas, como vimos no ponto anterior). De acordo com os resultados, a família é a variável mais influente no acesso às notícias, não apenas no plano da frequência de acompanhamento, como no que se refere ao seguimento destes conteúdos a partir dos *media* tradicionais. Com especial destaque para a televisão e o jornal (que aparece mais associado a familiares masculinos e a um consumo de notícias em espaços comerciais). Estes parecem ser os *media* preferidos para os membros do agregado seguirem as notícias, o que faz com que os mais pequenos acabem por acompanhar estes assuntos com recurso aos mesmos instrumentos. Embora com menos peso, um dado quantitativo interessante revelou que há crianças que se servem dos novos *media*, particularmente do telemóvel e do computador, para aceder às notícias, sugerindo que se trata, nestes casos, de uma escolha sua e de um consumo mais individualizado. Conclui-se, assim, na esteira de Gunter *et al*. (2000), que os *media* tradicionais, sobretudo a televisão, continuam a ser os formatos privilegiados de acesso às notícias pelas famílias e, como consequência, pelas crianças. A televisão extrapola o seu sentido tecnológico, para se afigurar como meio para o conhecimento e o saber: "(...) mais que uma técnica, ela incita a novas formas de perceber, de ler, de ver e ouvir, de aprender novas linguagens, de estruturar conhecimento e vida (Delorme, 2008: 149). As novas tecnologias têm menos significado no acesso às notícias, porém, o facto de existirem crianças que procuram saber sobre estes tópicos por via dos novos *media* permite questionar se a tendência não será para, efetivamente, os mais pequenos começarem a reconhecer, nestes meios, uma forma não só de se entreterem, mas também de estarem a par dos assuntos da sociedade e do mundo, procurando-os precisamente para este fim. E, *se assim for,*

que consequências é que isto terá para a natureza das interações e os modos de apropriação que estas audiências fazem das notícias? E para os pais? Estarão eles preparados para mediar este consumo? E como corresponderão as empresas mediáticas às exigências de novas formas de consumir (e de produzir) informação?

b) *O facto de as crianças estarem a par das notícias implica que tenham interesse por estes assuntos?* Delorme (2013) e Buckingham (2000b) são muito claros quando afirmam que as crianças seguem habitualmente a atualidade, mas que isso não significa que gostem de o fazer, resultando esse acompanhamento do facto de a família seguir estes temas, fazendo com que a criança acabe igualmente por acompanhá-los. Outra das hipóteses é o facto de os mais jovens seguirem as notícias como forma de ocuparem o tempo.

A análise dos dados quantitativos e dos qualitativos oferece algumas contradições a este respeito. Por um lado, as respostas ao inquérito por questionário revelam que as crianças seguem as notícias frequentemente, que consideram que é importante estar a par destes temas e que, além disso, quem os segue gosta de o fazer (note-se que, embora numa percentagem reduzida, há crianças que admitem não gostar de acompanhar as notícias). *Não seria, por estes dois motivos, natural que procurassem saber sobre as notícias?* É que os dados quantitativos também mostraram que o acompanhamento da atualidade não resulta da vontade da criança em estar a par destes temas, e, mais do que isso, que seguir as notícias não está entre as suas atividades favoritas, nem estes tópicos integram o tipo de conteúdos que preferem acompanhar pela televisão. Os resultados qualitativos são coerentes com os quantitativos no que se refere ao acompanhamento habitual das notícias e à perceção que as crianças têm destes assuntos como importantes; porém, não ficou tão assente que quem segue frequentemente estes tópicos, goste de o fazer. Aliás, apesar de, durante os grupos de foco, os rapazes parecerem mais abertos a demonstrar que não têm vontade de seguir este género de assuntos, apenas três raparigas assumiram que gostam realmente de saber sobre as notícias. O *que é, então, possível concluir daqui? Estamos, porventura, perante uma contradição entre o que a criança diz que pensa e o que efetivamente pensa? Ou será que as cri-*

ças respondem de acordo com o que é socialmente tido como mais aceitável, reproduzindo os discursos que ouvem dos adultos, de que é importante estar-se a par das notícias, estar-se informado e mostrar que estes assuntos são importantes? Delorme (2008) deparou-se com resultados semelhantes na sua pesquisa, sugerindo que as crianças projetam certos padrões de comportamento e de expectativas, de modo a sentirem-se incluídas e a mostrarem que estão informadas e, mais relevante ainda, que é importante estarem informadas. Parece-nos, neste trabalho, que o que acontece é que a generalidade das crianças não tem vontade de seguir as notícias (há exceções, e estas encontram-se devidamente assinaladas na apresentação dos resultados), todavia, pode ser particularmente difícil para elas manifestarem, perante os adultos, esse desinteresse, essa falta de entusiasmo por assuntos que, até para elas, são tidos como importantes. Esta questão é reveladora dos desafios que este tipo de estudos coloca ao investigador e ao desenrolar da pesquisa. Ainda que tenhamos feito o possível para colocar as crianças à vontade durante a nossa presença, aos seus olhos continuamos a ser adultos e, por acréscimo, adultos com expectativas sobre o que elas pensam e sentem. Por isso, na interpretação das suas respostas, apesar do esforço empreendido no sentido de, como propõe Soares (2006), pensarmos os múltiplos significados, os interesses, os valores e as formas de expressão infantil, tentando desconstruir os sentidos por detrás das respostas dos mais pequenos, as interpretações que fazemos são sempre interpretações possíveis, concebidas a partir daquilo que as crianças nos mostram, sem escusa de momentos de contradição e alguma encenação.

c) Ainda que as notícias não façam parte do género de conteúdos mediáticos que as crianças preferem, e que o acompanhamento destes assuntos não seja das atividades que mais gostam de fazer, impõe-se observar o tipo de resposta e de interação que estes públicos estabelecem com a informação da atualidade: *Como é que se dá a receção destes assuntos pelas crianças? De que forma os públicos infantis assimilam e percecionam as notícias? Que tipo de significados constroem e projetam? Que interesses e preferências manifestam? Que fatores influenciam a natureza dessa interação?* Os resultados são evidentes neste ponto: ainda que não exista grande interesse pela atualidade, as crianças – também

pelo contacto ordinário com ela – constroem sentidos, envolvem-se com os assuntos e sabem do que gostam e do que não gostam. Desta relação resultam ideias e perspetivas que permitem criar um quadro de tendências que ilustra alguns dos usos associados a estes tópicos.

Informação e aprendizagem	Diálogo e inclusão	Entretenimento
Aspeto muito evidenciado nas respostas ao questionário e nos debates dos grupos de foco. As crianças consideram que as notícias lhes permitem estar a par do que acontece no mundo, adquirir conhecimento e aprender sobre as mais variadas matérias.	O acompanhamento da atualidade é valorizado pelas crianças ao permitir-lhes participar em conversas sobre temas tidos como "sérios" e importantes e, mais do que isso, ter algo a dizer e demonstrar sabedoria sobre os assuntos. Os mais pequenos valorizam a troca de opiniões e de pontos de vista e veem no seguimento da atualidade e no conhecimento dos assuntos do mundo uma forma de estarem integrados, de participar e serem "bons cidadãos".	Conquanto esta dimensão seja pouco destacada, e esteja associada a uma pequena percentagem de respostas ao questionário sobre os motivos para as crianças acompanharem as notícias, consideramos que seria importante incluí-la no presente quadro. Neste âmbito, as notícias aparecem associadas ao entretenimento, isto é, são acompanhadas como forma de as crianças passarem o tempo e estarem entretidas e ocupadas.

Quadro 6.34: Tendências representativas dos usos que as crianças fazem das notícias

A opinião geral sobre as notícias é a de que elas informam, permitem conhecer e estar a par do que sucede no mundo. As crianças representam o jornalismo como atividade credível e os jornalistas como mediadores especializados, em quem as pessoas confiam. Estamos, como refere Fontcuberta

(1999), perante a ideia de notícia como referência creditada para os seus destinatários.

O entendimento da notícia não é, contudo, uniforme, como revelam os dados do inquérito por questionário e a comparação entre estes e as respostas das crianças durante as reuniões dos grupos de foco. Uma análise mais atenta ao modo como as crianças caracterizam as notícias, aferida a partir dos dados quantitativos, revela que os inquiridos que gostam de acompanhar as notícias têm uma opinião positiva acerca das mesmas e, particularmente, há uma maior percentagem de crianças a considerarem-nas alegres do que tristes. Embora em menor número, as crianças que não gostam de acompanhar estes assuntos têm uma perceção negativa dos mesmos. *Será que uma representação positiva dos acontecimentos expostos nas notícias pode incentivar a um maior consumo destes conteúdos?*

Os dados qualitativos evidenciam, todavia, pontos de vista diferentes, sobretudo no que se refere à caracterização das notícias como "alegres". É que a análise dos discursos dos participantes durante a realização dos grupos de foco mostra que, no geral, a opinião sobre as notícias é a de que retratam, na maioria dos casos, temas que as crianças consideram que são negativos (mais associados a situações "tristes"). Aliás, a análise dos dados qualitativos revela que estes públicos, à exceção do desporto, associam as notícias a temas negativos, aborrecidos e enfadonhos. *Por que motivo, então, há tantas crianças a assinalar, no questionário, que as notícias são alegres?* Esta é uma questão que ficou por compreender. *Poderá esta resposta estar relacionada com a tendência para as crianças responderem de acordo com o que é socialmente tido como mais adequado?*

3. No modo como a criança apreende e compreende o mundo global e o mundo imediato, isto é, mais próximo da sua realidade e do lugar onde vive, estão implicados vários agentes e instituições com um papel determinante para esse conhecimento. A referência aos *media* e às notícias e a possibilidade de debate em torno destes temas são fundamentais para essa aprendizagem.

a) Para o conhecimento do mundo, por parte da criança, contribuem vários agentes e instituições com um papel relevante para essa assimilação, aspeto que abordamos no capítulo 1. Os dados do questionário e

os debates durante os grupos de foco permitiram perceber que tanto os agentes de socialização primária, como os de socialização secundária, ocupam o seu lugar nesse processo de aprendizagem. Porém, os resultados obtidos oferecem-nos a leitura de que podemos estar, por um lado, perante vários tipos ou cenários de conhecimento e de interpretação; e, por outro, de diferentes tipos de influência exercida por estes vários agentes. Julgamos que a questão não se colocará tanto ao nível de qual o agente ou a instituição que exerce, hoje, mais influência, ou é mais determinante para o crescimento e a aprendizagem dos mais pequenos; importará avaliar e perceber, a um nível superior, para que âmbito de conhecimento é que cada um deles é relevante. Consideramos, pois, que o mundo global, isto é, mais distante da criança (quer do ponto de vista geográfico, quer da própria realidade social, cultural e política) é, sobretudo hoje, mediado pelos *media* tradicionais – dentro dos quais, a televisão continua a ser um instrumento fundamental de socialização, numa posição adiantada relativamente às novas tecnologias, servindo para entreter e informar e ter acesso e obter conhecimento sobre a realidade e o mundo. A família constitui-se como o espaço de referência na interpretação e na gestão da influência das mensagens mediáticas. Em contrapartida, da pesquisa se infere que, quanto ao acesso ao conhecimento, o papel dos *media* é tão ou mais determinante do que o da família mais próxima. No âmbito dos *media*, mas referindo-nos concretamente às notícias, ainda que tenha havido uma pequena percentagem de crianças que, nas respostas ao inquérito por questionário, assinalou que as notícias não permitem aprender sobre as coisas, a dimensão que assinalamos no ponto anterior – *Informação e aprendizagem* – ligada à ideia de notícia como meio de acesso para o conhecimento e a interpretação do mundo, é um dos resultados mais relevantes e marcantes da investigação, sobressaindo não apenas na análise dos dados quantitativos, como também na dos qualitativos. As notícias emergem como meio para as crianças conhecerem o mundo global, e o imediato, mais próximo da sua realidade e da sua comunidade. Neste caso, os *media* jornalísticos locais ganham protagonismo, ao contrário dos nacionais, os quais, para as crianças, apenas divulgam pontualmente notícias sobre o concelho onde vivem, a não ser quando algo de muito relevante acontece. Todavia, apesar da importância dos *media* no acesso aos acon-

tecimentos da terra, os resultados mostram que as notícias são menos influentes do que as relações interpessoais (especialmente na família), as quais, neste contexto, detêm o papel de mediadores mais significativos. Outra das ilações é a de que os professores se encontram ausentes da mediação sobre as notícias globais e locais, ainda que, excecionalmente, haja casos assinaláveis que parecem trazer estas questões para a sala de aula. *Como o fazem? Do que falam? Com que frequência? E qual a relevância e o papel dos media escolares?* São questões que gostaríamos de ter aprofundado, mas que excediam os propósitos do estudo. Não obstante, julgamos que poderia ser benéfico que outros investigadores se propusessem a abraçar e a aprofundar estas questões, tentando auscultar não apenas de que forma os assuntos da sociedade e do mundo entram, presentemente, na escola e na sala de aula, mas mormente o que poderia ser feito para articular as matérias das unidades curriculares – também elas pedagógicas sobre o mundo - com esses temas, envolvendo e estimulando as crianças para o debate e a interpretação conjunta, e contribuindo, ao mesmo tempo, para a sua literacia mediática.

b) O diálogo e a interação e a possibilidade de troca de opiniões e de pontos de vista com os adultos e os pares são dimensões essenciais para o processo de apreensão e de construção de sentidos sobre o mundo (Corsaro, 2002). No que se refere concretamente ao conhecimento desse mesmo mundo por intermédio das notícias, a participação pode aumentar a curiosidade das crianças por estes assuntos e incentivá-las no sentido da procura de informação e do envolvimento com a sociedade e o mundo, como os dados quantitativos e os qualitativos elucidam. Dados que expõem dois cenários possíveis de interação com (e sobre) as notícias, por um lado, e diferentes formas de as crianças considerarem e avaliarem essas possibilidades de envolvimento, por outro:

