

Os filhos **dos media** **e os conflitos** **com a escola***

Manuel Pinto

Departamento de Ciências da Comunicação
Instituto de Ciências Sociais - Universidade do Minho
mpinto@ics.uminho.pt

* Conferência no V Curso de Verão das Edições ASA, realizado no Centro de Congressos da EXPONOR -Feira Internacional do Porto, de 8 a 10 de Julho de 1999, sobre o tema “**As Pessoas que Moram nos Alunos: Ser Jovem Hoje, na Escola Portuguesa**”.

Resumo:

A vida das crianças não se compreende, hoje, se não se incorporar a realidade ambígua e complexa dos meios de comunicação e informação. De resto, o quadro sócio-cultural em que os mais novos nascem e crescem é profundamente marcado por um 'ecossistema comunicacional e informativo' tornado visível por uma panóplia de recursos e dispositivos tecnológicos distribuídos e apropriados de forma socialmente desigual.

Esta conferência desenrolar-se-á em três tempos: no primeiro, procura-se aduzir elementos que contribuam para a caracterização do panorama das crianças, com especial ênfase na realidade portuguesa; num segundo tempo, tentar-se-á propor um conjunto de hipóteses e de instrumentos de análise e compreensão dessa mesma realidade; finalmente, no terceiro tempo, avançar-se-á para um conjunto de linhas estratégicas de acção, que possam ir de encontro aos problemas enunciados e analisados.

Algumas dos tópicos que serão apresentados e estudados, sempre que possível com referência a pesquisas que têm sido realizadas nos últimos anos, incluem: mudanças na vida familiar e social com impacte no quotidiano das crianças; mudanças no panorama mediático e sua incidência nas características da oferta; a qualidade da televisão versus a qualidade da vida quotidiana; o poder dos media e o poder das pessoas e das instituições; as crianças como objecto e como sujeito; as crianças, os media e a escola.

Introdução

Não é tão frequente como seria desejável, nos meios educativos, assumir-se que os actores dos processos de ensino-aprendizagem são pessoas, isto é, que existem para além dos papéis que o sistema lhes atribui, sejam eles professores, pais, funcionários não docentes ou alunos. É por essa razão que me parece ser particularmente feliz e oportuna a temática escolhida para motivo desta quinta edição do Curso de Verão: "As pessoas que moram nos alunos - ser jovem hoje nas escolas portuguesas".

Poder dizer-se que a perspectivação da escola a partir da pessoa - no sentido em que, por exemplo, o personalismo de Emanuel Mounier o propôs - acarreta uma mudança de atitude, a qual, sem negar a diferenciação de estatutos e de posições, começa por postular uma igualdade radical de todos os intervenientes, em termos de dignidade fundamental.

A relação de aprendizagem, na história das sociedades humanas, tem sido focada predominantemente como um processo de transferência caracterizado pela unilateralidade e pela unidireccionalidade. Paulo Freire definiu este processo como "concepção bancária da educação" e, ao meditarmos na crueza da caracterização que este pedagogo desenvolve, poderemos ser levados a pensar que a realidade, hoje em dia, já está longe dessa imagem. E, todavia, ao vermos quão diminuto é o lugar e quão inaudível é a voz dos aprendizes, especialmente dos infantis - ou seja, etimologicamente, aqueles que não falam (in-fans) - teremos de ser mais prudentes acerca da envergadura e profundidade das sucessivas reformas dos sistemas educativos.

Haverá quem conteste que as crianças das sociedades modernas (ou pós-modernas) careçam de mais voz e atenção. Esses sustentarão que as jovens gerações adquiriram já um real poder de influência e se tornaram num foco de investimento e de atenção tais que, não raro, se converteram numa espécie de tiranos relativamente aos adultos. De acordo com este ponto de vista, os adultos teriam abdicado do seu papel de elemento referencial e determinante, para passarem a uma posição de subordinados, quando não de marionetas. É, de algum modo esta a posição que se apreende em autores como Neil Postman, no seu muito citado livro *The Disappearance of Childhood*, ou ainda em Marie Winn (1977) ou Finkelkraut (1988). Admitindo haver nesta visão aspectos que devem ser considerados, o facto não contradiz, a meu ver, a ideia de que se não tem em suficiente conta a voz e os pontos de vista das crianças, nos contextos educativos e nos espaços-tempos públicos para elas erigidos, quer na concepção, planeamento e execução, quer nas metodologias e processos de acção.

O movimento em prol dos direitos das crianças, que teve o seu ponto alto em 1989, aquando da aprovação pela Assembleia Geral da ONU da Convenção dos Direitos da Criança, talvez tenha consagrado, nessa magna carta, uma prática ou, pelo menos, uma sensibilidade relativamente generalizada, em especial no que se refere aos chamados direitos de protecção e aos direitos de provisão ou de bem-estar. Mas, como fazem notar diversos analistas, no que tange aos direitos de participação, ela representa mais um desejo ou um horizonte do que a consagração de uma prática efectiva.

A Convenção estipula, no seu artigo 12º que

“os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

Por sua vez, o artigo seguinte estabelece:

“A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”.

Estas disposições, que não são, certamente, nem simples nem pacíficas quanto ao modo e à necessária gradualidade de efectivação, configuram um campo de acção que não tem sido devidamente atendido. Basta dizer que ele tem um lugar bastante secundário e discreto no II Relatório elaborado por Portugal sobre a aplicação da Convenção dos Direitos da Criança¹.

Um aspecto intimamente relacionado com o tema deste Curso, que decorre da Convenção - carta que, importa recordá-lo, tem força de lei na ordem interna dos países que a ratificaram, entre os quais Portugal se inclui - tem a ver com o conhecimento da vida das crianças, que é manifestamente insuficiente. Não me refiro apenas ao conhecimento das crianças consideradas individualmente, mas também e sobretudo da infância como categoria historicamente emergente, das crianças como actores sociais, como agentes e produtos da vida social².

