

ANO 42-3, 2008

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
E DA COMUNICAÇÃO

II - EDUCAR COM E PARA OS MEDIA



A educação da "Geração M"

Carlos Francisco de Sousa Reis¹

Partindo da análise da evolução dos meios de comunicação destacamos o significado do seu impacto no quotidiano daqueles que vivem no seio das sociedades ditas mediáticas, como a nossa, em que os *media* penetram todas as dimensões sociais: a economia, a política, a educação, mas também os valores, as atitudes, os costumes e os hábitos. São fornecidos alguns dados indicativos sobre o uso dos meios de modo a esclarecer o seu poder para se instituírem como uma força determinante da socialização dos indivíduos. A discussão do tema serve para derivar recomendações sobre o tipo de consumo que parece ser adequado a diferentes grupos etários, tendo em conta certos critérios desenvolvimentais.

1. A sociedade mediática

O processo de aparecimento de novos *media* nos últimos séculos veio transformar radicalmente os nossos modos de existência (Cruz, 2002). A partir de meados do século XIX assistimos a uma dinâmica em que aparece, pelo menos, um novo meio em cada vinte e cinco anos: 1850 - imprensa diária; 1875 - telefone; 1900 - ondas hertzianas; 1925 - rádio; 1950 - TV; 1975 - teledistribuição; 2000 - digitalização. Acrescem a este rol, já de si fantástico, o cinema, disseminado logo a partir das primeiras décadas do século XX, os computadores, hoje desdobrados numa grande variedade de *palmtops*, que fazem de tudo um pouco e a Internet, que arrancou na década de 90, sem esquecer, pela sua proeminência, neste início do século XXI, o insidioso telemóvel. Pelo meio há ainda que contar com os *CD's*, os *DVD's*, os *MP3*, as *Pen* e os *iPod* em que podemos encontrar de tudo: filmes, música, *software* educativo, jogos clássicos com tutoria, como o xadrez, mas também os videojogos mais diversos - de simulação, estratégia, *role-playing*, ou de várias formas de acção na primeira ou terceira pessoas -, e ainda os *ebooks*.

Temos, actualmente, à nossa disposição toda uma pletora de *media*, com tendência para se expandirem, diversificarem e integrarem, em que é possível dispor de uma ampla gama de conteúdos e programas: para além dos já aludidos, encontram-se

¹ Instituto Politécnico da Guarda. E-mail: creis@ipg.pt.

desde os dicionários, passando pelas enciclopédias multimédia, até aos programas de navegação por GPS. A vida tornou-se intensamente mediatizada, com os ecrãs por todo lado, com os telemóveis, o correio electrónico, os *blogs*, os *chats* e as videoconferências, isto é, um grande número de meios usados num registo diário e extensível a qualquer momento do dia, de modo que até o *eros* se vive já bastante electronicamente (Gubern, 2000). Há mesmo quem construa mundos virtuais, correspondentes a uma *Second Life*, em que se pode passar mais tempo do que noutras dimensões da vida real e onde se pode experimentar ser tudo, sem o peso de o ser efectivamente. A vida, está, portanto, também muito virtualizada.

Vivemos num ambiente fortemente mediatizado, ou, no dizer de Riou (2005), numa "sociedade mediática", pois os *media* penetraram o nosso quotidiano e todas as dimensões sociais: a economia, a política, a educação, mas também os valores, as atitudes, os costumes e os hábitos. Os meios estão por todo o lado e intervêm em todos os momentos da nossa vida, do nascer ao morrer, do levantar ao deitar. A nossa sociedade está marcada na sua organização, funcionamento e desenvolvimento pela acção dos meios de comunicação de um modo contundente. Já nenhuma das actividades humanas parece dispensá-los e nós mesmos, dificilmente, suportaríamos a sua ausência...

Lipovetsky (2007) diz que vivemos numa sociedade do hiperconsumo, pois o consumo domina por completo a nossa existência: para todas as dimensões da nossa vida foi criada uma indústria centrada na produção e consumo de algo. Ora, não devemos esquecer que todas as indústrias e todo o consumo envolvem, de algum modo, um ou vários meios de comunicação. A produção, o consumo e o campo mediático formam, nos nossos dias, um círculo (ou um circo) sistemicamente integrado.

A ubiquidade mediática, ou, se quisermos, a capacidade de penetração dos *media* em todas as dimensões do nosso quotidiano, obriga-nos também a reconhecer que eles são hoje a principal fonte de lazer e socialização (Morduchowichz, 2003). Esta perspectiva exige alguns esclarecimentos que apresentaremos nas linhas que se seguem: um relativo à magnitude e extensão da presença dos *media* na nossa vida; o outro, ainda que relacionado com o primeiro, refere-se mais à natureza dessa presença, envolvendo a questão dos benefícios vs. riscos inerentes ao uso dos *media* e aos conteúdos por eles veiculados.

2. A integração dos *media* no tecido da vida

Os diversos meios de comunicação, contando em especial com os electrónicos, estão, desde a mais tenra idade, profundamente integrados no “tecido da vida”, desempenhando um papel central tanto no âmbito do trabalho como no do entretenimento (Schmidt, Bickham, King, Slaby, Branner & Rich, 2005).

