

Ulla Carlsson • Cecilia von Feilitzen
(orgs.)

A CRIANÇA E A MÍDIA

Imagem, Educação, Participação

Revisão técnica de
José Salomão David Amorim
Sônia Naves David Amorim



Edições UNESCO Brasil
Conselho editorial
Jorge Werthein
Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha

Comitê para Área de Direitos Humanos e Cultura da Paz

Carlos Alberto Vieira
Roberta Martins
Marlova Jovchelovitch Noletto
Marta Porto

Título Original: Children and Media: image, education, participation
UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen — Yearbook 1999.
Copyright © 1999, Edições UNESCO Brasil

A CRIANÇA E A MÍDIA: imagem, educação, participação
Ulla Carlsson e Cecilia von Feilitzen (Organizadoras)

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Capa: Edson Fogaça

Tradução: Dinah de Abreu Azevedo; Maria Elizabeth Santo Matar

Preparação de originais: Fernanda Spinelli, Liege Marucci

Revisão: Ana Maria Barbosa, Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Dany Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, assim como pelas opiniões expressas, as quais não são necessariamente compartilhadas pela UNESCO, nem são de sua responsabilidade.

As denominações empregadas e a apresentação do material no decorrer desta obra não implicam a expressão de qualquer opinião que seja da parte da UNESCO no que se refere à condição legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou a delimitação de suas fronteiras ou divisas.

ISBN: 85-249-0831-9

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da UNESCO e da Editora.

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 — Perdizes

05009-000 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

UNESCO Brasil

SAS-Quadra 5 — Bloco H — Lote 6

Ed. CNPq/IBICT/UNESCO — 9º andar

70070-914 — Brasília-DF — Brasil

Tel.: (55 61) 351-3525 Fax: (55 61) 322-4261

e-mail: uhbrz@unesco.org

Impresso no Brasil — janeiro de 2002

SUMÁRIO

Apresentação à edição brasileira <i>Jorge Werthein</i>	11
Apresentação <i>Ulla Carlsson</i>	13
Prefácio <i>Henrikas Yushkiavitschus</i>	17
Educação para a Mídia, Participação Infantil e Democracia <i>Cecilia von Feilitzen</i>	19
Os Direitos da Criança e a Mídia: Conciliando Proteção e Participação <i>Paulo David</i>	37

O Acesso da Criança à Mídia e ao Uso da Mídia

As Crianças e o Ambiente da Mídia em Mudança Panorama de um Estudo Comparativo Europeu <i>Sonia Livingstone, Katharine J. Holden & Moira Bovill</i>	45
Acesso à Mídia e Uso da Mídia entre as Crianças de 12 Anos no Mundo <i>Jo Groebel</i>	69
Quantidade de Tempo que as Crianças Passam Vendo TV Estatísticas de Dez Países <i>Cecilia von Feilitzen</i>	77

A Imagem da Criança na Mídia

A Imagem da Criança no Horário Nobre da Televisão Distribuição e Perspectiva? <i>George Gerbner</i>	85
---	----

A Representação das Crianças na Mídia Noticiosa dos EUA <i>Dale Kunkel & Stacy L. Smith</i>	89
A Criança e a Mídia no Paquistão <i>Masroor Mohsin Gilani</i>	99
Advogados de uma Nova Sociedade de Consumo As crianças nos comerciais da TV <i>Leeia Rao</i>	109
Algumas Idéias sobre o Desenvolvimento de uma Mídia Favorável à Criança <i>Mike Jempson</i>	119
“As Crianças Hoje em Dia” <i>Seminário Preparado e Apresentado por Jovens Jornalistas do Children’s Express</i>	139

Educação para a Mídia

Educação para a Mídia no Canadá — a Segunda Primavera <i>Neil Andersen, Barry Duncan & John J. Pungente</i>	159
Educação para a Mídia na África do Sul no Final do Século XX O Renascimento da Fênix ou a Morte do Cisne? <i>Jeanne Prinsloo</i>	187
As Crianças Australianas e a Mídia Educação, Participação e Divertimento <i>Barrie McMahon & Robin Quin</i>	217
A Educação para a Mídia na Europa Com Foco Especial nos Países Nórdicos <i>Birgitte Tufte</i>	235
A Posição da Produção A Educação para a Mídia e a Produção de Mídia pelos Jovens no Reino Unido <i>David Buckingham</i>	251
Contra a Violência: Experiências Sensoriais Envolvendo Luz e Visão Educação para a Mídia e Tecnologia Educacional de um Ponto de Vista Latino-Americano <i>Ismar de Oliveira Soares</i>	263
O Cenário da Mídia em Mudança na Índia Implicações para a Educação para a Mídia <i>Keval J. Kumar</i>	279

A Participação Infantil na Mídia

A Mídia e Nossas Crianças: A Promessa de Participação <i>Feny de los Angeles-Bautista</i>	307
A Convenção Está Viva O Dia Internacional de Rádio e TV da Criança, Criado pelo UNICEF, e o Site <i>Voices of Youth (Vozes da Juventude)</i> <i>Francis Mead</i>	319
A Participação da Criança na Televisão Brasileira <i>Beth Carmona</i>	331
Estas São Nossas Histórias A Aventura da História do Vídeo de Adolescentes <i>Connie John</i>	337
As Crianças e a Televisão na China <i>Jia Peijun</i>	343
Carta das Crianças Austríacas sobre a Televisão <i>Ingrid Geretschlaeger</i>	347
A Animação na Escola Um Modelo para o Ensino de Mídia em Todas as Escolas <i>Erling Ericsson</i>	351
Conversas de Verão Crianças e Produtores Conversam Entre Si <i>Olga Linné</i>	357
Crianças e Profissionais Criando Vídeos Juntos <i>Jerzy Moszkowicz</i>	363
Vídeo e Comunicação Intercultural <i>Horst Niesyto</i>	367
A Produção de Vídeos por Estudantes Japoneses Apresentando seu Cotidiano a um Público Estrangeiro <i>Yasuo Takakuwa</i>	371
TV Feita por Adolescentes, para Adolescentes Desenvolvendo e Avaliando um Modelo de Produção <i>Lin Ai-Leen</i>	375
Jovens Comunicadores em Gana <i>Sarah Akrofi-Quarcoo</i>	381

Sou Criança, mas Também Tenho meus Direitos! <i>Mimi Brazeau</i>	385
A Participação das Crianças no Rádio, Burkina Fasso <i>François Zongo</i>	391
Caminhando em Direção à Participação na Internet Novas Iniciativas no Rádio para Crianças e Jovens <i>Sarah McNeill</i>	393
As Crianças Online A Participação das Crianças na Internet <i>Ebba Sundin</i>	401
Bhima Patrike Uma Revista Mural Indiana para Crianças que Trabalham <i>Kavita Ratna & N. Lakshmi</i>	417
Mambo Leo, Sauti ya Watoto Uma Revista Infantil da Tanzânia <i>Esther Obdam</i>	425
Estudantes Australianos Fazendo Mídia <i>Roger Holdsworth</i>	431
Meios de Comunicação: A Favor ou Contra a Educação? <i>Carlos A. Arnaldo</i>	439

Declarações e Resoluções Internacionais e Regionais Criança e Mídia

Convenção Européia sobre Televisão Transfronteira do Conselho da Europa	453
As Normas do Sindicato Europeu de Rádio e Televisão para Programas sobre a Representação da Violência	455
A Resolução de Bratislava	461
A Carta sobre a Televisão Infantil	463
A Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão dos PDSA	464
Declaração Asiática dos Direitos da Criança e a Mídia	465
A Declaração dos Direitos das Crianças Africanas no Rádio e na Televisão .	468

O Plano de Ação da UNESCO sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento	470
Os Direitos da Criança e a Mídia: Diretrizes para os Jornalistas	472
Recomendação da União Européia sobre a Proteção a Menores e à Dignidade Humana em Serviços Audiovisuais e de Informação	475
O Plano de Ação da União Européia para Promoção do Uso mais Seguro da Internet	479
Declaração e Plano de Ação contra Abuso Sexual de Crianças, Pornografia Infantil e Pedofilia na Internet	482
A Informação e os Direitos da Criança: o Desafio do Engajamento da Mídia	489
<i>Mike Jempson e Bill Novis (FIJ)</i>	

Organizações e Redes — Crianças e Mídia

Associações Preocupadas com as Crianças e a Mídia <i>Compilação de Pia Hepsver</i>	509
Endereços na Internet — De Crianças e para Crianças <i>Compilação de Ebba Sundin</i>	541
Autores	547

APRESENTAÇÃO À EDIÇÃO BRASILEIRA

A UNESCO Brasil, no marco das prioridades da Organização de proporcionar a todas as crianças e jovens condições para atender às necessidades básicas de aprendizagem e de educação, tem procurado dispensar atenção especial ao papel da mídia na formação da personalidade e no desenvolvimento integral da pessoa humana. Se, por um lado, as novas tecnologias oferecem alternativas sem precedentes de acesso ao conhecimento, por outro lado, nem sempre elas são utilizadas com o devido respaldo ético. É incomensurável o poder dos novos meios de comunicação coletiva, nisso residindo também o perigo que encerram.

Assim sendo, diante do impacto das tecnologias de informação e comunicação em todos os setores das atividades humanas, torna-se cada vez mais necessário que as instituições escolares se preocupem em analisar os seus efeitos no processo de socialização de crianças e jovens. Mais do que isso, torna-se necessário promover de forma permanente uma educação para a mídia, preparando os estudantes para se defender das ciladas, perigos e armadilhas da mídia a que se refere Henrikas Yushkiavitshus no prefácio deste livro.

É certo que as escolas não dispõem ainda de meios para assumir mais essa responsabilidade. Todavia, devido à magnitude do problema, importa promover o debate e divulgar pesquisas e experiências sobre a educação para a mídia. Sob esse aspecto, estou seguro de que o livro organizado por Cecilia von Feilitzen e Ulla Carlsson preenche esse objetivo. Ele reúne estudos, reflexões, resultados de pesquisas e experiências escritos por especialistas e educadores de vários países e sobre diferentes contextos sociais, configurando-se como uma contribuição de qualidade para assegurar, como afirma a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, o direito da criança à informação.

Se, como afirma com propriedade Cecilia von Feilitzen, a educação para a mídia não pode, de acordo com os direitos da criança, protegê-las de certos conteúdos dos meios de comunicação coletiva, pode, no entanto, evitar exageros que comprometem ainda mais a crise moral do nosso tempo. A educação para

a mídia deve implicar uma tentativa para reorientar ou mudar o conteúdo de sua produção, por intermédio da própria produção e participação infantil, uma vez que a participação na mídia é uma forma de o indivíduo expressar suas opiniões sobre aquilo que o afeta.

É fundamental o envolvimento da família e da comunidade na discussão do conteúdo da mídia, como é indispensável a discussão pelas escolas dos efeitos da mídia. A formação de uma mentalidade crítica constitui condição fundamental para a reeducação da mídia. Sem essa consciência, não será possível desenvolver a capacidade de discernir e de perceber o sentido de uma mensagem. Por outro lado, desenvolver nos alunos a capacidade de discernimento concorre para fazer ver aos produtores e responsáveis pela veiculação de alcance coletivo que a mídia é um bem público e, como tal, precisa levar em conta os valores éticos e as aspirações de uma determinada sociedade.

A rigor, a nova ética que se reivindica para o século XXI requer a participação coletiva. A mídia, pelo poder que possui, tem responsabilidade no delineamento das futuras sociedades. Para tanto, precisamos construir em conjunto um consenso de auto-regulação ética. A educação para a mídia certamente dará uma contribuição importante nessa direção.

Jorge Werthein

Diretor da UNESCO no Brasil

APRESENTAÇÃO

pela Diretora da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela do Nordicom

Estamos no limiar de um novo século, na verdade, de um novo milênio, e nos encontramos em um turbilhão de mudanças. Em muitos aspectos, podemos realmente falar em termos da emergência de uma nova ordem mundial — e de uma nova ordem da mídia mundial também. De uma perspectiva histórica, as décadas que estamos atualmente vivendo serão um dia vistas como momentos críticos decisivos, com implicações mundiais.

A década de 90 assistiu a ampla reestruturação de mercados em todo o mundo. Experienciamos desregulamentações, privatizações, concentração de propriedade, comercialização e — por fim, mas não menos importante — avanços tecnológicos. No centro de tudo isso está o processo de globalização. Ou seja, mercados nacionais estão se tornando cada vez mais integrados em uma única estrutura de poder global e as fronteiras nacionais estão perdendo seu significado em muitos aspectos. O processo é particularmente pronunciado no que diz respeito à mídia de comunicação de massa. A informação flui de forma cada vez mais livre. A “nova ordem” possibilita que pessoas de todo o mundo compartilhem sons e imagens de outras partes do mundo. Enquanto isso, os produtos da cultura de massa produzidos por relativamente poucas corporações de mídia, sediadas basicamente nos EUA, Europa e Japão, alcançam um número e uma faixa cada vez maior de consumidores em todo o mundo, como nunca se viu antes.

Não é exagero dizer que os indivíduos mais vulneráveis neste mundo da mídia globalizada são nossas crianças. As mudanças que presenciamos — atuais e futuras — influenciam profundamente suas vidas.

