

# O CD-ROM "VAMOS FAZER JORNAIS ESCOLARES": UM CONTRIBUTO PARA A INSERÇÃO DA LITERACIA DOS MEDIA E DAS TIC NOS CURRÍCULOS

## Introdução

Este texto apresenta uma investigação realizada em Portugal, cujos resultados apontam para o facto da produção de jornais escolares, por alunos do 2º e 3º Ciclo, contribuir para desenvolver a Literacia dos Media e a Educação para a Cidadania, bem como para promover a utilização da Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula.

O trabalho de campo foi realizado ao longo de um ano lectivo, com 104 alunos, de quatro turmas, os quais produziram artigos para o jornal escolar tendo como apoio o CD-Rom "Vamos fazer jornais escolares", uma aplicação multimédia previamente desenvolvida para o efeito e validada por especialistas.

Os primeiros resultados mostram que os alunos se empenharam especialmente em produzir notícias relacionadas com problemas que os afectam no quotidiano, mas também com grandes questões que interessam a humanidade, como por exemplo as questões ambientais.

Parece que os jovens que participam nos jornais escolares o fazem com empenho, o mesmo não se passando com os jornais não escolares onde essa participação é reduzida. O interesse manifestado pela compra e leitura desses jornais também não é grande. Uma das razões pode estar no facto dos jornais apresentarem sobretudo peças jornalísticas em que os jovens são encarados como delinquentes, vítimas ou estudantes. É isso que mostra a mais recente investigação em Portugal, cujos primeiros resultados são aqui também apresentados.

Por último referimos os recentes e futuros esforços da União Europeia para impulsionar a introdução da Literacia dos Media nos currículos dos Estados Membros, alguns dos quais decorreram durante a Presidência Portuguesa, no segundo semestre de 2007.

## A necessidade da Literacia dos Media

A Comissão Europeia (2007) acaba de publicar um documento no qual solicita aos estados-membros a inclusão de boas práticas de Literacia dos Media nos currículos dos diferentes níveis de ensino, bem como ao nível da educação ao longo da vida. A comunicação publicada insere-se no desenvolvimento de uma política que permita à Europa atingir, nesta matéria, o grau de desenvolvimento de países como a Austrália, a Nova Zelândia ou o Canadá, a quem a União Europeia reconhece a liderança em termos mundiais, no que se refere à inclusão da Literacia dos Media nos currículos (União Europeia, s/data-a).

Muitos países europeus começaram a desenvolver e a apoiar iniciativas em termos de Literacia dos Media, seja nos currículos formais ou informais (idem). Mas, na ausência de uma política europeia e até de políticas nacionais, podem existir boas práticas, susceptíveis de serem avaliadas e replicadas, que o não são por desconhecimento. Para colmatar essa eventual possibilidade, entre Outubro e Dezembro de 2006, a União Europeia organizou uma consulta pública on-line, acerca de boas práticas ao nível da Educação para os Media. A esse desafio responderam 103 organizações e particulares (União Europeia, s/data-b). O tratamento dos dados recolhidos nessa consulta pública contribuiu, com certeza, para o enriquecimento do documento que a União publicou.

A preocupação com a Educação para os Media não é porém de agora. Em Maio de 2004, a então Rede Europeia de Educação para os Media – Media-educ, reuniu 105 pessoas de 23 países, em Belfast. A iniciativa partiu de instituições de quatro países (França, Reino Unido, Bélgica e Itália) e tornou claro que a literacia dos media se impunha. Lundgren (2004) referiu então: "Media literacy is an essential life skill for the 21st century" (p. 1). Esta rede foi recentemente substituída pela Euro Media Literacy (2006), a qual está aberta à participação de todos os interessados em Literacia dos Media. Ainda em 2006, oito instituições europeias elaboraram a Carta Europeia para uma Literacia dos Media (2006), cujo objectivo principal passa por apoiar a implementação de boas práticas de Literacia dos Media em toda a Europa.

## Literacia dos Media, Escola e Educação para a Cidadania

A Educação para os Media/Literacia dos Media é uma das questões actuais na Europa. A literatura nacional e internacional utiliza as duas expressões quase como sinónimas. Mas há autores que as diferenciam. Thoman (1990) considera que a expressão 'Literacia dos Media' é mais usada, dada a sua rápida associação com a capacidade de ler e de processar a informação. Reconhece porém que em países pioneiros no campo, como a Austrália e a Inglaterra, é a expressão "Educação para os Media" a mais usada. Já Hobbs (s/data) associa as duas designações na expressão "Media Literacy Education".

Buckingham (2003) esclarece que a literacia será o produto da educação para os media. "Media education is the process of learning and teaching about media; media literacy is the outcome – the knowledge and skills learner acquire" (p 4). Reia-Baptista (2006) propõe uma terminologia que evolui da "Media Education" para "Media Pedagogics", até à "Media Literacy".

Neste texto, usaremos a expressão Literacia dos Media, no seu sentido mais lato, ou seja, englobando a Educação para os Media. Mas o que é a Literacia dos Media? O que significa associar a palavra 'Media' à palavra 'Literacia'? Até aos anos 80 do século XX, a literacia consistia em ler, escrever e contar. Desde então as definições de literacia tornaram-se mais amplas, em resultado da evolução tecnológica e económica. Na perspectiva da Unesco (2003), a definição de literacia foi ampliada "to accommodate the demands of globalization, including the significance of new technologies and other information media".

O mais recente relatório da Unesco (2005) sobre educação, defende uma visão ainda mais alargada de literacia. Apresenta-a como uma transformação mais contextual e social que individual. Adverte que a nova literacia se desenvolve em ambientes ricos em termos de literacia ("rich literate environments"), os quais se caracterizam pela presença de documentos escritos, (livros, revistas, jornais), materiais visuais (*posters*, avisos, anúncios), e media electrónicos (rádios, televisões, computadores e telemóveis). Estes ambientes permitem que os cidadãos: *i*) expressem as suas ideias; *ii*) façam aprendizagens efectivas; *iii*) participem na comunicação escrita, que marca as sociedades democráticas; *iv*) partilhem conhecimentos. Tal implica a utilização crescente de media e TIC, ou seja, implica "increasingly the use of electronic media and informations technologies" (Unesco, 2003).

Hoje, para serem literados, os cidadãos devem saber receber informação e comunicar informação através dos media. Mas a competência técnica não é suficiente. A tarefa exige sentido crítico e reflexão. Buckingham (idem), explica que cidadãos informados são capazes de reflectir sobre as mensagens media e têm mesmo de o fazer, pois as mensagens media são construções e não uma janela com vista para os acontecimentos: "The media do not offer a transparent window of the world" (p. 4). Potter (2005) vai mais longe e explica que quanto mais literado se é em media, melhor se conhece a fronteira entre a realidade e as construções dos media: "Becoming more media literate gives you a much clearer perspective to see the boarder between your real world and the world manufactured by the media" (p. 13).

A Literacia dos Media reveste-se assim de grande importância, pois permitirá que os cidadãos sejam receptores críticos e produtores reflexivos de informação. É isso que refere Lundgren (idem), quando define Literacia dos Media: "It is the process of applying literacy skills to media and technology messages, learning to skilfully interpret, analyse, and create messages" (p. 2). Já para o Mediaeduc (2004) a Literacia dos Media assume um carácter crítico e prático que tem como grande prioridade o desenvolvimento cognitivo e a compreensão. É então seu objectivo "develop knowledge and understanding of one of more media forms, and is likely to include both critical and practical activity" (p. 7).

Como refere a Carta Europeia da Literacia dos Media (idem), é necessário alertar os media, os decisores políticos e os cidadãos para a importância da Literacia dos Media, a qual permitirá ao cidadão: *i*) conhecer melhor as tecnologias dos media e diferentes tipos de conteúdos; *ii*) fazer escolhas mais informadas porque desenvolve o espírito crítico ao nível da análise e apreciação dos media; *iii*) desenvolver a criatividade e utilizar os media como forma de expressão e participação no debate público.

A preocupação com a Literacia dos media nasceu no século XIX em alguns países, como os Estados Unidos. Mas foi nos anos 60 do século XX, por intermédio da Unesco, que ganhou importância. Já nos últimos 25 anos chegou aos documentos educativos emanados pelos ministérios da educação de diferentes países da Europa, entre eles Portugal. Porém, não se desenvolveu com a dimensão necessária (Gonnet, 2001).