   1. ***Participação em espaços jornalísticos, como comentadoras ou no papel de jornalistas:*** *possibilidade que não reúne consenso entre as crianças, como evidenciaram os seus* depoimentos durante os debates dos grupos de foco. Há, por um lado, a ideia de que esta participação é intimidante e um sentimento geral de incapacidade para produzir pontos de vista sólidos e coerentes so-

bre assuntos que são percecionados como importantes e feitos por especialistas; por outro lado, salienta-se a importância desta intervenção, alertando para o desejo de que a mesma ocorra em espaços informativos pensados e destinados aos públicos mais jovens. Estas posições não foram, contudo, surpreendentes. Parece-nos natural que esta participação – sobretudo quando feita num espaço informativo visto como "para os adultos" e feito à medida destes – possa ser intimidante para a criança, pois trata- se de um ambiente e de uma realidade (a possibilidade de intervir publicamente sobre estes temas) que lhe são estranhos. Este receio em envolver-se pode, também, estar relacionado com o modo como os mais pequenos percecionam as notícias, uma vez que as consideram importantes, sérias, e algo que ensina e informa, e que é feito por especialistas. ***Como comentar sobre assuntos tão importantes? E sobre algo que é feito por adultos e mais para os adultos?*** As crianças mostram, no entanto, que gostariam de participar caso pudessem fazê-lo em espaços informativos desenhados para si, com temas que fossem do seu interesse e que recorressem a um tipo de linguagem e de imagens mais adequado. ***Poderia a aposta na criação destes espaços e o envolvimento da criança motivá-la para o consumo de notícias e despertar o seu interesse para o mundo e a vida pública?*** E que contributo isso traria para a literacia para as notícias? Julgamos que esta retração em participar sobre as notícias poderá estar afeta ao facto de ser pouco habitual as crianças serem chamadas a intervir, mesmo nas situações que as podem implicar mais diretamente (veja-se, por exemplo, o caso da Rihanna [GF6]). Além disso, notamos que a liberdade de expressão e a possibilidade de participar são direitos pouco conhecidos das crianças (com favorecimento de outros direitos de sobrevivência e de desenvolvimento), embora valorizados por elas.

2. ***Oportunidade de conversar sobre as notícias com os pais e os professores e de realizar trabalhos relacionados com assuntos da atualidade na sala de aula***: possibilidades que são do agrado das crianças e que mostram como, nestes espaços (doméstico e escolar) que lhes são mais próximos, o debate sobre as notícias

poderia servir como estímulo para se interessarem mais por estes assuntos (apercebemo-nos, no entanto, de casos, explicitados pelos resultados quantitativos, em que os pais conversam com as crianças sobre as notícias e lhes explicam estes temas, mas, ainda assim, elas não gostam de os acompanhar e desvalorizam a sua importância). De um modo geral, o diálogo com os adultos é valorizado pelas crianças e, segundo Delorme (2013), pode mesmo aumentar a sua autoestima. A escola e a sala de aula poderiam abrir-se aos acontecimentos do mundo e procurar sinergias com os ***media*** locais, envolvendo as crianças na produção de informação e despertando-as para as questões da comunidade e da sociedade em geral. Concordamos com outros autores (Wilson, 2012; Reese, 2012; Moore, 2012), citados no capítulo 2, quando referem a importância dos professores ao discutirem com as crianças sobre as questões do mundo para, por um lado, as ajudarem a gerir o impacto e as angústias que se criam quando elas contactam com certas notícias e, por outro, as auxiliarem no desenvolvimento de competências que lhes permitam ser mais críticas perante os modos de olhar o mundo propostos pelos ***media***. Registam-se casos internacionais de integração das notícias na sala de aula com resultados positivos, como é explorado no capítulo 2, pelo que poderia pensar-se na adaptação de alguns desses modelos ao contexto de ensino em Portugal.

4. Um dos aspetos mais significativos da relação das crianças com a atualidade diz respeito ao impacto emocional que certo tipo de assuntos expostos nas notícias tem sobre estes públicos, e à identificação com essas estórias.

Apesar de a análise dos dados quantitativos revelar que há uma maior percentagem de crianças que caracteriza as notícias como alegres, comparativamente às que percecionam estes temas como tristes, vimos que, durante os grupos de foco, os depoimentos das crianças apontaram para a representação destes assuntos como retrato frequente de acontecimentos negativos relacionados com crime, violência e catástrofes naturais. Este género de tópicos é

dos que mais atrai a atenção dos públicos infantis, como evidenciaram as declarações de alguns participantes dos grupos de foco, levando-os a memorizá-los e a estarem atentos aos pormenores das estórias. Ideias semelhantes foram apontadas por Galera & Pascual (2005). Segundo estes investigadores, as crianças experimentam emoções negativas perante certas imagens expostas nos *media*, e recordam-se das mesmas por um longo período de tempo; Götz (2007) observa, também, que o acesso constante a imagens violentas nas notícias provoca reações emocionais nos públicos mais jovens, ocupando-lhes o pensamento. As crianças não são alheias ao que veem, ouvem e leem nas notícias. Elas envolvem-se e emocionam-se com essas estórias. Contudo, estas interações não são homogéneas e dependem de variáveis individuais e experiências pessoais e de fatores contextuais, e até da atenção que os *media* debruçam sobre esses temas e da forma como os expõem. Esta ideia pode, em parte, ser fundamentada a partir da proposta de outros autores apresentados no capítulo 2. Por exemplo, Smith & Wilson (2002) asseveram que crianças de diferentes idades compreendem as notícias de forma distinta, e que, ao longo do tempo, vão adquirindo certas capacidades que influenciam o modo como avaliam os assuntos. O sexo é também relevante para o modo como os públicos infantis reagem e se emocionam perante certos tópicos. Lemish (2007) e Seiter (2007) observam que as raparigas tendem a sofrer um maior impacto emocional, sentindo-se horrorizadas quando contactam com certas notícias, principalmente quando se trata de acontecimentos que envolvem crianças e mulheres em situações de crime e de violência. Já os rapazes demonstram mais dificilmente as suas emoções e estão atentos a outros aspetos, mais técnicos e materiais, da notícia. Conclusões semelhantes foram apontadas nesta pesquisa. Os debates das crianças durante a realização dos grupos de foco – com enfoque em notícias sobre crime, acidentes, catástrofes naturais e conflitos armados – permitiram evidenciar estas diferenças de sexo, mas identificar, simultaneamente, outras variáveis, quer do lado dos *media* (A) , como do lado dos públicos (B), que moldam e definem a natureza da interação com as notícias.

(A)

Agenda-setting	Os temas que estavam na agenda dos media no momento da recolha de dados (ou em semanas próximas) foram dos mais destacados pelas crianças. Exemplo disso é a notícia de Manuel "Palito" e o modo como as crianças chamaram a atenção para este assunto e se posicionaram perante o mesmo. O depoimento da Francisca (GF4) permite ilustrar esta tendência: "*Na escola estamos mais distraídos com outras coisas, como estudar e aprender. Em casa, vemos o telejornal, vemos essas notícias e ficamos mais preocupados*".
Mediatização permanente e formas de exibição das notícias	As transformações constantes no panorama mediático trazem repercussões para o modo como os públicos acedem à informação e se envolvem nos acontecimentos, aspeto para o qual chamamos a atenção no capítulo 2. A transmissão de notícias de modo mais frequente e intenso, o recurso às novas tecnologias e a técnicas que misturam informação e entretenimento, a cobertura constante e pormenorizada de eventos de natureza violenta e criminosa, e o recurso a imagens apelativas e que choquem, fazem com que as crianças contactem de modo mais intenso com os assuntos, se identifiquem com os seus protagonistas e memorizem os acontecimentos e os pormenores da estória. Identificamos uma relação muito forte com a imagem. As crianças parecem sentir um verdadeiro fascínio pelas imagens em movimento e a cores com que contactam frequentemente por meio da televisão. As imagens criam um elo de ligação com os acontecimentos e parecem fortalecer o impacto que o contacto com estes provoca nas crianças. O modo como as notícias são divulgadas pode aumentar a preocupação e o sentido de identificação.

Quadro 6.35: Variáveis, do lado dos *media*, que influenciam a natureza da interação com as notícias

(B)

Sexo	Rapazes e raparigas tendem a reagir de diferentes formas às notícias. Além de poderem interessar-se por temas diferentes, o impacto, o envolvimento e a manifestação das emoções que decorrem do consumo de notícias perturbadoras são distintos. As raparigas preocupam-se mais com as pessoas e expressam mais facilmente as suas emoções do que os rapazes. Parece haver nestas uma maior identificação com os intervenientes, pois temem por eles e pela sua segurança e mostram mais preocupação perante a possibilidade de poderem passar por experiências semelhantes. Isto leva-as a estar mais atentas às estórias e ao seu desfecho, e a guardá-las na memória ainda que possam ter acontecido há algum tempo (veja-se o depoimento da Rihanna [GF6] sobre as notícias do desaparecimento de Maddie). Os rapazes estão mais atentos aos aspetos materiais e técnicos dos acontecimentos e não demonstram tantos receios e inquietações, embora possam, quando confrontados, admitir que sentem algumas preocupações. Estes resultados são coerentes com as conclusões apresentadas em estudos internacionais (Lemish, 2007; Seiter, 2007; Smith & Wilson, 2002).
Experiências pessoais	A semelhança com experiências pelas quais as crianças já passaram, ou com situações do quotidiano, podem servir para aumentar o sentimento de preocupação e de vulnerabilidade e, consequentemente, o impacto de certas notícias. A par disso, a proximidade geográfica com o local de ocorrência dos acontecimentos pode intensificar essa angústia e a identificação.

Competências e tipo de processamento	Partindo da proposta de Smith & Wilson (2002), consideramos que há uma tendência para as crianças fazerem um processamento percetual das notícias. Este é evidenciado a partir da relação que estabelecem com as imagens. Para as crianças, estas permitem um maior envolvimento com os acontecimentos, apelam à imaginação, ajudam a compreender as situações da vida real e imprimem-lhes credibilidade. Há, assim, uma perceção em relação à forma e aos elementos visuais e uma menor atração para com os elementos textuais, de que as crianças parecem distanciar-se.

Contexto familiar e tipo de mediação	Trata-se de uma das variáveis mais importantes no acesso e no consumo de notícias, de tal modo que reservamos o ponto seguinte para explorar melhor esta influência. No que se refere, concretamente, à relação com notícias perturbadoras, os dados quantitativos mostram, na linha do que Lemish & Götz (2007) propõem, que as crianças estão muito atentas a estas notícias porque há, também, por parte dos pais, a manifestação de interesse por estes assuntos e um menor controlo no acesso das crianças a estes temas. Os pais desempenham um papel determinante como mediadores privilegiados desse consumo. Podem intervir de modo a reduzir o impacto que essas notícias provocam, embora os resultados não apontem para a existência, da sua parte, de preocupação em procurar as crianças para saber o que elas pensam e sentem em relação a estes assuntos. Os depoimentos das crianças durante os grupos de foco deixam perceber que elas desejam receber explicações sobre as notícias que as perturbam, com vista a uma melhor compreensão dos assuntos e para se sentirem mais seguras e protegidas (os depoimentos da Rihanna, participante do GF6, fazem sobressair a importância deste diálogo). Além disso, a despeito de os resultados mostrarem que há mais pais a permitirem o acesso às notícias do que a adotarem medidas mais restritivas e proibitivas, eles relatam que as crianças desejam não contactar constantemente com certos tópicos.

Quadro 6.36: Variáveis, do lado dos públicos, que influenciam a natureza da interação com as notícias

Apesar de as crianças poderem sentir-se perturbadas quando contactam com determinadas notícias, é necessário ressaltar dois resultados que são evi-

dentes a partir da análise qualitativa e que ajudam a perceber melhor esta relação.

1. A exposição às notícias não gera efeitos diretos e imediatos sobre os públicos mais jovens: algumas notícias preocupam as crianças e podem causar-lhes alguma angústia, mas não há evidências de que haja uma relação direta entre o acesso a esses temas e as respostas emocionais, ou comportamentais, destes públicos, como, aliás, vários outros autores (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Olson & Rampaul, 2013; Pereira, 2003) têm vindo a defender. Os resultados mostram, a título de exemplo, que não é por contactarem com notícias que retratam violência, que as crianças se tornam automaticamente violentas. Pelo contrário, como evidenciaram algumas intervenções dos participantes dos grupos de foco, as crianças sabem distinguir entre o certo e o errado e questionam algumas condutas dos intervenientes nas notícias. Concordamos com Sonia Livingstone (2007) quando a autora refere que os *media*, por si só, não devem ser vistos como os principais responsáveis por certas problemáticas sociais (sejam a violência, a agressividade ou a obesidade), sendo necessário considerar as particularidades de cada situação, combinando o papel dos *media* com outros fatores individuais e circunstanciais (como a família e a mediação parental, a educação, as competências para compreender e avaliar os assuntos, as experiências pessoais, os modos próprios de interpretação, as formas de olhar o mundo, entre outros fatores).

2. Apesar de mostrarem vontade em contactar menos com certo tipo de notícias (de acidentes, de violência e crime, e de catástrofes naturais), as crianças não desejam desconhecer totalmente estes acontecimentos: por um lado, a cobertura mediática destes aparece associada à ideia de prevenção, particularmente nos dados qualitativos, isto é, as crianças consideram que é importante que estas notícias apareçam para que as pessoas estejam "alertadas para os perigos", como referiu a Rihanna (GF6); por outro, há o desejo de que a cobertura mediática destes assuntos seja feita de modo mais adequado, com cuidado para não causar tanto medo e preocupação nos públicos mais jovens.