O conteúdo da mídia levanta algumas questões vitais. Durante anos, muitas pessoas expressaram suas preocupações com os efeitos da mídia, e não apenas da televisão, sobre seu público, especialmente as crianças e os jovens. O conteúdo violento da mídia tem merecido uma atenção particular. Infelizmente, a proliferação de produtos da mídia, hoje, significa que a violência e a pornografia estão mais difundidas do que nunca, e há uma preocupação considerável — entre pais, professores e autoridades públicas — quanto à forma como tal conteúdo pode influenciar os jovens. Muitas pessoas suspeitam que haja uma correlação entre o aumento do nível de violência na vida cotidiana, particularmente aquela cometida por crianças e jovens, e a cultura de violência que nossas crianças encontram na televisão, filmes de vídeo, jogos de computador e via Internet.

Diferentes formas de limitar esse conteúdo — através de legislação e de auto-regulação — estão sendo discutidas em muitos países e organizações regionais, como a União Européia. Esforços estão sendo feitos para abrir o diálogo entre as autoridades públicas, empresas de mídia e o público interessado, a fim de estabelecer um consenso com relação a certos princípios básicos. O Artigo 17 da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança provê uma estrutura internacional para este trabalho. O artigo se refere tanto ao direito da criança de ter acesso à informação e fontes como à necessidade de “encorajar o desenvolvimento de orientações apropriadas a fim de proteger a criança de informações e materiais nocivos ao seu bem-estar”.

À luz destes fatos, não é surpreendente que a idéia de estabelecer uma câmara internacional relacionada ao tema crianças e a violência na mídia tenha sido levantada em várias ocasiões na década de 90.

Em 1997, o Nordicom começou a trabalhar para criar a Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela, um projeto com financiamento conjunto do governo da Suécia e da UNESCO. O objetivo da Câmara é contribuir e efetivar o conhecimento sobre crianças, jovens e a violência na mídia, visto da perspectiva da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. Nossa tarefa básica é tornar conhecidos os novos dados e informações científicas a potenciais usuários — pesquisadores, autoridades públicas, profissionais de mídia, professores, organizações voluntárias e indivíduos interessados — de todo o mundo.

Na prática, os objetivos da Câmara são três: atrair a atenção para a questão da violência na tela e seu papel na vida das crianças e jovens, estimular iniciativas e atividades que combatam a violência gratuita e ajudar a prover uma melhor base para as políticas públicas nesse campo.

Para alcançar esses fins, a Câmara confronta e documenta estudos de representações violentas na ficção televisiva, nos noticiários e programas de atualidades na TV, em filmes, fitas de videogames e jogos de computador, bem como

em imagens e textos disponíveis via Internet etc. Também documentamos medidas tomadas para reduzir a quantidade de violência deletéria em programas e filmes da TV, assim como exemplos de ações afirmativas que mostram alternativas positivas à violência na mídia.

Em março de 1998, tivemos o prazer de apresentar o primeiro Livro do Ano da Câmara. Os artigos daquele livro estão basicamente relacionados a pesquisas sobre os efeitos da exposição das crianças à violência na televisão. Consideramos importante reunir o trabalho científico sobre esse assunto em um único volume e nos sentimos gratificados pelo fato de que tantos estudiosos renomados na área se mostrassem desejosos de contribuir para o livro. O resultado reúne muitos artigos interessantes baseados em descobertas de pesquisa realizada em diferentes países e regiões. Considerando que a produção de pesquisas sobre crianças e a violência na mídia tem sido extensa, conciliar os resultados tem se mostrado uma tarefa difícil, alguns deles parecendo completamente contraditórios. Além disso, a violência assume muitas formas e apresenta efeitos diversos. Esperamos que o primeiro Livro do Ano tenha aumentado nosso conhecimento comum sobre aquilo que a pesquisa tem a dizer sobre o assunto.

O primeiro Livro do Ano estava relacionado ao primeiro objetivo da Câmara, ou seja, relatar o que aprendemos sobre crianças e a violência na mídia depois de décadas de pesquisa sobre o assunto. O Livro do Ano de 1999, agora concluído, trata do segundo objetivo: estimular iniciativas e programas que combatam a violência gratuita na mídia. Enquanto o primeiro Livro perguntava: “O que nós sabemos?”, o segundo indaga: “O que estamos fazendo com relação a isso?” O foco está na educação para a mídia e na participação das crianças na mídia.

A edição deste ano reúne pesquisadores, professores, profissionais de mídia e representantes de organizações voluntárias de diferentes partes do mundo, que dedicaram sua criatividade e energia para o desenvolvimento da educação e participação na mídia — em essência, contribuições vitais para a manutenção e aperfeiçoamento da sociedade democrática. É uma questão de ensinar as crianças a desenvolverem e exercitarem seu julgamento e a serem seletivas com relação àquilo que compartilham na torrente de conteúdo oferecido pela mídia. É uma questão de conhecimento teórico, mas também de habilidades práticas. A participação real na produção da mídia tem grande importância. A combinação de análise e experiência de produção fornece aos jovens uma base melhor para avaliar o que vêem e ouvem e as habilidades de produção os capacitam a agir para mudar e corrigir estereótipos e imagens da mídia. O Livro oferece numerosos exemplos.

Com relação a isso, é importante lembrar que os conceitos de educação e participação na mídia recebem interpretações diversas em diferentes partes do

mundo, de acordo com as tradições culturais e pedagógicas dos países em questão.

Vários dos colaboradores, chamados “pesquisadores ativos”, têm participado ativamente dos processos que constituem sua pesquisa, o que quer dizer que estão diretamente envolvidos nos processos de mudança. Essa abordagem, que não é comum na pesquisa acadêmica, tem se mostrado extremamente valiosa. Duas perspectivas ou dimensões se repetem em muitos dos artigos: uma dimensão sociocultural e uma dimensão estética, ou seja, um reconhecimento da fascinação e do apelo estético da mídia.

Esperamos que o Livro do Ano seja uma fonte de inspiração para todos aqueles preocupados com a forma como as crianças e os jovens se relacionam com a mídia de massa como um fenômeno cultural — para muitas pessoas, hoje, “cultura” é em grande parte uma questão de cultura mediada eletronicamente — tanto como documentação do que tem sido feito em várias partes do mundo quanto como fonte para a inovação criativa.

Desejo expressar nossos sinceros agradecimentos a todos os colaboradores que participaram desta coletânea sobre educação e participação na mídia em uma perspectiva global, com material de grande amplitude e profundidade. Finalmente, quero expressar nossa gratidão à UNESCO e ao governo sueco pelo apoio financeiro que tornou este Livro do Ano possível.

Ulla Carlsson

Gotemburgo, março de 1999

PREFÁCIO

pelo Diretor-Geral Assistente de Comunicação, Informação e Informática da UNESCO

Atualmente parece haver uma competição em três frentes, entre técnicos em comunicação, burocratas e jovens.

Com relação à nova tecnologia de comunicação, cada um deles parece estar tentando ficar à frente do outro. Talvez por isso seja difícil para os mais velhos, hoje, e especialmente para os burocratas políticos, compreender que eles não podem impor decisões permanentes à nova geração (os jovens de hoje!) no que diz respeito àquilo que eles verão na TV, ou à forma como usarão a Internet ou a qualquer nova tecnologia de comunicação disponível no futuro.

Pois, se os técnicos que criam e fornecem novos instrumentos estão um passo à frente dos burocratas que tentam “regulamentar”, “inibir”, ou em alguns casos “controlar” o que as gerações mais jovens verão e ouvirão, os jovens — até mesmo as crianças menores — se encontram dois passos à frente dos técnicos. A maioria das crianças de hoje nas áreas urbanas e cidades com televisão é mais competente para selecionar programas na TV e navegar na Internet do que a maioria dos adultos. Contudo, nem todas as crianças estão conscientes das ciladas e perigos, armadilhas e ardis, seduções e engodos, que se pode encontrar na Internet ou quase todo tipo de mídia.

Como as crianças vão aprender sobre esses assuntos? Não deveria ser como lhes ensinar a atravessar a rua ou a tomar cuidado com estranhos? Por muitas razões, técnicas e sociais, não é a mesma coisa. É centenas de vezes mais difícil e isto principalmente por causa da falta de confiança experimentada pela maioria dos pais e mesmo por alguns professores quando se trata de tecnologia de comunicação.

Entretanto, o desafio real, hoje, não é ensinar — é estimular o aprendizado. Não é instruir — mas provocar experiências que deixem uma marca com a

esperança de que produzam uma mudança de mentalidade, uma mudança de atitude. Pois, no mundo de hoje, educar é ser capaz de entrar em contato com os jovens e ajudá-los a explorar seu caminho através da mídia e da Internet — os atuais instrumentos da educação.

Às vezes pensamos que os jovens são impermeáveis à aprendizagem, mesmo na escola, mas ainda mais quando estão com seus pais. Por outro lado, com muita frequência, eles podem e realmente procuram aprender com seus pares, ou com aqueles que estão próximos deles. E, enquanto o ensino é geralmente uma atividade formal e estruturada, a aprendizagem, por sua vez, pode ser aberta, espontânea, ao mesmo tempo que simbólica e experimental. Deveríamos tirar daí uma lição.

Com algumas exceções, a maioria das crianças tem pouca iniciação formal ao mundo da mídia dentro do qual nasceram e foram criadas. Sozinhas, elas precisam, na maioria dos casos, procurar entre vários jornais e revistas aquele ou aquela que é mais apropriado(a) às suas necessidades e educação. Elas passam de faixa em faixa no rádio para identificar quais das 40 ou mais estações refletem seu tipo de música e de bate-papo. E, se dispõem de televisão por satélite ou a cabo, podem ter que *zapear* algumas centenas de programas para encontrar o favorito. Tudo isso significa mais escolhas, assim como a formulação de mais critérios para fazer tais escolhas. Contudo, mais escolhas não significa necessariamente mais qualidade ou mais verdade. E é aí que os jovens podem precisar da experiência da geração mais velha.

Atualmente há mais cursos de graduação e de pós-graduação em comunicação e faculdades de ciências sociais afins do que cursos de mídia para crianças e jovens do ensino médio, que talvez necessitem mais e com maior urgência de tal aprendizagem. Muitas escolas, até mesmo algumas em cidades longínquas ou no campo, estão tentando introduzir cursos de educação para a mídia, ou estão inserindo pequenos itens nos cursos existentes, a fim de despertar a consciência para questões ligadas à mídia. A maioria dessas escolas não dispõe de recursos para fazer este trabalho de forma adequada.

Quer na escola, quer na família, na comunidade ou entre amigos, ajudar os jovens a aprender sobre mídia requer recursos: informação, pesquisa e fontes confiáveis, acumulados no decorrer de anos de experiência. Se possível, tais recursos deveriam ser partilhados por culturas e países diversos.

É por isso que este Livro do Ano desempenha um papel especial, fornecendo informações atualizadas de uma forma analítica, partilhando pontos de vista e experiências, conclusões de pesquisas clínicas e de campo, os pensamentos mais profundos de pesquisadores e comunicadores.

Henrikas Yushkiavitshus

Paris, março de 1999

EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA, PARTICIPAÇÃO INFANTIL E DEMOCRACIA

Introdução de Cecilia von Feilitzen, Coordenadora Científica da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela.

A idéia básica deste livro é apresentar exemplos de educação para a mídia e da participação infantil na mídia em diferentes partes do mundo — e, ao fazê-lo, ter a esperança de inspirar mais e melhor participação e educação para a mídia. Os artigos foram escritos por representantes de diferentes grupos e interesses — principalmente educadores, professores, profissionais de mídia e representantes de várias organizações — uma vez que a educação para a mídia e a participação das crianças exigem uma combinação do resultado de seus trabalhos. Portanto, esperamos que este livro sirva, de alguma maneira, para encorajar mais diálogo e cooperação.

Basicamente, as questões de educação para a mídia e participação das crianças estão relacionadas aos direitos da criança, não só com relação à mídia, mas também na sociedade — direitos que são fundamentais para ampliar a democracia. De acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança — cuja vigência completou dez anos em 1999 — a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral (do artigo 17); a criança deve ter direito à liberdade de expressão (do artigo 13); e a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam (do artigo 12). Ainda mais hoje em dia — quando a mídia/telecomunicações representa/am uma área com crescimento recorde nas duas últimas décadas — a explosão da mídia significou uma verdadeira globalização. Além disso, como a mídia é, em muitos aspectos, pré-requisito para o funcionamento da sociedade atual, nem sempre é possível diferenciar mídia de sociedade.

Naturalmente, a educação para a mídia e a participação das crianças na mídia não são os únicos meios de criar um ambiente melhor para a mídia e certamente não constituem o único meio de criar condições sociais mais razoáveis para as crianças. Ao contrário, também são necessários esforços importantes da parte da mídia — na forma de, por exemplo, auto-regulamentação e produção de programas de rádio e TV de alta qualidade, que satisfaçam as várias necessidades infantis. A responsabilidade de pais e políticos também é grande e várias organizações desempenham um papel enorme na contribuição para uma melhor situação das crianças. A educação para a mídia e a participação das crianças são, portanto, apenas dois dos muitos procedimentos que precisam ser adotados simultaneamente se quisermos fazer valer os direitos da criança na prática.

Contudo, o que os artigos deste livro mostram é que a educação para a mídia e a participação infantil são movimentos na direção certa. Deixem-me detalhar mais esta tese, explicando a composição do livro e chamando a atenção para algumas das idéias apresentadas nos artigos.

O acesso das crianças à mídia e o uso da mídia

Uma das questões mais comuns com relação às crianças e a mídia é sobre o quanto e de que forma elas usam cada tipo de mídia. De uma perspectiva internacional, há o problema de que a pesquisa relativa a essa questão é basicamente conduzida em países onde a mídia está amplamente difundida, ao passo que sabemos pouco sobre o acesso das crianças à mídia e o seu uso em outros países e regiões. Apesar da globalização da mídia, o acesso infantil a ela ainda é muito desigual.