Carvalho, Sousa e Pintassilgo (2005) referem que, em Portugal, as primeiras preocupações em termos de educação para a cidadania terão surgido no início do século XIX, mas só depois da Revolução de Abril começou a ser encarada como uma contribuição importante para formar cidadãos reflexivos e socialmente participativos. A história da educação para a cidadania e a da educação para os media andam, assim, a par. Pelo menos no caso português.

O desenvolvimento das duas áreas, ao nível dos currículos, permanece hoje uma necessidade. Buckingham (idem) explica que a necessidade de habilitar os jovens a receber e produzir informação através dos media é mais urgente que nunca: "Now more than ever, young people need to be equipped with the ability to understand and to participate actively in the media culture that surrounds them. The case of media education as never been more urgent than it is today" (p. 203). Remy (2003) refere que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, bem como as suas implicações económicas, sociais e culturais, alteraram o paradigma, conferindo à Literacia dos Media um "caractère d'urgence et de nécessité globale jusque-là inconnu" (p. 141).

Também a Educação para a Cidadania é considerada necessária e urgente, pois "de tão presente dos discursos educativos recentes, acaba por ser naturalizada em vez de interrogada criticamente" (Carvalho, Sousa e Pintassilgo, idem, p. 9). Assim se compreende que o Ministério da Educação (2006) e a Presidência do Conselho de Ministros tenham reunido especialistas de todo o País no Fórum Educação e Cidadania. A sua missão consistiu em reflectir sobre o tema, produzir recomendações e recursos pedagógicos a disponibilizar às escolas, para que estas promovam os objectivos da Educação para a Cidadania de uma forma consistente.

O resultado do trabalho do Fórum Educação e Cidadania (2008) não ignorou a importância da Literacia dos Media, como já acontece em termos internacionais. Em Dezembro de 2004, o *Institute of Multimedia Literacy*, da *University of Southern California*, reuniu especialistas americanos e europeus na conferência *Scholarship in the Digital Age*. No encontro ficou claro que a literacia para os media continua marginal nas escolas. Uma das conclusões realça a necessidade de reinventar a Literacia dos Media.

O Projecto *Mediappro* (2006) conclui que a Literacia dos Media é uma necessidade urgente nas escolas. "There is consensus among all nine countries [Belgium, Denmark, Estonia, France, Greece, Italy, Poland, Portugal, United Kingdom] that media literacy, especially with focus on the new media, is needed in schools" (p. 44). O estudo recomenda que os políticos dos diferentes países desenvolvam actividades no sentido de integrarem a Literacia dos Media em todos os currículos. Defende assim "the integration of media education and media literacy contents and subjects into the curriculum of both teachers and students" (p. 45). Relativamente a Portugal, o estudo recomenda ainda o desenvolvimento da Literacia dos Media através da organização de actividades práticas com os novos media para estudantes e para professores.

Domaille e Buckingham (2001), num estudo realizado em 35 países, entre eles Portugal, referem a necessidade de uma Literacia dos Media. Na situação portuguesa, em concreto, apontam as áreas curriculares não disciplinares criadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (Formação Cívica, Área Projecto e Estudo Acompanhado) como espaços privilegiados para abordar assuntos relativos à Literacia dos Media. Também Tavares (2000) afirma que "a área pluridisciplinar designada por Projecto parece um espaço adequado ao tratamento dos media" (p. 50).

Mas é necessário tomar certos cuidados ao introduzir a Literacia dos Media nos currículos, pois a teoria e a prática nem sempre coincidem. O *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information* (Clemi, 2005) e o Ministério da Educação francês consideram que essa literacia pode ser iniciada logo no Jardim de Infância. As vantagens serão de vária ordem como, por exemplo, na aprendizagem das línguas e da formação para a cidadania. Mas concluem que é preciso investigar e criar formas de tornar efectiva a Literacia dos Media, pois trata-se de uma área ainda muito recente: "Les activités liées à l'éducation aux médias restent encore largement innovantes" (p. 3).

Remy (idem) alerta para casos em que não há educação para os media, mas "l'instrumentalisation des médias" (p. 147). Critica assim o facto da escola juntar os media à aula tradicional, apenas para a tornar mais motivante. Hobbs (1998a) concretiza, ao referir que, ao contrário do que alguns professores pensam, educar com os media não é educar para os media: "Educators often mistakenly believe that they are engaged in expanding the concept of literacy when they use television to teach with and few understand that media literacy consists of teaching about media in addition to teaching with it" (p. 10).

### **Os jornais escolares como suporte da Literacia dos Media nos currículos**

Media são todos os meios de comunicação, desde a televisão, ao cinema, rádio, fotografia, publicidade, jornais e revistas, música gravada, jogos de computador e a Internet (Buckingham, idem). Hoje vivemos na idade dos media mais recentes, como a Internet, os telemóveis ou os jogos vídeo. Os media tradicionais (jornais, revistas, televisão, rádio) continuam porém a ter uma palavra a dizer. Lievrow e Livingstone (2006) referem que nos ambientes de informação e comunicação, os cidadãos integraram o impresso, o áudio, a imagem estática e em movimento, a televisão, as telecomunicações e os computadores de forma partilhada. Não houve, por isso, substituição. "New media have not replaced older media, any more than broadcasting replaced print in the mid-twentieth century" (p.1).

Interessamo-nos pelos jornais e sobretudo pelos jornais escolares, pois consideramos que podem desempenhar um papel importante ao nível da introdução da Literacia dos Media nos currículos. Os jornais escolares são hoje publicados em formato papel, mas também on-line, constituindo assim um elo de ligação entre media tradicionais e media mais recentes.

O jornal escolar é, para Pinto (1991), um media de acesso fácil e barato, "um recurso importante para desenvolver o espírito crítico, estilos e hábitos de reflexão e criatividade, o respeito pela diversidade de opiniões e o interesse pela actualidade" (p. 7). Diz também que o jornal pode ser utilizado na sala de aula como "um precioso auxiliar pedagógico-didáctico, ao serviço de várias áreas disciplinares" (p. 7). Abrindo a porta da escola à realidade exterior, facilita ainda a discussão de problemas próximos. Permite,

por isso, “supprimer la coupure entre sphère scolaire et espace social extérieur, que fait obstacle à l’apprentissage de la citoyenneté” (Remy, idem, p. 149). A produção do jornal escolar pode desenvolver o gosto pela pesquisa e pelo confronto de ideias, que não acontece apenas entre iguais.

Em Portugal existe, desde 1991 o “Concurso Nacional de Jornais Escolares” promovido pelo Jornal Público (2005) e pelo Ministério da Educação. Todos os anos participam cerca de 400 concorrentes, entre jornais em suporte papel e jornais *on-line*. O Concurso tem como objectivos: a) aproximar escola e actualidade alertando para as grandes questões; b) ajudar os jovens a descodificar as linguagens dos media; c) desenvolver o espírito crítico; d) interessar a população escolar pela leitura de jornais; e) garantir uma aprendizagem mais viva da língua portuguesa.

Noutros países existem iniciativas com objectivos semelhantes. Nos Estados Unidos, a *American Society of Newspaper Editors* (ASNE) criou um sítio Internet dedicado a jornais escolares *on-line*. Neste momento, o sítio inclui 565 jornais de escolas do Secundário (*highschool*) e 97 de escolas do 1º e 2º Ciclos (*elementary and middle school*). Existe ainda uma edição nacional produzida a partir dos conteúdos dos jornais que integram o sítio. O número de jornais pode crescer, uma vez que é possível colocar o jornal *on-line* a preço simbólico. Em França, o Ministério da Educação organiza, desde 1990, a Semana da Imprensa e dos Media na Escola. Anualmente participam mais de quatro milhões de alunos vindos de 13 mil escolas. A iniciativa conta com profissionais da imprensa e dos audiovisuais, que representam cerca de mil empresas (Bréda, 2005)

A produção de jornais na escola continua actual, como já acontecia nos anos 30, tal como referiu Freinet (1974), ao considerar o jornal escolar como um dos factores da “reviravolta pedagógica total” (p. 14). Já então, e ainda hoje, o jornal pode ser usado na escola como fonte de temas para discussão, ligando assim a escola à realidade. Guerra (2004) alerta para esta necessidade: “la escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. (...) No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite” (p. 71).