Como sempre houve crianças e sempre houve que as educar, a infância foi como que naturalizada, tomada como categoria universal e homogénea, dada como evidente por si mesma, realidade óbvia que todos conhecem e de que todos percebem. Ora, como ocorreu com algum grau de analogia com outras categorias sociais ao longo da História - os escravos, os trabalhadores, as mulheres, os estrangeiros, os loucos - toda a naturalização acarreta uma invisibilidade, uma não interrogação e, logo, um desconhecimento. É contra essa tendência que se tem vindo a afirmar, nas duas últimas décadas, uma significativa corrente de estudos históricos e sociológicos sobre a infância, orientados quer na perspectiva do estudo dos quotidianos e das culturas das crianças (Corsaro, 1997) quer na perspectiva do estudo da infância como elemento da estrutura social e das políticas de infância (Qvortrup et al. 1994; Sgritta, 1997). Esta corrente de estudos, recentemente consagrada como secção autónoma na Associação Internacional de Sociologia, sustenta que a infância não pode ser abordada apenas por aquilo que as instituições adultas dela esperam (adultos em potência, em devir), mas também como grupo específico que produz e reproduz a vida social. Ou seja, as crianças merecem ser consideradas e estudadas não apenas pelo que hão-de ser, mas também pelo que são, através dos respectivos modos de expressão, das formas de sociabilidade, das redes de interacção, dos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos

¹ Portugal (1998). *II Relatório de Portugal sobre a Aplicação da Convenção dos Direitos da Criança*. Lisboa: Alto Comissariado para as Questões da Promoção da Igualdade e da Família. Este documento encontra-se disponível na Internet (www.iec.uminho.pt/cedic)

² Para um desenvolvimento deste ponto, veja-se Pinto, 1997.

recursos, das suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem, daquilo que pensam e esperam dos adultos e do mundo que estes edificaram.

Os pais costumam sublinhar a preocupação com o “investimento no tuturo dos filhos”, mas estes, com frequência, não são tidos nem achados em matérias que lhes dizem directamente respeito. As escolas e os sistemas educativos definem perfis e metas para a educação escolar, no pressuposto de que aos alunos cabe o papel de se adaptarem aos objectivos desenhados e de corresponderem ao que deles se pre-definiu como caminho a seguir³.

Será, por conseguinte, pertinente perguntar: como sentem e o que pensam realmente as crianças e os adolescentes do mundo que lhes preparámos? Que papel podem desempenhar na configuração desse mundo? Quais as modalidades pelas quais esse papel pode ser exercido?

Enquanto não avançamos mais decididamente nas pesquisas e linhas de acção sócio-política inspiradas por este tipo de orientações⁴, resta-nos recorrer a alguns dados pouco sistemáticos e de valor desigual, no intuito de tentarmos dar resposta a essa interrogação estratégica e programática, que é a de conhecer quem são as pessoas que moram nos alunos.

No âmbito deste trabalho, teremos particularmente em atenção uma faceta que hoje condiciona de forma marcante os quotidianos das crianças, que é a experiência mediatizada do mundo e da vida, proporcionada pelos meios de informação e comunicação, entendidos como *meio-ambiente* informativo e não apenas como somatório de suportes ou de dispositivos tecnológicos.

Os organizadores deste Curso de Verão chamaram às crianças marcadas por tal experiência mediática “os filhos dos media”, o que não deixa de ser uma imagem especialmente sugestiva e, digamos assim, “bem apanhada”, embora, como veremos mais adiante, não isenta de ambiguidades.

Adiantarei, desde já, a minha posição fundamental sobre este assunto: *teremos tanto mais filhos dos media quanto menos tivermos filhos nossos*. Ou, por outras palavras: eles dependerão tanto mais da dieta mediática quanto mais reduzida ou desensabida for a dieta que diariamente lhes servirmos.

Tenho clara consciência de que esta tese não é tranquilizadora e, portanto, também não é popular. No entanto, se os problemas que enfrentamos - na família, na escola, nas comunidades locais - não forem equacionados desta perspectiva, penso que não só não os ultrapassaremos, como estaremos cada vez mais enredados neles. Proponho, assim,

³ Tipificando esta “ambivalência da sociedade moderna em relação à infância”, Jens Qvortrup apontava, entre outros os seguintes paradoxos:

1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço;
2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas;
3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas;
4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta;
5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente;
6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade;
7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado da liberdade e da democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração;
8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; (...)” (Qvortrup, 1995)

⁴ Um acontecimento significativo, neste contexto, é o lançamento de um curso de mestrado em Sociologia da Infância, iniciativa conjunta do Instituto de Estudos da Criança e do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, e a abertura, em 1998, do CEDIC - Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, acessível on-line (www.iec.uminho.pt/cedic).

que procuremos compreender a presença dos media na vida quotidiana das crianças, não isoladamente, mas no quadro das relações e das práticas sociais e prestando, tanto quanto possível, atenção aos pontos de vista das próprias crianças. Recorrerei, para tal, a alguns dados de investigação própria e alheia, para, depois, reflectir mais focalizadamente em alguns aspectos e delinear algumas linhas de acção.

I. Contextualizando a situação das crianças

Olhando a realidade e procurando perspectivá-la a partir do universo das crianças, um primeiro bloco de factores que deve ser considerado prende-se com as transformações demográficas e familiares ocorridas de um modo mais saliente a partir dos finais do século XIX e, com particular aceleração, nas décadas seguintes à segunda Guerra Mundial.

De entre esses factores, alguns são de salientar⁵:

1. O recuo da família alargada, típica das economias agrícolas e a crescente afirmação da chamada família nuclear. A população activa portuguesa no sector primário, por exemplo, passa, no espaço de praticamente uma geração, de 44,4% (em 1960) para 10.1% (em 1994);
2. Os progressos verificados na urbanização, com as vantagens e problemas a ela ligados. Ainda no caso português, entre 1960 e 1991, isto é, em cerca de 30 anos, a população a viver em aglomerados de 10 mil ou mais habitantes aumentou em cerca de 60%, abarcando à volta de um terço do total da população.
3. Outro fenómeno relacionado com os anteriores é a redução do número médio de pessoas por família, intimamente ligado à redução do número de filhos. O número de famílias numerosas, entendidas aqui como tendo mais de cinco indivíduos, que ainda em 1960 ultrapassavam as 400 mil (ou seja, 17% do total), passou, no censo de 1991, para metade desse valor (e com um peso de apenas 7%). Não pode esquecer-se, neste âmbito, a incidência de factores e dimensões como os progressos verificados na escolarização; a descompressão social verificada sobretudo a partir da revolução de 1974; a difusão dos anticonceptivos; a facilitação dos processos de separação e divórcio, etc. Neste contexto, importa sublinhar que, entre outras leituras que possam fazer-se da redução drástica da taxa de natalidade, menos filhos por casal significam, do ponto de vista das crianças, em muitos casos, menos irmãos e, cada vez mais, a erradicação do que essa experiência possa representar no crescimento individual.
4. A entrada da mulher no mercado de trabalho é outro factor relevante para o contexto da vida doméstica, com inegáveis consequências para todos os membros da família e, nomeadamente para as crianças. Segundo dados recentes da OCDE, 62,2% das mulheres estavam incluídas na mão de obra activa, representando o emprego feminino a tempo parcial não mais do que 11,6%⁶.
5. Retenhamos ainda, nesta breve resenha, alguns dados relacionados com a saúde e as condições de vida. Assim, no período que vai de 1960 a 1992, a taxa de mortalidade infantil reduz-se de 77,5 ‰ (176.5‰ em 1920) para 9.1‰, passando, no mesmo período a percentagem de partos assistidos em estabelecimentos de saúde de 18,4% para 97.3%. Não se pode deixar de reconhecer que isto representa um salto de grande envergadura.
6. Relativamente à escolarização, vimos acentuar-se nas últimas décadas a tendência para a generalização do ensino básico, apesar dos conhecidos problemas do abandono e, sobretudo, do insucesso e, facto a salientar, o alargamento progressivo da rede de

⁵ Os dados estatísticos relativos a Portugal aqui utilizados foram colhidos, no essencial, em Barreto (1996).