Também é comum que a pesquisa com crianças seja realizada na escola. Daí resultam dados incompletos se quisermos conhecer a situação de todas as crianças do mundo, uma vez que nem todas vão à escola e que o número de anos escolares varia de um país para o outro.

Além da pesquisa acadêmica, também há a pesquisa de audiência, realizada dentro da mídia ou a seu pedido, e que, em muitos casos, está condicionada ao desejo da mídia comercial de alcançar o maior público possível dentro de determinados grupos-alvo ou “segmentos” da população — com o intuito de vender tempo para anunciantes potenciais. Essas “avaliações de audiência” lidam principalmente com a TV, depois com o rádio, mas também foram realizadas em áreas onde a mídia está amplamente difundida. Tais avaliações de audiência, portanto, são inexistentes na maioria dos países e, naqueles onde foram realizadas, estão limitadas às cidades maiores, em que o acesso à televisão é bom. Grandes áreas rurais e cidades pequenas não estão incluídas nessas mensurações.

Em consequência, nem a pesquisa acadêmica, nem as avaliações de audiência fornecem um quadro completo do acesso das crianças à mídia e do uso da mídia de um ponto de vista global. É preciso enfatizar que os dados não mostram nada, por exemplo, sobre crianças que trabalham, crianças de áreas rurais sem energia elétrica ou crianças sem lar. Para ter uma idéia da distribuição desigual da mídia no mundo, veja as estatísticas apresentadas no Livro do Ano de 1998.

Um outro problema é que os métodos de pesquisa diferem tanto de um estudo para o outro quanto de um país para o outro. O resultado é que as diferenças em estatísticas sobre o uso da mídia dependem tanto dos métodos empregados na mensuração e registro dos dados, na composição das amostras etc., quanto de verdadeiras diferenças culturais.

Uma conclusão segura, portanto, é de que há necessidade de pesquisa local sobre o acesso e o uso da mídia pelas crianças — não se tem conhecimento nenhum com relação a muitos países — e, ao mesmo tempo, há necessidade de pesquisa internacional, usando métodos consistentes para que as descobertas possam ser comparadas entre diferentes países.

Projetos de pesquisa internacionalmente comparáveis são raros. Neste livro, as conclusões de dois projetos desse tipo recentemente desenvolvidos são apresentados, um europeu e outro mundial, de 23 países (veja os artigos de Sonia Livingstone, Katharine J. Holden e Moira Bovill, Reino Unido, e Jo Groebel, Holanda, respectivamente). Contudo, esses projetos foram desenvolvidos em áreas onde a mídia está amplamente difundida.

O livro também inclui dados de institutos privados de pesquisa de audiência em dez países dispersos pelo mundo — mas os números são em muitos casos válidos apenas para as grandes cidades. Além do mais, as amostras, métodos e faixas etárias das crianças diferem entre os países, o que impossibilita a comparação desses números.

Uma conclusão que, não obstante, pode ser tirada sobre o acesso e o uso da mídia pelas crianças é que nos países e cidades onde a TV é amplamente difundida, ela constitui também o meio de comunicação mais provável de ser usado pelas crianças. Nos países e regiões onde a TV é menos comum, principalmente em áreas distantes das cidades com televisão, o rádio é o meio de comunicação que as crianças mais utilizam.

Contudo, mesmo em muitos países em que as crianças estão bem equipadas com tecnologia de mídia, onde cada vez mais crianças têm aparelhos de TV, e talvez até videocassetes, em seus quartos, a proporção delas com acesso a um computador em casa pode ainda ser minoria (veja Livingstone et al., neste livro). As crianças usam o computador principalmente para jogar. Um número ainda menor de crianças tem acesso à Internet. Considerando a discussão sobre as possibilidades da Internet, é importante enfatizar que, na virada do século XX,

estimava-se que apenas 4% da população mundial tinham acesso a ela (veja o artigo de Sarah McNeill, Reino Unido, neste livro). Desta pequena porcentagem, estima-se que quatro quintos do uso da Internet ocorram na América do Norte e Europa (veja os artigos de Francis Mead, UNICEF, e Ebba Sundin, Suécia, respectivamente, neste livro). Apesar das possibilidades especiais associadas com a Internet, a televisão e, em muitos países, o rádio, ainda é o meio de comunicação dominante em termos de difusão e de tempo de uso.

Uma outra conclusão segura é, portanto, que os direitos da criança com relação à mídia não podem ser exercidos se a exigência básica de que todas as crianças tenham acesso à mídia não for primeiro cumprida.

A imagem da criança na mídia

A questão seguinte mais freqüentemente levantada, depois daquela sobre o quanto e de que forma as crianças usam a mídia, é como as crianças são influenciadas por ela. As influências da violência na mídia estão, via de regra, em foco. Um panorama das pesquisas de diferentes partes do mundo sobre as impressões que recebemos da violência na mídia foi apresentado no Livro do Ano de 1998.

O tipo de violência na mídia que mais aparece nos debates públicos e pesquisas é a violência visível, física, clara, e sua ameaça — assassinatos, sangue, tiros, lutas, massacres etc. Entretanto, além desses elementos físicos de violência no fluxo crescente da mídia, há também outros tipos de violência que têm recebido menos atenção das pesquisas e do debate público — a violência estrutural e mental mais latente, cujos responsáveis e vítimas nem sempre podem ser identificados e cujas causas e conseqüências são mais difíceis de analisar, pois, em regra, elas estão profundamente enraizadas na cultura e na sociedade em geral.

Por exemplo, as análises de conteúdo da produção da mídia têm mostrado que diferentes grupos da população são construídos de forma diferente na mídia — eles são representados diferentemente e de formas diversas. Um padrão repetido e geral na produção da mídia como um todo (portanto, não de modo especial nos programas, livros infantis etc.) é que as crianças são consistentemente sub-representadas. Quanto menores, mais invisíveis são. As crianças não só são raramente vistas, como também suas vozes raramente são ouvidas. Ademais, os adultos na mídia dificilmente falam com as crianças.

Além disso, como no caso dos adultos retratados pela mídia, certas categorias sociais de crianças são mostradas mais raramente do que outras. Não apenas as crianças menores são representadas proporcionalmente com menos freqüência do que as crianças maiores, mas também há menos meninas do que meninos, assim como menos crianças pertencentes à classe operária, ou a minorias étnicas

ou lingüísticas, do que crianças pertencentes à classe média ou à maioria da população (veja, por exemplo, o artigo de George Gerbner, EUA, neste livro). Uma interpretação difundida para esses padrões recorrentes é que a cultura, da qual a mídia faz parte, reflete dessa forma a hierarquia de poder da sociedade, assim como o peso cultural e o valor de diferentes grupos da população. O fato de que as crianças (bem como as mulheres, os idosos, pessoas em ocupações de baixa remuneração, minorias étnicas) aparecem e são retratadas com menos frequência na mídia do que os homens em ocupações de classe média pode, assim, ser visto como uma indicação de que a esses grupos menos frequentemente representados é atribuído, em muitos aspectos, menor valor, e que a mídia, desse modo, expressa e pratica uma forma de violência simbólica ou opressão cultural.

Contudo, há uma exceção, em que as crianças são representadas com maior frequência no contexto da mídia — nos comerciais. O fato de as crianças serem mais comuns nos comerciais do que no conteúdo da mídia em geral é um sinal de seu alto valor de consumo econômico na sociedade — como consumidores atuais e futuros e como conceitos de venda e estratégias de propaganda para produtos, valores e estilos de vida (veja o artigo de Leela Rao, Índia, neste livro).

Quando as crianças são retratadas na mídia, isso também ocorre em contextos especiais. Naturalmente, a imagem da criança difere de um programa para o outro, de um livro para o outro, de um artigo para o outro — e em mídias, países, regiões, contextos culturais e sociais diferentes. Pesquisas sobre como as crianças são construídas na mídia, ou sobre a representação simbólica da criança, é escassa e fragmentária. Contudo, o trabalho existente indica que, quando padrões frequentes da mídia são analisados, certas construções claras são recorrentes. Uma dessas imagens recorrentes em noticiários, pelo menos em alguns países, é que as crianças são frequentemente representadas com relação à violência e ao crime, onde tanto elas quanto os jovens são responsáveis ou vítimas, e onde as crianças sofrem abuso sexual e físico (veja os artigos de Dale Kunkel & Stacy L. Smith, EUA, e de Masroor Mohsin Gilant, Paquistão, respectivamente, neste livro). É claro que a violência e o crime são problemas importantes e sérios, mas muita coisa aponta para o fato de que os relatos da mídia têm um objetivo sensacionalista, raramente buscando penetrar nas causas da violência. A consequência é que os jovens são via de regra representados como um problema e uma ameaça, e que os grupos vulneráveis são estigmatizados com relação à sua integridade, o que também acontece em conexão com os relatos da mídia sobre guerras, catástrofes e a fome. Como muitas outras questões essenciais relativas à criança são raramente tratadas na mídia, a imagem da criança e da violência tem um espaço desproporcionalmente grande (Kunkel & Smith, neste livro).

Outra situação recorrente na mídia é o da criança boa, inocente e meiga. Esse quadro chega ao extremo nos anúncios (Rao, neste livro). E, pelo menos em alguns países, a imagem da criança, especialmente da menina, tanto em comer-

ciais quanto em programas, é também temperada com ingredientes sexuais exagerados ou gratuitos (veja os artigos de George Gerbner, EUA, e Mike Jempson, Reino Unido, neste livro).

Poder-se-ia objetar que as crianças sempre têm os programas infantis. É verdade que os programas, livros, revistas para crianças etc. são, em regra, exceções importantes, e que os produtores e autores da mídia infantil frequentemente lutam para compensar as construções tendenciosas das crianças nos conteúdos da mídia destinada aos adultos. Na década de 90 houve manifestações internacionais importantes, como encontros e declarações para promover a programação infantil de qualidade na TV. Contudo, não devemos esquecer que a situação dentro da mídia infantil difere muito de um país para o outro. Em muitos lugares do mundo, as pessoas na mídia infantil, especialmente nas produções domésticas e de alta qualidade, entre outras dificuldades, trabalham em circunstâncias econômicas difíceis ou precárias. E mesmo nos países com melhores recursos para a mídia infantil, essa mídia constitui apenas uma pequena parte de toda a produção da mídia. Além disso, devemos ter em mente que, mesmo havendo programas e livros infantis populares etc., as crianças também vêem e ouvem, principalmente dos 8-9 anos em diante, a maioria dos tipos de programas de adultos, bem como certos noticiários, tarde da noite. As crianças também gostam de novelas e de programas de ação, entre outras razões, porque os consideram excitantes e acham que assim conseguem penetrar e entender os problemas morais e sociais do mundo adulto.

Talvez alguém diga que o fato de as crianças serem poucas na produção da mídia (com exceção dos comerciais) é aceitável, porque não é desejável que as crianças tomem parte em muitos programas e contextos da mídia, por exemplo, programas violentos, determinados programas de esportes etc. Se alguém pode, em princípio, concordar com tal argumento, também pode ver nele um problema. Por que a mídia precisa oferecer tantos programas, artigos etc. onde as crianças são retratadas de forma imprópria, conteúdos dos quais elas precisam ser protegidas? As crianças assistem à TV tanto quanto os adultos. Sem dúvida, elas precisam de suporte e proteção quando pequenas, mas elas também precisam de um ambiente de mídia que lhes seja favorável. Além disso, deve-se ter em mente que as crianças não são um pequeno grupo minoritário “à margem”. As crianças e jovens com menos de 18 anos constituem aproximadamente 37% do total da população mundial — em alguns países são até mesmo maioria (veja o Livro do Ano de 1998).

Outra opinião sobre a sub-representação das crianças na mídia pode ser a de que é muito mais difícil estabelecer contato com as crianças do que com os adultos; que é mais difícil controlá-las; que elas não são capazes de se expressar com facilidade, ou, pelo menos, que mais tempo, conhecimento e sensibilidade são necessários para trabalhar com elas no processo de produção da mídia. Mes-

mo que o contato com crianças exija mais em alguns aspectos, isso não explica por que elas são poucas na mídia. Pesquisas relativas às categorias de pessoas sobre as quais se fala na TV mostram que os adultos da televisão raramente falam de crianças, e sim quase que exclusivamente de outros adultos (von Feilitzen, 1997). Portanto, as crianças não estão presentes nem mesmo nos pensamentos de muitos adultos.

Há uma objeção possível à interpretação de que as poucas e tendenciosas imagens infantis na mídia são uma expressão de uma opressão cultural e simbólica das crianças. É que nós, que utilizamos a mídia, não devemos simplesmente ver nosso ambiente como ela o representa. Todos nós construímos o sentido do que vemos, ouvimos e lemos com base em nossas necessidades, experiências e contextos sociais. Tampouco é papel da mídia espelhar a realidade. Ao contrário, uma das tarefas da mídia é entreter e divertir. Além disso, o papel da fantasia ou da imaginação é, em muitos casos, elucidar a realidade de uma forma melhor. Igualmente é, em regra, importante do ponto de vista da sociedade e da democracia que a mídia fale sobre — e analise — a elite social, política e cultural, razão pela qual esse grupo, entre outros, é retratado na mídia com maior frequência do que as crianças e outras pessoas comuns. Outra opinião poderia ser que nem adultos, nem crianças gostam de ver crianças na mídia. Nós, como telespectadores, ouvintes e leitores, somos, em grande parte, co-construtores ativos no processo de comunicação da mídia — por meio de nossas escolhas nós parcialmente dirigimos as decisões da mídia, uma vez que ela procura alcançar o maior número de pessoas possível, adaptando-se, portanto, ao público.