5. **O contexto familiar e o tipo de mediação parental em relação às notícias constituem-se como algumas das referências mais significativas (se não as principais) no acesso e na natureza das interações entre as crianças e a atualidade.**

Um dos resultados mais marcantes do estudo prende-se com um aspeto que tem vindo a ser, também, notado por outros autores que trabalham a relação entre os públicos infantis e a atualidade (Lemish & Götz, 2007; Delorme, 2013; Galera & Pascual, 2005): o espaço doméstico e familiar é o contexto de referência no acesso das crianças às notícias. Esfera que influencia, como pudemos comprovar a partir dos dados quantitativos, os meios pelos quais as crianças contactam com a atualidade e a frequência com que o fazem (o capital escolar dos pais não é relevante para esta frequência de acompanhamento, mas é interessante observar que nas famílias em que, pelo menos, um dos progenitores nunca estudou, as notícias são seguidas 1 a 2 vezes por semana) e, mais do que isso, a ligação que estabelecem com certos temas e o interesse e a atenção que debruçam sobre os mesmos, por um lado, e o desinteresse e a pouca vontade em contactarem com outros, por outro. A este respeito, salientamos que os dados quantitativos permitiram concluir que o interesse das famílias sobre determinados temas não é influenciado pelo capital escolar dos pais, embora pudesse supor-se que houvesse tendência para estes dirigirem a sua atenção para assuntos específicos nas notícias em função dessa valência. De um modo geral, quer os dados quantitativos, quer os qualitativos, mostraram resultados no mesmo sentido, concretamente no que se refere ao facto de as crianças integrarem uma rotina de acompanhamento das notícias junto dos familiares, sobretudo do pai e da mãe, e de conversarem com eles sobre estes temas (os resultados não evidenciaram diferenças em função das habilitações dos pais na observância destas variáveis). Recordamos, no entanto, que as crianças dialogam mais com a mãe do que com o pai, mas importa sublinhar que há mais crianças a viver só com a mãe do que apenas com o pai, e que elas habitualmente acompanham e conversam sobre as notícias com as pessoas que vivem no seu agregado. Assinalamos, ainda, o caso da Patrícia (GF1), uma das participantes dos grupos de foco – um dos elementos do grupo que gosta de acompanhar as notícias e que demonstra interesse por estes assuntos - que tem por hábito conversar sobre as notícias com a irmã mais velha. Neste caso concreto, a possibilidade de dialogar com este membro da família parece exercer

uma influência positiva sobre o envolvimento desta criança com as notícias, estimulando-a para o gosto pela atualidade (lembramos que esta participante faz parte de uma família de baixo capital escolar e económico). A possibilidade de confronto de pontos de vista e ideias sobre a informação, com os adultos, é valorizada pelas crianças, como mostram os resultados quantitativos e os qualitativos, e pode, inclusivamente, levar ao incremento do interesse pelas notícias e da vontade de expandirem o seu conhecimento sobre estes assuntos. Os casos da Irina e da Catarina, participantes do GF3, ilustram esta conclusão, uma vez que o interesse destas por temas de política e a vontade, mais evidente no depoimento da Irina, de envolvimento na vida cívica – além de poder ser um gosto e um desejo pessoal – parecem resultar da valência política e cívica da família e, no caso da Catarina, também do capital escolar dos pais. Porém, é necessário assinalar que – ainda que os pais possam participar de modo mais ativo no envolvimento que as crianças estabelecem com as notícias, incentivando-as para o consumo destes assuntos e trocando pontos de vista sobre eles – os resultados quantitativos exibiram casos em que o pouco ou nenhum interesse das crianças pelas notícias se sobrepõe a essa influência.

De um modo geral, os depoimentos das crianças durante os grupos de foco permitem concluir que são elas quem procuram os pais para conversar sobre as notícias e pedir explicações sobre estes temas. *Em que situações é que o diálogo intergeracional é, então, importante?* 1) Quando a criança contacta com notícias que a preocupam. Nestes casos, os mais pequenos procuram as explicações dos pais para se sentirem menos preocupados e compreenderem melhor o que está a acontecer. As crianças podem sentir-se mais calmas e seguras quando recebem essas explicações; 2) Quando a criança quer compreender melhor certos tópicos das notícias, vistos como mais "sérios", como política e economia. Os dados quantitativos e qualitativos mostraram que, na maioria das famílias, independentemente do capital escolar dos pais, prevalece um estilo de mediação avaliativa, uma vez que, de acordo com as respostas das crianças, há um maior número de pais que conversam com elas sobre as notícias, respondem às suas dúvidas e demonstram que é importante que elas estejam a par destes assuntos, comparativamente à percentagem de pais que optam por medidas mais controladoras e limitadoras nesse consumo. Os debates durante os grupos de foco denotam que, nestes casos, os pais optam por supervisionar o contacto das crianças com notícias que as podem perturbar e deixar preocupadas e assustadas, limitando ou proibindo o seu acesso a

estes assuntos e dando explicações ocasionais (veja-se, a título de exemplo, o caso da Lara [GF1]). Foi curioso verificar, a partir dos dados do questionário, que – nas famílias em que, pelo menos, um dos pais nunca estudou, e em que estes exercem profissões pouco qualificadas –, num contexto em que as notícias sejam seguidas apenas 1 ou 2 vezes por semana, haja a preocupação de explicar às crianças estes assuntos e de lhes dizer que são importantes. Depois, há casos de famílias em que as mães possuem o Ensino Superior e exercem profissões qualificadas, nas quais se pensaria que estas exerceriam um estilo de mediação mais próximo do avaliativo; no entanto, optam por não incentivar as crianças a acompanhar as notícias, desvalorizando a importância destes assuntos para os mais pequenos.

E o que é que as crianças pensam sobre isto? O que é que poderia ser feito para, por um lado, compreenderem melhor certas notícias tidas como "mais para os adultos", e, por outro, se sentirem menos preocupadas e angustiadas perante certos tópicos? Lemish & Götz (2007) sugerem que os pais podem substituir medidas mais protecionistas por um acompanhamento conjunto das notícias, que possa contribuir para que as crianças possam expressar mais facilmente o que pensam e sentem em relação às notícias, e compreendê-las melhor. Buijzen *et al*. (2007) entendem, também, que uma mediação mais ativa pode ajudar a reduzir as preocupações e as emoções negativas que as crianças experimentam quando contactam com certos assuntos. Consideramos, por um lado, que estas propostas podem, efetivamente, ajudar a criança a lidar com certas emoções que decorrem do contacto com as notícias, e permitir, por outro, que elas compreendam melhor certos tópicos. Julgamos, também à luz das sugestões das crianças durante os debates nos grupos de foco, que seria vantajoso que, em primeiro lugar, os pais se consciencializassem de que as crianças também são públicos das notícias, isto é, que também as acompanham, que constroem os seus próprios significados sobre esses assuntos, e que é possível que possam sentir-se preocupadas quando contactam com certos temas. Neste ponto, a natureza da própria mediação poderá estar relacionada com o género de notícias em causa. Quando se trata de acontecimentos tidos como mais "sérios" e importantes (relacionados, por exemplo, com política e economia), julgamos ser crucial haver um esforço em envolver as crianças no debate sobre estes temas, explicando-lhes de um modo mais simples e que elas compreendam do que se trata, dando espaço à sua opinião e procurando estimular o seu interesse por estes assuntos. Uma melhor compreensão destas notícias

e a possibilidade de trocar pontos de vista com os adultos podem despertar a curiosidade da criança para estas questões e motivá-la para esse consumo. De acordo com os resultados quantitativos, uma mediação ativa favorece o consumo frequente de notícias e o gosto pela informação– ideias partilhadas por Delorme (2013) e Carter (2007), ao sugerirem a possibilidade de conversar sobre as notícias com adultos como estímulo para o acompanhamento frequente da atualidade. Por outro lado, entendemos que seria importante que os pais estivessem mais atentos quando se trata da exposição das crianças a notícias sobre crime, violência e catástrofes naturais. A atenção que os mais pequenos dedicam a estes temas é influenciada pela família e pelo interesse que a mesma manifesta por estes tópicos, como mostraram os dados quantitativos e os qualitativos. Assim, na esteira de Wilson *et al.* (2005), concluímos que há uma relação entre o acompanhamento que a família faz de certos temas e o seguimento destes pelas crianças e as suas respostas emocionais. Os pais poderiam, pois, conversar com a criança sobre estes assuntos, evitando dar-lhe respostas vagas e ocasionais e, ao mesmo tempo, procurando mostrar-lhe que está segura. Os depoimentos dos participantes durante os grupos de foco evidenciaram que eles não desejam contactar constantemente com notícias violentas e assustadoras, ainda que não queiram ser totalmente proibidos de conhecê-las. A este respeito, Buijzen et al. (2007) referem que uma orientação excessivamente protecionista e limitadora pode aumentar os receios e as preocupações que se geram a propósito de notícias deste tipo, levando ao afastamento das notícias em geral, e destas particularmente.

6. **As crianças têm as suas próprias motivações e preferências em relação às notícias. Os temas que lhes causam impacto emocional e os que são percecionados como enfadonhos e aborrecidos são dos que menos gostam de acompanhar. Por outro lado, manifestam o desejo de que os media cubram mais eventos do seu interesse.**

Numa primeira observação, os dados quantitativos e os qualitativos parecem ser contraditórios quanto aos assuntos das notícias que mais interesse despertam nos mais pequenos. Notamos, na apresentação dos resultados, que os acontecimentos que envolvem assuntos negativos e violentos (como acidentes, catástrofes naturais e crimes), e o desporto, apareceram nas respostas ao questionário como os temas que mais interessam às crianças. Durante os

grupos de foco pudemos verificar, no entanto, que à exceção do desporto, os restantes assuntos apareceram nos depoimentos das crianças como aqueles que menos lhes agradam e com os quais preferiam não contactar tão frequentemente. *Por que motivo, então, elas descreveram, no questionário, estes temas como sendo os que mais lhes interessam?* Uma análise mais atenta aos dados do questionário e às declarações dos participantes durante os grupos de foco deixa perceber que estes tópicos das notícias não são aqueles que fazem parte das suas preferências (exceto o desporto), porém, o facto de serem temas que são alvo permanente de atenção mediática, de serem os mais falados em casa, e de causarem impacto sobre os mais pequenos, faz com que a criança os guarde na memória, ainda que possam ter acontecido há muito tempo (exemplo disso são os depoimentos da Duda [GF4], sobre a notícia de um acidente, e da Rihanna [GF6], sobre o desaparecimento de Maddie). Além disso, como abordamos no capítulo 2, há pesquisas que demonstram que os públicos mais jovens se recordam mais de notícias negativas do que de positivas, especialmente quando dizem respeito a casos concretos (Götz, 2007). À exceção do desporto, destacando o futebol, as observações das crianças durante os grupos de foco propiciam a conclusão de que os assuntos relacionados com acidentes, catástrofes naturais e crimes não são, necessariamente, aqueles de que gostam. Constituem-se, antes, como os temas que provocam mais sentido de identificação e envolvimento, o que leva a que estejam mais atentas aos pormenores e às estórias, e a recordarem-se destas, como foi sobredito. No inquérito por questionário, quando deparadas com a questão sobre "os temas das notícias que mais interessam", é natural que haja tendência para as crianças fazerem referência aos assuntos de que se recordam e que lhes despertam mais atenção, ainda que pelos motivos apresentados. Ademais, é interessante reparar que, no conjunto de respostas a esta questão, há uma percentagem quase insignificante de referências a temas de que estes públicos verdadeiramente gostam. O quadro seguinte ilustra o espectro global da relação das crianças com as notícias que mais, e menos, apreciam.

Tipo de assuntos que integra os gostos e as preferências pessoais dos públicos infantis	Tipo de assuntos que não é do interesse dos públicos infantis	
Desporto Música Acontecimentos da História (de Portugal e do mundo) Cinema Educação Animais Ciência e meio ambiente	Acidentes Catástrofes naturais Crimes Conflitos armados	Política Economia

De que forma os percecionam?	São assuntos que compõem o lote de gostos e de preferências pessoais das crianças, que variam, também, entre rapazes e raparigas. Por exemplo, os debates durante os grupos de foco mostraram que os rapazes gostam sobretudo de notícias sobre desporto, enquanto as raparigas apreciam temas relacionados com música, escolas e educação. As crianças gostavam de os ver mais vezes representados nos media e consideram que isso poderia aumentar o seu interesse pelas notícias.	São percecionados como negativos e perturbam emocionalmente os públicos mais jovens. Há pouco controlo no acesso das crianças a estes assuntos, o que faz com que contactem frequentemente com eles e possam sentir mais preocupação. As crianças não desejam ser totalmente impedidas de contactar com eles, no entanto, manifestam vontade de que os mesmos sejam dados a conhecer de uma forma que não as assuste e perturbe.	São percecionados como assuntos aborrecidos, e as crianças têm dificuldade em compreendê-los. O seu conhecimento é superficial e retrata os comentários que ouvem em casa. Há uma tendência para os adultos acharem que as crianças não se interessam/não compreendem estes temas, o que pode resultar num afastamento relativamente ao conteúdo noticioso e não procurem inteirar-se dele. As crianças consideram que não devem ser totalmente impedidas de contactar com estas notícias, embora assumam o pouco interesse que têm por elas, e considerem que as mesmas poderiam ser dadas a conhecer de uma forma mais simples e adequada, para que as pudessem compreender melhor.

Quadro 6.37: Espectro global da relação das crianças com as notícias de que mais, e menos, gostam

Os dados apresentados e discutidos contribuem para melhor compreender a natureza das interações entre os públicos mais jovens e as notícias, traduzindo-se em conclusões relevantes e em reflexões que podem incorporar pesquisas futuras. A opção pelo recurso a grupos de foco, após a análise dos dados do questionário, foi fundamental para extrair resultados não previstos inicialmente e para compreender melhor e aprofundar certas relações sugeridas pela análise quantitativa. Este estudo deu origem a uma grande quantidade de dados, pelo que demos conta e discutimos sobre aqueles que possuem mais relevância para a pesquisa, isto é, que "servem" os seus propósitos, mas, ao mesmo tempo, deparamo-nos com interpretações súbitas que, pela sua riqueza e pertinência, foram igualmente incluídas nesta análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos *media* e das suas narrativas não pode ser, hoje, desconsiderada na compreensão da infância e, muito menos, nos seus principais contextos de aprendizagem e de desenvolvimento. É nestes que poderão ser implementados programas ou iniciativas de literacia para as notícias que visem tornar as crianças mais aptas para um consumo crítico e autónomo de informação e para estarem conscientes da responsabilidade e do valor da liberdade de expressão e de opinião, assegurando, como propõe Moeller (2009), a sua participação na vida cívica.