Um recente estudo de Rideout, Vandewater e Wartella (2003) dá-nos conta de um fenómeno, que segundo os autores, pode ser potencialmente revolucionário para a sociedade norte-americana, o que constitui algo muito indicativo também para nós. O referido estudo, que se reporta aos hábitos de crianças dos 0 aos 6 anos, conclui que mesmo estas já vivem profundamente imersas no mundo dos *media* electrónicos e interactivos.² Uma circunstância que não deve causar grande espanto, pois está em crescendo uma forte indústria de programas de televisão, vídeos, *software* para computador e consolas, entre muitos outros, bem como de produtos de natureza vária, que se promovem de modo bem direccionado, por meio das mais sofisticadas técnicas, para as diferentes faixas etárias, começando nas mais tenras idades (Schor, 2004; Acuff & Reiher, 2005; Amalou, 2001; Bénilde, 2007). A Tabela 1 apresenta o tempo dispendido, em média, por dia, pelos mais pequenos com os *media* e outras actividades.

Tabela 1: Tempo dispendido, em média, por dia, com os *media* e outras actividades

	Anos	0-6	0-3	4-6
Media				
Media com ecrã:		1:58	1:48	2:10
Ver Televisão:		1:05	1:01	1:10
Vídeos/DVDs:		:38	:41	:36
Computadores:		:10	:05	:16
Videojogos:		:05	:01	:10
Ouvir música:		:59	1:08	:49
Ler ou ouvir ler:		:39	:37	:41
Brincar no exterior:		2:01	1:51	2:14

Nota: Tempos em horas/minutos. Médias relativas a todas as crianças, considerando todos os dias da semana e as crianças que ainda não realizam certas actividades que envolvem alguns dos *media* referidos.

² O estudo teve por base uma pesquisa, realizada durante a Primavera de 2003, que contou com uma amostra aleatória de telefones, representativa a nível dos Estados Unidos da América do Norte, e que envolveu mais de 1000 famílias onde existiam crianças com idades compreendidas entre os 6 meses e os 6 anos.

Conforme se pode ver as crianças norte-americanas, com idades até 6 anos, passam, segundo o relato dos pais, uma média de cerca de 2 horas diárias usando os *media* com ecrã (1:58). Aproximadamente o mesmo que despendem a brincar no exterior (2:01). O correspondente ao triplo do tempo que passam a ler ou a ouvir o que alguém lhes lê (39 minutos). Note-se que, no conjunto das crianças com idades dos 0 a 3 anos, se verifica que elas já passam, em média, por dia, 1 hora e 48 minutos a usar meios com ecrã. Este consumo aumenta para 2 horas e 10 minutos, no grupo dos que têm idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O estudo confirma ainda a omnipresença de uma vasta gama de meios acessíveis na vida das crianças pequenas, que muitas vezes os usam em simultâneo.

Na Tabela 2 temos as percentagens, por idades, do uso, num dia típico, dos diferentes meios de comunicação em mais de uma hora.

Tabela 2: Percentagem de crianças que passa mais de uma hora a usar um certo meio

<i>Media</i> \ Tempo	0-6	0-3	4-6
Ver Televisão:	53%	49%	60%
Ouvir música:	41%	46%	34%
Ver vídeos/DVDs:	34%	33%	35%
Ler ou ouvir ler:	30%	30%	31%
Usar computador:	7%	3%	11%
Videojogos:	4%	1%	7%
<i>Media</i> com ecrã:	71%	65%	78%
Brincar no exterior:	72%	68%	78%

Uma elevada percentagem (49%) de crianças com três anos ou menos já consome mais de 1 hora de televisão por dia, sendo ainda maior a percentagem (65%) dos que despendem este volume de tempo quando se consideram os vários meios com ecrã (TV, vídeo/DVD, computador e videojogos).

Os dados apresentados não nos deixam dúvidas sobre o peso que têm hoje os meios de comunicação electrónicos. Por isto e pelo seu papel, que adiante se explicitará, é possível percebermos como os referidos meios podem ser poderosos determinantes, particularmente, a televisão, no que respeita à socialização, não só secundária, mas até primária das novas gerações. O facto de a esmagadora maioria das crianças serem hoje consumidoras assíduas do uso de meios electrónicos antes de saberem ler deve ter uma importância muito marcante. Sobretudo quando o tempo

de interacção interpessoal com as pessoas significativas vai minguando e quando, por exemplo, ouvir ler ocupa um espaço bastante menor das suas vidas.