Com certeza, a relação entre a mídia e seu público é de uma ação recíproca. Entretanto, apenas enfatizar o fato de que os usuários da mídia são criadores ativos, e desprezar totalmente as influências da mídia, seria o mesmo que o populismo, e uma falsa ideologia que erroneamente dá rédeas ao poder da mídia. Nossas escolhas também dependem muito daquilo que a mídia oferece. E como a mídia ganha um papel cada vez maior na sociedade, é por meio dela que boa parte da discussão e da comunicação pública acontece, é por meio dela que obtemos muitas de nossas idéias e a mídia deveria ser, portanto, um instrumento importante para a democracia. Em conseqüência, as construções da mídia desempenham um papel na formação das noções dos adultos sobre as crianças. E as questões relacionadas às crianças com as quais, por exemplo, os noticiários da mídia lidam — ou não — também contribuem para as noções do público sobre as necessidades de uma ação política (Kunkel & Smith, neste livro).

Tampouco é o caso de as crianças serem completamente favoráveis com relação àquilo que vêem na TV, ouvem no rádio ou lêem nos livros e jornais, isto é, o que a mídia apresenta não é sempre aquilo em que as crianças estão mais interessadas ou com o que desejam se identificar. Por exemplo, a maioria das crianças e jovens entre 11 e 16 anos, em uma pesquisa em nível nacional nos

EUA, disse que, quando vêem crianças na TV, elas estão envolvidas com crimes, drogas ou violência (Children Now, 1994). De acordo com outro estudo norte-americano, as crianças e jovens entre 10 e 17 anos claramente vêem injustiças na forma como a mídia retrata as classes sociais e grupos lingüísticos e étnicos, e a maioria acredita que é importante para as crianças verem pessoas de sua própria raça na TV. Como disse um garoto afro-americano: “As pessoas se inspiram no que vêem na televisão. Se elas não se vêem a si próprias na TV, vão querer ser outra pessoa” (Children Now, 1998). Um artigo, neste livro, do *Children’s Express*, Reino Unido, uma agência de notícias infantil, reproduz um estudo conduzido pelas próprias crianças sobre como elas são retratadas na imprensa. Estes pesquisadores infantis não encontraram nenhuma história na imprensa que desse uma imagem realista das crianças. De acordo com o estudo, todos os retratos eram estereótipos infantis e praticamente nenhuma história retratava a criança do ponto de vista da própria criança.

Em vários outros pontos deste livro encontramos descrições do que vários grupos de crianças não gostam com relação às imagens que a mídia traz delas — e elas dão suas opiniões sobre como gostariam que a situação fosse apresentada. Esses pontos de vista e sugestões podem ser encontrados, por exemplo, nos artigos de Mike Jempson, *Children’s Express*, Ingrid Geretschlaeger, Barrie McMahon & Robyn Quin (que apresenta pontos de vista de crianças convidadas para o Segundo Encontro Mundial sobre Televisão e Criança, em Londres, 1998) e Feny de los Angeles-Bautista (onde é apresentada uma lista de desejos das crianças do Encontro Asiático sobre os Direitos da Criança e a Mídia, 1996). Alguns dos vários temas recorrentes nestes pontos de vista são que as crianças querem ser levadas a sério e que querem ter permissão para falarem por si mesmas.

Muitos fatores levam a produção da mídia a ser o que é. Sem tentar analisar todos eles, podemos afirmar que as imagens infantis são, quase sempre, construções de adultos. Quando as crianças aparecem, as imagens são aquelas porque grupos de adultos vêem ou querem ver as crianças daquela forma. Não seria, contudo, razoável dizer que todos os adultos são responsáveis pelas construções simbólicas da criança na mídia. Nos interesses de quem, então, essas representações são feitas, e com que finalidades sociais, políticas, econômicas e estéticas? Embora cada representação infantil na mídia seja única, com características próprias, e embora cada programa, livro ou artigo possa ter propósitos benevolentes, os objetivos e a política da mídia, o clima cultural e a função da criança na sociedade são fatores que moldam essencialmente os padrões infantis repetidos e recorrentes na mídia. A ênfase excessiva de crianças em contextos violentos e de crimes nos noticiários e a ênfase excessiva de crianças boas e inocentes nos anúncios indicam que as construções infantis tendem a ser ainda mais distorcidas na mídia puramente comercial.

Contudo, mesmo os sistemas de mídia, a cultura e a sociedade estabelecendo as estruturas, produtores e jornalistas individuais que trabalham dentro dos sistemas contribuem para as imagens infantis de formas mais ou menos inconscientes, através da negligência, dos poucos contatos com crianças e da falta de conhecimento. É, pois, gratificante que a Federação Internacional de Jornalistas tenha, em 1998, adotado orientações para apresentar questões infantis (veja a seção sobre declarações e resoluções internacionais e regionais, neste livro). Há também sugestões adicionais neste livro sobre como os jornalistas e produtores podem se conscientizar dos problemas das imagens infantis e tentar fazer algo com relação a elas (veja o artigo de Jempsen).

Educação para a mídia

Além da atenção maior de produtores e jornalistas para o problema, a educação para a mídia é uma forma de contrabalançar as representações simbólicas distorcidas das crianças na mídia — a opressão cultural infantil — bem como a violência tradicional da mídia e muitas outras construções distorcidas de gênero, classe, raça etc., que também resultam dos interesses da mídia e de certos grupos.

Contudo, a educação para a mídia não pode, de acordo com os direitos da criança, basicamente objetivar apenas proteger as crianças de certos conteúdos da mídia, injetando nelas certos princípios e opiniões que lhes ensinem dissociar-se do mau conteúdo da mídia e selecionar o de boa qualidade. Tampouco deveria a educação para a mídia objetivar ensinar as crianças a desconstruir as mensagens e ver através do poder, isto é, compreender nos interesses de quem e com quais objetivos as mensagens são transmitidas. A educação para a mídia também deve envolver uma tentativa para mudar a produção da mídia e a situação na sociedade, por meio da própria produção e participação da criança, entre outras coisas. O direito à mídia e à informação, o direito à liberdade de expressão e o direito de um indivíduo a expressar suas opiniões sobre as questões que o afetam devem, na sociedade de hoje, também significar participação na mídia. E, uma vez que a participação na mídia é uma forma de um indivíduo expressar suas opiniões sobre aquilo que o afeta, daí influenciando a sociedade, a participação da criança em questões sociais de relevância para ela automaticamente dá maior importância ao seu papel na sociedade, o que, por sua vez, a torna mais visível na mídia.

Em conseqüência, a educação para a mídia deveria se tornar uma parte essencial da democracia, de tal forma que criança — e adultos — possam crítica e criativamente participar tanto da comunicação quanto de outros processos sociais relevantes. Com relação à mídia, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, além de falar sobre o direito da criança à informação, sobre a liber-

dade de expressão e sobre as opiniões relativas a questões que afetam a criança, também encoraja o desenvolvimento de orientações apropriadas para a proteção da criança de informações e materiais prejudiciais ao seu bem-estar (do artigo 17). Enquanto tais orientações deveriam ser desenvolvidas através da sociedade, da mídia e dos pais, a educação para a mídia, por sua vez, deveria trabalhar no sentido de construir o pensamento crítico e a participação infantil como uma outra forma, por assim dizer, de proteção. Se proteção significa impedir a criança de participar, ela pode ser usada de uma forma errada (veja o artigo de Paulo David, neste livro).

Os artigos sobre educação para a mídia deste livro foram escritos por especialistas — pesquisadores e pedagogos da área — a saber, Neil Andersen, Barry Duncan e John J. Pungente, Canadá, Jeanne Prinsloo, África do Sul, Barrie McMahon e Robin Quin, Austrália, Birgitte Tufte, Dinamarca, David Buckingham, Reino Unido, Ismar de Oliveira Soares, Brasil, e Keval J. Kumar, Índia. Os artigos tratam da história da educação para a mídia, sua situação atual, futuro, teoria, prática e pensamentos recentes. Como fica claro nos textos, as abordagens da educação para a mídia mudaram no decorrer do tempo, devido, entre outras coisas, a novas necessidades educacionais e novas descobertas dentro da pesquisa sobre a mídia. Também fica claro que os autores, trabalhando em diferentes partes do mundo, têm definições parcialmente diferentes sobre educação para a mídia. Em primeiro lugar, os conceitos usados são diferentes, por exemplo, “educação para a mídia”, “capacidade para entender a mídia”, “educação para a comunicação” etc., conceitos que sugerem significados cada vez mais amplos. A razão pela qual nós mesmos usamos o conceito “educação para a mídia” neste livro é prática, uma vez que há muitos conceitos.

Em segundo lugar, os autores apresentam definições mais precisas do que é a educação para a mídia e do papel que ela deve desempenhar. As definições diversas dependem, em muitos casos, de experiências anteriores sobre quais formas de educação para a mídia tiveram mais ou menos sucesso, mas também estão enraizadas em necessidades e objetivos diferentes do sistema educacional, da região, país, comunidade local, indivíduos e grupos marginalizados. É assim que deve ser, pois a educação para a mídia deve se basear em nível local, nas necessidades da criança e da comunidade local, tendo os interesses da criança como sua preocupação principal.

Talvez as maiores diferenças entre as visões de educação para a mídia estejam entre os países do Ocidente e outros. Os autores da Austrália, Canadá e Europa dão mais ênfase à noção de que a educação para a mídia deve conduzir a indivíduos críticos, independentes e participantes, enquanto que os autores da Índia, Brasil e África do Sul dão mais ênfase ao papel da educação para a mídia na libertação e desenvolvimento da comunidade como um todo, ressaltando, entre outras coisas, que a democratização deve significar justiça social também

para o grupos oprimidos e marginalizados na comunidade. A educação para a mídia neste último sentido, portanto, abrange não somente as crianças na escola mas também os adultos — todos — na sociedade.

Entretanto, apesar das muitas diferenças entre os artigos, também há várias semelhanças, embora os autores estejam espalhados por todo o mundo. Correndo o risco de uma generalização incompleta, parece-me que as seguintes tendências comuns são encontradas nesta seção do livro:

- A educação para a mídia deve emanar dos alunos.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: a educação para a mídia deve começar seguindo o percurso de como o conhecimento é construído, isto é, a partir da pré-história, dos alunos, famílias, grupos de pares, comunidade local, bem como das necessidades e do contexto social. Portanto, a educação para a mídia deve emanar dos interesses de mídia do aluno e não do professor, do gosto, criatividade e capacidade de participação do aluno e da forma como o aluno compreende a mídia e o mundo. Com isso, o papel do professor é dar apoio ao aluno e ficar do seu lado, não apenas no processo de educação, mas também na defesa dos interesses da criança, do jovem, dos grupos minoritários e da comunidade local na mídia. Trabalhar lado a lado com base nas experiências existentes também pode contribuir para diminuir a diferença entre o uso adulto e infantil da mídia. Além disso, o professor parcialmente assume o papel do aluno, uma vez que o conhecimento que a criança tem da mídia é reconhecido e que ela, em alguns aspectos, é mais competente na área de mídia do que o adulto.

- A educação para a mídia significa pensamento crítico.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: começar pelas necessidades e interesses do aluno não significa uma concessão populista ao prazer apenas ou ao poder da mídia. Fundamentando a educação para a mídia no processo pelo qual o conhecimento é motivado e construído, os alunos obtêm capacidade crítica. Pensamento crítico significa, por exemplo, capacidade para distinguir a fantasia da realidade, compreensão de que as mensagens da mídia são construções com fins específicos, compreensão do papel econômico, político, social e cultural da mídia nas comunidades locais/global, compreensão dos direitos democráticos, negociação e resistência, identidade cultural e cidadania do seu grupo, bem como dos outros.

- Um elemento essencial para atingir o pensamento crítico é a própria produção do aluno.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: atingir o pensamento crítico não significa apenas que a educação para a mídia focalizará a análise crítica de textos e programas, isto é, ocorrerá em nível de recepção, mas também que a educação conduzirá à capacidade de produção. Os autores enfatizam vários aspectos da produção. Alguns dizem que a produção é um meio estético para a expressão, e um instrumento para a comunicação. Outros ressaltam que a produção resulta em um ciclo de ação, reflexão e diálogo, no qual os alunos, através de suas próprias escolhas e práticas, parcialmente aprendem como a indústria da mídia trabalha e como suas mensagens e gêneros são formados. Alguns acham que esta espiral de diálogo, reflexão e ação, que pode ser posta em movimento quando tecnologia e produção são dominadas, a longo prazo implica uma comunicação criativa e crítica de histórias e representações de si mesmo, algo que resulta em confrontações com o sistema de mídia existente. Outros enfatizam que esta participação criativa e crítica precisa acontecer em todos os níveis dos processos de produção, distribuição e exibição.