No que se refere ao contexto escolar, num momento em que é aprovado o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (2014) e em que começam a ser implementados cursos de formação profissional sobre educação para os media, destinados aos professores (que julgamos ser coadjuvantes na desconstrução do "medo" em abordar assuntos que normalmente não entram na escola), seria importante que, nas salas de aulas (porque é em cada uma delas que se pode fazer a diferença), se pudesse começar a integrar os assuntos da atualidade. Embarcando, desta forma, na abertura e estímulo da exploração e da compreensão de um mundo que chega, também, por via dos media, usando o jornalismo como ferramenta de aprendizagem e apostando em práticas de

ensino mais colaborativas. Deixamos algumas sugestões tendentes a essa integração: (1) Unir o lúdico à aprendizagem (considerar o desenvolvimento de um projeto semelhante ao implementado na Suécia, apresentado no capítulo 2, adaptando-o às necessidades e às capacidades dos alunos em Portugal); (2) Procurar sinergias com os media locais, envolvendo as crianças no processo de produção de notícias e nas questões da comunidade local; (3) Aproveitar as potencialidades dos media escolares e envolver os alunos na produção e na partilha de informação que seja do seu interesse e do da comunidade escolar, em geral; (4) Aproveitar as potencialidades oferecidas pelos *media* digitais (por que não usar o computador Magalhães?) para criar redes de partilha de informação e de apoio ao debate sobre a sociedade e o mundo; (5) Recorrer à fotografia e ao vídeo, usando-os como ferramentas para a expressão, a criação e a partilha de informação.

A família – não só no espaço doméstico, enquanto cenário privilegiado no acesso e nas interações com as notícias, como na ligação ao contexto de ensino formal – poderia ocupar igualmente um lugar saliente, envolvendo-se mais com a escola e as atividades que os alunos pudessem desenvolver. Ao alcance dos pais estaria, por exemplo, participar em debates sobre a atualidade, na sala de aula, a partir da realização pontual de uma "mesa redonda" que contasse com a sua participação, a dos professores e a dos alunos, e em que se promovesse a troca de opiniões e de pontos de vista sobre temas da agenda mediática.

Por último, salientamos o papel que as empresas mediáticas, nomeadamente as públicas, poderiam desempenhar ao nível do estímulo para o consumo de informação e para o desenvolvimento e o reforço de competências de literacia mediática, proporcionando aos públicos mais pequenos espaços jornalísticos concebidos especialmente para si e de que eles gostassem. Como notamos no capítulo 2, os espaços informativos desenhados especificamente para as audiências infantis tiveram lugar nos canais de serviço público, com os programas *Jornalinho* (1984-1987) e *Caderno Diário* (1990-2002); porém, julgamos que a saída destes programas das grelhas criou uma falha significativa no conjunto e na diversidade da oferta televisiva dirigida aos mais novos, ainda que, na atualidade, pareça existir a tentativa de a preencher com a oferta do portal Ensina (disponível *online*), e do programa *Diário XS*, que, no entanto, não parece contar com um grande investimento financeiro, permitindo questionar se "a sua presença na grelha será apenas para cumprir uma exigên-

cia do Contrato de Concessão do Serviço Público de Televisão" (Pereira *et al*., 2015: 374). Surpreendentemente, este documento deixou, também, de contemplar a disponibilização de programas informativos para o público infanto-juvenil, tratando esta questão de modo mais abrangente, o que não invalida, na linha do que defendem Pereira *et al*. (2015: 386), que os *media* de serviço público não devam assegurar a oferta de "conteúdos inovadores e de qualidade, que contribuam para a formação de cidadãos críticos e informados". Por sua vez, é de referir que a produção e a oferta de serviços informativos pensados especialmente para segmentos jovens integram-se numa das linhas de orientação estratégica do Conselho Geral Independente da Rádio e Televisão de Portugal (2015). Defendemos que, no mundo atual, os órgãos de comunicação social não podem escusar-se de disponibilizar às crianças meios mais apropriados para elas compreenderem o mundo em que vivem e poderem preparar-se para intervir nesse mesmo mundo. Sabemos que, neste âmbito, há casos de sucesso noutros países (veja-se, por exemplo, o *Newsround*, em Inglaterra, e o *Tìggi Gulp*, em Itália), salientando-se igualmente, em Portugal, a criação recente, por iniciativa de uma *jornalista*, do site de informação Jornalíssimo, dirigido a jovens a partir dos 12 anos de idade. Lembramos, também, que o acesso a informação apropriada e diversificada é um direito previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (no seu artigo 17º), e deixamos algumas pistas para atuação dos media, que não se esgotam, naturalmente, nos pontos apresentados: (1) Emitir conteúdos mais adequados e atrativos; (2) Abordar todas as questões do mundo (mesmo as que possam perturbar as crianças, e as que elas não apreciem) de uma forma mais simplificada e adequada às capacidades destes púbicos; (3) Dar espaço para as crianças exercerem a sua liberdade de expressão e de opinião, aproveitando as potencialidades proporcionadas pelos media digitais, por intermédio, por exemplo, da criação de fóruns *online*; (4) Contar com o apoio das crianças na produção de informação; (5) Usar formatos mais atrativos e imagens apelativas.

A investigação apresentada neste livro alcançou resultados importantes que dão o mote para a discussão pública e para o investimento em pesquisas que permitam a continuidade do trabalho já desenvolvido, contribuindo para explorar novas questões (algumas delas, propostas neste estudo) sobre a relação das crianças com os *media* e as notícias, e para a manutenção da visibilidade destas matérias nos cenários público e político, mediático e académico.

BIBLIOGRAFIA

A

Abrantes, P. (2009) ´Alunos e Educação na Imprensa Diária Portuguesa‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia, Lisboa: Livros Horizonte*, pp.103-124.

Adoni, A. & Mane, S. (1984) *´Media and the Social Construction of Reality: Toward an Integration of Theory and Research*‘, *Communication Research*, v.11(3): 323-340 (documento fotocopiado).

Aguaded-Gómez, J. (2011) ´Niños y Adolescentes: Nuevas Generaciones Interactivas‘, *Comunicar*, v.XVIII(36): 7-8.

Alcântara, A. & Osório, A. J. (2012) ´A Internet na Vivência Lúdica da Criança‘ [On Line] in Dornelles, L.V. Fernandes, N. (eds.) (2012) Perspetivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: As Marcas das Dialogicidades Luso-Brasileiras, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, pp.700-713. [http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/11%20Ciberinf%C3%A2ncia%20e%20Culturas%20Infantis/A%20Internet%20na%20Viv%C3%AAncia%20l%C3%BAdica%20da%20Crian%C3%A7a. pdf, acedido em 22/07/2015].

Alderson, P. (2005) ´As Crianças como Pesquisadoras: Os Efeitos dos Direitos de Participação sobre a Metodologia de Pesquisa‘ [On line], *Educ.Soc.*,v.26(91): 419-442. [http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf, acedido em 27/05/2013].

Alderson, P. & Morrow, V. (2011) *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*, Los Angeles: Sage.

Alfonso, I.B. (2011) ´La Comunicación Ante un Mundo Más Complejo‘ in Martínez, P. (2011) *Los Niños y el Negocio de la Televisión: Programación, Consumo y Lenguage*, Zamora: Comunicación Social, pp.15-30.

Almeida, A.N., Almeida, N.A. & Delicado, A. (2011) ´As Crianças e a Internet em Portugal: Perfis de Uso‘, *Sociologia: Problemas e Práticas*, (65): 9-30.

Almeida, A.N., Delicado, A. & Almeida, N.A. (2008) *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola* [On Line], [http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf, acedido em 22/07/2014].

Almeida, J.F. & Pinto, J.M. (1986) ´Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais in Silva‘, A.S. & Pinto, J.M. (1986) *Metodologia das Ciências Sociais, Porto: Afrontamento*, pp.55-78.

Alon-Tirosh, M. & Lemish, D. (2014) ´“If I Was Making the News”: *What do Children Want From News¿, Participations- Journal of Audience Reception Studies*, v.11(1): 108-128.

Alsina, M.R. (1996) *La Construcción de la Noticia*, Barcelona: Ediciones Paidós.

Alvarado, M. (2012) ´Lectura Crítica de Medios: Una Propuesta Metodológica‘, *Comunicar*, v.20(39): 101-108.

Alves-Mazzotti, A. (2008) ´Representações Sociais: Aspetos Teóricos e Aplicações à Educação ‘, *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1): 18-43.

American Academy of Child & Adolescents Psychiatry (2002) ´Children and the News‘ [On Line], *Facts for Families*, (67). [http://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/Facts_for_Families_Pages/Children_And_The_News_67.aspx, acedido em 8/8/2011].

Antunes, E. (2008) ´Acontecimento, Temporalidade e a Construção do Sentido de Atualidade no Discurso Jornalístico‘ [On Line], *Contemporanea – Revista de Comunicação e Cultura*, v.6(1): 1-21. [http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3517/2571, acedido em 7/02/2013].

Aran, S. & Rodrigo, M. (2013) ´La Nocción de Violencia en la Ficción Televisiva: La Interpretación Infantil‘, *Comunicar*, v.XX(40): 155-164.

Araus, A.T. (2011) ´Qué Ven los Niños¿ in Martínez, P.F. (ed.) (2011) *Los Niños y El Negocio de la Televisión: Programación, Consumo y Lenguage*, Sevilha, Zamora: Comunicación Social, pp.90-104.

Ariès, P. (1988) *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa: Relógio d‘Água.

B

Barber, T. (2009) ´Participation, Citizenship, and Well-Being: Engaging with Young People, Making a Difference‘, *Young – Nordic Journal of Youth Research*, v.17(1): 25-40.

Barbosa, I. & Reis, F. (2011) ´O Papel da Família na Constituição da Identidade da Infância: A Perspetiva Veiculada em Livros e Periódicos de Psicologia e a Visão Sócio-Cultural do Vygotskyanos‘, *Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação*, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – LATEC/UFRJ, v.1(1).

Barra, S.M. & Sarmento, M.J. (2006) ´Os Saberes das Crianças e as Interações na Rede‘ [On Line], *Zero a Seis*, (14). [http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776/1539, acedido em 17/08/2012].

Barker, J. & Weller, S. (2003) ´"Is it Fun?" Developing Centred Research Methods‘, *International Journal os Sociology and Social Policy*, v.23(1/2): 33-57.

Bastos, H. (2007) *A Criança de Transição - Estudo das Representações e Atitudes Face ao 1º Ciclo do Ensino Básico*, dissertação de mestrado, Porto: Universidade Portucalense.

Becker-Blease, K.A., Finkelhor, D. & Turner, H. (2008) ´I Exposure Predicts Children‘s Reactions to Crime and Terrorism‘, *Journal of Trauma and Dossociation*, v.9 (2): 225- 248.

Bell, D. (1962) (2ªed.) *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*, New York: Collier.

Bell, N. (2008) ´Ethics in Child Research: Rights, Reason and Responsabilities‘, *Children‘s Geographies*, v.6(1): 7-20.

Belloni, M.L. (2007) ´Infância, Mídias e Educação: Revisitando o Conceito de Socialização‘, *Perspetiva*, v.25 (1): 57-82.

Beltrão, L. (1960) *Iniciação à Filosofia do Jornalismo*, Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

Berg, B. L. (1998) Q*ualitative Research Methods for the Social Sciences* (3ªed.), Boston: Allyn and Bacon.

Berg, B. L. (2001). Q*ualitative Research Methods for the Social Sciences*, Needham Heights: A Pearson Education Company.

Berger, P. & Luckmann, T. (1994) *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*, Petrópolis: Vozes.

Bernardes, F. (2012) ´Condicionantes que Interfieren en la Dinámica Familiar en torno a las Pantallas‘ in Jiménez, A. (ed.) (2012) *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.333-348.

Berns, R. (1997) *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*, Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Beyerstein, L. (2014) ´Can News Literacy Grow Up¿ [On Line], Columbia Journalism Review. [http://www.cjr.org/feature/can_news_literacy_grow_up.php?page=all, acedido em 7/03/2015].

Bird, S.E. & Dardenne, R.W. (1993) ´Mito, Registo e ´Estórias‘: Explorando as Qualidades Narrativas das Notícias”, in Traquina, N. (org.) (1993) *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”*, pp.263-277.

Bosacki, S.L. (2007) ´Children's Understandings of Emotions and Self: Are There Gender Differences¿ [On line], *Journal of Research on Childhood Education*, 22(2): 155-172. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540709594619,acedido em 9/07/2012].

Brederode Santos, M.E. (1991) *Aprender com a Televisão: O Segredo da Rua Sésamo*, Lisboa: TV Guia Editora.

Brites, M.J. (2013) O *Papel das Notícias na Construção da Participação Cívica e Política dos Jovens em Portugal: Estudo de Caso Longitudinal (2010-2011)*, tese de doutoramento, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Brites, M.J. (2015) *Jovens e Culturas Cívicas: Por Entre Formas de Consumo Noticioso e de Participação*, Covilhã: LabCom.

Buckingham, D. (1999) ´The Big Picture: Mapping Children‘s Use of Old and New *Media*‘, *Convergence*, v.5 (4): 121-125.

Buckingham, D. (2000a) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2000b) *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*, London: Routledge.

Buckingham, D. (2005) *Educación en Medios: Alfabetización, Aprendizaje y Cultura Contemporánea*, Barcelona: Paidós (edição original inglesa de 2003).