Além da ligação da escola à Sociedade, na qual os jornais escolares podem ter um papel importante, a utilização das TIC na sala de aula deve ser promovida. Um dos princípios orientadores do Decreto-Lei 6/2001 defende a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação” (Ministério da Educação, 2001). Também o Currículo Nacional do Ensino Básico aponta acções a desenvolver por cada professor no sentido de ajudar os alunos a desenvolverem certas competências. Entre essas acções está a que prevê a necessidade de estabelecer uma ligação estreita entre a escola, os meios de comunicação social e as TIC (Ministério da Educação, 2001). Ribeiro e Silva (2003) referem a “necessidade de repensar metodologias e materiais didácticos num novo contexto comunicacional”. Consideram por isso que o uso alargado dos meios de comunicação social na sala de aula é salutar. Entre esses meios incluem “essencialmente o trabalho com o CD-Rom, o CD-Interactivo e a Internet” (p. 11).

Tendo em conta esta necessária ligação entre escola, sociedade, meios de comunicação social e TIC, desenvolvemos uma aplicação multimédia que visa ajudar professores e alunos a produzirem de raiz ou a melhorarem jornais escolares existentes, seja em suporte papel ou *on-line*. É que a produção não é tarefa fácil. Abrantes (1998), referindo-se à produção de jornais escolares, adianta que “só um número escasso de professores se sentirá devidamente habilitado e suficientemente seguro para desencadear uma produção” (p. 17). A falta de formação por parte dos professores pode limitar o desenvolvimento da Literacia dos Media, como refere Ayres (2004): “If teachers lack confidence or knowledge in dealing with the complexity of the world of media professionals this can be detrimental to media education” (p. 1). Domaille and Buckingham (idem) apontam a falta de formação dos professores e de meios técnicos como factores limitadores da Literacia dos Media. A este respeito, o estudo europeu realizado pelo *Mediapro* (idem) aponta duas barreiras ao desenvolvimento da Literacia dos Media: a falta de competências dos professores em relação aos novos media e a falta de equipamentos nas escolas.

Apesar das dificuldades, os jornais escolares florescem, sejam eles *on-line* ou em papel. Vimos atrás exemplos de Portugal, Estados Unidos e França. Não pretendemos avaliar aqui a qualidade desses jornais. Mas admitimos que possam ser mais eficazes em termos da Literacia dos Media.

### **O CD-Rom "Vamos fazer jornais escolares"**

O CD-Rom “Vamos fazer jornais escolares” é dirigido a alunos com idades entre 10 e 16 anos (2º e 3º Ciclos) e a professores. Tem como objectivo geral contribuir para o desenvolvimento da Literacia dos Media, ajudando alunos e professores na melhoria dos jornais escolares. Pretende também contribuir para que escolas que não editam jornal o passem a fazer com regularidade. A um nível mais específico, o CD-Rom visa contribuir para: *i*) a formação e motivação de professores e alunos para a utilização pedagógica de jornais na sala de aula; *ii*) desenvolver competências nos alunos, de modo a que se tornem leitores

críticos; *iii*) desenvolver competências nos alunos que lhes permitam ser produtores críticos e reflexivos de mensagens media; *iv*) a educação para a cidadania.

Esta aplicação multimédia está em sintonia com o pensamento de Ferry e De Proost (2003), quando falam numa partilha de papéis entre a escola e os media, na qual considera que se deve sustentar a Educação para a Cidadania: “En définitive, c’est sur une complémentarité conçue comme une partage effectif des rôles: au système médiatique, les contenus ou l’information, et à l’école, les compétences ou la formation, que doit s’appuyer une éducation à la citoyenneté renouvelée, consistant d’abord en une éducation aux médias, conçue comme une critique des médias par les médias” (p. 16).

Em termos de conteúdos, o CD-Rom está organizado em sete unidades: Organização do Jornal; Escrever para o Jornal; Produção do jornal; Análise de jornais; Do papel à World Wide Web; Recursos e Perguntas mais frequentes. Nestas unidades estão disponibilizados texto escrito, áudio, fotografias e filmes vídeo. Em termos de estrutura inclui Mapa de navegação, Glossário, Ajuda e a secção 'Acerca do CD-Rom', na qual estão explícitos os Conteúdos, os Objectivos e os Tipos de Actividades.

### **Opções pedagógicas ao nível do CD-Rom**

Autores como Pinto (2002) e Lima e Capitão (2003) defendem que a filosofia pedagógica construtivista é a mais adaptada ao actual modelo educacional. Luke (2003) vai mais longe: “Together, collaborative, constructivist, and problem-based learning are a powerful conceptual antidote to pedagogy as transmission and knowledge as parcelled facts and objects, accessed monologically through designated official media”. Apesar disso, Lima e Capitão (*idem*) advertem que, em termos de aplicações multimédia, “na prática apenas é possível implantar uma aprendizagem cognitivista (apresentação de conhecimento explícito) complementada com alguns aspectos de natureza construtivista (trabalhos em grupo, articulação de ideias e espírito crítico na resolução de problemas)” (p. 255).

Na organização do CD-Rom, embora nos tenhamos baseado no paradigma construtivista, recorreremos também a um conjunto de orientações decorrentes do cognitivismo. Optámos por um currículo aberto, flexível, vocacionado para o desenvolvimento de actividades e partilha de experiências em ambientes de aprendizagem inteligente. Mas não abdicámos de apresentar conhecimento explícito.

O CD-Rom propõe três tipos de actividades pedagógicas: as de modelação, as de treino e as de suporte (Lima e Capitão, *idem*). A título de exemplo, se pedimos a um aluno que prepare uma entrevista, ele terá de procurar informação acerca de como se prepara essa entrevista (suporte), ao mesmo tempo que se envolve na produção do jornal (treino) e que modela o raciocínio à semelhança dos especialistas da área (modelação). As actividades propostas não são um conjunto fechado e organizado numa lógica cronológica, mas permitem grande liberdade e adaptabilidade.

### **Opções técnicas ao nível do CD-Rom**

Na produção técnica do CD-Rom, seguimos a linha de Bhangal e De Haan (2004) e recorreremos ao programa *Flash MX*. por quatro razões: *i*) permite criar conteúdos interactivos que incorporam animação, vídeo e áudio e texto, o que garante a versatilidade; *ii*) exige apenas o uso de código simples; *iii*) permite a migração de conteúdos para a *Web* com grande flexibilidade; *iv*) os leitores de *Flash* são comuns, pois cerca de 95 por cento dos utilizadores de Internet têm uma versão do *Flash Player* instalada no seu computador, além de que a sua instalação é gratuita. Resolvemos assim duas questões: a) é possível instalar o *Flash Plug-in* e ver o CD-Rom em qualquer computador; b) o CD-Rom pode correr em plataformas *Windows*, *Macintosh*, *Linux*. Ficou assim garantida a universalidade de utilização.

Ao nível da resolução, optámos pelo formato 800x600, pois “será de prever que em tempos próximos a resolução de 640x480 possa ser abandonada e que nessa altura a discussão seja entre a resolução de 1024x768 e a de 800x600” (Oliveira, Santos e Amaral 2003, p. 67). Em termos de navegação optámos por uma estrutura hierárquica, semelhante a um organigrama empresarial. Esta organização permite que o utilizador saiba, a cada momento, em que zona da aplicação está a navegar (Dias, Gomes e Correia, 1998).

Em termos do interface, no CD-Rom o texto (preto) surge geralmente sob fundo branco. Foram escolhidas quatro cores base: laranja, azul, rosa e verde, em tons suaves. As metáforas dos botões usados no CD-Rom aludem a conhecimentos prévios do utilizador (por exemplo: comando TV ou vídeo, sítios Internet, *software*). Os textos são curtos, estáticos, alinhados à esquerda, com os conceitos mais importantes destacados. Optámos pela fonte verdana (tamanho 12), pois não tem serifa, pelo que força menos a visão dos utilizadores.

### **Utilização do CD-Rom nas escolas**

Após o CD-Rom ter sido validado por um conjunto de especialistas, ao nível dos conteúdos, das opções técnicas e da estrutura, foi alvo de um conjunto de alterações, a que se seguiu a produção do protótipo. No início do ano lectivo 2005/2006 foram disponibilizadas cópias a alunos e professores. Essas cópias foram utilizadas em aulas de Português que decorreram na sala de Informática. No total, trabalharam com o CD-Rom 104 alunos, divididos por 4 turmas, duas do 6º Ano, uma do 7º Ano e outra do 8º. Durante as aulas, os professores organizaram sempre a turma em grupos de 3, 4 e/ou 5 alunos, após o que propunham actividades de produção de conteúdos para o jornal.