O forte envolvimento que até os mais pequenos já vivem com os meios de comunicação merece, desde logo, um reparo crítico. Em primeiro lugar, importa ter em consideração o facto da natureza embrionária do cérebro humano à nascença determinar que se complete a maioria do seu desenvolvimento, incluindo a produção da arquitectura neuronal necessária e a destruição da desnecessária, em resposta à estimulação ambiental, durante os primeiros 18 a 24 meses de vida. “Os estímulos que optimizam o desenvolvimento da arquitectura neuronal incluem a interacção com os pais e outros humanos, bem como a manipulação de elementos do meio ambiente (...), ou ainda certas actividades criativas e de resolução de problemas” (Schmidt et al., 2005, p. 1). Acontece, no entanto, que os *media* com ecrã não desempenham capazmente as requeridas funções. Além disso, como o seu uso, pelas crianças pequenas, envolve consequências negativas que ultrapassam largamente os benefícios, será de ter em conta, a este respeito, as recomendações da American Academy of Pediatrics, uma instituição sempre muito bem informada a partir das investigações de ponta. Desde logo, destacam-se as constantes na declaração intitulada *Media education*: “Os pediatras devem incentivar os pais a evitarem a exposição à televisão das crianças com menos de 2 anos de idade. Apesar de certos programas serem promovidos para este grupo etário, a investigação sobre o desenvolvimento inicial do cérebro mostra que os bebés e as crianças pequenas têm uma necessidade crítica de interacção directa com os pais e outros cuidadores significativos (...) para obterem um crescimento saudável do cérebro e um desenvolvimento apropriado de competências sociais, emocionais e cognitivas. Assim, a exposição de crianças tão pequenas à televisão deve ser desencorajada” (American Academy of Pediatrics, 1999, p. 342). No entender desta Academia, a referida limitação da exposição deve, aliás, ser estendida a todos os meios com ecrã e, para os que tiverem entre 2 a 6 anos de idade, limitar-se a cerca de 1 hora diária de envolvimento com todos eles. Na declaração intitulada *Children, adolescents and television* pode ler-se o seguinte: “1. Limite-se o tempo total das crianças com os *media* (*media* de entretenimento) a não mais de 1 ou 2 horas diárias de programas de qualidade. 2. Removam-se as televisões dos quartos das crianças. 3. Desencoraje-se o visionamento de televisão para crianças com menos de 2 anos, e encorajem-se as actividades mais interactivas que promovem o desenvolvimento apropriado do cérebro, como o falar, o brincar, o cantar e a leitura em comum” (American Academy of Pediatrics, 2001, p. 424). Não, por acaso, a mesma instituição veio recentemente defender as vantagens da brincadeira espontânea e livre

como meio de garantir um desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional adequado, em comparação com o “entretenimento passivo”, da televisão, vídeo, computador e videojogos, que não só não apresenta os mesmos benefícios desenvolvimentais, como pode ter vários efeitos negativos, muito bem documentados (American Academy of Pediatrics, 2007).

Segundo um outro estudo, de Rideout, Robert e Foehr (2005), que nos fala da Geração M – “M” de *Mediática*, por certo –, os jovens norte-americanos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, levam uma vida saturada de envolvimento com os meios de comunicação. O que não admira, pois, em cada casa norte-americana é, em média, muito amplo o acesso a uma grande variedade de meios, incluindo os portáteis: 3,6 leitores de CD's (ou equivalente); 3,5 televisões; 3,3 rádios; 2,9 video-gravadores; 2,1 consolas de vídeo; e 1,5 computadores. Em cada 10 inquiridos, 8 têm TV por cabo ou satélite. Este contexto permite um intenso envolvimento diário com diversos meios, por vezes em simultâneo, que corresponde a uma média de 6 horas e 21 minutos. Os dados mostram, aliás, médias avassaladoras: cerca de 3 horas por dia a ver televisão, podendo chegar a 3 horas e 51 minutos se incluirmos os vídeos e as gravações de programas; 1 hora e 44 minutos por dia a ouvir rádio, cassetes ou MP3; cerca de 1 hora com o computador, sem ser para fins escolares; e cerca de 50 minutos com videojogos.³ Em comparação com as mais de 6 horas devotadas aos *media*, temos apenas 2 horas e 17 minutos de interacção com os pais, 1 hora e 25 minutos de actividade física e 50 minutos para realizar os trabalhos escolares.

No âmbito do nosso país é importante destacar o estudo de Matos (2006), que recolheu dados, entre Novembro de 2000 e Maio de 2001, de 820 alunos (dos 4.º, 6.º e 8.º anos), com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, de 21 escolas de 4 concelhos do distrito de Coimbra. Os resultados obtidos mostraram que a grande maioria (84.1%) das crianças e adolescentes gosta muito (47.3%) ou muitíssimo (36.8%) de ver televisão. O número médio de televisores por casa dos participantes era de 2,79 e verificou-se que 33.8% tinha dois televisores em casa, sendo que 364 (44.4%) tinha televisão no quarto, um número muito próximo dos 452 (55.1%) que não tinha. Dos 820 sujeitos, 344 (42%) já tinha TV cabo/parabólica e 641 (78.2%) tinha vídeo em casa, embora só 105 (12.8%) no quarto. A percentagem de indivíduos com televisão no quarto era maior entre o sexo masculino e subia do grupo etário dos 9-12 (42.9%) para o dos 12-13 (43.5%), bem como para o dos 14-16 (55.6%). Nos sujeitos do meio urbano era significativamente maior a percentagem dos que tinham

3 A leitura de livros, revistas e jornais sem relação com o trabalho escolar corresponde, em média, a 43 minutos diários.

televisão no quarto (49.8% contra 41.6% do meio rural). O maior grupo encontrado, correspondente a 241 sujeitos (29.4%), dedicava uma a duas horas diárias a ver televisão, logo seguido por um grupo de 195 indivíduos (23.8%) que disse dedicar duas a três horas à mesma actividade. O terceiro maior grupo, 162 (19.8%) disse dedicar mais de quatro horas diárias à televisão. Deve destacar-se o facto de o controlo dos pais incidir, sobretudo, no tempo dedicado à televisão (53.7% respondeu *Muitas vezes*), sendo menor a respeito dos programas (31.3% afirmaram que os pais *Nunca* controlavam os programas que eles viam). Também se apurou que a ajuda dos pais a respeito da compreensão da televisão diminuía à medida que a idade aumentava, sendo que os pais de nível socioeconómico baixo ajudavam significativamente menos do que os do médio e alto. A mediação restritiva diminuía com a idade quer quanto ao tempo, quer no que concerne aos programas televisivos. O que quer dizer que o controlo parental era maior nos dois grupos mais novos. O controlo parental tende a aumentar à medida que se eleva o nível socioeconómico, embora apenas quanto ao tempo, sendo significativamente menor no nível baixo do que no médio e elevado.