Buckingham, D. (2009) ´Os Direitos das Crianças para os Media‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.15-28.

Buijzen, M., Molen, J. & Sondji, P. (2007) ´Parental Mediation of Children‘s Emotional Responses to a Violent News Event‘, *Communication Research*, v.34(2): 212-230.

Bulman, M. & Savory, L. (2006) *Children‘s Care, Learning and Development*, Reino Unido: Heinemann.

C

Cadeço, A. & Linha, S. (2009) ´Comportamentos, Culturas e Consumos nas Notícias: Análise de Crianças e Jovens em Notícia‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.125-142.

Callejo, J. (2001) I*nvestigar las Audiencias: Un Análisis Cualitativo*, Barcelona: Paidós.

Cara, J.C.G. & Tornero, J.M.P. (2010) *La Alfabetización Mediática y la Lei General de Comunicación Audiovisual en España*, Barcelona: Editorial UOC.

Cardoso, G., Espanha, R., Lapa, T. Araújo, V. (2009) E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal [On Line], Observatório de Comunicação. [http://www.obercom.pt/client/?newsId=29&fileName=rr8.pdf, acedido em 22/07/2015].

Carrero, J.S. (2008) ´“Telediario Infantil”: Recurso para el Aprendizaje en TV‘, *Comunicar*; v.16(31): 153-158.

Carter, C. (2007) ´Talking about My Generation: A Critical Examination of Children‘s BBC Newsround Web Sites Discussions About War, Conflit and Terrorism‘, in Lemish, D. & Götz, M. (eds.) (2007) C*hildren and Media in Times of War an Conflit*, USA: Hampton Press, pp.121-142.

Carter, C. (2013) ´Children and the News: Rethinking Citizenship in the Twenty-First Century‘, in Lemish, D. (ed.) (2013) *The Routledge International Handbook of Children*, Adolescents and Media, London New York: Routledge, pp.255-262.

Carter, C., Davies, M.M., Allan, S. Mendes, K. (2009) *What Do Children Want from BBC? Children‘s Content and Participatory Environments in an Age of Citizen Media* [On Line], Cardiif: The Cardiff School of Journalism. [http://www.bbc.co.uk/blogs/legacy/knowledgeexchange/cardifftwo.pdf, acedido em 14/05/2014].

Carvalho, M.J.L. (2009a) ´Cobertura Jornalística da Infância em Risco Social: Principais Instrumentos Reguladores‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.47-58.

Carvalho, M.J.L. (2009b) ´Crianças em Risco Social nas Notícias‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.59-80.

Carvalho, M.J.L. (2009c) ´Delinquência(s) e Justiça: Crianças e Jovens em Notícia‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.81-102.

Carvalho, M.J.L., Codeço, A., Costa, M.M. Linha, S. (2009) ´A Voz de Crianças em Instituição (Sistema de Protecção): Percepção e Conhecimento Sobre os Media‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.177-190.

Carvalho, M. J.L. & Serrão, J. (2009) ´A Voz de Jovens em Instituição (Sistema Tutelar Educativo): Percepção e Representações de Jovens dos Centros Educativos sobre os Media‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.191-204.

Chafel, J.A. & Neitzel, C. (2005) ´Young Children's Ideas About the Nature, Causes, Justification, and Alleviation of Poverty‘ [On line], *Early Childhood Research Quarterly*, v.20(4): 433- 450. [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605000554, acedido em 22/06/2012].

Ch1ldren Now (2002), ´The Picture of Children in U.S. Local Television News‘, *News From ICCVOS*, v.6 (1): 7.

Christensen, P. & Prout, A. (2002) ´Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children‘, *Childhood*, v.9(4): 477- 497.

Colucci, E. (2007) ´"Focus Groups Can Be Fun": The Use of Activity Oriented Questions in Focus Groups Discussions‘, *Qualitative Health Research*, v.17(10): 1422-1433.

Condeza, R., Bachmann, I. & Mujica, C. (2014) ´News Consumption among Chilean Adolescents: Interest, Motivations and Perceptions on the News Agenda‘, *Comunicar*, v.22(43): 55-64.

Correia, J.C. (2007) *Jornalismo e Realidades Múltiplas: O Arrastão e a Representação Mediática das Identidades* [On Line], Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Covilhã: Universidade da Beira Interior. [http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-jornalismo-identidades-multiplas.pdf, acedido em 17/06/2012].

Correia, J.C. (2009) *Teoria e Crítica do Discurso Noticioso: Notas sobre Jornalismo e Representações Sociais*, Covilhã: Labcom - Universidade da Beira Interior.

Correia, J.C. (2011) *O Admirável Mundo das Notícias: Teorias e Métodos*, Covilhã: Labcom- Universidade da Beira Interior.

Corsaro, W. (1997) *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Corsaro, W. (2002) ´A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz-de-Conta" das Crianças', *Educação, Sociedade & Culturas*, (17): 113-134 (texto original de 1993).

Costa, P. (2009) *Infância e Risco nos Jornais Portugueses: Arquétipos e Implosão do Sentido* [On Line]. [https://docs.google.com/document/d/1Avq cYmY5UwiF9q2QIIRRw7jeKBAsvCmBCm4dOlyPznA/edit?pli=1, acedido em 11/12/2014].

Costa, E.A. (2011) ´ Conversas sobre Infância, Alteridade e Poder no Âmbito das Pesquisas com Crianças' [On line], *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades*, Salvador: Universidade Federal da Bahía. [http://www.xiconlab.eventos.dype.co m.br/resources/anais/3/1307742091_ARQUIVO_ApresentacaoXIconlab EricaAtem.pdf, acedido em 15/06/2012].

Coyne, I. (2010) ´Research with Children and Young People: The Issue of Parental (Proxy) Consent', *Children and Society*, v.24: 227-237.

Custódio, S. & Cruz, O. (2008)´As Representações Mentais das Crianças Acerca das Figuras Parentais' [On line], *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24(4): 393-405. [http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/02.pdf,acedidoem21/06/ 2012].

Coutinho, C.P. (2011) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra: Almedina.

Cruz, E. & Brito, R. (2012) ´"Quando o Computador Trabalha Pensa-se na Cabeça": Representações de Crianças em Idade Pré-Escolar‘ [On Line], *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação*, realizado no Insituto de Educação da Universidade de Lisboa, entre os dias 30 de Novembro e 2 de Dezembro de 2012. [http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/187.pdf, acedido em 5/02/2015].

D

Dalghren, P. (2002) ´Children in Swedish News‘, *News From ICCVOS*, v.6 (1): 6.

Dalmonte, E.F. (2010) ´Presente: O Tempo do Jornalismo e seus Desdobramentos‘ [On Line], *História*, v.29(1): 328-344. [http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742010000100019, acedido em 7/02/2013].

Darbyshire, P, MacDougall, C. & Achiller, W. (2005) ´Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More¿, *Qualitative Research*, v.5(4): 417-436.

Delorme, M.I.C. (2008) *Domingo é Dia de Felicidade: As Crianças e as Notícias*, tese de doutoramento, Rio de Janeiro: Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Delorme, M.I.C. (2013) ´As Crianças e as Notícias da Televisão‘, *Educação em Revista*, v.29 (1): 205-223.

Delval, J. (1985) *La Escuela, El Niño y El Desarrollo Intelectual*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Dias, M.O. (2009) *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*, Viseu: PsicoSoma.

Dias, S.C. (2012) ´A Emergência da Sociologia da Infância: Rupturas Conceituais no Campo da Sociologia e os Paradoxos da Infância na Contemporaneidade‘ [On line], *Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera*

Cruz, v.2(1): 63-80. [http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/viewArticle/79, acedido em 15/06/2012].

Dornelles, L.V.& Fernandes, N. (eds.) (2012) *Perspetivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: As Marcas das Dialogicidades Luso-Brasileiras* [On Line], Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. [http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/ebook_final.pdf, acedido em 5/02/2015].

Drotner, K. (1999) ´Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity‘, *Paedagogica History: International Journal of the History of Education*, v.35(3): 593-619

Drotner, K. (2013) ´The Co-Construction of Media and Childhood‘, in Lemish, D. (ed.) (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London & New York: Routledge, pp.15-22.

Duarte, R., Leite, C. & Migliora, R. (2006) ´Crianças e Televisão: O Que Elas Pensam sobre o que Aprendem com a Tevê‘ [On Line], *Revista Brasileira de Educação*, v.11 (33): 497-564. [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a10v1133.pdf, acedido em 14/05/2014].

Durkheim, E. (1976) *Educacion como Socialization*, Salamanca: Ediciones Sigueme.

E

Edwards, C., Guzman, M., Brown, J. & Kumru, A. (2006) ´Children's Social Behaviors and Peer Interactions in Diverse Cultures‘ [On Line], *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*, University of Nebraska, Paper 63. [http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=famconfacpub, acedido em 24/11/2012].

Endestad, T., Heim, J., Kaare, B., Torgersen,L. & Brandtzaeg, P.B. (2011) ´*Media* User Types Among Young Children and Social Displacement‘, *Nordicom Review*, v.32(1): 17-30.

Esteves, J.P. (2011) *Sociologia da Comunicação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

F

Feilitzen, C.V. (2002) ´Children in Asian News‘, *News From ICCVOS*, v.6 (1): 3-4.

Feilitzen, C.V. (2005) ´Children in a Changing Media Landscape‘ [On Line], *The Arab Child Subject to Different Cultural Influences*, Bibliotheca Alexandrina, Egito, 25-27 Setembro. [http://www.ub.gu.se/bibalex/reports/2005/Alexandria3_CvF.pdf, acedido em 7/02/2013].

Fernandes, N. (2005) *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida: Representações, Práticas e Poderes*, tese de doutoramento, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Fernandes, N. (2006) ´A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância‘ [On Line], *Currículo Sem Fronteiras*, v.6(1): 25-40. [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf, acedido em 17/08/2012].

Ferrando, M.G. (2005) ´La Encuesta‘ in Ferrando, M.G., Ibáñez, J. & Alvira, F. (2005) *El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación* (3ªed.), Madrid: Alianza Editorial, pp.167-202.

Ferreira, M. (2008) *Cresce e (Des)Aparece... Nos Enredos da (Re)Construção dos Amigos Imaginários na Infância*, dissertação de mestrado, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Ferreira, V. (1986) ´O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos‘ in Silva, A.S. & Pinto, J.M. (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento, pp.165- 196.

Filho, A. M. (2010) ´Olhares Investigativos Sobre as Crianças: O Brincar e a Produção das Culturas Infantis‘, *Momento: Diálogos em Educação*, v.19(1): 89-104.

Fisch, S.M. (2005) ´Children‘s Learning from Television‘, *TELEVIZION*, v.18: 10-14.

Fontcuberta, M. (1999) A Notícia: Pistas para Compreender o Mundo, Lisboa: Editorial Notícias.

Franciscato, C. E. (2000) *A Atualidade no Jornalismo* [On Line], Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [www.ufrgs.br/gtjornalismocompos/doc2000/franciscato2000.doc, acedido em 7/02/2013].

Fuenzalida, V. (2008) ´Cambios en La Relación de Los Niños con La Television‘, *Comunicar*, XV (30): 49-54.

G

Galera, M. (2000) *Televisión, Violencia e Infancia: El Impacto de los Medios*, Barcelona: Editorial Gedisa.

Galera, M. & Pascual, R. (2005) ´La Televisión como Agente Socializador ante el 11-M: Percepciones y Reacciones de la Infancia frente a los Atentados Terroristas‘, *Zer*, 10: 173- 189.

Gallagher, M., Haywood, S., Jones, M.W., Milne, S. (2010) ´Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research: A Critical Review‘, *Children & Society*, v.24: 471-482.

Garmendia, M., Casado, M.A. & Jiménez, E. (2012) ´Oportunidades y Riesgos para los Menores en Europa: La Red EU Kids Online‘ in Jiménez, A. (ed.) (2012) *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.57-74.

Gibson, J. (2012) ´Interviews and Focus Groups woth Children: Methods that Match Children‘s Developing Competencies‘, *Journal of Family Theory and Review*, (4): 148-159.

Giddens, A. (2006) (5ªed.) *Sociología*, Madrid: Alianza Editorial.

Goffman, E. (1975) *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Boston: Northeastern University Press.

Gomis, L. (1991) *Teoría del Periodismo: Cómo se Forma el Presente*, Barcelona: Ediciones Paidós.

Gonçalves, A. (2007) ´A Difícil Arte de Perguntar: Aporias e Apostas da Redacção por Questionário para Inquérito Sociológico‘ [On Line], *Comunicação e Sociedade*, v.12: 201-211. [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/comsoc/article/view/1105/1059, acedido em 14/05/2013].

Gonnet, J. (2007) *Educação para os Media: As Controversas Fecundas*, Porto: Porto Editora.

Götz, M. (2007) ´"I Know That It Is Busch‘s Fault": How Children in Germany Perceived the War in Iraq in Lemish, D. & Götz, M (2007) Children and *Media* in Times of War an Conflit, USA: Hampton Press, pp.15-36.

Graça, M. (2009) *Contextos Familiares e o Lugar da Infância : Concepções e Imagens*, dissertação de mestrado, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Graham, A. & Fitzgerald, R. (2010) ´Progressing Children‘s Participation: Exploring the Potential of a Dialogical Turn‘, *Childhood*, v.17(3): 343-359.

Greig, A. & Taylor, J. (1999) *Doing Research with Children*, London: Sage.

Guimarães, P. & Pereira, S. (2012) ´Práticas e Culturas Mediáticas: Um Estudo sobre a Relação das Crianças com os Media‘, *Congresso Internacional Alfabetización Digital Y Mediática y Culturas Digitales*, organizado pela ATEI - Associação de Televisiões Educativas e Culturais Iberoamericanas e pela Universidade Autónoma de Barcelona, Universidade de Sevilha, 13 e 14 de maio.

Gunter, B., Furnham, A. & Griffiths, S. (2000) ´Childen‘s Memory for News: A Comparison of Three Presentation *Media*‘, *Media Psychology*, (2): 93-118.