As sessões foram gravadas em áudio e vídeo. Foi ainda realizada observação e tomadas notas de campo, pois o investigador esteve presente nas sessões, como observador não participante. Os dados recolhidos, no período de redacção deste texto, ainda estavam a ser alvo de análise. Após a primeira fase dessa análise é possível afirmar que o trabalho desenvolvido para o jornal escolar, com recurso ao CD-Rom, contribuiu para o desenvolvimento da Literacia dos Media e, em consequência, da Educação para a Cidadania. É também uma motivação para a utilização das TIC, por alunos e professores, na sala de aula.

Apresentamos agora dois casos que mostram o que acabámos de afirmar. O primeiro é relativo a um de alunos do 2º Ciclo (6º Ano). O segundo consiste num trabalho desenvolvido por alunos do 3º Ciclo (7º Ano). Aqui identificaremos as turmas através dos números 6 e 7, respectivamente. Da turma 6 seleccionamos o grupo (que designaremos por Grupo 6) o qual preparou, realizou e escreveu uma entrevista a um ex-aluno da Escola. Da turma 7 seleccionamos o trabalho do grupo (que designaremos por Grupo 7) que organizou um inquérito na escola acerca das aulas de substituição.

### **A primeira entrevista "a sério"**

Na turma 6 foi a professora a decidir os temas e o género jornalístico que os alunos iriam produzir. Nas duas sessões a que aqui nos referimos, dividiu a turma em nove grupos e relacionou o tema dos trabalhos com os conteúdos de Português. Como estavam a estudar a fábula, centrou os trabalhos em La Fontaine, Perrault e Teófilo Braga. Três grupos fizeram uma entrevista imaginária a um dos autores. Outros três produziram uma notícia. Dois escreveram um artigo de opinião sobre um dos três autores.

Ao Grupo 6, que seleccionou previamente, solicitou a elaboração de um guião de entrevista a um bombeiro que foi aluno da escola, mas não terminou o 9º Ano. "Como a escola este ano cumpre 10 anos de vida, o director está a pedir-nos que falemos com pessoas que aqui estudaram, para publicar no jornal", explicou a professora (4 de Novembro 2005).

É sobre este trabalho que nos centramos agora. Para isso recorremos aos diálogos mantidos entre a professora e o Grupo 6, bem como aos diálogos mantidos entre os três elementos do grupo. Socorremos ainda das notas de campo e de uma entrevista que realizámos aos alunos após estes terem redigido o guião da entrevista a realizar ao bombeiro, com a ajuda da professora.

Estávamos conscientes das limitações que os alunos deste nível de escolaridade sentiriam na preparação da entrevista, pois ainda não tinham abordado o texto não literário, no qual se integra o discurso jornalístico. Conheçamos também as baixas competências da professora na utilização das TIC: "Eu não estou muito à vontade nestas questões das tecnologias" (4 de Novembro 2005). Alguns alunos também tinham dificuldades. Mas havia sempre, pelo menos, um elemento do grupo que superava essas dificuldades. No caso do Grupo 6, dois dos três alunos sabiam usar o computador.

O desafio era interessantíssimo do ponto de vista da utilização do CD-Rom. É certo que os alunos já o conheciam, uma vez que este lhes fora apresentado previamente. Tinham pelo menos a ideia que, em alguma das sete unidades (Unidade 2), o CD-Rom explicava como se produzia cada um dos géneros jornalísticos, entre eles a entrevista. Podiam aceder à informação e, se quisessem, imprimi-la, pois todos os conteúdos do CD-Rom são imprimíveis. Mas não o chegaram a fazer, pois a professora solicitou-lhes que tomassem apontamentos numa folha, o que fizeram, com o seu apoio:

*P - A primeira coisa é saber como se faz... o quê?*

*A - A entrevista.*

*P - Pronto. A primeira coisa é ler tudo bem e tirar o mais importante, para poderem depois fazer as perguntas. Estão a perceber? Aqui, por exemplo, diz accione o link "Ver como faço o guião". Vá lá... aqui. Aqui. Agora vamos ver: "Para elaborares um guião, deves definir o tema geral da entrevista". Vamos ver, ao bombeiro, vamos fazer uma entrevista sobre o quê? Sobre o percurso, sobre a vida dele desde a escola até agora, que é bombeiro. Então põem já aí (os alunos estão a escrever na folha de papel): Tema... o que é que vocês querem saber? Se calhar será a vida, não é?...*

*(... a professora fala com outro grupo e volta)*

*P - Objectivos da entrevista. Qual a razão de a fazer? O que é que vocês vão fazer? O que é que vocês querem saber?*

*A - A vida, as coisas da escola, por que quis ser bombeiro...*

*P - Pronto. Ou se calhar, o percurso dele, se gostou ou não da escola, de estar aqui na nossa escola... porque nós vamos falar com um bombeiro porquê?*

Os alunos continuam o trabalho e vão escrevendo notas na folha de papel. O diálogo transparece motivação no trabalho:

*- Se a nossa escola era importante... foi importante para ele...*

*...*

*- Nós vamos entrevistar um bombeiro.*

*- Sim, depois temos de ter o conhecimento do percurso e algumas ideias...*

*- Como foi o seu percurso...*

*- Temos que saber qual foi o percurso da vida dele...*

*- ... desde a nossa escola, não é desde que anda na escola, mas desde que andou na nossa escola até ser bombeiro, até agora.*

*(Os alunos estão a ler no CD-R as sugestões para a elaboração do guião da entrevista, lendo agora as relativas a questões, que podem ser abertas, fechadas)*

*- Então, podemos fazer, agora já na entrevista, perguntas abertas e perguntas fechadas. Agora pões, perguntas abertas, o que pensa de... vocês também têm de dar opiniões... agora perguntas fechadas, entre parêntesis, concordo com...*

*(...)*

*- E o vocabulário acessível a todos, rigoroso.*

*- Rigoroso quer dizer bom.*

*- Claro, rigoroso... espera aí. As perguntas devem estar ordenadas.*

*- Podemos começar pelo melhor da vida dele e depois ir para o castigo, não é?*

*- “Deves incluir perguntas que os leitores gostassem de colocar...”.*

*(...)*

*- Agora, Cuidados a ter na redacção da entrevista.*

*- A entrevista pode ser gravada, mas temos de tomar notas. Pois ele não pode estar assim a falar. Temos de tomar notas para sabermos o que ele disse. Se não, gravamos.*

No final desta sessão (de 90 minutos), os alunos tinham uma proposta de questionário com apenas cinco questões. Na sessão seguinte, de 45 minutos, conseguiram estruturar um guião com 19 questões, as quais ordenaram e escreveram no *Word*. No documento inseriram a rúbrica "O que é que precisamos", onde anotaram a máquina fotográfica, o contacto do bombeiro, o transporte, o gravador e autorização.

A entrevista decorreu a 18 de Novembro, no quartel de bombeiros. Os alunos deslocaram-se no carro da professora e no do presidente do Conselho Executivo. O presidente fez as fotografias da entrevista e levou o mini-gravador áudio da escola. O bombeiro recebeu-os na Biblioteca do Quartel. Os alunos, que já tinham dividido as perguntas entre si, colocaram as questões, sendo interrompidos com alguma frequência pelo presidente do Executivo, que foi colocando outras questões, além das que estavam no guião. Também a professora de Português foi sugerindo questões (em voz baixa) que os alunos acabaram por colocar.

O bombeiro realçou o facto de ser profissional. No Verão pertence às brigadas de primeira intervenção, pelo que é dos primeiros a chegar aos fogos florestais. Falou dessa experiência, do medo que por vezes sente, mas afirmou gostar do risco (foi voluntário para os pára-quedistas aos 17 anos). Falou depois da escola e de não ter aproveitado bem (só fez o 9º Ano), o que o poderia agora ajudar, pois, para progredir na carreira de bombeiro tem de estudar e fazer exames.