Um estudo recente, realizado pela GFK, que foi divulgado pela agência Lusa no dia 11 de Abril de 2008, revelou que a principal actividade de entretenimento dos portugueses, nos últimos 12 meses imediatamente anteriores ao inquérito, foi ver televisão (96 por cento), algo com que ocuparam 37 por cento do seu tempo. Os portugueses são dos povos da Europa que mais vêem televisão. Quarenta por cento dos inquiridos dedica 8% do seu tempo semanal a visionar filmes (DVD). Os jovens estão a ter menos tendência para ver televisão, mas ocupam muito do seu tempo livre com videojogos ou a ver filmes. O estudo indicou ainda que em quinto lugar aparece a Internet (em ascensão), correspondendo a 35% das escolhas e com a qual os portugueses despendem 22% do seu tempo, enquanto que apenas 9% é utilizado na leitura de livros. Pelos vistos, dos países da Europa e até da Ásia, África e América, os portugueses são os que fazem menos actividades ao ar livre. O estudo torna também evidente que a ocupação do lazer dos portugueses é pobre em termos de actividades culturais.

3. A transmissão do “Dever Ser” social ao sistema mediático

A marcante presença dos *media* na nossa vida, que se reconhece pelo volume dos consumos registados, adquire um significado ainda maior se considerarmos a natureza da própria experiência que o nosso envolvimento com eles comporta. A actual mediatização do quotidiano e das actividades em que nos empenhamos consti-

tui uma poderosa “massagem”, com implicações extensas e profundas. Os *media* adquiriram um papel determinante na nossa época.

Até há pouco mais de um século atrás a nossa visão do mundo e a inserção de cada um na dinâmica social eram determinadas pela educação recebida na família e na escola. As “metanarrativas” que guiavam a inscrição dos indivíduos no modo de ser social pareciam estar bem assentes e organizavam, quase sem fissuras, o funcionamento das existências. Porém, a evolução da modernidade, motivada por uma complexa articulação de factores, trouxe um novo contexto, cujo sentido se poderá resumir na condição de desagregação de qualquer racionalidade normativa, capaz de ancorar-se num fundamento absoluto. A pós-modernidade consumou um abatimento do absoluto, por meio do qual se instalou a relativização dos valores e a impossibilidade de atribuir um sentido definitivo à realidade. “O homem não possui, pois, um ponto de referência, um fundamento; o homem encontra-se em termos absolutos sem nada e sem ninguém (...) Não há nada, não há verdades, não há sentido. É o homem o que deve enfrentar-se ante esta realidade vazia; um homem que é capaz de viver sem ajudas, porque já as não necessita (...) Não há nada, só o presente. Só existe o que sucede. Não se dá o futuro porque de qualquer forma não existe o sujeito e, portanto, tão pouco a projecção. Só a pura presença. Nem sequer o pensamento porque não há fundamentos; só se dá o relativo” (Colom, 2001, pp. 130-131). Nem verdade, nem valores, nem fundamento absoluto, nada mais parece existir, depois da desconstrução pós-moderna, além da circunstância contingencial para “demarcar os parâmetros da acção humana e o sentido da própria história colectiva” (Sanches, 2006, p. 229). Ora, “perdidas as referências ontológicas que figuravam o sustentáculo da nossa ordenação do tempo e da razão, somos projectados, sem remissão, para a pluralidade dos discursos que se fragmentam e reverberam sem o princípio unificador que os fazia transcender a contingência temporal das suas formulações” (Sanches, 2006, p. 228). Sem possibilidade de visão unitária da razão e do tempo vivemos, pois, a condição do abatimento das “metanarrativas”. Órfãos de tutelas, naufragos de sentidos precisos, as nossas instituições, que no passado asseguravam a inscrição social, parecem elas próprias ter perdido a convicção e a direcção sobre o que fazer, isto é, em função de que fins educar, para além da lógica da funcionalização, em que só contam a eficácia e a utilidade. Com isto consuma-se uma fractura entre formação e instrução (Colom, 2001). A primeira parece deixar de ter cabimento no processo escolar, ocupado exclusivamente com o que tem sentido funcional e imediato, pelo que se vai remetendo, cada vez mais, para a privacidade a formação, em função de princípios e/ou fins e valores, se é que eles podem continuar a existir no actual contexto de relativismo.