⁶ OCDE en Chiffres 1998. Paris: OCDE

educação pré-escolar, que continua, no entanto, ainda longe de responder às necessidades da população.

No que diz respeito aos meios de comunicação e à sua presença na sociedade, as mudanças registadas nas últimas décadas são de tal envergadura, especialmente na sequência do fenómeno Internet, que alguns analistas não hesitam em referir-se-lhes recorrendo ao conceito de “revolução”⁷. Se quisermos ater-nos à realidade portuguesa, teremos de anotar alguns processos e alguns dados que nos permitem aquilatar das mudanças registadas e em curso. Assim:

1. O 25 de Abril veio trazer a liberdade de expressão e de imprensa e criar condições para um maior desenvolvimento sócio-económico, aberto à Europa e ao mundo, no quadro de uma economia de tipo capitalista.
2. A televisão deixou de ser um monopólio do Estado, o que se concretizou quer pela via da criação, a partir dos inícios da década de 90, de canais hertzianos privados, de vocação generalista, quer, já antes, pela via da difusão do acesso aos canais difundidos directamente por satélite. Apesar de a entrada em cena dos operadores privados não ter significado, na opinião dominante, um acréscimo de qualidade dos conteúdos oferecidos, mas antes um agravamento do sensacionalismo e da comercialização, a transformação do panorama geral teve pelo menos o mérito de relançar o debate sobre o papel da TV na sociedade e, em especial, sobre o papel e lugar do serviço público num quadro geral de des-regulamentação e de internacionalização e concentração crescentes. Esse debate está ainda, como sabemos, muito longe de estar encerrado ou resolvido.
3. Reportando-nos já não à oferta, mas à acessibilidade, no que se refere à televisão e ao vídeo, poderemos considerar que existe hoje uma quase saturação no que se refere à presença da TV nos lares. No que respeita ao videogravador verifica-se que dois em cada três lares possuem pelo menos um aparelho (ver quadro). Relativamente à TV por cabo, o número de assinantes em 1995 pouco passava dos 50 mil, tendo entretanto sido multiplicado por dez. Dados de 1999 da Markttest⁸, indicam que três em cada dez lares portugueses acedem via cabo ou parabólica à televisão, mais de metade dos quais com possibilidade de recepção de um número superior a 40 canais.

Equipamento dos lares portugueses em audiovisuais

Lares com televisão	99.7
Lares com televisão a cores	97.9
Lares com mais de um televisor em uso	64.4
Lares com mais de dois televisores	23.1
Lares com pelo menos um vídeo	64.5
Lares com mais de um vídeo	14.7

FONTE: Markttest/Audipanel, 1999

4. Ao nível das telecomunicações e da informática, as alterações são igualmente significativas, destacando-se, nomeadamente, o fenómeno da Internet, à qual acedem já mais de um quinto (20.8%) dos portugueses maiores de 15 anos (8.8 em finais de 1996).

⁷ Cf., por exemplo, Rui Marques (1997) Os Desafios da Sociedade da Informação. Conferência no 3º Curso de Verão das Edições ASA (disponível online in: www.cursoverao.pt/c_1997/rui001.htm)

⁸ Fonte: www.markttest.pt/Informacao/Audipanel/Apresent/sld026.htm

Equipamento em telecomunicações e telemática

Acesso a computador (% >15 anos) (a)	50.9
Acesso à Internet (% >15 anos) (a)	20.8
Lares com telefone da rede fixa (%) (b)	74.0
Telemóveis (milhares) (b)	3.074

FONTE: (a) Mediaplanning, Jan-Mar, 1999; (b) Instituto das Comunicações de Portugal. (dados referentes a 1998).

É, por conseguinte, neste 'ecossistema informativo' que as crianças de hoje nascem e crescem. Para o quadro ser mais completo, ao nível de meios ou de dispositivos tecnológicos com incidência na vida quotidiana dos mais pequenos, seria preciso incluir nele os jogos vídeo de consola, os CD's e os CR-ROM. Mas aqui, à falta de dados fiáveis disponíveis, teremos de recorrer apenas às impressões que a experiência nos proporciona e que concorrem para a convicção de que se trata de uma realidade significativa na ocupação do tempo de muitas crianças, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Seria importante replicar no nosso país um estudo como aquele que foi levado a cabo nos últimos anos por Livingstone et al. (1999) e cujos resultados começam a ser conhecidos. Incidindo sobre uma dezena de países da Europa, esses dados revelam acentuadas diferenças quer entre os países quer segundo algumas variáveis demográficas, no acesso doméstico, no uso pessoal e no tempo de consumo das diferentes tecnologias e suportes. Uma faceta significativa, por exemplo, diz respeito à comparação da acessibilidade de alguns suportes, considerando a habitação no seu conjunto ou apenas o quarto de crianças com idades situadas nos 9-10 anos.

Equipamentos disponíveis em casa ou no quarto de crianças de 9-10 anos em 1997-1998 em alguns países da Europa (em %)

	Livros		TV		Vídeo		J.Vídeo		Internet	
	Casa	Quarto	Casa	Quarto	Casa	Quarto	Casa	Quarto	Casa	Quarto
França 100	95	99	25	92	8	58	26	4	1	
Espanha	86	82	92	27	53	11	46	29	8	1
Alemanha	93	--	98	29	84	6	35	21	8	0
Holanda	100	98	97	20	92	2	53	15	18	1
Suécia	96	92	96	37	91	11	64	32	21	3
Reino Unido	82	63	99	57	90	18	56	32	7	1

Fonte: Quadro elaborado com base em dados de Livingstone et al. 1999.

Para se compreender a relação entre as crianças e os meios de comunicação e informação não basta, porém, ter presente o panorama mediático, porquanto ele pouco nos diz acerca do modo como as crianças utilizam, vivem e dão sentido às experiências que em torno dos media ocorrem.