No final da entrevista, a professora referiu que muitas das entrevistas do jornal são feitas da seguinte forma: “nós deixamos as perguntas e depois os entrevistados respondem por escrito, o que é mais fácil”. Neste caso não foi assim.

A entrevista foi escrita na segunda-feira, 21 de Novembro, às 15 horas, num trabalho em que a professora se sentou ao computador e foi negociando o texto com os alunos. O texto foi escrito sob a forma de pergunta-resposta. Dois dias depois conversámos com os alunos acerca do trabalho desenvolvido. A professora referiu que os três alunos em causa não estariam muito à vontade para falarem. "As alunas são muito boas em termos escolares, mas muito reservadas. O rapaz já fala mais do que ano passado, em que reprovou. Mas ainda está pouco à vontade" (23 de Novembro de 2005). Por isso, quis estar presente.

Os alunos foram respondendo de forma tímida e foi necessário desdobrar muitas questões. Mas transmitiram opiniões interessantes acerca do trabalho desenvolvido.

*E - Em relação a todo o processo, o CD-Rom ajudou-vos?*

A – Sim.  
P – *Ajudou-vos mais para quê? A pesquisar, a saber que tipo de perguntas deviam fazer?*  
A – *As duas coisas.*  
(...)  
E – *Vocês levavam as perguntas preparadas? Como é que foi?*  
*(Como os alunos não respondem, vamos desdobrando questões)*  
*Foram feitas as perguntas que levavam escritas? Foram feitas mais?*  
A – *Foram feitas mais.*  
E – *Vocês fizeram mais, também? No fundo, sente-se que... podemos levar as perguntas todas de uma entrevista já feitas?*  
A – *Não.*  
E – *Se a pessoa estiver lá, vocês podem deixar as perguntas e a pessoa responde. Mas qual é a diferença entre deixar as perguntas e ir fazer a entrevista, tal como vocês a foram fazer?*  
A – *A pessoa tem tempo para pensar.*  
E – *Mas o que é que mudou. Se tivéssemos deixado estas perguntas ao bombeiro em lugar de termos ido lá falar com ele, o que é que vocês acham que era diferente em termos das respostas?*  
A – *Não tínhamos respostas. Não tínhamos quase nenhuma informação*  
E – *O que é que aconteceu aqui às perguntas. Porque é que houve mais perguntas?*  
A – *Porque acompanhámos as respostas que ele deu.*  
(...)  
E – *Ponham-se na qualidade de leitores. Faz de conta que não escreveram o texto, mas que o vão ler. O que preferem?*  
A – *Pergunta-resposta.*  
E – *Mas porquê? Há alguma vantagem?*  
A – *Sim. Percebe-se mais. Vê-se logo a pergunta e tem-se a resposta*

No final, os alunos estavam mais confiantes, mas ainda há trabalho a desenvolver, como afirmaram quando a professora decidiu intervir, questionando-os:

P - *Se vos pedir outra vez para tornarem a fazer uma actividade do género, para o próximo período, ou assim, sentem necessidade de mais algumas indicações antes de começarem a fazer, ou isto já foi útil para serem mais vocês a fazer, a partir daqui?*  
A – *Já foi útil. Já temos uma ideia...*  
A1 -... *mas ainda precisamos de muita orientação.*

O processo aqui descrito terá contribuído para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, seja em termos da Literacia dos Media, seja da Educação para a Cidadania. Os alunos abordaram dois grandes temas do país: os fogos florestais e o abandono precoce da escola. Exercitaram capacidades ao nível da produção de texto, bem como da produção e interpretação de enunciados orais. Abordaram ainda outras realidades, através da percepção de como se organiza o trabalho jornalístico e da percepção do dia a dia de um bombeiro. Na realização do trabalho utilizaram o CD-Rom e o computador, além de terem contactado de perto com o gravador áudio e com a máquina fotográfica.

No final do período viram ainda o seu trabalho publicado no jornal, o que constituiu um reconhecimento e motivou os colegas. Nos dois períodos seguintes, as entrevistas a antigos alunos da escola foram realizadas por dois outros grupos de alunos desta turma. O segundo entrevistado foi um GNR: "Perguntei na turma quem é que queria fazer a entrevista e apareceu um voluntário, que escolheu depois o grupo. É engraçado que, sendo um rapaz, escolheu duas raparigas para fazerem grupo com ele. Também escolheu logo as que têm melhores notas", referiu a professora. E prosseguiu: "Depois pedi-lhes que se baseassem na entrevista que o outro grupo desta turma fez ao bombeiro no 1º período" (27 de Janeiro de 2006). O terceiro entrevistado foi um ex-militar que esteve na Bósnia: "Fizemos o guião com base nas questões que já tínhamos preparado para o bombeiro e para o GNR" (16 de Fevereiro de 2006).

### **A discussão das aulas de substituição**

Na turma 7, os alunos já tinham abordado o texto jornalístico. Conheciam as regras básicas e tinham inclusive produzido texto jornalístico, não só nas aulas, mas também num teste escrito. No segundo período gravámos quatro sessões. Mas a professora preparou todo o trabalho com antecedência, em diferentes momentos de várias aulas de Português. Assim, aquando da gravação da primeira sessão, os temas dos trabalhos estavam definidos, tendo sido todos propostos pelos alunos. O Grupo 7, composto por sete alunos, elaborou quatro questionários diferentes acerca das aulas de substituição: um dirigido a

alunos, outro a professores, um terceiro a funcionários não docentes e um último dirigido ao Conselho Executivo.

Abordamos agora o processo a partir do que foi possível reter da observação, bem como em notas de campo, nos diálogos entre os alunos e entre estes e professores. A tarefa não foi fácil, tal como na Turma 6. A professora da Turma 7 permitiu uma enorme mobilidade no interior da sala, mas também entre a sala e o exterior. Alguns alunos trabalhavam na sala de Informática. Outros preferiam estar na sala ao lado, onde teriam a aula de Português caso não estivessem a produzir texto para o jornal. Outros alunos preferiram trabalhar na Biblioteca, onde também há computadores. Outros ainda estavam em diferentes espaços da escola, a recolher dados. Mas foi possível recolher diálogos de que reproduzimos alguns extractos.

Aqui, os alunos estavam ainda a reformular o questionário destinado aos docentes, pois a professora tinha-os solicitado nesse sentido, ao referir: "Vão agora consultar o CD. Ponham lá o CD a ver o que é o inquérito. Nós temos as perguntas todas abertas e depois, para o tratamento de dados, não podemos tirar conclusões com perguntas abertas. Nós temos de imaginar duas ou três respostas aos inquiridos, que é para facilitar o tratamento dos dados. Vão lá consultar o que é um inquérito, porque nós temos de reformular" (16 de Fevereiro de 2006). Os alunos trabalhavam nessa reformulação:

- *"O que sente quando é chamado para dar uma aula de substituição?"*.
- *Põe 'felicidade', 'tristeza' e depois podes pôr...*
- *Indiferença.*
- *Indiferença. Agora põe um quadradinho à frente de cada resposta. Espera. Tu não estás a entender. Dá cá. Depois podemos ainda perguntar 'Porquê?'*.
- *Sim. Temos de pôr: 'Outro. Qual?' e 'Porquê?'*.
- *Mas temos de pôr mais.*
- *Calma.*

A professora auxilia os alunos na reformulação do questionário:

*P - Vamos lá ver, o que é que os professores podem dizer sobre as aulas de substituição? Se concordam. Vamos pôr três hipóteses. A hipótese da concordância, do concordo. Qual será depois a outra? Se há uns que concordam, há outros que...*

*A - Não concordam.*

*P - Ou discordam. Exactamente. E depois ainda há a dos professores... vocês sabem que, em relação às aulas de substituição, é previsível que os professores respondam, na maior parte dos casos, que concordam com o princípio, pois acham que quando os professores faltam, os alunos estejam livres horas e horas. Mas discordam do processo, da maneira como tudo foi feito este ano. Portanto vamos pôr: 'concordo, discordo' e outra coisa como 'concordo com o princípio, mas discordo com o processo deste ano'. Está bem?*

*A - Então e se em vez disso pusermos 'Outra' [além do concordo e do discordo].*

*P - Concordo, discordo ou outra...*

*A - O professor pode ter outra opinião.*

*P - Pois é. Ponham quatro [respostas] então, nesse caso. Agora tinham as linhas [que estavam lá para que os professores respondessem de forma aberta] e põem já esta. Agora vão tratar isto com esta hipótese e põem quadradinhos, tal como fizeram aqui.*

Mais à frente, discute a forma de recolher a opinião do Conselho Executivo:

*A - Stora, nós vamos pegar nisto aqui [no questionário ao Executivo sobre aulas de substituição] e vamos-lhe dar algum tempo e depois vamos buscar.*

*P - Eu acho que sim. Isto não é uma entrevista, é um inquérito. Sendo o inquérito como é, eles vão escrever. Exactamente. Eu acho que vocês podem ir. Mas só dois alunos.*

*A - Queríamos ir todos.*

*P - Pronto. Então vão os três.*

Apoia também o aluno que está a trabalhar o questionário a fazer aos funcionários não docentes:

*A - Stora, ainda só fiz isto*

*P - Sim, "Inquérito aos auxiliares de escola... o que pensa das aulas de substituição". O que é que tu queres dizer com isto, "que prende muito os alunos?"*

*A - Que prende muito os alunos às aulas.*

P - Mas queres dizer que são úteis, que são boas?