H

Hackett, R.A. (1993) ´Declínio de Um Paradigma? A Parcialidade e a Objectividade nos Estudos dos Media Noticiosos‘, in Traquina, N. (org.) (1993) *Jornalismo: Questões, Teorias e "Estórias"*, pp.101-132.

Hall, S., Chritcher, C., Jefferson, T., Clarke, J. Roberts, B. (1993) ´A Produção Social das Notícias: O Mugging nos *Media*‘ , in Traquina, N. (org.) (1993) *Jornalismo: Questões, Teorias e "Estórias"*, pp.224-250.

Hammarberg, T. (1990) ´The UN Convention on the Rights of the Child – And How to Make It Work‘, *Human Rights Quarterly*, v.12(1): 97-105.

Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013) ´La Técnica de Grupos Focales‘, *Investigación en Educación Médica*, v.2(1): 55-60.

Harcourt, D. (2011) ´An Encounter With Children: Seeking Meaning and Understanding About Childhood‘ [On line], *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3): 331- 343. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2011.597965, acedido em 22/06/2012].

Hasebrink, U. & Paus-Hasebrink, I. (2013) ´Trends in Children‘s Consumption of Media‘ in Lemish, D. (ed.) (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London & New York: Routledge, pp.31-38.

Henry J. Kaiser Family (2003) ´Children and The News: Coping With Terrorism, War and Everyday Violence‘ [On Line], *Key Facts*: 1-4. [https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/key-facts-children-and-the-news.pdf, acedido em 8/8/2011].

Hernandéz, J. (2008) ´Información en TV, Los Jóvenes También Contamos‘, *Comunicar*, XVI (31): 367-369.

Hill, M.M. & Hill, A. (2002) I*nvestigação por Questionário*, Lisboa: Edições Sílabo.

Hobbs, R. (2011) ´News Literacy: What Not to Do‘ [On Line], *Nieman Reports*, v.65(2): 50-51. [http://nieman.niemanfoundation.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2014/03/summer2011.pdf, acedido em 7/03/2015].

Hobbs, R. (2013) ´Media Literacy‘ in Lemish, D. (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London New York: Routledge, pp.417-424.

Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. & Moen, M. (2013) ´Learning to Engage: How Positive Attitudes about the News, Media Literacy, and Video Production Contribute to Adolescent Civic Engagement‘, *Educational Media International*, v.50(4): 231-246.

Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013) *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use* [On Line], LSE, London: EU Kids Online. [ht

tp://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/PDFs/Zero_to_eight_Report.pdf,acedidoem2/10/2013].

Hornik, R. & Kajimoto, M. (2014) De-Americanizing News Literacy: Using Local Media Examples to Teach Critical Thinking to Students in Different Socio-Cultural Environments‘, *Asia Pacific Media Educator*, v.24(2): 175-185.

Hujanen, J. & Pietikäinen, S. (2004) ´Interactive Uses of Journalism: Crossing Between Technological Potential and Young People‘s News-Using Practices‘, *New Media and Society*, v.6(3): 383-401.

Hviid, P. (2008) ´“Next Year We Are Small, Right?”: Different Times in Children‘s Development‘, *European Journal of Psychology of Education*, v.23(2): 183-198.

I

Igartua, J.J. & Humanes, M.L. (S/D) ´El Método Científico Aplicado a la Investigación en Comunicación Social‘ [On Line], *Portal de la Comunicación INCOM UAB*, pp.1-18. [http://d3ds4oy7g1wrqq.cloudfront.net/by-classmates/myfiles/7.-El-metodo-cientifico....pdf,acedido em 14/05/2014].

Inaraja, I.S. (2008) ´Enseñar a Ver TV Como Parte de Educación para la Ciudadanía‘, *Comunicar*, v.16(31): 397-402.

Innerarity, D. (2009) *A Sociedade Invisível: Como Observar e Interpretar as Transformações do Mundo Atual*, Lisboa: Teorema.

J

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.

Jans, M. (2004) ´Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation‘ [On line], Childhood, 11 (1): 27-44. [http://chd.sagepub.com/content/11/1/27, acedido em 17/10/2010].

Javeau, C. (2005) ´Criança, Infância(s), Crianças: Que Objetivo Dar a Uma Ciência Social‘ [On line], Educ.Soc., v.26 (91): 379-389. [http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf, acedido em 17/06/2012].

Janzen, M. D. (2008) ´Where is The (Postmodern) Child in Early Childhood Education Research¿ [On line], Early Years: An International Journal of Research and Development, v.28(3): 287-298. [http://dx.doi.org/10.1080/09575140802393827, acedido em 22/06/2012].

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J. & Weigel, M. (2009) C*onfronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* [On Line], MacArthur Foundation, Massachusetts Institute of Technology. [https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf, acedido em 7/03/2015].

Johanson, K. (2010) ´Culture for or by the Child? Children‘s Culture and Cultural Policy‘, *Poetics*, v.38(4): 386-401.

Jones, A. (2004) ´Involving Children and Young People as Researchers‘ in Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (eds.) (2004) *Doing Research with Children and Young People*, London, Sage Publications, pp.113-130.

Junior, A. (2005) ´Telejornalismo: O Conhecimento do Coitidiano‘ [On Line], *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v.2(2): 83-93. [http://www.revistas.universciencia.org/index.php/estudos/article/viewPDFInterstitial/5912/5383, acedido em 16/01/2012].

K

Kehily, M. (2010) ´Childhood in Crisis? Tracing the Contours of Crisis and its Impact upon Contemporary Parenting Practices‘, *Media, Culture and Society*, v.32(2): 171-185.

Kellett, M., Robinson, C. & Burr, R. (2004) ´Images of Childhood‘ in Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. Robinson, C. (eds.) (2004) *Doing Research with Children and Young People*, London, Sage Publications, pp.27-42.

Kitzinger, J. & Barbour, R.S. (1999) ´Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups‘ in Kitzinger, J. Barbour, R.S. (eds.) (1999) *Develo-*

ping Focus Groups Research: Politics, Theory and Practice, London: Sage Publications, pp.1-20.

Kotilainen, S. (ed.) (2011) *Children's Media Barometer 2010: The Use of Media Among 0-8-year- olds in Finland*, Helsinki: Finnish Society on Media Education.

Kramer, S. (2002) ´Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisas com Crianças' [On line], *Cadernos de Pesquisa*, (116): 41-59. [http://www.scientificcircle.com/pt/104699/autoria-autorizacao-questoes-eticas-pesquisa-criancas/, acedido em 27/05/2013].

Krueger, R. (1994) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (2ªed.), Thousand Oaks: Sage.

Krueger, R. (1998) M*oderating Focus Groups*, Thousand Oaks: Sage.

Kuhn, M.R. & Cunha, A.C. (2014) *A Criança e o Brincar: Entre o Mundo Pensado e o Mundo Vivido* [On Line], Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) (Disponível no RepositóriUM do Centro de Investigação em Estudos da Criança) [http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32667, acedido em 5/02/2015].

L

Lacave, T. (2011) ´El Lugar de la Familia en el Processo de Recepción Televisiva Infantil' in Martínez, P. (2011) *Los Niños y el Negocio de la Televisión: Programación, Consumo y Lenguage*, Zamora: Comunicación Social, pp.31-65.

Lacave, T. & Araus, A. (2012) ´La Educación de las Familias para la Comunicación en la Innovadora Cultura Digital' in Jiménez, A. (ed.) (2012) *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.231-250.

Ladavéze, L. (2012) ´La Investigación sobre Comunicación e Infancia' in Jiménez, A. (ed.) (2012) *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.11-34.

Lansdown, G. (2001) *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making* [On line], UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE. [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf, acedido em 18/06/2012].

Lasagni, C. (2004) ´European Research on Television and Children: A Survey', *Studies in Communication Sciences*, v.4(2): 97-228.

Lazarsfeld, P. (1970) A S*ociologia, Amadora*: Livraria Bertrand.

Lazo, C. (2005) ´Agentes Mediadores y Responsables del Consumo Infantil de Televisión: Familia, Escuela y Medios de Comunicación', *Revista Comunicación y Hombre*, (1): 19-34.

Leandro, A. (2009) ´Criança, Sujeito de Direito', in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.245-256.

Lemish, D. (2007) ´"This is Our War:" Israeli Children Domesticating the War in Iraq' in Lemish, D. & Götz, M. (eds.) (2007) *Children and Media in Times of War and Conflit*, USA: Hampton Pres, pp.57-74.

Lemish, D. (2008) ´The Mediated Playground: *Media* in Early Childhood' in Drotner, K. Livingstone, S. (eds.) (2008) *The International Handbook of Children, Media and Culture*, London: Sage, pp. 152-167.

Lemish, D. & Götz, M. (eds.) (2007) *Children and Media in Times of War an Conflit*, USA: Hampton Press.

Lewin, K. (1947) ´Channels of Group Life, *Human Relations*, v.1(2).

Lewis, V. (2004) ´Doing Research with Children and Young People: An Introduction' in Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (eds.) (2004) *Doing Research with Children and Young People*, London, Sage Publications, pp.1-11.

Lippman, W. (1997) *Public Opinion*, New York: Free Press Paperbacks.

Livingstone, S. (2006) ´Drawing Conclusions from New Media Research: Reflections and Puzzles Regarding Children's Experience of the Internet', *The Information Society*, v.22(4): 219- 230.

Livingstone, S. (2007) ´Do the Media Harm Children¿, *Journal of Children and Media*, v.1(1): 5- 14.

Livingstone, S. & Helsper, E. (2007) ´Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide‘, *New Media and Society*, v.9(4): 671-696.

Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006) ´Power and Participation: Social Representations Among Children in Pre-School‘ [On line], *Social Psychology of Education*, 9(2): 179-194. [http://www.springerlink.com/content/j34577576642m1r0/, acedido em 22/06/2012].

Lopes, F. & Pereira, S. (2007) ´Estudos sobre Programação Televisiva: Os Programas de Informação e os Conteúdos para a Infância‘ [On Line], *Congresso Informação e Programação de Serviço Público num Contexto Competitivo*, realizado em Lisboa, 19 e 20 de Março. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8714/1/Lopes_2007_RTP%2050%20anos.pdf, acedido em 2/06/2015].

Lundy, L. & McEvoy, L. (2012) ´Children‘s Rights and Research Processes: Assisting Children to (In)formed Views‘, *Childhood*, v.19(1): 129-144.

M

Macedo, N.M.R. (2012) ´Curtir, Comentar, Partilhar: O que Fazem as Crianças no Facebook? ‘ [On Line] in Dornelles, L.V. & Fernandes, N. (eds.) (2012) P*erspetivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: As Marcas das Dialogicidades Luso-Brasileiras*, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, pp.728-744. [http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/11%20Ciberinf%C3%A2ncia%20e%20Culturas%20Infantis/Curtir,%20comentar.pdf, acedido em 22/07/2015].

Machado, A.M. (2012) *Que Eles Falem Por Si: Representações de Crianças*, Adolscentes e Jovens sobre Contextos de Desenvolvimento, dissertação de mestrado, Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

Machado, I.S.C. (2013) *Representações de Família: Um Estudo Comparativo entre Crianças em Contextos Familiares de Risco e em Contextos Fa-*

miliares Normativos, dissertação de mestrado, Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

Malho, M.J., Pato, I. & Tomé, V. (2007) ´"Uma escolar foi visitar um hospital…" O Lugar das Notícias na Vida das Crianças. Estudo Exploratório‘, *Media e Jornalismo*, (11): 73-89.

Malho, M. J., Pato, I. Tomé, V. (2009) ´Vozes de Criancas: Estudo Exploratorio‘, In Ponte, C.(ed.), *Crianças e Jovens em Noticia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.165-176.

Malik, M., Cortesi, S. Gasser, U. (2013) *The Challenges of Defining ´News Literacy‘* [On Line] Berkman Center for Internet & Society. [file:///Users /patriciasilveira/Downloads/SSRN-id2342313%20(1).pdf, acedido em 7/03/2015].

Marôpo, L. (2009) ´Fontes de Informação e Direitos da Infância na Cobertura Jornalística Portuguesa‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.143-164.

Marôpo, L. (2013) *Jornalismo e Direitos da Criança: Conflitos e Oportunidades em Portugal e no Brasil*, Coimbra: MinervaCoimbra.

Marôpo, L. (2014) ´Identidade e Estigmatização: As Notícias nas Percepções de Crianças e Jovens de um Bairro de Realojamento‘, *Análise Social*, V.49 (1): 104-127.

Mascheroni, G., Ponte, C., Garmendia, M., Garitaonandia, C. & Murru, M.F. (2010) ´Comparing Media Coverage of Online Risks for Children in Southern European Countries: Italy, Portugal and Spain‘, *International Journal of Media and Cultural Politics,* v.6(1): 25-44.

Mason, J. & Hood, S. (2011) ´Exploring Issues of Children as Actors in Social Research‘, *Children and Youth Services Review*, v.33(4): 490-495.

Masson, J. (2004) ´The Legal Context‘ in Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (eds.) (2004) *Doing Research with Children and Young People*, London: Sage Publications, pp.43-58.

Matos, A.P.M (2008) ´Ver TV em Família‘, *Comunicar*, V.XVI(31): 121-127.

Mauthner, M. (1997) ´Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects‘, *Children and Society*, v.11: 16-28.

Máximo, M. & Diniz, C. (2011) ´“As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”: Culturas Infantis e Produção Simbólica‘, *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v.6(3): 632-657.

Mayall, B. (2001) ´Conversations with Children: Working with Generational Issues‘ in Christensen, P. & James, A. (eds.) (2000) *Research with Children: Perspectives and Practices, London: Routledge*, pp.120-135.

Mayan, M.J. (2001) *Una Introducción a los Métodos Cualitaticos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*, Qual Institute Press, International Institute for Qualitative Methodology.

McCombs, M.E. & Shaw, D.L. (1972) ´The Agenda-Setting Function of Mass Media‘, *Public Opinion Quarterly*, v.36(2): 176-187.