- A educação para a mídia é necessária para a participação e democracia. Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: uma vez que as crianças e todos nós temos direito ao acesso democrático à informação, a sermos ouvidos e a nos expressarmos sobre assuntos que nos afetam, a educação para a mídia não significa apenas se ocupar com a mídia. Assim, os alunos não deverão apenas, por exemplo, compreender o papel da mídia comercial na sociedade moderna e usar sua capacidade crítica em um diálogo, no qual eles desempenham o papel de espectadores, ouvintes e leitores usuais — a educação para a mídia também significa uma luta pela informação, um esforço pela justiça social e cidadania crítica. Numa democracia hoje, a maioria das decisões é tomada por causa da existência da mídia e depende das concepções e impressões que recebemos pela mídia. Portanto, a educação para a mídia, a capacidade para entender a mídia ou a educação para a comunicação precisa levar a uma redistribuição do poder político e social. O diálogo criativo e crítico, a reflexão, a participação e a ação fazem parte de um processo de aprendizagem e prática que dará a todos os grupos e indivíduos da sociedade o direito de se expressar, de se desenvolver e de se libertar, independentemente da idade, gênero, condições sócio-econômicas, cultura, língua e religião. Alguns autores falam, portanto, de educação para a mídia como uma filosofia integral e como um processo sem fim.
- A educação para a mídia deve vir ao encontro da globalização. Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: a globalização, desregulamentação e privatização da mídia levaram à necessidade de no-

vos paradigmas educacionais. É especialmente necessário que a educação para a mídia se torne uma abordagem interdisciplinar com parcerias interdisciplinares. Mesmo nos países em que as necessidades básicas mais importantes da população ainda não estão satisfeitas, a educação para a mídia é necessária agora, porque a explosão da mídia comercial é uma questão global que parece resultar tanto em expectativas de um *status* mais alto e de uma vida mais “moderna” entre os usuários da mídia, quanto em idéias de que a identidade está relacionada com um estilo de vida de consumidor. Alguns autores enfatizam, neste contexto, que, dentro da educação para a mídia, emergiu um movimento internacional — manifestado através de conferências internacionais, associações como a WWCE (World Council for Media Education, Conselho Mundial da Educação para a Mídia) e a Seção de Pesquisa da Educação para a Mídia dentro da IAMCR (International Association for Media and Communication Research, Associação Internacional para a Pesquisa sobre Mídia e Comunicação), bem como através de projetos de pesquisa internacionais e mais contatos entre professores de diferentes países. Este movimento internacional poderia talvez ser visto como uma resposta à globalização da mídia, assim como corresponder ao contra-movimento e à maior conscientização global da última década com relação às crianças e à mídia em geral (na forma de encontros mundiais internacionais, fóruns de pesquisa, associações, projetos, declarações e resoluções internacionais e regionais sobre a mídia infantil, auto-regulamentação da mídia etc.). A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança constitui um suporte essencial para esses movimentos.

- A educação para a mídia deve abranger toda a mídia.

Algumas idéias que se repetem em muitos dos artigos são: a educação para a mídia não pode mais focalizar apenas a mídia impressa, e deve incluir meios de comunicação múltiplos. É igualmente importante incluir não apenas tecnologias audiovisuais, mas também as novas tecnologias digitais, mas a tecnologia não deve prevalecer. Ao contrário, a educação para a mídia deve envolver a participação tanto da nova tecnologia quanto da mídia tradicional de cada país, para poder resultar em maior democracia. Contudo, uma consequência da globalização é que não se pode mais levar em consideração apenas a mídia local. O foco precisa mudar para a mídia internacional e multinacional. Ao mesmo tempo, isso significa que a educação para a mídia não deve apenas analisar os interesses de governos e indústrias domésticas na mídia, mas também deve dar atenção aos donos da mídia global.

Que fatores, então, estão atrapalhando a educação para a mídia? Naturalmente, esses fatores também diferem entre os diversos países e regiões. Vários autores,

contudo, chamam a atenção para o fato de que há falta de vontade e suporte político, ainda mais no clima econômico vacilante de hoje. Se há alguma educação para a mídia, ela é com frequência um movimento popular de entusiastas. Isso é, em si, uma vantagem, visto que a educação para a mídia deve estar enraizada nas necessidades da criança e da comunidade local, mas o movimento também precisa ter o apoio e estar integrado a uma política nacional para a mídia. Espíritos apaixonados solitários podem se apagar. Os professores também precisam ser treinados. Além disso, eles têm que construir redes interdisciplinares facilitadoras de conferências e publicações que forneçam insumos provenientes de várias direções — dicas sobre novos métodos pedagógicos, livros, materiais audiovisuais etc. Isso é necessário porque a educação para a mídia, quando ela existe, em geral não é uma disciplina em si, mas está inserida em outra disciplina, diferente em escolas diversas. Embora o caráter interdisciplinar da educação para a mídia seja desejável, o fato de não ser uma disciplina em si também tem certos inconvenientes — a disciplina em que está inserida pode predominar, consumir recursos já escassos, enfatizar tipos diferentes de objetivos e resultados etc., o que impede a cooperação entre professores na educação para a mídia.

Para crescer, a educação para a mídia também tem que se basear em uma cooperação contínua com outros grupos que não o de professores, por exemplo, pais, pesquisadores, profissionais de mídia e grupos ativos de espectadores. Ainda, a educação para a mídia tem que se relacionar mais com os avanços teóricos da ciência da comunicação e da pedagogia. Um outro fator que pode estar atrapalhando a educação para a mídia é a própria mídia. Isso pode se manifestar, por exemplo, na dificuldade em reproduzir materiais audiovisuais para uso em sala de aula, assim como em conseguir a isenção dos direitos autorais de tais materiais, especialmente se os objetivos da educação para a mídia forem ensinar aos alunos a pensar criticamente sobre a mídia e a participar de forma democrática. As experiências da participação da criança na mídia dentro e fora da escola — veja a próxima seção do livro — mostram que também pode ser difícil persuadir a mídia estabelecida a transmitir programas de sucesso feitos por crianças em outros contextos. A mídia não acredita que tais programas se encaixem na programação, não acha que o público esteja interessado no programa feito pelas crianças e assim por diante. Portanto, essa pode ser uma razão a mais para as crianças estarem sub-representadas na mídia.

A participação da criança na mídia

Na seção sobre a participação da criança na mídia, incluímos uma ampla gama de experiências e exemplos práticos de “mídia pelas crianças”, apresentados por

professores, profissionais de mídia, pesquisadores e organizações em todo o mundo. Os exemplos têm bases e objetivos diferentes. Eles também pertencem a diferentes tipos de mídia: TV, vídeo, filmes, rádio, Internet, jornais, revistas, fotografia, livros, jogos de computador, CDs e outros.

Estes exemplos mostram claramente que as crianças, através de sua participação criativa na mídia, tornaram-se fortalecidas — que a participação reforçou seu orgulho, senso de poder e auto-estima, uma vez que sentiram que sua voz tem valor, que pertencem à sua comunidade, que compreenderam sua própria cultura, bem como a dos outros.

Além disso, muitos exemplos mostram que a participação da criança na mídia cobre a lacuna que na prática aparece facilmente entre a educação e a instrução para a mídia e o alvo fundamental da educação para a mídia, que é de assegurar que a criança possa participar na mídia.

Vários exemplos relacionam também a participação da criança na mídia e a participação da criança em sua comunidade. No momento em que as crianças tiveram permissão para participar da mídia “real”, este fato teve conseqüências posteriores: a participação na mídia foi uma coisa real para elas, em termos de não serem dirigidas ou controladas pelos adultos, e isto inspirou ação coletiva, ou seja, elas puderam usar a mídia para melhorar sua situação na comunidade.

Certos exemplos mostram, de novo — assim como os pontos de vista infantis previamente mencionados sobre o que as crianças querem ver, ouvir e ler na mídia — que as crianças desejam encontrar seus próprios sonhos cotidianos e sua própria cultura e realidade local, social e étnica na mídia. Alguns exemplos também demonstram que a participação da criança na produção da mídia é particularmente apropriada para crianças que não lidam bem na escola tradicional com sua cultura escrita, uma razão pela qual a produção da mídia por si só traz maior justiça social.

Os exemplos apóiam a tese de que muitos dos objetivos da educação para a mídia são alcançados pela participação da criança na mídia: uma participação “real” na mídia na comunidade fortalece a capacidade e a curiosidade da criança dá-lhe uma visão crítica da mídia, aumenta seu conhecimento da comunidade local e inspira ação social.

Seria demais, em uma introdução, chamar a atenção para cada autor e colaborador desta seção do livro. Além de várias atividades na Internet, mais de trinta “melhores práticas” são descritas, uma vez que vários artigos falam sobre mais de uma iniciativa. Muitos dos autores responderam ao questionário da Câmara no último verão, em que desejávamos entrar em contato com pessoas que tinham conhecimento da participação infantil na mídia, entre outras coisas. Agradecemos a enorme quantidade de respostas.

As iniciativas compreendem grandes esforços, como o Dia Internacional da Transmissão Infantil do UNICEF, de que participaram mais de 2 mil emissoras de todo o mundo em 1997 — e várias dessas emissoras contribuíram para o livro. Outros esforços incluem, por exemplo, o compromisso da Fundação da Televisão Infantil das Filipinas de ser um dos organizadores do Encontro Asiático dos Direitos da Criança e a Mídia em 1996 e o apoio dado pelo Centro Europeu de Televisão Infantil a atividades para compreensão da mídia, centro esse que organizará o Terceiro Encontro Mundial da Mídia Infantil em 2001. As iniciativas também incluem exemplos fundamentais de outros profissionais de mídia e de representantes de organizações voluntárias que, inclusive na África e Ásia, inspiraram alunos e crianças que trabalham a participar da produção de revistas e programas de rádio para promover os direitos da criança e a participação infantil na comunidade. Também há idéias práticas interessantes dadas por crianças e seus professores, por pesquisadores e redes interculturais de professores/pesquisadores, idéias essas que oferecem sugestões de longo alcance para outras pessoas ligadas à educação para a mídia agora e no futuro.

Uma coisa que muitos autores enfatizam é que o sucesso de um projeto exige que os adultos não só escutem as crianças, mas também participem com elas de igual para igual.

Em suma, os artigos do livro apontam para uma espiral positiva: as imagens insatisfatórias da criança na mídia podem ser melhoradas pela educação para a mídia, mas, acima de tudo, pela educação para a mídia que consegue abrir espaço até a mídia, isto é, a educação para a mídia que também envolve a participação da criança na mídia e na sociedade. Com isso pode-se fazer algum progresso em direção a representações infantis de maior valor na mídia, bem como a uma democracia mais ampla.

Contudo, é essencial enfatizar, uma vez mais, algo que Feny de los Angeles-Bautista, das Filipinas, ressalta em seu artigo: que nem a educação para a mídia, nem a participação da criança na mídia e na sociedade significam que a mídia ou os políticos estejam livres das responsabilidades no contexto da criança e da mídia. A mídia precisa se esforçar para fornecer programas infantis e outros conteúdos de alta qualidade. Precisa se esforçar para fazer contato direto com as crianças e, na verdade, permitir a elas que falem por si mesmas, em seus próprios termos, de forma que as imagens infantis na mídia transmitam respeito e dignidade. A mídia também tem que usar diferentes formas de auto-regulamentação e os políticos devem facilitá-las e encorajá-las. Tanto a mídia quanto os políticos devem dar apoio e facilitar a educação para a mídia. Não há respostas simples ou parciais, mas devemos trilhar todos os caminhos para melhorar a situação infantil na mídia e na sociedade. O diálogo entre crianças, pais, escola, profissionais de mídia, responsáveis por políticas públicas e organizações voluntárias precisa continuar e ser traduzido em ação.

Outras seções do livro

Durante o ano, os boletins da Câmara abordaram eventos recentes e trabalhos de pesquisadores, políticos, profissionais de mídia, organizações voluntárias e governamentais, professores e outros envolvidos com a área de criança e mídia, especialmente aqueles voltados para a questão da violência na mídia, em nível regional e internacional. No Livro do Ano de 1998 foi incluída uma seção sobre as regulamentações e medidas relativas à mídia e à proteção da criança. Também havia uma seção sobre *declarações e resoluções internacionais e regionais sobre a criança e a mídia*, seção essa que foi ampliada este ano com diretrizes, recomendações, orientações e planos de ação regionais e internacionais que passaram a existir durante 1998. Vários desses documentos foram elaborados sob os auspícios da UNESCO e da União Européia e tratam de políticas culturais, proteção de minorias e dignidade humana em serviços audiovisuais e de informações, uso mais seguro da Internet, abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na Internet. Além disso, orientações e princípios para reportagens sobre assuntos envolvendo crianças foram publicados pela Federação Internacional de Jornalistas e adotados por representantes de organizações desses profissionais. Uma das várias fontes para as orientações foi uma pesquisa em nível mundial feita pela Federação sobre os padrões nacionais e internacionais para jornalistas. Um excerto dessa pesquisa também está reproduzido neste livro.

Nos boletins da Câmara, apresentaram-se muitas organizações, associações e fóruns que trabalham para a criança e com ela. Fizemos, neste Livro do Ano, uma compilação de tais organizações e grupos. Encontra-se sob o título *Organizações e redes — a criança e a mídia*. Esperamos que este primeiro esboço da lista, a ser ampliada no futuro, facilite contatos e trocas de informações e experiências. Além disso, incluímos uma pequena lista de *Endereços na Internet para as crianças e por elas*. Concluindo, apresentamos uma *bibliografia* selecionada de pesquisas recentes sobre violência na mídia, cobrindo a última década.

Referências bibliográficas

- CHILDREN NOW (1994). Tuned In or Tuned Out? America's Children Speak Out on the News Media, <http://www.childrennow.org/media>
- _____ (1998). A Different World. Children's Perceptions of Race and Class in Media, <http://www.childrennow.org/media>
- VON FEILITZEN, Cecilia (1997). "Children on Television", in *Forum internacional de chercheurs "Les jeunes et les médias, demain — problématiques et perspectives"*, 21-25 avril 1997 à l'UNESCO, Paris. *Actes du Forum*.