Sobre esta vertente, que julgo fundamental para a compreensão do campo e dos problemas que aqui nos ocupam, seja-me permitido utilizar alguns dados apurados pela investigação que realizei com cerca de 800 crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, de diferentes meios sócio-geográficos, entre os anos de 1993 e 1995 e que teve como

preocupação central compreender os usos e as apropriações da televisão, no quadro da vida quotidiana das crianças (Pinto, 1995).

Desse estudo ressaltam várias linhas de força, a saber:

1. O acesso a equipamentos audiovisuais, informáticos e de telecomunicações tende a ser, em média, superior nas famílias em que existem crianças relativamente aos índices globais dos agregados familiares⁹.

2. É verdade que a TV ocupa uma parcela muito significativa do tempo diário das crianças, cifrado em cerca de 3 horas nos dias úteis e de 4 horas nos fins de semana e, nas idades estudadas, centrada maioritariamente em programas de grande público (e não propriamente na programação infantil). No entanto, esse tempo médio não pode, de modo nenhum ser tomado pelo seu valor facial, porquanto:

a. Uma boa parte do consumo televisivo coexiste com um leque apreciável de outras actividades, que vão do brincar ao fazer os deveres escolares;

b. Confrontadas com a alternativa entre ver um programa preferido na TV e fazer um piquenique com os colegas, uma grande maioria de crianças preferia sair;

c. Se pudessem escolher as modalidades de ocupação dos tempos livres que mais lhes agradam, estas crianças só numa proporção muitíssimo reduzida optaria pela TV; seis em cada dez adoraria sair de casa para passear, praticar desporto, visitar familiares no estrangeiro, etc.

3. Esta pesquisa sugere que, ao contrário do que correntemente se julga - e em convergência com outros estudos - não são necessariamente as crianças com mais ocupações fora de casa que vêem menos televisão; foram mesmo encontrados numerosos casos de crianças superocupadas que eram igualmente grandes consumidoras de televisão.

4. Dois factores que parecem pesar no volume do consumo dizem respeito não tanto ao nível sócio-económico, à zona de residência, ao sexo ou à idade, mas à existência de televisão no quarto das próprias crianças e ao turno escolar. Quanto a este último aspecto, lógico quando se enuncia, mas muito esquecido quando se reflecte e analisa este problema, os alunos que frequentavam as aulas só de manhã ou só de tarde (e eram, no caso da amostra em questão, a maioria) indicavam médias horárias de convívio com a TV claramente superiores às médias dos que iam à escola de manhã e de tarde¹⁰.

5. Também ao arrepio do retrato estereotipado que por vezes se faz do quotidiano infantil, as crianças da amostra indicaram, através de um diário redigido ao longo de uma semana, um leque verdadeiramente diversificado de actividades que realizavam, para além de irem à escola. A brincadeira com os colegas - mais auto-determinada - era, claramente, a mais universal e a mais apreciada. Já quanto às actividades a que poderíamos chamar de complemento de formação - ao nível do desenvolvimento físico, estético, comunicacional - a frequência era muito determinada pela oferta disponível e pelo poder económico da família. As actividades de ajuda - seja em casa (mais frequentes e mais centradas nas raparigas), seja fora de casa (mais frequentes entre os rapazes) - têm uma certa expressão, embora a frequência de cada uma registe variações importantes: 75% da amostra colaboram em alguma tarefa em casa e 50% fora de casa. Mas a natureza da actividades (ir à erva ou ir às compras) e o contexto em que são realizadas (ajudando os pais ou os ajudando os vizinhos, com os irmãos ou com colegas)

⁹ Como observa Brannen & O'Brien (1995), em referência aos dados do serviço nacional de estatística do Reino Unido, "famílias com crianças de idades entre os 5 e os 15 anos têm quatro vezes mais probabilidades de possuir um computador doméstico, do que famílias sem filhos", o que sugere que "as crianças desempenham um importante papel na mudança tecnológica"

¹⁰ Horário que recebe o nome de 'normal', mas que era, neste caso, o menos praticado.

parecem desempenhar um papel importante no modo como essas actividades são conotadas positiva ou negativamente pelas próprias crianças.

6. Neste contexto, a frequência da escola é certamente um espaço-tempo estruturante do quotidiano infantil e, de um modo geral, referido com uma carga positiva. No entanto, isso acontece não tanto pelas nobres razões e objectivos que os adultos poderiam esperar, mas porque essa experiência constitui, do lado das crianças, uma ocasião e um contexto de interacção com os pares e com os amigos e confidentes, um terreno propício ao jogo e à autonomia, no interior do qual as actividades lectivas - mesmo ocupando de forma esmagadora o tempo cronológico - surgem apontadas nos discursos quase como intervalos dos tempos que do ponto de vista sócio-psicologicamente as preenchem e preocupam.

Encerro este ponto - para o qual avanço dados fragmentários aqui entendidos como sintomas e pistas de reflexão - com uma nota que me parece essencial: as crianças, tal como o conjunto dos actores sociais, não são uma realidade homogénea, monolítica e uniforme, que se possa catalogar deste ou daquele modo (Buckingham, 1997). Há muitos modos de ser criança, distintos contextos em que a experiência da pertença ao grupo social da infância se faz, acentuadas assimetrias nas condições e nos recursos sócio-culturais, diversos estilos e práticas educativas que configuram (e resultam de) mundividades, normas e estilos de vida, no seio dos quais os media se inscrevem¹¹. Os dados apresentados sugerem igualmente que os quadros sociais em que a vida das crianças decorre, além de diversos, têm registado transformações muito significativas, no nosso século e, de modo especial, nas últimas décadas. A escolarização poderia ser um exemplo dessas transformações, mas poderíamos referir igualmente a estrutura familiar, os contextos de socialização, a constituição da infância como um mercado¹², o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, etc.

II. Interrogações e pistas de compreensão

O discurso corrente sobre a relação crianças-meios de comunicação social tende a sublinhar a dimensão da vitimização, ferrete negativo que resulta da exposição às mensagens, quando não da existência dos próprios media.

É um discurso mais propenso a enfatizar o que os media fazem às pessoas, do que o que as pessoas fazem com os media, as razões pelas quais os procuram e os significados que lhes atribuem.

É um discurso que faz das pessoas objecto e que tem subjacente o pressuposto da onnipotência dos media, o seu poder de influência sobre vítimas mais ou menos indefesas e manipuláveis.