McNair, B. (1998) *The sociology of Journalism*, Nova Iorque: Oxford University Press.

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

Meditsch, E. (1997) *O Jornalismo é uma Forma de Conhecimento?* [On Line], Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Covilhã: Universidade da Beira Interior. [http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf, acedido em 17/06/2012].

Mihaidilis, P. (2011) ´New Civic Voices & the Emerging Media Literacy Landscape‘, *Journal of Media Literacy Education*, v.3(1): 4-5.

Mintz, S. (2009) ´Children‘s Culture‘ [On Line], in *Re-Staging Childhood Conference*, Utah State University, Bear Lake, Utah, 6-10 Agosto 2009. [http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/pages/reading_material.html, acedido em 21/03/2013].

Molotch, H. & Lester, M. (1993) ´As Notícias como Procedimento Intencional: Acerca do Uso Estratégico de Acontecimentos de Rotina, Acidentes e Escândalos‘, in Traquina, N. (org.) (1993) *Jornalismo: Questões, Teorias e "Estórias"*, pp.34-51.

Moore, D. C. (2013) ´Bringing the World to School: Integrating News and Media Literacy in Elementary Classrooms‘, *Journal of Media Literacy Education*, v.5(1): 326-336.

Moeller, S. D. (2009) *Media Literacy: Understanding the News*, Center for International *Media* Assistance.

Mohedano, F.O. & Perosanz, J.J.I. (2012) ´Televisión, Infancia y Consumos Audiovisuales: La Necessidad de Medir, Educar e Investigar‘ in Jiménez, A. (ed.) (2012) *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.293-312.

Moinian, F. (2009) ´I'm Just Me!': Children Talking Beyond Ethnic and Religious Identities‘ [On line], *Childhood*, v.16(1): 31-48. [http://chd.sagepub.com/content/16/1/31, acedido em 8/07/2012].

Molen, J.H.W.V.D. & Vries, M.D. (2003) ´Violence and Consolidation: September 11th 2001 Covered by the Dutch Children‘s News‘, *Journal of Educational Media*, v.28(1): 5-19.

Molen, J.H.W.V.D. & Konijn, E.A. (2007) ´Dutch Children‘s Emotional Reactions to News About the War in Iraq: Influence of Media Exposure, Identification and Empathy‘ in Lemish, D. Götz, M (2007) *Children and Media in Times of War an Conflit*, USA: Hampton Press, pp.75-98.

Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002) ´Hearing Children‘s Voices: Methodological Issues in Conducting Focus Groups with Children Aged 7-11 Years‘, *Qualitative Research*, v.2(I): 5-20.

Monteiro, A.F.C. (2013) *"Tem é de Ser de Mim": Novas Tecnologias, Risco e Oportunidades nas Perspetiva das Crianças*, tese de doutoramento, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Morgan, D. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research* (2ªed.), Thousand Oaks: Sage Publications.

Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002) ´Hearing Children‘s Voices: Methodological Issues in Conducting Focus Groups With Children Aged 7-11 Years‘, *Qualitative Research*, v.2 (1): 5-20.

Morimoto, S. & Friedland, L. (2010) The Lifeworld of Youth in the Information Society‘, *Youth Society*, v.XX(X): 1-19.

N

Napoli, P.M. (2011) *Audience Evolution: New Technologies and the Transformation of Media Audiences*, New York: Columbia University Press.

Nikken, P. & Götz, M. (2007) ´Children‘s Writings on the Internet About the War in Iraq: A Comparison of Dutch and German Submissions to Guestbooks on Children‘s TV News Programs‘, in Lemish, D. Götz, M (2007) *Children and Media in Times of War an Conflit*, USA: Hampton Press, pp.99-120.

O

Ofcom (2012) *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*, Reino Unido: Ofcom. [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf, acedido em 23/10/2012].

Olson, D. & Rampaul, G. (2013) ´Representations of Childhood in the Media‘, in Lemish, D. (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London New York: Routledge, pp.23-30.

Osuna, J.R. (2005) ´La Muestra: Teoria y Aplicación‘ in Ferrando, M.G., Ibáñez, J. & Alvira, F. (2005) *El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación* (3ªed.), Madrid: Alianza Editorial, pp.445-484.

P

Pacheco, S. & Bonixe, L. (2014) ´A Criança e o Texto Digital: Uma Análise ao Uso dasTecnologias por Crianças em Idade Pré-escolar‘ [On Line], *Atas do II Congresso Literacia, Media e Cidadania realizado no Pavilhão do Conhecimento, Parque das Nações*, Lisboa, nos dias 10 e 11 de Maio de 2013, pp.157-170. [http://literaciamediatica.pt/congresso/download.p

hp?info=YTozOntzOjU6ImFjY2FvIjtzOjg6ImRvd25sb2FkIjtzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM3OiJtZWRpYS9maWNoZWlyb3Mvb2JqZWN0b19vZmZsaW5lLzkucGRmIjtzOjY6InRpdHVsbyI7czoxMzoiTGl2cm8rZGUrQXRhcyI7fQ==, acedido em 22/07/2015].

Paiva, W.S.M. (2012) *Institucionalização e Infância: Vivências e Representações das Crianças*, dissertação de mestrado, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Panagiotou, N. & Theodosiadou, S. (2014) ´News Literacy: Learning about the World‘ [On Line], *Journal of Digital and Media Literacy*, [http://www.jodml.org/2014/06/17/news-literacy-learning-about-the-world/, acedido em 7/03/2015].

Paquette, K.R., Fello, E.S. & Jalongo, R.M. (2007) ´The Talking Drawings Strategy: Using Primary Children‘s Illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text‘, *Early Childhood Education Journal*, v.35(1): 65-73.

Parameswaran, R. (2013) ´Media Culture and Childhood in the Age of Globalization‘, in Lemish, D. (ed.) (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London New York: Routledge, pp.75-81.

Parameswaran, R. (2013) ´Media Culture and Childhood in the Age of Globalization‘, in Lemish, D. (ed.) (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London & New York: Routledge, pp.75-81.

Park, R. (1976) ´A Notícia como Forma de Conhecimento‘ in Steinberg - *Meios de Comunicação de Massa*, São Paulo: Cultrix.

Pedrosa, L.P. (2013) *Proceso de Socialización y Cine de Animación de Disney y Pixar: Estudio del Tratamiento y la Recepción de los Conflictos Emocionales en la Audiencia de 5 a 11 años*, tese de doutoramento, Madrid: Facultad Ciencias de la Información, Universidad Complutense Madrid.

Pedrosa, L.P. (2014) ´Desafíos Educativos de los Medios ante los Niños‘, *Crisis y Cambio: Propuestas desde la Sociología*, v.2: 1262-1271.

Perales, A. (2012) ´Comunicación e Infancia: Analizar para Actuar ‘ in Jiménez, A. (ed.) (2012) *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp. 35-38.

Pereira, M. (2011) *A Infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de Ser Criança em Territórios de Exclusão*, dissertação de mestrado, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, S. (1999) *A Televisão na Família: Processos de Mediação com Crianças em Idade Pré- escolar*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, S. (2000) ´A Educação para os Media Hoje: Alguns Princípios Fundamentais‘ [On Line], *Cadernos do Noroeste*. Série de Comunicação, v.14(1-2): 669-674. [Disponível em http://hdl.handle.net/1822/3962, acedido em 21/11/2010].

Pereira, S. (2003) *As Crianças, a Guerra e os Meios de Comunicação* [On Line], SPRC. [Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4397, acedido em 1/10/2014].

Pereira, S. (2004) *Televisão para Crianças em Portugal: Um Estudo das Ofertas e dos Critérios de Programação dos Canais Generalistas* (1992-2002), tese de doutoramento, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, S. (2007a) *A Minha TV é Um Mundo: Programação para Crianças na Era do Ecrã Global*, Porto: Campo das Letras.

Pereira, S. (2007b) *Por Detrás do Ecrã: Televisão para Crianças em Portugal*, Porto: Porto Editora.

Pereira, S. (2013) ´More Technology, Better Childhoods? The Case of the Portuguese ´One to One Laptop per Child‘ Programme‘, *Communication Management Quarterly*, (29): 171-198.

Pereira, S, Fillol, J. & Silveira, P. (2015) ´Explicar o Mundo às Crianças: Análise de Espaços Noticiosos Dirigidos ao Público Infantojuvenil‘, in Barbalho, A. Marôpo, L. (eds.) (2015) *Infância, Juventude e Mídia: Olhares Luso-Brasileiros* (no prelo), Fortaleza: EdUECE, pp.365-394.

Pereira, S., Pereira, L. & Melro, A. (2015) ´The Portuguese Programme One Laptop per Chil: Political, Educational and Social Impact‘, in Pereira, S. (ed.) (2015) *Digital Literacy, Technology and Social Inclusion: Making Sense of One-to-one Computer Programmes around the World*, Vila Nova de Famalicão: Edição Húmus, pp.29-100.

Pereira, S., Pinto, M. & Pereira, E. (2009) *A Televisão e as Crianças: Um Ano de Programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*, Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pereira, S. & Pinto, M. (2011) ´Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal‘, *Journal of Media Literacy Education*, v.3(2): 101-112.

Perrenoud, P. (2005) (trad.) *Escola e Cidadania: O Papel da Escola na Formaça Democracia*, Porto Alegre: Artmed.

Pinto, M. (1991) *O Impacte da Actualidade na Dinâmica Escolar*, Colóquios Aepec/91, Braga: Universidade do Minho.

Pinto, M. (1997) ´A Infância como Construção Social‘ in Pinto, M. & Sarmento, M. (coords.) (1997) *As Crianças: Contextos e Identidades*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.31-74.

Pinto, M. (2000) *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Porto: Edições Afrontamento.

Pinto, M. & Pereira, S. (1999) ´As Crianças e os Media: Discursos, Percursos e Silêncios‘ in Pinto, M. & Sarmento, M. (coords.) (1999) Saberes *Sobre as Crianças: Para Uma Bibliografia Sobre a Infância e as Crianças em Portugal* (1974-1998), Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.109-124.

Pinto, M. & Sarmento, M. (coords.) (1997) *As Crianças: Contextos e Identidades, Braga: Centro de Estudos da Criança*, Universidade do Minho.

Pinto, M. & Sarmento, M. (coords.) (1999) *Saberes Sobre as Crianças: Para Uma Bibliografia Sobre a Infância e as Crianças em Portugal* (1974-1998), Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Ponte, C. (1998) *Televisão para Crianças: O Direito à Diferença*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ponte, C. (2002) Q*uando as Crianças São Notícia. Contributo para o Estudo da Noticiabilidade na Imprensa de Informação Geral* (1970-2000), tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Ponte, C. (2005) *Crianças em Notícia: A Construção da Infância pelo Discurso Jornalístico 1970- 2000*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte.

Ponte, C. (2012) *Crianças e Media: Pesquisa Internacional e Contexto Português do Século XIX à Atualidade*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Ponte, C. (2014) ´Introduction: Researching the Roles of News in Children‘s and Young People‘s Identities‘, *Journal of Audience & Reception Studies*, v.11(1): 99-107.

Ponte, C. & Afonso, B. (2009) ´Crianças e Jovens em Notícia – Análise da Cobertura Jornalística em 2005‘, in Ponte, C. (org.) (2009) *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.29-46.

Ponte, C. & Jorge, A. (2012) ´Portugal‘ in Haddon, L. & Livingstone, S. (2012) Eu Kids Online: National Perspectives [On Line], *Eu Kids Online*, pp.51-52. [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline /EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf, acedido em 2/10/2013].

Postman, N. (1994) *The Disappearance of Childhood*, New York: Vintage Books.

Powell, M.A. & Smith, A.B. (2009) ´Children‘s Participation Rights in Research‘, *Childhood*, v.16(1): 124-141.

Pratas, A.P.S. (2014) *Representações de Alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico Face aos Seus Pares com Necessidades Educativas Especiais*, dissertação de mestrado, Beja: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja.

Pregueiro, J. (2005) *O Tecer de Sonhos – Sociedade e Imaginários das Crianças, dissertação de mestrado*, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Prinsloo, J. (2013) ´*Media* and Learning about the Social World‘, in Lemish, D. (ed.) (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London New York: Routledge, pp.247-254.

Prout, A. (2010) ´Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância‘, C*adernos de Pesquisa*, v.40(141): 729-750.

Q

Queirós, T., Freire - Ribeiro, I. Ribeiro, M. (2010) ´Eu Quero Ser... Representações Sociais das Crianças Sobre o Mundo do Trabalho‘, *XVII Colóquio da AFIRSE: A Escola e o Mundo do Trabalho*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psciologia e de Ciências da Educação, Secção Portuguesa da AFIRSE.

Queiroz, N.N., Maciel, D.A. & Branco, A.U. (2006) ´Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista‘ [On line], *Paidéia*, v.16(34): 169-179. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2006000200005, acedido em 17/06/2012].

Quinn, L.C. (2009) ´Breaking News: Journalism‘s in Turmoil, Then There‘s YouTube. How Can We Build the Next Generation of News Consumers¿, *School Library Journal*, pp.40-42.

Quinteiro, J. (2002) ´Sobre a Emergência de Uma Sociologia da Infância: Contribuições Para o Debate‘, Perspetiva, v.20(n.º Especial): 137-162.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992) Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva.

R

Ramos, R.L. (2000) ´Discurso, Cognição e Prática Social na Infância‘ [On line], Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Mi-

nho. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3386, acedido em 23/06/2012].

Rebelo, J., Ponte, C., Férin, I., Malho, M.J., Brites, R. & Oliveira, V. (2008) *Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social*, Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Reese, S. (2012) ´Global News Literacy‘, in Mihaidilis P. (ed.) (2012) *News Literacy: Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom*, New York: Peter Lang, pp.63-80.

Richert, R., Robb, M. & Smith, E. (2011) ´*Media* as Social Partners: The Social Nature of Young Children‘s Learning from Screen Media‘, *Child Development*, v.82(1): 82-95.