Acontece, no entanto, que a família está também ela afectada por um processo desagregador. É certo que a família evoluiu para um contexto mais igualitário, aberto e sincero de coexistência, menos marcado pelos papéis e diferenças de género, que surge cada vez mais como único lugar de refúgio, protecção e união emocional, num mundo, ele próprio, cada vez mais marcado pela transitoriedade. Contudo, também se verifica que a família tem dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado de transformação dos tempos que correm, ao mesmo tempo que sofre a pressão do individualismo e do narcisismo contemporâneos, que derivam um incremento da importância atribuída à vida pessoal em detrimento da relação familiar. Como nota Asensio (2001), actualmente, os compromissos contraídos ao viver juntos não-de tornar-se compatíveis com as aspirações de desenvolvimento pessoal e profissional. De modo que, por exemplo, os próprios filhos podem aparecer como o elemento aglutinador da união, mas também como peso e obstáculo a viver mais amplamente várias possibilidades existenciais alternativas. Uma ambivalência que induz amiúde sentimentos de insatisfação e culpabilidade. Aos adultos falta disponibilidade e vontade para se envolverem com os filhos, a fim de os conhecerem melhor, bem como a capacidade para se adequarem às suas disposições mentais, linguísticas e de experiência de vida. Em muitos casos, “o adulto esquece a responsabilidade que lhe corresponde e projecta uma igualização de papéis na relação que resulta de todo inadequada” (Asensio, 2001, p. 233), porque implica atribuir às crianças competências cognitivas, éticas e sociais que elas não possuem.

O espírito igualitário e democratizador, correlativo ao abatimento das figuras da autoridade e do dogmatismo, que a dinâmica pós-moderna trouxe, tem também induzido uma espécie de esbatimento das responsabilidades. No campo familiar, a organização hierárquica afrouxou e os adultos parecem ter perdido a convicção acerca da sua responsabilidade quanto à prescrição de normas. O mesmo se diga do que se passa dentro da sala de aula, em que a progressão do novo espírito pedagógico parece ter disseminado uma certa indefinição de papéis. A acompanhar tudo isto, apurou-se no campo educacional aquilo que se poderia designar por um esfacelamento teleológico: não só se contestam as grandes finalidades que até aqui eram tidas como seguras para definir o processo educativo, como se procura, por todo lado, abater as propostas que vão surgindo. Este contexto crítico criou uma espécie de anomia, que se foi, aparentemente, generalizando entre as instituições e as pessoas. Já ninguém parece compreender que autoridade e diálogo são as duas formas imprescindíveis à educação das crianças (Asensio, 2001). Na nossa sociedade, as figuras da autoridade foram abatidas e os adultos parecem ter capi-

tulado, de modo que as instituições a que correspondia definir o “dever ser” social perderam a convicção quanto ao seu papel.

Assim, a acompanhar a retracção pós-moderna das “metanarrativas”, observa-se uma mutação no papel das instituições. Na opinião de Riou (2004), esta mutação corresponde, precisamente, à transmissão da definição do “dever ser” social para o sistema mediático.⁴ Um facto que não nos pode causar grande admiração. Quando a família e a escola já não têm muito bem certo o sentido a imprimir à educação, e quando, no estado de generalizada carência teleológica, um terço da vida acordado se passa com o consumo de meios de comunicação, de modo que o envolvimento mediático supera o escolar e o da interacção com os pais, o que seria de esperar?

Cabe, pois, questionar qual será a natureza e a contundência da “massagem” mediática. Ora, sobre esta os estudiosos do tema parecem não ter dúvidas: os “meios de comunicação organizam e ordenam a nossa visão do mundo e os nossos valores mais profundos: o que é bom e mau, o que é positivo e o que é negativo, o que é moral e o que é amoral. Os meios indicam-nos como comportar-nos ante determinadas situações sociais; propõem-nos o que pensar, que sentir, que crer, que desejar e que temer. Ensinam-nos o que é o homem e o que é a mulher, como vestir-nos, que consumir, de que maneira ser popular e evitar o fracasso; como reagir ante grupos sociais diferentes do nosso e de que modo responder a normas, instituições e valores sociais” (Morduchowichz, 2003, p. 43).

Semelhante transformação suscita-nos, desde logo, algumas questões: “Será que se pode aceitar a transferência, por inteiro, das referidas funções para o sistema mediático?”; “Como é que ele as tem cumprido?”; “Que congruência existe entre o seu desempenho e os pressupostos educacionais assumidos pelos subsistemas educativos, como a família e a escola?”.

Não parece haver dúvidas de que os *media* são, na nossa época, uma espécie de câmara de eco, globalmente reconhecida, do “verdadeiro” e do “bom”. Antigamente dizia-se “está escrito”, hoje diz-se “deu na televisão”, o que significa que é um facto, ou é verdadeiro. E se apareceu na televisão, muitas vezes, toma-se por bom. Se considerarmos a grande panóplia de meios em actividade, desde as revistas, passando pelo cinema até à televisão, hoje já disponível nos telemóveis, que podem levar-se para todo lado, vemos que fazem desfilar ante os nossos olhos os modelos de ser social a adoptar. O campo dos *media* é um enorme palco em que

4 Aquilo que “pertencia tradicionalmente ao sistema educativo, ao exército, à lei, à religião ou ao sistema médico, foi transmitido ao sistema mediático” (Riou, 2004, 51).

se louvam ou reprovam os valores, as atitudes e os comportamentos socialmente (in)desejáveis. Porém sobressai, neste domínio, um sério problema. Quantas vezes não nos aparecem na televisão, por exemplo, a espectacularização do banal ou a perversão da privacidade? Quantas vezes não se aprecia num filme o triunfo do criminoso? Quantas vezes não se apresenta como desejável o que é humanamente deplorável. Não, por acaso, a Comissão Europeia designa os *mass media* por “educadores selvagens” (1995, p. 13). Na verdade, é possível apurar uma significativa margem de contradição entre o contexto mediático e certos pressupostos culturais, psicossociais, educacionais e médicos. Deixamos o debate desta questão para a secção seguinte e passamos a considerar o que os *media* “ensinam”, ou seja, quais são os conteúdos da “escola paralela”.⁵