A - Está aqui.

P - Então mas esta opinião, que prende muito os alunos, é que ocupa os alunos?

A - Sim.

P - Ah, é isso que tu queres dizer. Então, se calhar fica melhor, que ocupam os alunos. Então vamos lá escrever: 'O que pensa das aulas de substituição? ... que são uma boa ocupação para os alunos'. Ora, o que é que os auxiliares da escola poderão pensar. Vamos lá pôr-nos um bocadinho na cabeça dos auxiliares da escola.

A - É chato chamar os alunos para a sala de aula.

Na sessão seguinte, os alunos terminaram os questionários e fotocopiaram-nos. Consultaram horários de professores e de funcionários não docentes para saberem quando lhes poderiam entregar. Na terceira sessão iniciaram a recolha de questionários. O primeiro a chegar vinha do Conselho Executivo, pelo que os alunos escreveram um texto com a posição do órgão de gestão.

A - A stora quer que passemos isto aqui com as respostas. Vai escrevendo o que eu te vou dizendo.

AI - Então vá.

A - "O Conselho Executivo pensa que o despacho que implementa este tipo de aulas dá espaço de manobra, pois o Ministério pretende uma escola a tempo inteiro".

AI - Calma, que eu estou a escrever.

A - Onde é que vais? "Na opinião do Conselho Executivo, as aulas de substituição originam..." "Na sua opinião, as aulas de substituição originam desentendimento por parte dos professores que têm de fazer o seu trabalho em aulas normais".

...

AI - "Neste caso, nas aulas de substituição, os alunos também se revoltam por não terem feriados".

A Professora passa e ajuda na escrita do texto:

P - "Na opinião do Conselho Executivo"... não vale a pena. Basta escrever "na sua opinião", que é para não repetires, pois já se sabe que é o Conselho Executivo. "as aulas de substituição originam o desentendimento". Tira o "o". "Por parte dos professores que têm de fazer o seu trabalho em aulas normais". Eu não percebo isto. Isto não está bem.

A - Pois não.

P - 'Originam desentendimento por parte dos professores, que têm de fazer o seu trabalho em aulas normais, mas neste caso, nas aulas de substituição, os alunos revoltam-se por não terem feriado'. Está melhor. Mas vamos lá ver. 'Originam desentendimento por parte dos professores, que têm de fazer o seu trabalho em aulas normais'. Põe aqui um ponto. Agora tira o "mas" e fica: "Neste caso, nas aulas de substituição, os alunos também se revoltam por não terem feriado".

Finalmente, os alunos terminam o texto:

A - "O Conselho Executivo considera que estas aulas irão decorrer enquanto a legislação não for alterada".

AI - Agora é guardar, guardar como 'trabalho para o jornal de escola (conselho executivo)'. Está tudo.

Deste trabalho resultaram cinco textos diferentes, uma vez que a professora solicitou também ao representante dos pais que manifestasse a sua opinião. Os textos deveriam ser publicados no jornal do segundo período, o que não sucedeu, alegadamente por falta de espaço. No jornal do terceiro período, por motivo de doença da professora, os textos não foram entregues à equipa do jornal, pelo não foi publicado.

A título de exemplo, ao nível de resultados, dos oito professores que responderam, quatro concordavam com o princípio, mas discordavam do processo. Três discordavam do princípio e um deles absteve-se. Entre os 25 alunos de 2º e 3º Ciclos (cinco alunos por cada Ano de escolaridade), 16 afirmaram-se revoltados com as aulas, enquanto nove as encararam com indiferença.

Em nosso entender, esta actividade contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da Literacia dos Media e da Educação para a Cidadania. Os alunos abordaram um assunto que lhes interessava particularmente. Algo que a professora considerava fundamental: "O jornal da escola não lhes diz muito porque tem pouca coisa dos interesses deles. Era importante que alguns escrevessem sobre jogos, ou sobre os grupos musicais preferidos. É isso que lhes vou pedir" (7 de Dezembro de 2005).

Para a realização do trabalho elaboraram instrumentos de recolha de dados, discutiram com a professora assuntos relacionados com a representatividade e com a organização de um trabalho de cariz

jornalístico. A diversificação de fontes foi outra realidade, o que contribui para a diversidade de opiniões, algo importante ao nível da Educação para a Cidadania (Hobbs, s/data). Os alunos exercitaram a expressão escrita e usaram, nesta nova situação, conhecimentos adquiridos no âmbito da disciplina de Português.

A tarefa levou ainda a que os alunos utilizassem o CD-Rom e o processador de texto. A grande maioria dos alunos sentia-se confortável no uso do computador, o que não sucedia com a professora. "No campo da informática, das tecnologias, sou um bocadinho leiga, pois não é algo que costume utilizar, além do processador de texto. De maneira que este trabalho está a ser muito interessante para mim. E como os alunos sabem mais que eu em muitos dos aspectos, acabo por pedir a uns que ajudem os outros, pois eu nem sempre sou capaz" (14 de Dezembro de 2005).

### **Jornais e jovens estão de costas voltadas?**

Nos exemplos apresentados, os jovens interessam-se pelo facto de poderem expressar-se através dos meios de comunicação, neste caso, o jornal. Ao ser-lhes proporcionada essa expressão criam-se as condições para concretizar a segunda dimensão da Literacia dos Media que, na expressão de Hobbs (1998b), é a capacidade de ler e analisar criticamente a realidade e produzir mensagens media. As outras três dimensões são: *i*) o consumo crítico e consciente de media; *ii*) a compreensão de que há todo um enquadramento político, económico, social e cultural que influencia os media; *iii*) e a utilização dos media para agir e provocar mudança social.

Estas três últimas dimensões serão mais difíceis de realizar num espaço de tempo como aquele em que assistimos ao trabalho dos alunos e exigem professores com mais formação em Literacia dos Media, de forma a prepararem actividades que contribuam para desenvolver competências àqueles níveis. A dimensão da produção de mensagens media por parte dos jovens é sem dúvida a que esteve mais em foco durante o trabalho de campo que desenvolvemos.

Desta experiência resultou um maior interesse dos jovens em se manifestarem através dos media, neste caso os jornais escolares. O que acontece é que os jornais não escolares vedam essa oportunidade aos jovens. Num estudo realizado com 13 jornais irlandeses, McNamara (2004) conclui que estes são controlados e maioritariamente escritos por adultos, ao que acresce o facto dos jovens raramente serem ouvidos. "Young people are regularly seen but rarely heard in these publications" (p. 5). O estudo mostra ainda que os jornais falam de crianças e jovens sobretudo enquanto vítimas, estudantes, delinquentes ou causadores de problemas em casa e na escola. Estes resultados não se verificam apenas na Irlanda. "The Irish situation is similar to that found in many countries throughout the world" (p. 5).

Em Portugal, o Projecto "Crianças e Jovens em Notícia", actualmente em curso, analisou todas as peças jornalísticas envolvendo crianças e jovens (até 18 anos), publicadas ao longo de 2005 em quatro jornais diários portugueses (Diário de Notícias, Público, Correio da Manhã e Jornal de Notícias). Foram também analisadas as peças publicadas nas revistas dominicais desses diários. Após a recolha, as peças foram analisadas e organizadas de acordo com seis categorias (Quadro I).