Digamos que esta é, certamente, uma dimensão relevante do problema, mas está muito longe de ser a única e poderá nem ser, pelo menos em boa parte dos contextos sociais de recepção, aquela que é, em última análise a mais decisiva. Ora, qualquer discurso marcado pela unicidade e pela unilateralidade, seja ele de que natureza for, será inevitavelmente um discurso enviesado, redutor da complexidade dos fenómenos que procura abordar ou analisar e, finalmente, mistificador, ao sugerir a ideia de que bastaria intervir na faceta considerada - no caso presente, nas políticas ou nas ofertas mediáticas - para que os problemas fossem resolvidos.

¹¹ Voltando ao estudo que realizei, é sintomático que a modalidade menos frequente de relacionamento entre pais e filhos no que toca a decisão sobre ver ou não televisão é aquela que designei como 'democrática', por resultar do diálogo entre as duas partes. Quer a protectora-autoritária, quer a permissiva, surgem como as mais praticadas, com valores relativamente equivalentes.

¹² Nos EUA, por exemplo, o mercado voltado para as crianças é actualmente avaliado em 100 biliões de dólares por ano, sendo palco de uma crescente competição comercial (Buckingham, 1997).

Por isso julgo que um dos grandes desafios para pensar o binómio que aqui nos ocupa começa pela sua própria formulação, pelos termos de referência do seu enunciado. Assim, por exemplo, a contraposição crianças -media (que está de algum modo subjacente no título proposto para esta conferência) esquece que não só - como acentuei atrás - as crianças não constituem uma entidade monolítica e uniforme como esquece que o mesmo se passa com os media e, sobretudo, que na exploração das diferenças e contradições dentro de cada um dos campos e entre eles poderá estar uma das chaves para encontrarmos pistas eficazes de acção neste terreno.

Por outro lado, quando falamos da relação entre as crianças e os media, não estamos a falar de uma realidade exterior e estranha. Pelo contrário, somos, nessa realidade, de um ou de outro modo, actores sociais posicionados: carregamos experiências diversas, uma bagagem de conhecimentos tácitos, uma visão do lugar ocupado pelos diferentes meios de comunicação no quadro mais vasto da produção e das práticas culturais. E nesta bagagem - mais pesada e complexa no caso de docentes e intelectuais, mais familiarizados com a disciplina e o modelo da cultura escolar¹³ - não são iguais a legitimidade e a consideração da linguagem e da expressão escrita e verbal relativamente ao audiovisual e ao multimédia.

Embalados pelo carácter aparentemente óbvio e natural dos media, somos mais inclinados a dar respostas do que a fazer perguntas. E a atitude interrogativa, neste caso específico, é de molde a não deixar tranquilo quem interroga, dado que a incidência das questões assim suscitadas se estende e repercute nas formas e modalidades de organização da vida quotidiana, nas rotinas e estilos de vida que estruturam e reflectem atitudes e comportamentos, nos valores que levam à adopção de determinadas escolhas e práticas culturais, em detrimento de outras, enfim, no maior ou menor índice de passividade face às opções e às políticas seguidas pelos operadores mediáticos ou pelos governos, em cada sistema social específico.

A deficiência mais grave dos discursos correntes - e mesmo de muita da pesquisa - sobre as crianças e os media radica na *descontextualização* quer das crianças quer dos media. Nenhuma das polaridades deste binómio existe num vácuo social, fora de um quadro muito preciso de relações sociais de espaço e de tempo, de que são, simultaneamente, agente configurador e resultado. Ocupando nesse quadro posições específicas, sendo condicionados pelas relações inerentes a esas posições, mas ao mesmo tempo com margens de acção diferenciadas, mas não despiciendas, quer do lado das crianças quer do lado dos media há lógicas configuradoras do respectivo campo, habitadas por estratégias e tácticas, por propósitos e intencionalidades, por regras e recursos, por conflitos e consensos, por constrangimentos e capacidades que não podem deixar de ser considerados na análise.

Não parece ser, assim, satisfatório nem o corpo de propostas e de teorias que, dando ênfase ao poder de efectividade dos media, colocam os seus utilizadores, e designadamente as crianças, numa posição de inerente e inevitável passividade, nem aqueloutro que, inversamente, salientando os usos e as funções, atribui aos receptores uma margem de acção e de iniciativa ilimitadas. Olhando avaliativamente para as pesquisas das duas últimas décadas, o que talvez se possa dizer é que tanto as orientações mediocêntricas como sóciocêntricas se revelam lacunares, se não mesmo enviesadas nos contributos que se propõem dar para a iluminação da relação entre as crianças e os media. Nesta linha, a célebre frase de Wilbur Schramm et al. (1961), segundo a qual, mais importante do que saber o que a televisão faz às crianças é saber o que as crianças fazem com a televisão, marcando, embora, uma ruptura e um alargamento de horizontes na pesquisa, sugere, por outro lado, uma mera inversão de

¹³ Veja-se, a este propósito, o luminoso e inovador trabalho de Hodge e Tripp (1986), especialmente o capítulo VI.

hierarquia (e de relações de poder) que é incapaz de dar conta da complexidade que está em jogo e que leva a subavaliar ou mesmo a menosprezar a relevância dos factores ligados ao campo mediático e outros que lhe estão a montante¹⁴.

Um exemplo sintomático é o que se relaciona com o problema da representação da violência mediática, designadamente a sua componente televisiva. A ocorrência de casos em que surge a alegação de que a um elevado consumo de violência no ecrã se seguiu um determinado comportamento violento tende a reforçar na opinião pública a ideia de que existe entre os dois factos uma óbvia relação causal e que a causalidade se processa de modo directo, inevitável e eficaz. As atenções públicas e governamentais viram-se, então, para os operadores televisivos e para a indústria do audiovisual e não faltam estudos a proporcionar fundamento à convicção generalizada de que existe uma representação exagerada dos actos e do tipo de violência na TV¹⁵. É necessário dizer que as conclusões dos estudos sobre a representação da violência televisiva não são concludentes ou, pelo menos, unânimes a este respeito. Mas, ainda que fossem, não deixa de chamar a atenção o facto de, diante do problema, as atenções da investigação e as eventuais medidas de política se centrarem esmagadoramente nos media e, pelo contrário, deixarem no esquecimento os contextos e modalidades de recepção. Mais ainda: cada nova tecnologia que se difunde no mercado e que conquista o espaço doméstico vai dando o mote para o novo bode expiatório tido como gerador dos comportamentos violentos. Ontem, foram, sucessivamente as histórias mitológicas, a imprensa ou a banda desenhada; hoje, passou a ser a televisão, os jogos vídeo e, depois do massacre de Littleton, já também a Internet. É certo que, nunca, porventura, como hoje, um novo suporte e dispositivo tecnológico como a televisão alcançou igual índice de presença nos lares, a ponto de se poder falar, como notei atrás, de uma situação de quase saturação do mercado. Mas também é certo que não se concretizaram os vaticínios feitos sobre o impacte da TV na sociedade, que começaram a ser feitos por políticos e cientistas, desde os anos 60, sobretudo nos EUA. E, no entanto, não só as doses de violência, de sexo, de apelos ao consumo se multiplicaram em quantidade - especialmente com a multiplicação de canais e de formas de acesso - como também na sofisticação das suas linguagens e formas de apresentação.