Riddle, K., Cantor, J., Byrnec, S. & Moyer-Gusé, E. (2012) ´“People Killing People on the News”: Young Children‘s Descriptions of Frightening Television News Content‘, *Communication Quarterly*, v.60(2): 278-294.

Rivera, M.M. & Valdivia, A.N. (2013) ´Media and Minority Children‘, in Lemish, D. (ed.) (2013) *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*, London New York: Routledge, pp.329-335.

Roche, M.L. (2008) ´Aprenden las Audiencias Infantiles con los Medios¿, *Comunicar*, v.XV(30): 55-59.

S

Sakka, D. (2002) ´Children‘s Responses to News: “It May Happen to Us...”Greek Children‘s Views on TV News‘, *News From ICCVOS*, v.6(1): 9-11.

News‘, News From ICCVOS, v.6(1): 9-11. Samagaio, F. (2004) ´Os (Novos) Problemas Sociais da Infância: Uma Aproximação Sociológica‘, *Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, 12 a 15 de Maio, Braga: Universidade do Minho.

Samaniego, C., Palacios, S. & Barandiaran, A. (2007) ´Los Hábitos y Preferencias Televisivas en Jóvenes y Adolescentes: Un Estudio Realizado en El País Vasco‘ [On Line], Revista Latina de Comunicación Social, (62). [http://www.ull.es/publicaciones/latina/200702Medrano_S_yotros.htm, acedido em 19/06/2012].

Santos, C. (2010) Crianças e Direitos de Participação: A Construção de Um Percurso, dissertação de mestrado, Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Santos, M. (2006) Olhares Sobre a Diferença: Representações de Crianças e Jovens, tese de doutoramento, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Universidade Nova de Lisboa.

Santos, M.L.L., Neves, J.S., Lima, M.J. & Carvalho, M. (2007) *A Leitura em Portugal* [On Line], Plano Nacional de Leitura, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf, acedido em 1/10/2014].

Saperas, E. (1993) Os Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas: As Recentes Investigações em Torno dos Efeitos da Comunicação de Massas, 1970-1986, Porto: Asa.

Saramago, S. (2001) ´Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças‘ [On line], Sociologia, Problemas e Práticas, v.35: 9-29. [http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf, acedido em 8/07/2013].

Sarmento, M. (1999) ´Introdução‘ in Pinto, M. & Sarmento, M. (coords.) (1999) Saberes Sobre as Crianças: Para Uma Bibliografia Sobre a Infância em Portugal (1974-1998), Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minhp, pp.9-22.

Sarmento, M. (2003) *Imaginário e Culturas da Infância*, [On line], Braga, Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf, acedido em 30/07/2012].

Sarmento, M. (2004) ´As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade‘ in Sarmento, M. & Cerisara, A. (2004) *Crianças e Miúdos: Perspetivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, Porto: Asa, pp.9-34.

Schutz, A. (1974) *El Problema de la Realidad Social*, Buenos Aires: Amorrortu.

Seiter, E. (2007) ´U.S. Children Negotiating the Protective Silence of Parents and Teachers on the War in Iraq‘, in Lemish, D. & Götz, M (2007) *Children and Media in Times of War an Conflit*, USA: Hampton Press, pp.37-56.

Setton, M. (2002) ´Família, Escola e Mídia: Um Campo com Novas Configurações‘, *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação da USP, v.28(1): 107-116.

Shade, L.R., Porter, N., & Sanchez, W. (2005) ´“You Can See Anything on the Internet, You Can Do Anything on the Internet!”: Young Canadians Talk About the Internet‘, *Canadian Journal of Communication Corporation*, v.30(4): 503-524.

Silva, M. (2008) ´Criança, Escola e TV: Parcerias na Leitura do Mundo‘, *Comunicar*, v.XVI(31): 325-330.

Silva, M. (2009) *“Para Brincar... Brincar... Brincar Muito... Brincar Sempre” (Bea, 4 anos) : As Representações e as Práticas das Crianças Sobre a Amizade*, dissertação de mestrado, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Silva, M. (2010) *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Actividades de Tempos Livres: Representações das Crianças Sobre o Brincar*, dissertação de mestrado, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Silveira, P. (2012) ´Crianças e Notícias: Uma Abordagem Teórica e Enquadramento das Principais Investigações Desenvolvidas entre 2000 e 2011‘, *Revista Comunicando – Os Novos Caminhos da Investigação*, v.1: 57 - 65.

Silveira, P. (2013a) ´Crianças e Notícias: Produzindo Sentidos a Partir das Mensagens Mediáticas‘ [On Line], *Atas do II Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital*, Barcelona, 14 e 15 de Novembro de 2013, pp.381-392. [http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/programa/ACTAS_EDUMED_2013.pdf, acedido em 15/10/2015].

Silveira, P. (2013b) ´O Papel dos Media na Vida das Crianças e no seu Conhecimento do Mundo‘ [On Line], *Atas XIII Congreso Internacional IBERCOM*, Santiago de Compostela, 29 a 31 de Maio de 2013, pp.3990-3996. [http://www.estudosaudiovisuais.org/lusofonia/revision/ActasXIIICongresoIBERCOM.pdf, acedido em 15/10/2015].

Silveira, P. (2014a) ´Children‘s Participation in the Critical Reading of News‘ [On Line], *Media Literacy and Intercultural Dialogue: Strategies, Debates and Good Practices*, pp.189-199. [http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/publicacion-adjuntos/libro.pdf, acedido em 15/10/2015].

Silveira, P. (2014b) ´Crianças e Notícias: Representações sobre a Atualidade e a Sua Importância para o Conhecimento do Mundo‘ [On Line] *Atas do 2º Congresso Literacia, Media e Cidadania*, Lisboa, 10 e 11 de Maio, pp.263-274. [http://literaciamediatica.pt/congresso/download.php?info=YTozOntzOjU6ImFjY2FvIjtzOjg6ImRvd25sb2FkIjtzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM3OiJtZWRpYS9maWNoZWlyb3Mvb2JqZWN0b19vZmZsaW5lLzkucGRmIjtzOjY6InRpdHVsbyI7czoxMzoiTGl2cm8rZGUrQXRhcyI7fQ==, acedido em 15/10/2015].

Silveira, P. (2014c) ´O Lugar das Notícias na Vida das Crianças‘ [On Line], in Martins, M.L. & Oliveira, M. (eds.) *Comunicação Ibero Americana: Os Desafios da Internacionalização*, pp.697-705. [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1967/1890, acedido em 15/10/2015].

Silveira, P. & Marôpo, L. (2014) ´Jornalismo e Construção Social da Realidade: Um Contributo para o Debate Teórico‘, *Revista Comunicando - Os Desafios da Investigação em Ciências da Comunicação: Debates e Perspetivas de Futuro*, v.3: 7-19.

Silveira, P., Pereira, S. & Pinto, M. (2012) ´Representações das Crianças sobre a Atualidade: Caminhos que se Cruzam entre a Leitura do Mundo e a Informação Noticiosa‘, *Comunicação e Cultura*, v.1: 119 - 131.

Silverblatt, A. (2004) *´Media as Social Institution‘*, American Behavioral Scientist, v.48(1): 35-41.

Silverstone, R. (1994) *Televsion and Everyday Life*, London: Routledge.

Skelton, T. (2008) ´Research with Children and Young People: Exploring the Tensions between Ethics, Competence and Participation‘, *Children‘s Geographies*, v.6(1): 21-36.

Smith, S. & Wilson, B. (2002) ´Children‘s Comprehension of and Fear Reactions to Television News‘, *Media Psychology*, v.4(1): 1-26.

Smith, S.L. & Moyer-Gusé, E. (2006) ´Children and the War on Iraq: Developmental Differences in Fear Responses to Television News Coverage‘, *Media Psychology*, v.8(3): 213:237.

Soares, N. (2006) ´A Investigação Participativa do Grupo Social da Infância‘ [On line], *Currículo sem Fronteiras*, v.6(1): 25-40. [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf, acedido em 17/08/2012].

Soares, N., Sarmento, M. & Tomás, C. (2004) ´Investigação da Infância e Crianças Como Investigadoras: Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças‘ [On Line], *VI Conferência Internacional em Metodologia Social*, Amesterdão. [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf, acedido em 15/06/2012].

Sodré, M. & Paiva, R. (2005) *O Que é Mesmo uma Notícia?* [On Line], Universidade Federal do rio Grande do Sul. [http://www.ufrgs.br/ufrgs/results?q=O+que+%C3%A9+mesmo+uma+not%C3%ADcia&domains=www.ufrgs.br&sitesearch=www.ufrgs.br, acedido em 14/01/2013].

Sousa, J.P. (2000) *As Notícias e os seus Efeitos: As "teorias"do Jornalismo e dos Efeitos Sociais dos Media Jornalísticos*, Coimbra: Minerva.

Sousa, J. P (2006) *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Sundin, E. (2008) ´What is News? Young *Media* Consumers‘ Perspectives‘ [On Line] in Carpentier, N., Nordenstreng, K., Hartmann, M., Vihalemm, P., Cammaerts, B., Nieminem, H. & Olsson, T. (eds.) *Democracy, Journalism and Technology: New Developments in an Enlarged Europe*, Tartu University Press, pp.129-142. [http://www.researchingcommunication .eu/reco_book4.pdf, acedido em 14/05/2013].

Sundin, E., Palm E. & Öhling, K. (2012) ´Working News Literacy Among Pre-Teens: From Selection to Reflection‘, *Journalism and Mass Communication*, v.2(10): 1012-1018.

T

Tavares, S. (2008) *A Programação para Crianças na Televisão por Cabo em Portugal: Estudo da Oferta dos Canais Temáticos Infantis em 2005*, dissertação de mestrado, Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E. & Pihl, K. (2014) *Children‘s Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World*, YOUNGANDWELL, Unicef.

Thomas; N. & O‘Kane, C. (1998) ´The Ethics of Participatory Research with Children‘, *Children and Society*, v.12: 336-348.

Thompson, J. (1998) *A Mídia e a Modernidade: Uma Teoria Social da Mídia*, Petrópolis: Vozes.

Toepfl, F. (2014) ´Four Facets of Critical News Literacy in a Non Democratic Regime: How Young Russians Navigate Their News‘, *European Journal of Communication*, v.29(1): 68-82.

Tomás, C. (2007) ´Paradigmas, Imagens e Concepções da Infância em Sociedades Mediatizadas‘ [On Line], *Media & Jornalismo*, v.11(11): 119-134. [http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/mediajornalismo/article/viewArticle/5797, acedido em 15/06/2012].

Traquina, N. (1993) ´As Notícias‘, in Traquina, N. (org.) (1993) *Jornalismo: Questões, Teorias e "Estórias"*, pp.167-176.

Traquina, N. (1993a) Jornalismo: Questões, Teorias e Estórias, Lisboa: Vega.

Tuchman, G. (1983) *La Producción de la Noticia : Estudio sobre la Construcción de la Realidad*, Barcelona: Gustavo Gili.

Tuchman, G. (1993) ´A Objetividade como Ritual Estratégico: Uma Análise das Noções de Objectividade dos Jornalistas‘, in Traquina, N. (org.) (1993) *Jornalismo: Questões, Teorias e "Estórias"*, pp.74-90.

U

Unicef (2013) *As Crianças e a Crise em Portugal: Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais 2013*, Comité Português para a Unicef.

V

Vallés, M. (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*, Madrid: Editorial Síntesis.

Vico, E.A. (1996) ´La Recepción de la Noticia‘, *Servicio de Publicaciones UCM*, (2): 47-55.

W

White, D.M. (1950) ´The ´Gatekeeper‘: A Case Study in the Selection of News‘, *Journalism Quarterly*, v.27(4).

White, D.M. (1993) ´O Gatekeeper: Uma Análise de Caso na Selecção de Notícias‘, in Traquina, N. (org.) (1993) *Jornalismo: Questões, Teorias e "Estórias"*, pp.142-151.

Wilson, B.J. (2008) *´Media and Children‘s Aggression, Fear and Altruism‘*, SPRING, v.18(1): 87- 118.

Wilson, C. (2012) ´Alfabetización Mediática e Informacional: Proyecciones Didácticas‘, *Comunicar*, v.20(39): 15-24.

Wilson, T. (2009) *Understanding Media Users: From Theory to Practice*, Chichester: Wiley- Blackwell.

Wilson, B.J., Martins, N. & Marske, A.L. (2005) ´Children‘s and Parents‘Fright Reactions to Kidnapping Stories in the News‘, I, v.72 (1): 46-70.

Wolf, M. (1995)(4ªed.) Teorias da Comunicação, Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Outros Documentos

Barbosa, I. (2013) *Retrato do Concelho: Os Censos 2011 e os Dados Mais Recentes da População Escolar* [On Line]. [http://www.cm-paredes.pt/NR/rdonlyres/AB3F5B74-E32D-4208-96DA-B92975D3F3E0/59139/RETRATODOCONCELHO.pdf, acedido em 21/03/2013].

Carta Educativa de Paredes, de Maio de 2006.

Conselho Geral Independente da Rádio e Televisão de Portugal, S.A., *Linhas de Orientação Estratégica* (12 de Janeiro de 2015) [On Line]. [http://www.rtp.pt/wportal/grupo/cgi/LOE.php?pdf=0, acedido em 9/10/2015].

Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Estado Português, Rádio e Televisão de Portugal, S.A. C*ontrato de Concessão de Serviço Público de Televisão: Celebrado em Lisboa a 25 de março de 2008* [On Line]. [http://www.rtp.pt/wportal/grupo/governodasociedade/contrato_concessao_pdf.php, acedido em 9/10/2015].

Gravato, M. (coord.) (2011) *Fundo de Financiamento das Freguesias: Região do Norte de Portugal*, Porto.

Instituto da Droga e da Toxicodependência (2012) *Plano Operacional de Respostas Integradas: Centro de Respostas Integradas Porto Oriental*