#### Quadro I

##### *Definições das categorias usadas na análise de dados*

#### **Categorias usadas na análise de dados**

**Risco Social:** Situações e problemáticas em que a vida da criança ou o seu bem-estar e desenvolvimento físico, psíquico e emocional são colocados em risco social (Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo): Abandono, maus-tratos, situações de negligência; Violência sexual; Delinquência; Pobreza; Tráfico; Disputas pelo poder parental; Crianças institucionalizadas; Adopção; Trabalho infantil; Crianças vítimas de guerra e de catástrofes.

**Saúde, Assistência, Família:** Saúde: doenças; infra-estruturas e redes de Saúde; campanhas ou avaliação de medidas governamentais. Assistência: redes e infra-estruturas, programas de intervenção. Criança beneficiada pela Ciência e Técnica; Família: natalidade, recomposição do agregado familiar, papéis na família.

**Educação** – Iniciativas e situações enquanto aluno, dentro e fora da sala de aula.

**Prevenção e Segurança:** Acidentes (fora e dentro do espaço doméstico): Políticas, regulações, medidas ou campanhas de prevenção e segurança.

**Comportamentos e consumos:** Interesses, comportamentos, competências; Iniciativas e actividades com vista ao seu desenvolvimento integral; Produtos (livros, filmes, jogos...) e produções (concertos, cinema, teatro...).

**Insólitos e fait-divers:** Nascimentos e ocorrências bizarras; Criança herói, protagonista de feito ou evento; Criança Olímpica, filha de pessoas famosas; Campanhas de solidariedade protagonizadas por figuras públicas.

Dos primeiros resultados é possível inferir que, nas notícias acerca de crianças e jovens, autoridades, associações de apoio a crianças e familiares de crianças são as vozes mais ouvidas. A voz das crianças e dos jovens é marginal. Verifica-se também que a maioria das peças jornalísticas aborda crianças e jovens nas perspectivas de indivíduos em risco social ou indivíduos estudantes (Ver Quadro II).

Quadro II  
*Hierarquias de temas em jornais e revistas*

Peças jornalísticas acerca de crianças e jovens publicadas em Portugal, em 2005, nos jornais Público, Diário de Notícias, Jornal de Notícias, Correio da Manhã e nas suas revistas dominicais.					
Edições diárias	Frequência	%	Revistas	Frequência	%
Risco Social	2182	40,2	Risco Social	66	29,2
Educação	1291	23,8	Saúde, Assistência, Família	64	28,3
Comportamentos, Consumos	613	11,3	Comportamentos, Consumos	59	26,1
Saúde, Assistência, Família	585	10,8	Educação	31	13,7
Prevenção e Segurança	455	8,4	Prevenção e Segurança	5	2,2
Insólitos e fait-divers	297	5,5	Insólitos e fait-divers	1	0,4
Total	5423	100	Total	226	100

Foram encontradas 5423 peças nas edições diárias e 227 nas revistas dominicais. Risco Social (40,2%) e Educação (23,8%) são os grandes temas das edições diárias. No "Risco Social" são sobretudo notícias de Maus Tratos, Violência Sexual e Delinquência.

Crianças e jovens foram notícia em 2005 associados sobretudo a acontecimentos traumáticos, entre eles a morte e a violência sobre crianças indefesas (a prolongar o "caso Joana", que marcara o ano anterior) e a desordem social em massa provocada por jovens (alegado arrastão de Carcavelos e acontecimentos dos arredores de Paris).

Maus-Tratos foi o tema mais relevante em visibilidade e o que mais atravessou jornais e revistas, por via de casos singulares excepcionalmente violentos e dramáticos (Vanessa, Daniel, bebé de Viseu).

A delinquência distribui-se desigualmente nos jornais. O alegado arrastão de Carcavelos foi o único acontecimento relacionado com crianças e jovens que foi manchete, no mesmo dia, nos quatro jornais. Mas a geografia da delinquência foi dominante nas diferenças: o JN e o CM trataram sobretudo da delinquência cá dentro, enquanto o DN e sobretudo o Público prestou especial atenção aos distúrbios em França e a dificuldade do poder político em lhe fazer face.

A noticiabilidade de crianças aparece assim associada ao Risco Social (a criança vítima ou pequeno delinquente), aqui sobretudo configurada em torno de casos singulares, e à Educação (a criança aluno, a discussão de políticas para que o futuro do país seja mais qualificado do que o seu presente, numa lógica com traços de investimento como "capital humano"). Por contraste, são escassas na agenda jornalística a atenção a outras políticas públicas, de Saúde mas sobretudo de Assistência e de Segurança, a garantir os seus direitos enquanto jovens cidadãos.

Os resultados desta investigação vão ao encontro dos de um estudo conduzido, em 24 países, para a *World Association of Newspapers*, de acordo com o qual os jornais se referem sobretudo às crianças enquanto vítimas (Raundalen e Steen, 2003). Também a Organização das Nações Unidas (2005) refere diferentes investigações cujos resultados mostram que as crianças e jovens se sentem afastados e não servidos pelos media, em virtude das peças jornalísticas os apresentaram de forma simplista, superficial, apática, e geralmente como delinquentes.

Os jornais e os media em geral, tradicionais e novos incluídos, estarão de costas voltadas para os jovens? O relatório sobre juventude que as Nações Unidas publicaram em 2005 mostra que os jovens gostam de sentir uma conexão entre as suas vidas e as peças jornalísticas que lêem nos jornais. Também um relatório de Gigli (2004), preparado para a *Unicef*, refere que os jovens dos países em desenvolvimento preferem ler peças jornalísticas sobre assuntos que afectam o seu dia-a-dia. Consomem ainda informação credível acerca de assuntos que têm dificuldade em discutir com adultos, como por exemplo a sexualidade, a Sida, as drogas e a auto-estima.

Uma investigação realizada na Argentina mostra que os jovens se empenham na produção de textos para os jornais, o que tem efeitos positivos ao nível da Educação para a Cidadania. A equipa de investigação propôs a centenas de jovens de 13-14 anos que produzissem peças jornalísticas e seleccionou as oito melhores. Cada um dos oito principais jornais do País publicou, no mesmo dia, uma dessas peças. Os jovens que participaram no programa mostravam-se mais competentes ao nível da Educação para a Cidadania do que aqueles que não o tinham feito (Morduchowicz, 2003).

É necessário que os media em geral e os jornais em particular acertem o passo com crianças e jovens. Para isso será importante perceber as preferências dos jovens em termos de informação. Esse é precisamente o tema de um estudo internacional que a *World Association of Newspapers* está a preparar. Para já foram realizados estudos em vários países, existindo apenas resultados preliminares. Depois dos relatórios nacionais estarem terminados, será feito um estudo comparativo a nível internacional, a publicar ainda em 2008.

### Conclusão

A realização de um estudo nacional em Portugal acerca das preferências dos jovens em termos da utilização de media, bem como do consumo e produção de informação é uma necessidade, num ano em que a União Europeia se prepara para publicar um documento a solicitar aos estados-membros que incluam a Literacia dos Media nos currículos. Tal facto é fundamental, pois crianças e jovens têm de estar preparados para utilizar os media num mundo em que a interacção social se faz progressivamente através dos media, sejam eles novos ou tradicionais.

O estudo representaria também uma oportunidade para os media estreitarem relações com crianças e jovens, passando a servi-los melhor. A investigação internacional, mas também nacional, tem demonstrado que os media, em particular os jornais, se referem a crianças e jovens sobretudo como indivíduos em risco, como delinquentes ou como alunos. A investigação mostra porém que crianças e jovens se interessam sobretudo por peças jornalísticas relacionadas com o seu dia-a-dia ou com questões que têm dificuldade em debater com adultos. Se os jornais e outros media souberem quais são as preferências dos jovens, têm algo em que se podem fundamentar para adaptarem conteúdos a esses jovens.