Após mais de meio século de investigação, dispomos hoje de um considerável acervo de informações. A este respeito encontramos, mais uma vez, numa declaração seminal da American Academy of Pediatrics (1999), sobre a educação para os *media*, uma esclarecedora síntese que nos faculta uma visão de conjunto muito clara. A referida academia começa por reconhecer os benefícios que se podem obter de programas de televisão educacionais, bem seleccionados, assim como os que resultam de certos artigos de revistas com capacidade para estimular o pensamento, e até aqueles que, sem dúvida, se derivam do uso do computador, no domínio do incentivo da criatividade e no da expansão do conhecimento, mas também nota estar em crescendo a preocupação quanto à influência negativa que os *media* podem ter. As suas razões são claramente expostas: os *media* não só aparecem com elevadas taxas de consumo, motivando o progressivo afastamento do envolvimento em actividades sociais, físicas e criativas de maior valor, como se podem responsabilizar por um conjunto de conteúdos e efeitos muito nefastos.

A respeito da violência apresentada pelos *media*, não só pelas imagens dos filmes, videojogos e notícias de televisão, mas também pelas letras de muitas músicas, a academia norte-americana referiu o seguinte: “Mais de 1000 estudos científicos e revisões concluem que a exposição significativa à violência nos *media* aumenta o risco de comportamento agressivo por parte de certas crianças e adolescentes, dessensibiliza-os a respeito da violência e fá-los acreditar que o mundo é um lugar mais ‘mau e assustador’ do que na realidade é” (American Academy of Pediatrics, 1999, p. 341). E também existe evidência empírica de que a violência, que aparece

⁵ Expressão muito contestável, pois aos *media* falta uma clara intenção de educar, comprometida com finalidades educacionais explicitadas, bem como um programa/processo bem estruturado, que são elementos essenciais à escola ou educação formal.

sob muitas formas no entretenimento mediático, tem o potencial de traumatizar as crianças pequenas.

Segundo a declaração intitulada *Media violence* (American Academy of Pediatrics, 2001), um estudo de nível nacional, realizado nos Estados Unidos da América do Norte entre 1995 e 1997, mostrou que 61 % da programação televisiva patenteava violência interpessoal, muita dela de uma forma “glamorizada”, e encontrando-se a maior parte nos programas infantis. Ao que parece, um jovem americano comum pela idade dos 18 anos já terá visto qualquer coisa como 200.000 actos de violência. Sobre as influências da exposição à violência mediática, o corpo das evidências obtidas é ingente: mais de 3500 investigações, de vários tipos (laboratoriais, naturalistas e longitudinais) mostraram que é forte e consistente a associação entre a exposição à violência e o comportamento agressivo. Várias investigações apontam ainda que este comportamento tende a ser persistente. Entre os efeitos induzidos pela exposição à violência mediática contam-se a ansiedade, a depressão, as perturbações do sono e a chamada desordem de stress pós-traumático.

Os videojogos são um dos meios com maior responsabilidade no elevado índice de violência a que as crianças e os jovens se expõem. A iniciação das crianças na violência virtual dos videojogos pode, segundo a citada academia, ter consequências mais profundas do que a exposição passiva, como no caso da televisão, pois a participação, muitas vezes na primeira pessoa, tende a aumentar a aprendizagem efectiva de um comportamento. Nos videojogos não só se atribuem pontos pela violência praticada, e em função da sua intensidade, como é possível ensaiar um *script* completo de comportamentos violentos. A isto acresce o facto de a violência ser exercida num contexto viciante, montado pela expectativa dos *records* e avanços de nível, em que quanto mais se joga mais se quer jogar. O jogo *Grand Theft Auto IV* ou o *Man Hunt II* são exemplos paradigmáticos de violência realista recompensada.

Mas não é só a violência mediática que levanta preocupações: o tabaco e o álcool são muitas vezes promovidos nos filmes e séries televisivas. E muitas vezes de forma associada ao sexo que é um outro elemento prevalectente na programação e publicidade. Um jovem pode chegar a receber o impacto de 14.000 referências sexuais num ano, sem que exista entre elas um número significativo relativo aos comportamentos sexuais responsáveis e às doenças transmitidas pela actividade sexual.

O relatório de Schmidt et al. (2005) apresenta uma exaustiva resenha da investigação relativa aos efeitos dos *media* electrónicos sobre as crianças dos 0 aos 6

anos. Os resultados são assustadores: a exposição aos *media* pode causar, entre outros efeitos negativos, o aumento dos comportamentos agressivos e anti-sociais, a diminuição dos comportamentos cooperativos, a excitação, a dessensibilização, o stress pós-traumático, mas também o consumismo, a obesidade e a indução do consumo de tabaco e álcool, assim como défices de atenção e abaixamento do desempenho escolar.

Um dos conteúdos mais prevalecte nos *media* e a respeito do qual se têm levantado as maiores preocupações é a publicidade. Os mais jovens podem chegar a ver 40.000 *spots* publicitários por ano na TV. Mas temos de contar ainda com a rádio, os cartazes, o cinema, os espectáculos desportivos e musicais, as revistas e a Internet. Há evidência de que a publicidade, feita no conjunto destes meios, contribui significativamente para promover o consumo de álcool e cigarros, para a obesidade associada à *junk food*, assim como para o aumento dos conflitos entre pais e filhos e das atitudes materialistas das crianças e jovens (Kunkel, Wilcox, Cantor, Palmer, Linn & Dowrick, 2004; American Academy of Pediatrics, 2006).