OS DIREITOS DA CRIANÇA E A MÍDIA: Conciliando proteção e participação

PAULO DAVID

O tema criança e a mídia é tipicamente desafiador porque agrupa três aspectos fundamentais dos direitos da criança: acesso à informação, proteção e participação. Esta natureza multidimensional do direito à informação é abundantemente reconhecida pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança em seu artigo 17, que explícita e implicitamente se refere a muitas outras medidas reconhecidas por este tratado dos direitos humanos. Portanto, uma década depois da adoção da Convenção pela Assembléia Geral da ONU, o direito da criança à informação continua sendo uma das medidas mais complexas a ser implementada pelos países.

O trabalho empreendido desde 1993 pelo Comitê para os Direitos da Criança, órgão especializado encarregado de monitorar a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança, mostra claramente que, em todos os países, o direito da criança à informação deve ser implementado em um ambiente extremamente complexo, juntando uma ampla gama de atores cujos interesses são em regra conflitantes. Para os países, o respeito à lei é obviamente uma prioridade, também com relação às leis domésticas que regulam o direito à informação; eles são igualmente obrigados a prover acesso e difundir informação “de interesse público”. Esse último é, também, em princípio, o objetivo da mídia estatal. A mídia privada não é legalmente obrigada a difundir informações de interesse público, e, por causa de sua natureza específica, ela geralmente tem um objetivo: o lucro. Com relação às novas tecnologias, tais como a Internet e os jogos de computador, a indústria não apenas objetiva aumentar sua sustentabilidade e desenvolvimento, mas rapidamente buscar novos mercados potenciais. Por fim, o objetivo da indústria da propaganda é aumentar, em regra por quaisquer meios, o sucesso de um produto no mercado.

E os atores (fatores) humanos neste ambiente? Os jornalistas estão trabalhando sob forte pressão: a tecnologia neste campo diminuiu os prazos finais. Eles estão cada vez mais dependentes da linha editorial estrita dos dirigentes e, em muitos países, seus salários são muito baixos. Os editores-chefes ficam geralmente presos entre a exigência de informação de qualidade e as ordens dos dirigentes da imprensa. Os sindicatos dos jornalistas defendem os direitos de seus membros enquanto trabalhadores. Os leitores/consumidores são via de regra limitados a um papel passivo, embora seu potencial para agir como grupo de pressão seja enorme. As crianças geralmente solicitam acesso à informação apropriada em resposta a suas dúvidas, e desejam cada vez mais participar da produção e difusão das informações. É óbvio que elas constituem um grupo que necessita de proteção específica e apropriada contra informações prejudiciais. Os pais e professores têm a responsabilidade de prover orientações e proteção às crianças. Organizações não-governamentais de direitos da criança estão utilizando a mídia para promover e proteger os direitos da criança.

Neste ambiente, a implementação do artigo 17 sugere a conciliação de um amplo espectro de interesses, incluindo: respeitar a lei; informar de modo a servir ao “interesse público”; ter sucesso no negócio; desenvolver novos mercados; promover e proteger os direitos humanos; prover orientação educacional e assumir a responsabilidade de pai. Como alguns desses objetivos podem ser conflitantes, a Convenção, através de suas diferentes medidas, sugere uma abordagem bem equilibrada, que fica entre a necessidade de algum controle e intervenção estatal, de um lado, e o respeito pelas liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão, de imprensa, de associação ou empreendimento, de outro. A Convenção também encoraja a criação de um ambiente favorável baseado na cooperação e não no controle, censura e repressão. Esta abordagem pode levar ao desenvolvimento e implementação de mecanismos de vigilância, padrões de autopoliciamento ou qualquer tipo de lei conciliadora (regulamentos, códigos de conduta, orientações etc.). A linha de base serão as ações a serem adotadas em casos de violação dessas leis. Mas a Convenção não fornece todas as respostas. Ela usa a palavra “encorajar” com relação às obrigações do Estado reconhecidas no artigo 17. Como um país pode concretamente encorajar a mídia ou empresas estatais e privadas sem interferir em sua esfera particular e reservada? Onde se situa a linha divisória entre a proteção e as leis fundamentais de liberdade?

A partir de janeiro de 1999, o Comitê para os Direitos da Criança analisou aproximadamente 100 relatórios de Estados membros, e o resultado deste trabalho mostra que apenas alguns países adotaram legislações apropriadas que refletem completamente as medidas do artigo 17 da Convenção. Muitos países têm leis que protegem a criança de informações prejudiciais, mas essas leis raramente cobrem a mídia privada cuja ação é cada vez maior, bem como as novas tecnologias, que parecem ser raramente reguladas por normas legais. Além disso,

essas leis em geral não se referem à mídia transnacional de empresas sediadas no estrangeiro. Mais raramente ainda, os países têm leis que garantem o acesso à informação e promovem a participação da criança na mídia.

O direito da criança de ter sua opinião devidamente levada em consideração em todas as questões que a afetam, como expresso no artigo 12, é certamente uma das medidas mais inovadoras da Convenção. O Comitê identificou este artigo como um dos quatro princípios gerais que devem ser sempre respeitados quando qualquer outra medida da Convenção for implementada. No artigo 17 da Convenção, é reconhecido que a criança tem direito de participação no acesso à informação, à proteção contra informações prejudiciais e à produção e difusão de informações. A participação da criança na mídia pode prover uma imagem positiva do papel da criança, um papel não simplesmente confinado ao de objeto tradicional de proteção. No passado, contudo, o envolvimento infantil na produção da mídia foi desapontador em todo o mundo, principalmente devido a atitudes defensivas e/ou protetoras de pais, professores, editores, jornalistas e donos da mídia.

Não obstante, esta abordagem tradicional é cada vez mais desafiada em muitos países onde as crianças dão início a projetos de mídia sustentáveis. Isso é resultado da nova visão da criança como ator envolvido com seus direitos, como promove a Convenção, bem como do rápido desenvolvimento de novas tecnologias que são em regra mais bem dominadas pela criança do que pelos pais ou professores. Desde o início da década de 90, as novas tecnologias têm capacitado as crianças: elas podem se comunicar e construir redes sem precisar dos adultos. As crianças freqüentemente aprendem as novas tecnologias sozinhas, através de um processo empírico — os adultos, por sua vez, precisam de treinamento formal. Na verdade, as crianças assumem o papel de professores, transferindo competência diretamente aos seus pares e às vezes aos seus pais. A participação infantil no uso de novas tecnologias deveria ser vista como uma oportunidade sem precedentes para as crianças se educarem e prepararem a futura integração no mundo profissional.

A participação da criança na nova mídia está desafiando todo o ambiente escolar do mundo ocidental, onde freqüentemente escolas e professores não oferecem os instrumentos de comunicação modernos que são usados pelas crianças fora da escola. As crianças não devem ser colocadas numa posição tal que tenham de se adaptar à escola; a escola é que deve estar em dia com as capacidades tecnológicas de seus alunos. Depois da geração do telefone (anos 60) e da televisão (anos 70) — que poderiam ter atrapalhado a capacidade de escrever, assim como a capacidade criativa e pró-ativa — e depois da geração do computador (anos 80), o desenvolvimento de novas tecnologias (anos 90), especialmente da Internet, deveria ser visto como extremamente positivo para os jovens em busca de autodesenvolvimento, autonomia progressiva e integração completa

com dignidade no mundo adulto. Ao mesmo tempo, deve-se obviamente ampliar cuidadosamente a compreensão do impacto dessas novas tecnologias sobre o direito de participação das crianças que vivem em países em desenvolvimento, onde as novas tecnologias são acessíveis apenas a pequenos grupos privilegiados e onde a maioria das crianças não tem acesso à informação mais básica. Nos países ocidentais onde ocorre o problema oposto — acesso a uma quantidade avassaladora de fontes de informação — é crucial que as escolas capacitem os jovens de forma apropriada através de programas de educação para a mídia. O objetivo de tais programas seria não apenas promover a participação, mas também servir como um instrumento preventivo, capacitando as crianças a distinguirem informação apropriada de informação prejudicial.

Em muitas sociedades, o paradoxo é que, embora as tecnologias de mídia sejam ultra-sofisticadas, a imagem da criança veiculada pela mídia permanece simplista. As crianças são geralmente invisíveis na mídia, exceto quando estão envolvidas em um acontecimento especial ou drama sensacionalista. Muito frequentemente, a imagem da criança inocente e do adolescente rebelde e agressivo predominam na mídia. De forma sistemática, as crianças são simplesmente tratadas como objetos pela mídia, que “fazem vista grossa” a seus direitos à dignidade e integridade, bem como a seus interesses maiores. Sob pressão para publicar uma história, os jornalistas via de regra infringem o direito da criança à privacidade como reconhecido pela Convenção (artigo 16). Jornalistas e donos da mídia estão raramente conscientes das medidas de direitos humanos, menos ainda dos direitos específicos reconhecidos como sendo da criança. O treinamento e reciclagem dos jornalistas em direitos humanos e ética deveria ser uma prioridade em todos os países.

A participação da criança na mídia pode ser limitada pelos adultos que, abusivamente, fingem querer evitar que as crianças entrem em contato com informações prejudiciais. É óbvio que as crianças, como reconhecido pelo artigo 17 da Convenção, precisam ser protegidas de “informações e materiais nocivos ao seu bem-estar”, mas o artigo continua declarando que, “tendo em mente as cláusulas dos artigos 13 e 18”, ou seja, o direito da criança à liberdade de expressão, “é de responsabilidade dos pais ou, conforme o caso, dos guardiões legais, o crescimento e desenvolvimento da criança”. No futuro, os adultos terão de aprender a envolver mais sistematicamente a criança na elaboração e implementação de medidas de proteção.

A criança pertencente a grupos vulneráveis deveria receber atenção especial não só no que diz respeito à proteção, mas também no que diz respeito aos direitos de participação. Devido à sua posição insatisfatória na sociedade, a criança vulnerável — tal como a criança com deficiência, pertencente a grupos minoritários, vivendo abaixo do padrão mínimo de qualidade de vida ou em áreas remotas — que é frequentemente estigmatizada na mídia, em geral, tem

acesso mais limitado à informação e menores possibilidades de participar de sua produção.

O mundo da propaganda acrescenta uma outra dimensão complexa ao tema da criança e a mídia. As crianças são afetadas por esta indústria de três ângulos diferentes: o impacto da propaganda sobre suas atitudes e crenças; o envolvimento das crianças no mundo da propaganda; e a imagem da criança transmitida pelas agências de publicidade. A participação infantil autêntica e não-abusiva na propaganda é extremamente rara. As crianças envolvidas na propaganda estão vulneráveis a três tipos de exploração: a exploração de sua imagem, de suas capacidades e de seus direitos como trabalhadores. Raros países, como a Áustria, adotaram medidas legais para proteger as crianças dessas formas de exploração. A propaganda, devido à sua própria natureza, freqüentemente exibe imagens fortes. Às vezes, as crianças são retratadas pelo mundo da propaganda de uma forma que pode violar seu direito à dignidade. No ano de 1997, o governo dos Estados Unidos exigiu que uma campanha nacional lançada pela indústria de roupas Calvin Klein fosse cancelada devido à natureza excessivamente erótica das fotos de adolescentes usadas nos anúncios — uma decisão baseada no direito da criança à dignidade.

Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança — artigos a que se fez referência no texto

Artigo 12

1. Os Estados membros garantirão à criança capaz de formar seus próprios pontos de vista o direito de expressá-los livremente em todas as questões que afetam a criança, sendo que a esses pontos de vista deve ser dado peso adequado de acordo com a idade e maturidade da criança.
2. Com esse propósito, será dada à criança a oportunidade de ser ouvida em quaisquer procedimentos judiciais e administrativos que a afetem, seja diretamente, seja através de um representante ou órgão apropriado, de forma compatível com as regras processuais da lei nacional.

Artigo 13

1. A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.
2. O exercício deste direito pode estar sujeito a certas restrições, mas estas devem ser estabelecidas por lei e são necessárias:
 - a) por respeito aos direitos ou reputação de outros; ou
 - b) para proteger a segurança nacional ou a ordem pública, ou a saúde ou costumes públicos.

Artigo 16

1. Nenhuma criança será submetida à interferência arbitrária ou ilegal em sua privacidade, família, lar ou correspondência, nem a ataques ilícitos à sua honra e dignidade.
2. A criança tem o direito à proteção pela lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 17

Os Estados membros reconhecem a importante função desempenhada pela mídia de massa e assegurarão que a criança tenha acesso a informações e materiais de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral, e sua saúde física e mental. Para este fim os Estados membros:

- a) encorajarão a mídia de massa a disseminar informações e materiais que beneficiem social e culturalmente a criança e de acordo com o espírito do artigo 29;
- b) encorajarão a cooperação internacional para a produção, troca e disseminação de tais informações e materiais de várias fontes culturais, nacionais e internacionais;
- c) encorajarão a produção e disseminação de livros infantis;
- d) encorajarão a mídia de massa a ter especial consideração pelas necessidades lingüísticas da criança que pertença a uma minoria ou seja indígena;
- e) encorajarão o desenvolvimento de orientações apropriadas, a fim de proteger a criança de informações e materiais nocivos ao seu bem-estar, tendo em mente as cláusulas dos artigos 13 e 18.