Jornais e outros media podem abrir espaços para que os jovens participem com conteúdos, pois estes gostam de colaborar a esse nível. A produção de peças jornalísticas pelos jovens para jornais escolares parece-nos poder contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível da Literacia dos Media e da Educação para a Cidadania. Uma investigação realizada em Portugal, com recurso ao CD-Rom "Vamos fazer jornais escolares", mostra que os jovens se interessaram pela produção de peças jornalísticas relacionadas com o seu dia-a-dia, mas também com grandes questões, como por exemplo o ambiente. O estudo de caso múltiplo por nós realizado revelou ainda que a grande maioria dos jovens que participou no estudo, era mais competente no uso das TIC do que professores envolvidos, o que conduziu a uma aprendizagem mútua, onde os jovens apoiaram os professores no uso das tecnologias e estes ajudaram os jovens nas tarefas que tradicionalmente lhe são exigidas. Aliás, a investigação tem mostrado que são os professores que consideram que estão num processo de aprendizagem ao longo da vida e se predisõem a aprender com os alunos competências tecnológicas, os que mais as usam e de forma efectiva no contexto das actividades escolares (Epstein, 1993; Getwood & Conrad, 1997).

### Referências

- Abrantes, J. (1998, Janeiro). Ler os media. *Noesis*, 45, 16-17.
- ASNE (s/data) My high school journalism. Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de <http://www.myhighschooljournalism.org/>
- Ayres, M. (2004). The relationship between media education and media professional. [CD-Rom]. *Media Education in Europe: Report of Task Group 2*. Bruxelles: Media-Animation.
- Bhangal, S. & de Haan, J. (2004). *Flash MX at your fingertips*. San Francisco/London: Sybex.
- Breda, I. (2005) *50 Mots-clés pour travailler avec les médias*. Paris: CLEMI - CRDP du Centre.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishing Ltd.
- Carta europeia para uma literacia dos media. (2006). Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter>
- Carvalho, C., Sousa, F. e Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Cleml & Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *L' éducation aux médias de la maternelle au lycée*. Paris: CNDP.

- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital. Retirado em 29 de Dezembro de 2007 de [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/ec\\_com/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/ec_com/index_en.htm)
- Dias, P., Gomes, M. & Correia, A. (1998). *HiperMédia & educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Domaille, K., and Buckingham, D. (2001). Youth media education survey 2001. Retirado em 7 de Agosto de 2006 de [http://portal.unesco.org/ci/en/file\\_download.php/bda80c4d208abeb94bc3b02d3da23023Survey+Report++by+Kate+Domaille.rtf](http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/bda80c4d208abeb94bc3b02d3da23023Survey+Report++by+Kate+Domaille.rtf)
- Epstein, A. S. (1993). *Training for quality*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Euro media literacy. Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php>
- Ferry, J. & De Proost, S. (2003). Introduction. In J-M. Ferry et S. De Proost (Eds.), *L'Ecole au défi de l'Europe: Médias, éducation et citoyenneté postnationale* (pp. 9-16). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Fórum Educação para a Cidadania. (2008). Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania. Lisboa: Fórum Educação para a Cidadania.
- Freinet, C. (1974). *O Jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Getwood, T. E. & Conrad, S. H. (1997). Is your school's technology up-to-date? A partial guide for assessing technology in elementary schools. *Childhood Education*, 73(4), 249-251.
- Gigli, S. (2004). Children, youth and media around the world: An overview of trends & issues. Retirado em 1 de Março de 2007 de [http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia\\_revised.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf)
- Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias: les controverses fécondes*. Paris: Hachette Livre et Centre National de Documentation Pédagogique.
- Guerra, M. (2004). La calidad, un concepto controvertido y manipulado. In Associação Nacional de Professores (Ed.), *Actas das XII jornadas pedagógicas, VI transfronteiriças - melhor educação, mais qualidade* (pp. 61-93). Castelo Branco: RVJ – Editores.
- Hobbs, R. & Frost, R. (s/ data). The acquisition of media literacy skills among australian adolescents. Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de <http://interact.uoregon.edu/mediaLit/mlr/readings/articles/hobbs/australia.html>
- Hobbs, R. (1998-a). Literacy in the information age. In J. Flood, D. Lapp & S. Brice Heath (Org), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: International Reading Association, Macmillan, (pp. 7-14).
- Hobbs, R. (1998-b). Building citizenship skills through Media Literacy Education. Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de [http://www.medialit.org/reading\\_room/article365.html](http://www.medialit.org/reading_room/article365.html)
- Institute for Multimedia Literacy (2004). Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de <http://www.ihl.annenberg.edu/html/research/summits/index.htm>
- Lievrouw, L. & Livingstone, S. (2006). Introduction to the updated student edition. In L. Lievrouw, & S. Livingstone (Org.). *The handbook of new media - updated student edition*. London: Sage.
- Lima, J. & Capitão, Z. (2003) *e-Learning e e-Conteúdos: Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality and interdisciplinarity. Retirado em 8 de Março de 2007 de [http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.38.3.4&F=RRQ-38-3-Hagood-supp\\_4.html](http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.38.3.4&F=RRQ-38-3-Hagood-supp_4.html)
- Lundgren, P. (2004). A european media education network – why?. [CD-Rom]. *Media Education in Europe*. Bruxelles: Media-Animation.
- McNamara, P. (2004) Silent victims and pretty props: The representation of young people in irish national newspapers. Retirado em 1 de Março de 2007 de <http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/PaulMcIreland1.pdf>
- Media-educ. (2004) <http://www.media-educ.org/> (consultado na Internet em 25 de Fevereiro de 2007)
- Media-educ. (2004). Book of CD-Rom. [CD-Rom]. *Media Education in Europe*. Bruxelles: Media-Animation, pp 3-7.
- Mediappro. (2006). *A european research project: The appropriation of new media by youth*. Brussels: Mediappro.
- Ministério da Educação. (2001a). Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Retirado em Internet em 8 de Julho de 2006 de [http://www.iqf.gov.pt/Refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei\\_6-2001\\_de\\_18\\_janeiro.pdf](http://www.iqf.gov.pt/Refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei_6-2001_de_18_janeiro.pdf)
- Ministério da Educação. (2001b). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2006). Fórum Educação para a Cidadania. Retirado em 26 de Fevereiro de 2007 de <http://www.min-edu.pt/np3/54.html>
- Morduchowicz, R. (2003). Making Better Citizens. Retirado em 2 de Março de 2007 de <http://www.wanpress.org/nie/articles.php?id=221>
- Oliveira, J., Santos, L. & Amaral, L. (2003). *Guia de boas práticas na construção de web sites da administração directa e indirecta do estado*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Organização das Nações Unidas. (2005). World Youth Report 2005. Retirado em 1 de Março de 2007 de <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf>
- Pinto, M. (1991). *A Imprensa na escola: guia do professor*. Lisboa: Público, Comunicação Social SA.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Potter, W. (2005). *Media literacy* (3rd edition). London: Sage Publications.
- Público. (2005). *Livro de estilo*. Lisboa: Público – Comunicação Social SA.
- Raundalen, M. & Steen, J. (2003). *Children in newspapers: a global content study*. Paris: World Association of Newspapers
- Reia-Baptista, V. (2006). New environments of media exposure. Internet and narrative structures: From media education to media pedagogy and media literacy. In U. Carlson & C. von Feilitzen (Org.), *In the service of young people? Studies and reflections on media in the digital age* (pp. 293-304). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media & Nordicom.
- Remy, M. (2003). Le rôle des technologies de l'information et de la communication dans l'espace éducatif européen. Des médias-miracles ? In J-M. Ferry et S. De Proost (Eds.), *L'École au défi de l'Europe: Médias, éducation et citoyenneté postnationale* (pp. 139-166). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Ribeiro, A., & Silva, J. (2003). *Como abordar os Media e as TIC na aula de português*. Porto: Areal Editores.
- Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Thoman, E. (1990). New directions in media education. Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de [http://www.medialit.org/reading\\_room/article126.htm](http://www.medialit.org/reading_room/article126.htm)
- Unesco. (2005). *Education for all global monitoring report 2006*. Paris: Unesco.
- Unesco. (2003). United nations literacy decade: what is the united nations literacy decade? Retirado em 7 de Agosto de 2006 de [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=27158&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27158&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- União Europeia (s/ data-a). Audiovisual and media policies - Media Literacy: global perspective. Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de [http://ec.europa.eu/comm/avpolicy/media\\_literacy/global/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/comm/avpolicy/media_literacy/global/index_en.htm)
- União Europeia (s/data-b). Audiovisual and media policies. Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation. Retirado em 25 de Fevereiro de 2007 de [http://ec.europa.eu/comm/avpolicy/media\\_literacy/consultation/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/comm/avpolicy/media_literacy/consultation/index_en.htm)