Uma explicação para o facto reside, a meu ver, em factores que se jogam ao nível dos quadros de vida das pessoas, cuja importância tem sido claramente subavaliada nas análises do problema. Mesmo considerando a crise que afecta agências de socialização como a família e a escola, e mesmo os grupos formais ou informais, estas continuam a desempenhar um papel importante e decisivo na estruturação e significação da vida quotidiana. E os estudos que não tenham em conta estas dimensões serão inevitavelmente simplificadores e redutores.

Por outro lado, também julgo que a focalização das atenções nos media como factor decisivo e determinante - com o inerente investimento de energias, medidas de intervenção, recursos humanos e financeiros - constitui uma forma, consciente ou não, de escamotear problemas cuja consideração e solução dependem em boa medida, da nossa própria acção. Como confessava uma mãe australiana, num forum de debate na Internet,

¹⁴ Os media não são apenas mensagens, mas também instituições / organizações; não são apenas produtos, mas também indústrias em poder de grupos cada vez mais transnacionais, multissetoriais, multi-mediáticos.

¹⁵ Tomando o caso português como exemplo, a Alta Autoridade para a Comunicação Social tem vindo a dedicar uma atenção assinalável ao problema da violência nos media, tendo, entre outras medidas, encomendado um estudo sobre a representação da violência nos programas dos quatro canais hertzianos de televisão (o relatório final, de 1998, encontra-se disponível na secção de publicações da página da AACS na Internet: www.aacs.pt). Esse estudo, ao que se sabe, será repetido periodicamente, em ordem a proporcionar dados tendenciais e comparativos. Já anteriormente, por iniciativa governamental, um conjunto de instituições da sociedade civil se havia debruçado sobre este problema, tendo, entre outras propostas, recomendado que o Ministério da Educação promovesse de forma sistemática e generalizada a educação para um uso crítico dos media. Essa proposta, ao contrário dos estudos sobre a violência na TV, praticamente não teve sequência.

“é muito mais fácil termos um miúdo de qualquer idade sentado diante do aparelho de televisão do que dispormo-nos a estar com ele, a falar e a brincar com ele”. E acrescentava: “Tenho imensa pena de todas estas crianças que podem contar muito mais com o dinheiro dos pais do que com o seu tempo e carinho”¹⁶.

Procurando explorar esta ideia, não podemos deixar de considerar a oferta televisiva e mediática em relação com os graves problemas de carência de ofertas e de espaços para o jogo e a construção da autonomia das crianças, quer em contextos urbanos e sub-urbanos, quer em contextos rurais¹⁷; com a privatização dos consumos mediáticos¹⁸; com o lugar que as escolas não dão (frequentemente porque não podem) a tempos, espaços e formas que valorizem a criatividade e a participação dos mais pequenos; com estilos de vida marcados pela superocupação, pela correria, pelo consumismo, que não deixa tempo e lugar para a interioridade e para a espiritualidade, para o gratuito e para o silêncio. Num grau maior ou menor, estes vários aspectos podem interferir na criação de um quadro de vida, no seio do qual os media e a televisão assumem uma maior ou menor importância e significado.

É fácil atirar pedras aos meios de comunicação social (e elas podem até ser, em muitos casos, justificáveis). É bastante mais difícil fazê-lo de forma fundamentada e eficaz. E é ainda mais difícil perceber que dessas pedras, muitas erram o alvo porque se dirigem ao alvo errado: os problemas que querem combater ou afugentar têm, em boa medida, a sua origem no modo como organizamos a vida social, familiar e individual.

Ao chamar a atenção para os contextos de recepção e para as práticas sociais e culturais em que os media se inscrevem, tenho consciência de que se corre permanentemente o risco de não ter suficientemente em conta o papel socializador dos media. É um facto que os media formam. Possuem essa faceta de agentes que constroem, enunciam e representam mitos, ideias, projectos, ideologias, valores, num registo que seduz e cativa, que enreda e envolve. Os media (in)formam mais pela duração do que pelo instante, mais pela repetição do que pelo episódio solto. Mas, por outro lado, os media adquirem um papel tanto mais importante quanto mais apagado for o papel assumido por outras instituições formativas, quanto mais diluídas forem as relações sociais directas e significativas, quanto menos gratificante for o ambiente imediato - familiar, habitacional, escolar, comunitário.

III. Linhas estratégicas de acção

A vida das crianças tem sido marcada por três grandes eixos de processos-tendências (Qvortrup et al., 1994): a *institucionalização* (que ocupa, desde uma idade cada vez mais precoce e durante um tempo cada vez mais largo, o dia a dia das crianças em contextos como creches, jardins infantis, escolas, ATL's, etc); a *'familiarização'* (que coloca a ênfase no reconhecimento da importância do ambiente familiar e da responsabilidade dos pais, acima de qualquer outra instância socializadora); e a *individualização* (que se refere “aos direitos da criança individualmente considerada e ao seu carácter único como actor que informa a sua própria vida e identidade, o que pode ser motivo de cuidados e de atenção nos contextos institucionais”, *ibid.*).

Comentando nomeadamente o primeiro e o último destes processos, alguns autores sublinharam o facto de eles poderem traduzir-se em dinâmicas contraditórias. Na visão de

¹⁶ Harriet Ziegler, de Victoria (Aust.); mensagem difundida no forum xt-mediaculture, em 24 de Abril de 1999.

¹⁷ As crianças têm um acesso cada vez menos independente a espaços fora de casa, o que contribui para tornar o lar cada vez mais um centro de lazer e de consumo (...). É como se a infância se estivesse a converter, nos meios urbanos, numa experiência confinada às paredes do lar e ao carro [que transporta os miúdos de um lado para o outro] (Ward, cit. in Brannen & O'Brien, 1995).

¹⁸ A privatização já não se efectua do exterior para o interior do espaço doméstico, mas dentro deste mesmo espaço: da sala comum e/ou da cozinha para os quartos de dormir.

Brannen & O'Brien (1995), por exemplo, *“a complexa interacção da institucionalização e da individualização (...) parece não servir bem as crianças (...). Enquanto a individualização das crianças significa que estas têm ou podem fazer escolhas, por outro lado, as oportunidades de escolha nas sociedades modernas encontram-se progressivamente estandardizadas (...) A organização apertada das actividades e cenários [landscapes] das crianças, propondo-se fazer crescer a competência no interior destes ambientes protegidos, pode ter o efeito contrário de reduzir a complexidade da interacção e comunicação entre pares”* (Brannen & O'Brien, 1995).