Artigo 18

1. Os Estados membros farão uso de seus esforços máximos para assegurar o reconhecimento do princípio de que tanto pai quanto mãe têm responsabilidades comuns pelo crescimento e desenvolvimento da criança. É de responsabilidade dos pais ou, conforme o caso, dos guardiões legais, o crescimento e desenvolvimento da criança. Os maiores interesses da criança serão sua preocupação básica.
2. Com o propósito de garantir e promover os direitos expostos na presente Convenção, os Estados membros prestarão assistência apropriada aos pais e guardiões legais no desempenho das responsabilidades de criar a criança e assegurarão o desenvolvimento de instituições, instalações e serviços para o cuidado da criança.
3. Os Estados membros tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que os filhos de pais que trabalham tenham direito ao benefício de serviços e instalações de cuidados infantis para o qual eles são qualificados.

O Acesso da Criança à Mídia e ao Uso da Mídia

AS CRIANÇAS E O AMBIENTE DE MÍDIA EM MUDANÇA

Panorama de um estudo comparativo europeu

SONIA LIVINGSTONE, KATHARINE J. HOLDEN & MOIRA BOVILL¹

Este artigo apresenta conclusões extraídas de um substancial projeto multidisciplinar e multinacional de investigação do significado e difusão da mídia e de tecnologias de informação entre crianças e jovens de 6-17 anos. O projeto tem sido conduzido simultaneamente por equipes nacionais de pesquisa de doze países europeus — Bélgica (Flandres), Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Israel², Itália, Holanda, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido (veja Apêndice ao final do artigo). Os estudos nacionais seguem uma estrutura conceitual e metodologia comuns, incorporando tanto métodos qualitativos quanto uma pesquisa em larga escala envolvendo 15 mil crianças e jovens dos doze países entre 1997-98. Este artigo ressalta as semelhanças e as diferenças básicas entre os países europeus no que se refere à posse, acesso e tempo gasto com uma série de tipos “velhos” e “novos” de mídia. Discussões mais profundas sobre as descobertas comparativas — tanto qualitativas como quantitativas — podem ser encontradas em um Número Especial do *European Journal of Communication* (Livingstone, 1998a) e em um livro a ser publicado com as contribuições de todas as equipes nacionais (Livingstone & Bovill, em preparação).

Objetivos e panorama do projeto

À medida que o lar se torna o lugar-chave para a integração das telecomunicações, televisão, rádio, computador e vídeo, com TV a cabo e por satélite, jogos de computador, Internet e outras mídias interativas, já transformando a vida diária de crianças e jovens, é necessário pesquisar para responder a muitas perguntas e muitas preocupações, originadas de tais mudanças. Alguns serão

excluídos dessas oportunidades enquanto outros vivem em um ambiente cada vez mais rico em informações? A mídia contribuirá para a diminuição de atividades de lazer tradicionais e mesmo de participação social e política? A mídia operará para fortalecer as identidades locais com programação produzida na própria região ou dará apoio ao aparecimento de identidades européias, à medida que uma televisão européia genuína e sem fronteiras se desenvolve? Como as novas formas de mídia afetam os usos de tipos mais antigos e familiares de mídia e vice-versa? Finalmente, até que ponto esses processos poderiam ser determinados pela idade, gênero, classe, região e país? As especulações sobre essas questões são grandes, mas poucos dados empíricos rigorosos existem até o momento para elucidá-las.

Nosso projeto de pesquisa comparativo objetiva fornecer um relato sistemático e abrangente do papel desempenhado pela velha e pela nova mídia nas vidas das crianças e jovens da Europa — incluindo os países do Norte e do Sul, os de uma única língua e os de múltiplas línguas. Estamos examinando como as diferenças em estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas, tanto entre os países europeus quanto dentro de cada um deles, faz diferença no uso que crianças e jovens fazem da mídia. Conduzindo pesquisa original para identificar as semelhanças e as diferenças básicas no uso dos diversos tipos de mídia que as crianças e jovens fazem no seu dia a dia, a pesquisa também objetiva fornecer uma referência para comparações em pesquisas futuras e uma base para a formação de uma política européia e nacional em relação às questões de oferta, acesso, custo e regulação da nova mídia e novas tecnologias de informação. Os objetivos específicos são os seguintes:

- mapear em que medida o acesso e uso das novas formas de mídia e tecnologia de comunicação estão amplamente difundidos entre as crianças e jovens, ou se isso permanece, em particular no que se refere aos usos de multimídia mais interativa, num plano mais potencial do que real;
- gerar uma descrição abrangente e detalhada das atividades atuais das crianças relacionadas à mídia, bem como dos novos padrões de consumo da mídia, a fim de identificar aqueles padrões existentes de uso da mídia, como uma linha de base para comparação com mudanças futuras;
- explorar os usos da mídia em relação às restrições de materiais, princípios de escolha e papel dos sistemas de estratificação — classe social, gênero, educação etc. — na criação de desigualdades no acesso, conhecimento e uso da mídia.

Conceitualmente, o projeto enfatiza a noção de “ambiente de mídia” (veja Livingstone, 1998b). Assim, consideramos a “nova” mídia à luz da mídia mais antiga — explorando os usos da Internet e da multimídia em relação a (e, em

certos aspectos, em conexão ou contraposição aos) usos de revistas, música e televisão. Também pesquisamos o uso da mídia em relação ao lazer não-mediado, e contextualizamos o lazer em relação a outros aspectos da vida das crianças e jovens. As mudanças no ambiente de mídia tanto aumentam as opções de lazer quanto também podem transformar os significados da velha mídia. E, do lado oposto, as práticas sociais estabelecidas para a velha mídia estruturam as formas como a nova mídia é inserida na vida diária.

A partir dessa noção mais ampla de ambiente, nós focalizamos nossa atenção nas crianças e nos jovens no lar, como um complemento à tendência comum de coletar dados dos adultos — quer referindo-se a eles mesmos e aos seus filhos, ou ao lar, como unidade de análise. Na verdade, em comparação com a quantidade de pesquisa sobre adultos, na maioria dos países tem sido feita pouca pesquisa empírica sobre crianças e jovens, em contraste com os altos níveis de preocupação pública com o uso da mídia por crianças e jovens (embora a tradição dos estudos culturais seja uma exceção: Buckingham, 1993, Kinder, 1991, Seiter, 1993). A pesquisa é particularmente escassa no caso de certos tipos de mídia e de certos países europeus, embora crianças e jovens sejam em regra os primeiros a adotarem a nova mídia, e as casas em que há crianças apresentem as mais altas taxas de aquisição tanto de bens domésticos quanto de nova mídia. Em particular, o que falta, e este projeto procura suprir, são os estudos comparativos em nível internacional sobre o acesso de crianças e jovens a antigos e a novos tipos de mídia e o uso que esses dois grupos fazem deles.

Métodos de pesquisa comparativa: um resumo

Tendo por base a proposta de pesquisa desenvolvida pela equipe inglesa coordenadora do projeto comparativo, houve uma série de reuniões de vários países a fim de elaborar-se um projeto de pesquisa com métodos múltiplos de considerável abrangência, um questionário-base de pesquisa e um cronograma de entrevistas aceitos por todos, a serem aplicados em cada um dos países.³ A amostra nacional abrangia crianças e jovens de diferentes idades, gênero e formação socioeducacional a fim de traçar os diversos usos da nova mídia entre a população. O foco da pesquisa dirigiu-se para as novas *versus* as velhas formas de mídia⁴, a mídia de tela *versus* a sem-tela, o acesso e o uso em casa, com um foco secundário sobre o acesso e uso em outros lugares (em particular na escola), e sobre uma série de fatores que podem contextualizar o uso da mídia na vida diária das crianças e jovens.

Todos os doze países participantes completaram a pesquisa com amostras⁵ representativas de crianças e jovens, usando o mesmo questionário-base, como se segue:⁶

País	Tipo de entrevista⁷	Idades	Tamanho da amostra
Dinamarca	escola	6-17	1392
Finlândia	escola	6-7, 9-10, 12-13, 15-16	753
Bélgica (Flandres)	escola	6-17	1000
França	escola	6-17	1417
Alemanha	em casa	6-17	1258
Israel	escola	7, 9-10, 12-13, 15-16	1100
Itália	escola	13-14, 16-17	1472
Holanda	em casa	6-17	1355
Espanha	escola	6-7, 9-10, 12-13, 15-16	937
Suécia	escola	7-16	1600
Suíça	escola	6-7, 9-10, 12-13, 15-16	1131
Reino Unido	em casa	6-17	1303

Em nove dos países, também foram feitas entrevistas individuais e em grupos, com base em um roteiro comum de entrevistas, como se segue:

País	Tipo de entrevista	Tamanho da amostra
Dinamarca	grupos na escola e clubes diurnos	103
	entrevistas individuais em casa	48
Finlândia	grupos na escola	362
França	grupos na escola	435
	entrevistas individuais em casa	25
Israel	grupos na escola e em casa	100
	entrevistas familiares em casa	40
Itália	grupos na escola	250
Espanha	grupos	50
	entrevistas individuais em casa	20
Suécia	grupos na escola	100
	entrevistas individuais na escola	20
Suíça	entrevistas individuais na escola pelo computador	87
Reino Unido	grupos na escola	200
	entrevistas individuais em casa	50

Descobertas-chave comparativas

A discussão a seguir se refere às Tabelas 1-6⁸ (veja ao final do artigo).

Acesso à mídia em casa

As Tabelas 1-3 apresentam o acesso aos diferentes tipos de mídia em casa — mídia de tela e mídia sem-tela, familiar e nova, por gênero, idade e posição socioeconômica, para cada uma das doze nações em estudo. As descobertas-chave se encontram a seguir.

Televisão e vídeo

Nos países europeus pesquisados, a televisão é de uso quase universal e, assim, as diferenças demográficas desempenham um pequeno papel, ou nenhum, com relação ao acesso. O acesso ao videocassete é atualmente quase tão alto quanto o acesso à televisão, só baixando para cerca de 70-80 por cento das casas na Itália, Espanha e Suíça. Mais uma vez, há pouco espaço para diferenças demográficas, embora na Itália, Suíça e, em menor extensão, em alguns outros países, a tendência seja de registrar-se menor acesso em lares de *status* socioeconômico mais baixo.

Cabo/satélite

O acesso ao ambiente de multicanais via televisão a cabo ou por satélite depende da indústria televisiva dos diferentes países (e tais perguntas nem puderam ser feitas em países com oferta de TV a cabo quase universal, como na Bélgica e na Holanda). Diferentes fatores interferem — na Finlândia, a baixa densidade populacional é responsável pelo baixo acesso à televisão a cabo; na Suíça, são as múltiplas línguas nacionais que reforçam a alta oferta de TV a cabo; em outros países, a pequena comunidade lingüística contribui para um mercado de TV a cabo de certo tamanho (por exemplo, a Dinamarca), enquanto que, no Reino Unido, o acesso a canais a cabo/por satélite em língua inglesa é contrabalançado por uma televisão aberta de alta qualidade, resultando em uma taxa de acesso, agora estável, de 40% nos lares com crianças.

Computador pessoal

O acesso aos computadores — com ou sem CD-ROM, com ou sem um modem e acesso à Internet — varia consideravelmente de país para país. Os países relativamente pequenos do norte da Europa apresentam as mais altas taxas de propriedade de computadores (Dinamarca, Flandres, Suécia). Os dados sugerem ou trajetórias de difusão diferentes, ou taxas diferentes de modernização de equipamentos, pois nações como a Finlândia, Alemanha, Israel, Espanha e Suíça apresentam maior probabilidade de terem PCs multimídia do que a Dinamarca, França ou Holanda. Como freqüentemente tem sido notado, as taxas de propriedade de TI (Tecnologia da Informação) são mais altas nos países escandinavos, enquanto que as mesmas taxas para países relativamente ricos

(como, por exemplo, Reino Unido e Alemanha) não são necessariamente altas. Tem havido uma ansiedade geral considerável com relação às diferenças de posição social no acesso a TI em casa; em certos países, as desigualdades são grandes neste aspecto (por exemplo, França, Alemanha, Israel, Itália, Suíça, Reino Unido), enquanto que em outros, seja a presença de TI alta ou baixa, o acesso é consideravelmente mais equitativo (por exemplo, Dinamarca, Finlândia, Flandres, Holanda, Suécia).

Internet

O acesso à Internet em casa tem sido um assunto de muita especulação e, sem dúvida, os dados estão mudando. A tendência dos países escandinavos de liderarem com relação à TI doméstica é mais pronunciada aqui, pois, é claro, o acesso à Internet depende da posse de um PC. Internet/modens⁹ existem agora em mais de um quarto das casas com crianças na Dinamarca, Finlândia e Suécia, bem como em Flandres e Israel.¹⁰ Contudo, o acesso à Internet em casa continua sendo relativamente raro nos países europeus maiores. É interessante notar que há uma diferença consistente com relação ao gênero neste caso, sendo que mais meninos do que meninas relatam ter um modem em casa, e também há uma tendência de haver mais acesso à Internet em casas com crianças e jovens mais velhos. Contudo, as diferenças relativas à posição social são as mais marcantes, com as classes mais altas apresentando uma probabilidade duas ou três vezes maior de ter acesso à Internet do que as classes mais baixas.¹¹

Videogames, livros, telefone

Há poucas diferenças nacionais na disponibilidade de videogames, embora eles sejam utilizados mais consistentemente por meninos, principalmente aqueles entre 9 e 13 anos, e, diferentemente de outros tipos de mídia de tela, são mais comuns nas casas de classes sociais mais baixas. Livros (definidos na pesquisa como “livros que não são para a escola”) e telefone encontram-se quase universalmente disponíveis nas casas de crianças e jovens. O Reino Unido apresenta as maiores discrepâncias de ordem social neste item, com três em cada quatro lares de *status* socioeconômico baixo com livros ou um telefone.