Note-se que foram expandidos os contextos em que a publicidade dirigida aos mais novos aparece. De facto ela já chegou ao interior das escolas, aos materiais escolares e até aos livros de estudo, enquanto as estratégias usadas vão sendo cada vez mais agressivas. Em geral, a publicidade evita os apelos racionais e as informações sobre os aspectos funcionais dos produtos, centrando-se na ênfase da simples diversão. Em particular, levanta muita preocupação a publicidade feita com recurso a personagens de filmes, séries e desenhos animados que tomam as crianças como destinatários, através de meios e estratégias muito diversificados. A American Psychological Association não tem dúvidas de que, dadas as características desenvolvimentais das crianças com menos de 6 anos, estas estão cognitivamente indefesas perante a publicidade, podendo considerar-se enganadora toda a publicidade que se lhes dirija. Isto quer dizer que se recomenda vivamente a proibição da publicidade dirigida a este grupo etário, coisa que já aconteceu no domínio da televisão, em vários países, como a Austrália, o Canadá e a Grã-Bretanha.

4. Uma questão de critérios

Viver numa sociedade mediática exige, naturalmente, que as pessoas tenham competência para compreender os meios, saber usá-los e fazer escolhas criteriosas acerca do seu consumo. Um conjunto de competências que corresponderão àquilo que se costuma designar por literacia mediática e que pode atribuir-se à escola, mas

que deverá começar a desenvolver-se, bem cedo, no seio da família. Aliás, apura-se como indispensável uma intervenção muito atenta e continuada por parte dos pais, uma vez que recai sobre eles a considerável responsabilidade de propiciarem aos seus educandos, em fases críticas, o ambiente adequado ao seu desenvolvimento. As necessidades dos mais pequenos, associadas às disposições desenvolvimentais e às competências cognitivas, emocionais e sociais que lhes são próprias colocam o duplo problema da regulação do volume de exposição aos *media* e da natureza dos conteúdos, isto é, a conveniência e/ou adequação dos valores, atitudes e comportamentos que os meios de comunicação veiculam. Este problema educacional exige que os educadores procedam ao escrutínio de certos programas e produtos, mas, em certos casos, pode requerer-se até mesmo a censura.⁶

No contexto pós-moderno as propostas de limitação e proibição não são, em geral, bem encaradas, pois a actual orientação de respeito e valorização da diferença induziu uma atitude de abertura que, numa medida considerável, desembocou na permissividade. Quando tudo parece igualmente valioso e tudo se torna relativo, então também tudo se torna admissível. A retracção axiológica da pós-modernidade trouxe uma conseqüente retracção da apetência para se assumirem as funções de autoridade, o estabelecimento de regras e a demarcação de limites. De modo que quando se invoca a necessidade de controlo e censura a respeito do que possa ser criticável na exposição mediática, logo se levanta a questão de saber por que razão definimos algo como criticável.

Alguns lembrarão que compete ao campo dos *media* apresentar as perspectivas antagónicas que se encontram em confronto na dinâmica social, política e cultural e que, em conseqüência, fechar o campo dos *media* à expressão das diferenças não só manifestaria falta de sentido quanto à complexidade das coisas humanas como equivaleria a fazer abortar o projecto democrático em que estão empenhadas as nossas sociedades. Porém, estamos em crer que se hoje se deve valorizar a liberdade de expressão e propiciar a abertura à manifestação das diferenças, tão pouco se pode deixar de procurar encontrar algum consenso quanto ao que parece conveniente, saudável, educativo, humano ou, inversamente, inconveniente, patológico, deseducativo e desumano. O que nos remete para a questão dos critérios e das fontes onde poderemos ir buscá-los.

⁶ Não podemos esquecer que, mesmo excluindo a publicidade, muitos conteúdos tem relação directa com a promoção e consumo de certos produtos, pelo que não se pode considerar uns sem considerar os outros.

Na verdade, somente se tivermos critérios, poderemos questionar os programas e produtos, que os meios de comunicação apresentam e, de modo consequente, interpelar, através de argumentos bem documentados, as tutelas reguladoras e os próprios produtores. Os pais, pela sua parte, se, certamente, terão mais dificuldade em limitar o que dá na televisão, poderão, contudo, a partir dos referentes acessíveis, definir o que é adequado para os seus filhos se exporem e consumirem.

Persiste, no entanto, a questão de saber onde obter os desejáveis critérios. A nossa sociedade valoriza o conhecimento e a experiência como fontes privilegiadas de informação e dispomos actualmente de um vasto repertório de evidências. As academias de pediatras e psicólogos, que citamos, procuram fundar-se no trabalho de investigação dos especialistas para produzirem as suas declarações e recomendações. Foi por isso que lhes demos tanta relevância e estamos em crer que os profissionais das ciências da educação lhes devem seguir o exemplo.