É evidente que esta análise, característica de ambientes urbanos, não é transponível sem mais para outros contextos, nomeadamente aqueles em que o processo da institucionalização do quotidiano infantil não vai além das fronteiras da escola. Em todo o caso, chama a atenção para um fenómeno que eu próprio pude constatar possuir enorme pertinência, nas cidades do distrito de Braga que integraram a amostra do estudo que realizei (Pinto, 1995). Em alguns casos, os diários das crianças davam conta daquilo a que chamei então a vida de ‘pequenos yuppies’, com um horário que se estendia por vezes das sete da manhã às sete ou oito da noite, durante o qual elas frequentavam a escola, iam ao inglês, praticavam um desporto ou/e uma actividade artística, faziam os deveres, etc, em muitos casos realizando estas actividades extra-escolares em contextos institucionalizados. O extremo oposto é o das crianças que, pela inexistência de ofertas ou pela falta de recursos ou de preocupação dos pais, se encontram entregues a si próprias ou, então, são utilizadas como mão de obra fácil e barata.

Num sistema social altamente competitivo, a percepção, por parte dos pais, da importância de um investimento precoce num capital cultural acrescido, aliada às dificuldades cada vez mais frequentes de articular horários escolares com horários profissionais faz com que as crianças, numa percentagem crescente de casos, ocupem boa parte do seu dia-a-dia em actividades e contextos institucionalizados. A brincadeira, que é um dos modos de se realizar o ‘ofício de criança’, parece ser relegada para as margens e para os intervalos de outras actividades, a ponto de nos podermos perguntar se as crianças não estão a ser ‘sacrificadas’ no altar do mercado como vítimas expiatórias de uma organização social que não lhes permite ser crianças. Sintomaticamente, esta tendência, que é sem dúvida preocupante e que tem evidentes incidências e implicações nas políticas educativas e autárquicas, por exemplo, recebe uma atenção incomparavelmente menor da atenção pública e da investigação científica do que recebe o problema dos alegados efeitos dos media e em especial dos audiovisuais.

Os progressos que se fizeram no século XX no sentido de assegurar a efectividade dos direitos de protecção e de qualidade de vida das crianças são unanimemente reconhecidos, pelo menos nos países de capitalismo avançado. Ao nível, porém, dos direitos orientados para fazer dos mais pequenos sujeitos activos e participantes no seu devir, a estrada a percorrer é ainda longa e difícil. Repare-se que se trata de direitos inscritos na Convenção internacional aprovada pela ONU: direito das crianças à palavra, à opinião, à participação nos assuntos que directamente lhes dizem respeito, à consulta directa. Os avanços que se conseguirem nesta direcção contribuirão de uma forma decisiva para tomar os mais pequenos sujeitos e não apenas objectos dos projectos dos adultos e das instituições por estes criadas, porque terá de se inscrever num movimento mais vasto de reconhecimento das crianças como agentes competentes ao seu nível e no seu âmbito e não apenas uma espécie de seres humanos em potência (ou, naquela linguagem estereotipada e sexista que frequentemente se ouve, *“os homens de amanhã”*).

Uma das vias que a sociedade tem para reconhecer o lugar e o esforço das crianças é considerar o estudo como uma modalidade de trabalho. Nos nossos sistemas sociais existem muitos modos de contribuir activa e utilmente para o bem-estar individual e para a

vida colectiva e o estudo é uma delas. Não é ainda, certamente, um trabalho remunerado, mas é uma preparação para ele, uma etapa necessária. Mereceria, por isso, ser mais valorizado e considerado como efectivo trabalho.

Outra via consiste em instituir formas e processos em que as crianças sejam obrigatoriamente consultadas, em matérias que lhes digam respeito. Isto é válido para a família, para a escola, para a vida das comunidades locais, para os grupos e associações frequentados pelas crianças, etc. Tal metodologia de acção não tem nada que ver com aquilo que por vezes se considera ser o domínio dos adultos pelas crianças, dos pais pelos filhos ou dos professores pelos alunos. A consulta, quer nas fases de concepção e planeamento, quer nas de realização e avaliação, não é necessariamente contraditória com o projecto que os adultos e a sociedade no seu todo, conscientes da experiência do passado e dos horizontes do futuro, tem para os mais pequenos. O problema reside, em primeiro lugar, na implementação de uma metodologia de acção que não converta os destinatários em meros clientes ou objectos, antes os implique e os corresponsabilize.

O que acaba de ser dito aplica-se igualmente à relação com os media. Importa aprender os instrumentos e adquirir as competências que permitam apreciar mais argutamente a oferta mediática. Aprender a interrogar, aprender a partilhar sentimentos e ideias, a analisar programas e imagens, a compreender as lógicas subjacentes à produção e à programação, a reflectir sobre as modalidades de recepção e de apropriação dos media - eis outros tantos desafios que hoje deveriam constituir um objectivo da formação básica de qualquer cidadão. Essas novas competências deveriam incluir também o conhecimento sobre os direitos e deveres dos utilizadores dos media, de modo a que se traduzissem progressivamente numa acção de apoio, de pressão e de crítica - de qualquer modo, de vigilância constante - junto dos responsáveis pelas instituições mediáticas ou pelas indústrias produtoras de conteúdos¹⁹.

Diversas instituições sociais podem desempenhar nesta acção educativa um papel de relevo, mas nenhuma como a escola pode ter aí um contributo tão inovador e decisivo. Inseparável de uma acção que deve ser concomitante da formação de docentes, da investigação científica e da inovação educacional, o papel da escola deve abarcar a integração dos media na suas actividades, mas sobretudo, terá de investir no ensino-aprendizagem daquilo que tem sido designado por uns como 'alfabetização mediática', por outros como 'educação para os media' e ainda por outros como 'educação para a comunicação'²⁰. Esta componente, transversal ao currículo, deverá incluir tanto a dimensão da análise e compreensão do campo e dos produtos mediáticos como a da produção de meios de comunicação. Este último ponto, mais do que mero exercício escolar, deveria converter-se num esforço de promoção da voz e expressão dos alunos e da comunidade educativa, desenvolvido com a participação de todos os implicados, tanto em contextos formais como informais. O jornalismo escolar, ainda insuficientemente