O trabalho de Acuff e Reiher (2005) - intitulado *Kidnapped: How irresponsible marketers are stealing the minds of our children* - parece-nos ser de momento uma valiosa referência. A análise dos autores citados remete para os diferentes aspectos (físicos, emocionais, cognitivos, sociais, morais) que caracterizam os estádios de desenvolvimento, destacando os *blind spots* (as condições biológicas e psicológicas que limitam as capacidades de consciência e compreensão das crianças e jovens), bem como a dinâmica de comunicação possível a cada faixa etária para lidar com o uso/consumo de produtos e programas. Os *blind spots*, ao limitarem as capacidades de defesa dos sujeitos estão na base da susceptibilidade a certas manipulações, nomeadamente pelo tipo de resposta automática, emocional e inconsciente que desencadeiam, ao colocarem o cérebro racional em suspenso, o que conduz a um estado de transe receptivo, muito vulnerável às impressões emocionalmente carregadas. Podemos dizer que certas circunstâncias de comunicação têm o poder de induzir um estado de recepção passiva que limita a capacidade de raciocínio e pensamento crítico. São estas apreciações que levam os autores a proporem não só o escrutínio e a monitorização parental, mas até a censura dos produtos/programas hoje disponíveis em muitos contextos e por muitos meios, bem como as estratégias de *marketing* dirigidas às crianças, adolescentes e jovens. A seu ver, perante um ambiente tóxico há que agir controlando as possibilidades de contacto com as substâncias responsáveis pela sua toxicidade, o que, no caso, se refere às estratégias de *marketing* de produtos e programas que envolvem danos potenciais para a saúde e o bom desenvolvimentos dos mais vulneráveis.

Segundo Acuff e Reiher (2005), a categorização fina do *marketing* e dos produtos/programas deve tomar como referentes objectivos os elementos desenvolvimentais, os correspondentes *blind spots* e a dinâmica de comunicação que tipifica a condição da fase evolutiva em que se encontram os sujeitos. É a partir destes elementos, com base nos quais se definirão várias fases desenvolvimentais com as respectivas recomendações a respeito dos diversos tipos de produtos/programas, que poderemos orientar adequadamente a educação da “Geração M”.

Bibliografia

- Acuff, D. S., & Reiher, R. H. (2005). *Kidnapped: How irresponsible marketers are stealing the minds of your children*. Chicago: Dearborn.
- Amalou, F. (2001). *Le livre noir de la pub: Quand la communication va trop loin*. Paris: Éditions Stock.
- American Academy of Pediatrics (1999). Media education. *Pediatrics*, 104 (2), 341-343.
- American Academy of Pediatrics (2001). Children, adolescents and television. *Pediatrics*, 107 (1), 423-426.
- American Academy of Pediatrics (2006). Children, adolescents and advertising. *Pediatrics*, 118 (6), 2563-2569.
- American Academy of Pediatrics (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119 (1), 182-191.
- Asensio, J. M. (2001). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Bénilde, M. (2007). Analisar os cérebros para vender melhor. *Le Monde Diplomatique* (Edição Portuguesa), Dezembro, 2.ª Série (13), 5.
- Colom, A. J. (2001). Teorías de postmodernidad y la educación. In A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 129-139). Barcelona: Ariel Educación.
- Comissão Europeia (1995). Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la Société Cognitive. Obtido em 27 de Junho de 2005 de <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>
- Cruz, J. C. (2002). *Introdução ao estudo da comunicação: Imprensa, cinema, rádio, televisão, redes multimédia*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.
- Kilbourne, J. (2000). *Can't buy my love: How advertising changes the way we think and feel*. New York: Touchstone.
- Klein, N. (2001). *No logo: La Tyrannie des marques*. S.l.: J'ai Lu
- Kunkel, D., Wilcox, B. L., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., & Dowrick, P. (2004). *Report of the APA task force on advertising and children*. Washington: American Psychological Association.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal - Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.

- Matos, A. P. M. (2006). *Televisão e violência: (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Almedina.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 35-47.
- Rideout, V. J., Roberts, D. F., & Foehr, U. G. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year olds* (Executive Summary). Washington: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). *Zero to Six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers* (Report). Washington: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Riou, N. (2004). *Pub fiction*. 2^a. Ed. 2^a Tir. Paris : Éditions d'Organization.
- Riou, N. (2005). *Peur sur la pub*. Paris: Eyrolles.
- Sanches, M. D. F. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40-2, 225-236.
- Schmidt, M. E., Bickham, D., King, B., Slaby, R., Branner, A. C., & Rich, M. (2005). *The effects of electronic media on children ages zero to six: A history of research* (Issue Brief). Washington: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Schor, J. B. (2004). *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*. Nova Iorque: Scribner.

Résumé

L'évolution des médias a eu des conséquences dramatiques dans notre façon de vivre, sachant qu'ils touchent toutes les dimensions sociales: l'économie, la politique, l'éducation ainsi que nos moeurs, attitudes et comportements. En présentant quelques faits choisis parmi la consommation des médias, nous avons l'intention de prouver combien ils sont des facteurs déterminants de la socialisation. Finalement, en prenant en considération quelques critères exposés, nous suggérons quelques recommandations pour définir l'environnement nécessaire à l'éducation des enfants.

Abstract

Media evolution has created some dramatic changes in our way of living, therefore, nowadays, they penetrate all social dimensions: economics, politics, education and also our values, attitudes and behaviour. By presenting some selected facts related to media consumption we intend to show how the media are determinant factors in children socialization. Finally, by taking in consideration some developmental criteria, we point out several core recommendations regarding the definition of the proper environment for children education.