¹⁹ Um campo de grande incidência é por exemplo o da indústria dos videoclips ou a dos jogos vídeo. A acção, o humor, a aventura e a fantasia não têm que andar amarrados à violência gratuita e descontextualizada (cf. Frau-Meigs e Jehel, 1997; Frau-Meigs 1999). Por outro lado, a directiva europeia 'Televisão Sem Fronteiras' é clara, quando estabelece no seu art. 22º:

a. Os Estados-Membros tomarão as medidas apropriadas para assegurar que as emissões televisivas dos organismos de radiodifusão sob a sua jurisdição não incluam quaisquer programas susceptíveis de prejudicar gravemente o desenvolvimento físico, mental ou moral dos menores, nomeadamente programas que incluam cenas de pornografia ou de violência gratuita.

b. As medidas referidas no nº 1 são igualmente aplicáveis a todos os programas susceptíveis de prejudicar o desenvolvimento físico, mental ou moral dos menores, excepto se, pela escolha da hora de emissão ou por quaisquer medidas técnicas, se assegurar que, em princípio, os menores que se encontrem no respectivo campo de difusão não verão nem ouvirão essas emissões.

c. Além do mais, sempre que esses programas não forem transmitidos sob forma codificada, os Estados-Membros assegurarão que os mesmos sejam precedidos de um sinal sonoro ou identificados pela presença de um símbolo visual durante todo o programa."

²⁰ Ver, sobre este assunto, Pinto et al. (1993) e Pinto (1995b).

explorado nesta perspectiva, reúne todas as condições para se tornar numa profícua escola de participação e democracia. Será um incentivo a que a escola “abra as portas à vida” e se torne mais valorizadora dos saberes e capacidades dos alunos e produtora (e não apenas consumidora) de novos saberes.

Ao rematar a digressão que fiz, gostaria de retornar ao ponto de partida e ao título desta conferência: “Os filhos dos media e os conflitos com a escola”.

Na reflexão que aqui propus, defendi que os “filhos dos media” sê-lo-ão tanto menos quanto mais oportunidades tiverem de se “filiar” noutras “famílias”. O poder de influência do universo televisivo e mediático e o conexo grau de dependência das crianças face a esse universo será inversamente proporcional à qualidade dos contextos e das oportunidades, à qualidade da interacção directa com gente do mundo real quotidiano.

Dir-se-á que é uma luta desigual aquela que há que travar, dado o poder de sedução da TV e de outros media. Em certa medida é verdade. Mas, a luta, há que a travar simultaneamente em vários palcos. Desde logo naquele em que a vida se estrutura de modo tal, que os media aparecem como a ocupação mais atraente. Depois, talvez haja na cultura mediática que atrai as jovens gerações elementos que devem merecer mais atenção e consideração por parte da instituição escolar. Não para imitar os media, mas para alargar o seu campo de atenção e acuidade aos novos fenómenos e às novas linguagens. Outro ponto respeita ao equívoco em que labora muita gente relativamente aos media: o secreto desejo, (se não já a nítida frustração) de os media se pautarem pela lógica escolar ou, pelo menos, pela clara assunção de uma missão educativa. Ora os media, tendo inevitavelmente uma dimensão formativa, não se pautam primordialmente pela lógica da formação, como é o caso da escola, mas antes pela lógica da informação e do entretenimento. O que é outra coisa.

Entre a cultura escolar e a cultura dos media há linhas paralelas e há pontes. A escola e os media são duas instituições sociais diferentes, que só ganham em preservar a sua especificidade e a sua diferença, mas que ganham igualmente em interagir e em conhecer-se melhor. À escola, como instância de leitura e atribuição de sentido ao mundo, cabe um papel insubstituível, diria que cada vez mais insubstituível. Decisivo para as trajectórias e as buscas dos alunos. As tensões e incompreensões são inevitáveis. Mas ela terá de fazer esse caminho. Sob pena de não entender os alunos que acolhe e, sobretudo, “as pessoas que moram nos alunos”.

Referências bibliográficas

BARRETO, António (1996) *Situação Social em Portugal 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

BRANNEN, Julia; O'BRIEN, Margaret (1995) 'Childhood Sociology and the Sociological Gaze: Paradigms and Paradoxes. *The Journal of the British Sociological Association*, vol. 29 (4)

BUCKINGHAM, David (1997) *Changing Childhoods, Changing Media: New Agendas for Research on Children's Media Culture*. London: Institute of Education, Univ. of London (fotoc.).

CORSARO, William(1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oakes: Pine Forge Press

FINKELKRAUT, Alain (1988) *A Derrota do Pensamento*. Lisboa: D.Quixote

FRAU-MEIGGS, Divina (1999) 'Les Fabricants de Jeux Vidéo ont une Responsabilité Sociale'. Entrevista a *Libération*, 15 de Maio

FRAU-MEIGGS, Divina; Sophie Jehel (1997) *Les Écrans de la Violence: Enjeux Économiques et Responsabilités Sociales*. Paris: Economica

HERNANDEZ, Donald (1995) *America's Children: Resources from Family, Government and the Economy*. New York: Russell Sage Foundation

HODGE, Bob; Tripp, David (1986) *Children and Television: a Semiotic Approach*. London: Polity Press

LIVINGSTONE, Sonia et al. (1999) 'Children's Changing Media Environment' in C. von Feilitzen & Ulla Carsson (eds.) *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteburg: ICCVS/UNESCO

PINTO, Manuel (1995a) *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. Braga: Universidade do Minho (polic.)

PINTO, Manuel (1995b) 'O Currículo Escolar e os Media: Educar para um Uso Crítico dos Meios de Comunicação Social', in Adalberto Dias de Carvalho (org.) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 105-134

PINTO, Manuel (1997) 'A Infância como Construção Social', in Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (coord.) *As Crianças - Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 31-73.

PINTO, Manuel; Baleiras, A.; Santos, A.; Pereira, S. (1993) *Educação e Comunicação Social: Desafios e Propostas de Acção*. Braga: Cefope da Universidade do Minho (fotoc.)

POSTMAN, Neil (1982) *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press

QVORTRUP, Jens (1995) 'Childhood in Europe: a New Field of Social Research' in Lynne Chisholm et al. (eds.) *Growing up in Europe-Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin-New York: Walter de Gruyter

QVORTRUP, Jens; B. MARJATTA; G. SGRITTA; H. WITERSBERG (eds.) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury

SGRITTA, Giovanni B. (1997) *Inconsistencies: Childhood on Economic and Political Agenda*. Comunicação apresentada na International Conference 'Childhood and Children's Culture', organizada pelo South Jutland University Centre e a Odense University, em Esbjerg, Dinamarca (30 de Maio a 2 de Junho).

WINN, Marie (1977) *The Plug-in Drug: Television, Children and the Family*. New York: Viking Press.