Propriedade pessoal de mídia

As Tabelas 1-3 também apresentam os dados sobre a propriedade pessoal (acesso no próprio quarto do respondente) de diferentes tipos de mídia — mídia de tela e mídia sem tela, já conhecida e nova, por gênero, idade e posição socioeconômica, para cada uma das doze nações estudadas. As descobertas-chave se encontram a seguir.

Televisão

Em contraste com o acesso quase universal à televisão em toda a Europa, o fato de ter uma TV em seu próprio quarto varia consideravelmente, com cerca de dois em cada três indivíduos pesquisados possuindo seu próprio aparelho de TV no Reino Unido e Dinamarca, em comparação com um em cada três na França, Holanda e Espanha, e um número ainda menor em Flandres e na Suíça. As diferenças demográficas são consideráveis, sendo que mais meninos do que meninas, muito mais jovens do que crianças menores têm seu próprio aparelho de TV. As diferenças entre classes sociais não seguem nenhum padrão consistente: em alguns países, a propriedade pessoal de um aparelho de TV está associada com crianças e jovens de classe média e baixa (ou seja, isso é evitado nas classes sociais mais altas, como na Finlândia, França, Itália e Reino Unido), enquanto que em outros países os indivíduos de classe média é que apresentam maior probabilidade de ter seu próprio aparelho de TV (por exemplo, Alemanha e Israel).

Videocassete, televisão a cabo e por satélite

A propriedade pessoal de um videocassete tende a seguir o mesmo padrão descrito para a televisão (e para vídeos em casa), sendo que a taxa é mais alta no Reino Unido, Dinamarca e Suécia, e mais baixa na França, Holanda, Espanha e Suíça. Padrões semelhantes de idade, gênero e *status* socioeconômico se aplicam aqui também (mais adolescentes, mais meninos, mais crianças de classe social baixa). O panorama para televisão a cabo e por satélite, de novo, depende claramente do padrão estabelecido para televisão no quarto e televisão a cabo/por satélite em casa, variando da mesma forma consideravelmente de país para país (a taxa mais alta é da Alemanha e Israel, com mais de um quarto de crianças com TV a cabo em seus dormitórios).

Computador pessoal

Assim como o acesso doméstico a computadores, a propriedade pessoal de um computador varia. Em alguns países, a maioria daqueles que têm um computador não tem um CD-ROM (por exemplo, França), enquanto em outros países os computadores tendem a ser multimídia (por exemplo, Alemanha). O equilíbrio entre propriedade doméstica e pessoal também varia. Por exemplo, na Holanda, a maioria das casas com crianças e jovens tem um PC, mas relativamente poucos deles têm um computador em seu quarto. Na maior parte dos outros países, embora o acesso em casa seja baixo, uma proporção maior tem seus próprios PCs (por exemplo, Dinamarca e França). Diferentemente do acesso ao PC em casa, a propriedade pessoal está fortemente ligada ao gênero na maioria dos países (as exceções são França e Espanha). Na verdade, as diferenças ligadas ao gênero são

maiores do que as ligadas à idade ou classe social. Assim, enquanto é muito mais provável que os meninos tenham seu próprio computador pessoal, a idade faz relativamente pouca diferença para aqueles entre 9-17 (as exceções incluem a França, onde as crianças de 6-7 anos estão tão bem providas quanto os mais velhos, e Flandres, Suécia, Espanha e Suíça, onde os adolescentes com mais idade são claramente os mais bem equipados).

Internet

O acesso ao modem/Internet em seu próprio quarto ainda é raro, bem abaixo de 10 por cento das casas em toda a Europa (com exceção de Israel). Ainda é difícil discernir claramente as tendências por idade e classe social, embora a importância do gênero — assim como no caso das novas tecnologias — seja forte. É interessante que o acesso à Internet é relativamente alto — em casa e, em menor extensão, no quarto — naqueles países que apresentam alto acesso ao telefone no quarto (veja abaixo), o que mostra como o acesso à Internet depende de diferenças nacionais nas abordagens com relação à oferta de telecomunicações, bem como de acesso ao computador.

Videogames, livros, telefone

A taxa de propriedade pessoal, como uma proporção da oferta doméstica, de um videogame é alta. Trata-se claramente de um objeto de posse individual, possuído por um quarto/um terço das crianças e jovens europeus, duas vezes mais meninos do que meninas, mais de classe social baixa do que de classe social média ou alta. Em oposição, os livros são o único tipo de mídia em que o número de meninas é maior do que o de meninos. No caso dos livros, há pequenas diferenças nacionais, exceto que, mais uma vez, as crianças e jovens do Reino Unido são as que menos provavelmente dispõem de livros em seus quartos, seguidas pelas da Itália e Israel. A propriedade pessoal de um telefone varia consideravelmente de país para país, sendo relativamente alta em Israel, Itália e Suécia, e particularmente baixa na França, Alemanha, Holanda, Suíça e Reino Unido. Dentro de cada país, essa taxa varia fundamentalmente com a idade da criança, ao invés de gênero ou classe social.

Tempo gasto com a mídia

As Tabelas 4-6 mostram o número médio de minutos por dia¹² gastos com cada um desses tipos de mídia — mídia de tela e mídia sem-tela, já conhecida e nova, por gênero, idade e classe socioeconômica, para cada uma das doze nações estudadas. Os dados são apresentados como minutos médios por dia, primeiro apenas para os usuários da mídia, e, depois, para todos aqueles dentro daquela categoria demográfica.¹³ As conclusões principais se encontram a seguir.

Televisão

Enquanto o acesso à televisão alcançou o nível de saturação em toda a Europa, existem diferenças consideráveis na quantidade de tempo que crianças e jovens passam vendo televisão, de cerca de uma hora e meia por dia na França, Suíça e Alemanha, a mais de duas horas e meia na Dinamarca e Reino Unido. Na maioria, mas não em todos os países, os meninos vêem um pouco mais de TV do que as meninas, as crianças de classe social mais baixa mais do que as de classe social mais alta (como no caso da propriedade de mídia, esses diferenciais variam de acordo com diferenças mais amplas no grau de estratificação social de um país — assim, os diferenciais no Reino Unido excedem os dos países escandinavos), e os adolescentes vêem consideravelmente mais TV do que as crianças menores. Em geral, portanto, os padrões de uso seguem os de ter televisão no quarto.

Vídeo

Nem todos os jovens vêem vídeos, e, portanto, o tempo gasto vendo vídeos pode ser medido para todos os jovens ou apenas para aqueles que os vêem, sendo que a discrepância entre esses números indica, portanto, quão disseminado é o uso do vídeo dentro de um país. Em geral, aqueles que assistem a muita TV também tendem a fazer mais uso do vídeo, embora as exceções sejam importantes (por exemplo, o uso do vídeo é baixo na Holanda, sem dúvida por causa do grande acesso à televisão a cabo, e é relativamente alto em Israel, cuja taxa referente a assistir à TV é baixa). Em contraste com a televisão, as variações demográficas no uso do vídeo são pequenas.

Música

Depois da televisão, crianças e jovens passam a maior parte do tempo ouvindo música, assim reforçando a importância de considerar a mídia de tela em relação a outros tipos de mídia. Cerca de uma hora por dia é gasta com música, sendo que os jovens suíços e israelenses são os maiores entusiastas de música, enquanto os flamengos, alemães e holandeses gastam relativamente pouco tempo com ela. Conforme esperado, há uma forte tendência para ouvir mais música à medida que as crianças se tornam adolescentes (embora se lembre da mesma tendência com relação à TV), e não há diferenças claras entre classes sociais. Diferenças entre os gêneros — com as meninas ouvindo mais música — são marcantes na Dinamarca, Finlândia, Israel, Suíça e Reino Unido, mas não em Flandres, Alemanha ou Holanda.

PC e jogos de computador

Como mostra a Tabela 5, o tempo gasto jogando jogos de computador¹⁴ excede o tempo gasto em um computador para outros fins; apenas para usuários, isso

fica especialmente claro na Dinamarca e Finlândia, enquanto o quadro é mais equilibrado na Holanda, Flandres e Espanha. A preferência dos garotos com relação às meninas por passar tempo com o computador é marcante em todos os países, mas ainda mais especialmente para jogar no computador (veja também os números para o uso do videogame). No caso daqueles com acesso a um PC, os jovens passam cerca de meia hora por dia usando-o. Contudo, na maioria dos países, os garotos, especialmente aqueles que jogam no computador, estão gastando pelo menos uma hora por dia desta forma (assim se aproximando da quantidade de tempo gasta na frente da TV). Há uma tendência, apesar de algumas inconsistências, das crianças mais velhas e jovens passarem mais tempo com um PC (não para jogar), enquanto que as crianças menores passam mais tempo jogando. Em vários países, o número total de horas usando um PC (não para jogar) mostra diferenças entre as classes sociais (por exemplo, Finlândia, Itália, Alemanha, Suíça e Reino Unido), mas essas diferenças desaparecem quando consideramos apenas usuários (a Finlândia é uma exceção neste caso). Para jogos no computador, não há evidência de diferença entre as classes sociais.

Internet

A Internet ocupa cada vez mais tempo de lazer dos jovens europeus. Considerando apenas aqueles que realmente usam a Internet, os números vão de cerca de 10 minutos por dia (por exemplo, Finlândia, Itália e Reino Unido) até mais de meia hora (Israel), assim se aproximando da quantidade de tempo gasto lendo livros. Não está claro se nos países onde há um grande número de pessoas que falam inglês se faz mais uso da Internet (e, na verdade, o uso relativamente baixo da Internet pelos jovens do Reino Unido confunde tal hipótese). Embora a Internet seja geralmente mais usada pelos garotos, assim como acontece com outros tipos de mídia baseada em computador, não há tendências consistentes em termos de idade ou de classe social para os usuários da Internet.

Telefone

Com exceção de Israel, o uso do telefone, embora amplamente difundido, ocupa poucos minutos por dia, sendo que nos países onde as perguntas relativas ao uso do telefone foram feitas, a quantidade de tempo gasta com ele é de, talvez, quinze minutos por dia. O telefone é mais usado pelas meninas do que pelos garotos, mais por adolescentes do que pelas crianças menores.

Livros

Os livros representam um outro tipo de mídia feminina, ocupando em geral de meia a uma hora por dia daqueles que lêem, mas, com certeza, ocupando mais tempo das meninas do que dos garotos. Diferentemente da maioria dos outros

tipos de mídia, o tempo gasto com livros apresenta um declínio consistente com a idade, quando consideramos cada faixa etária no geral (números totais), embora, entre os que lêem, a quantidade de tempo não diminui. Em vários países (por exemplo, Finlândia, Alemanha, Suécia, Suíça e Reino Unido), a leitura é mais comum nas classes sociais mais altas, embora, mais uma vez, a quantidade de tempo gasta pelos leitores varie muito menos.

Conclusões

Apesar de todo o ímpeto — tanto otimista quanto pessimista — com relação ao impacto psicológico e social da nova mídia, a pesquisa empírica detalhada mostra que o contexto no qual as novas tecnologias de mídia estão se inserindo — em alguns países mais do que em outros — é complexo. O lugar da mídia na vida cotidiana depende não apenas das características tecnológicas dos diferentes tipos de mídia, mas também dos processos sociais, econômicos e culturais de difusão e apropriação, de modo que fatores diversos fazem diferença para cada tipo de mídia, o que resulta em um padrão complexo de oportunidades e desigualdades com relação ao acesso e uso. Embora tenhamos considerado aqui tanto fatores nacionais como demográficos, outros fatores relativos a políticas públicas e estratégias de mercado para diferentes tipos de mídia também são importantes. É claro que não se pode tirar conclusões simples sobre a mídia antiga *versus* a nova, a mídia impressa *versus* a de tela, por exemplo. Assim sendo, alguns países apresentam números relativamente altos tanto para a mídia impressa como para a mídia audiovisual (por exemplo, Finlândia), enquanto que outros apresentam números baixos para ambas as mídias (por exemplo, Alemanha). Por outro lado, as crianças britânicas, por exemplo, se apresentam como grandes proprietárias e usuárias de mídia de tela, mas são pequenas proprietárias de livros e gastam pouco tempo como leitoras, o que apóia a preocupação pública de que a televisão está ocupando o lugar da leitura.

Falando em termos gerais, a mídia de tela audiovisual (televisão e vídeo) chegou ao ponto de saturação nos lares europeus, havendo, portanto, pequena variação nacional no que se refere ao acesso (embora a proliferação de aparelhos varie de um país para o outro, dependendo de como os valores culturais se aplicam tanto à mídia de tela quanto à natureza comunitária ou individual da vida familiar). Como as tecnologias de informação e de comunicação só agora estão se difundindo na Europa, em diferentes graus dependentes das políticas nacionais, das condições de mercado e da cultura nacional, há consideráveis variações nacionais e demográficas no acesso doméstico de crianças e jovens ao computador pessoal, computador multimídia e Internet.

Além disso, os padrões de acesso doméstico à mídia diferem dos padrões de propriedade pessoal ligados a crianças e jovens, indicando determinantes

diferentes para a propriedade doméstica e individual de mídia. Assim, os países apresentam diferenças na forma como equilibram propriedade comum e individual de mídia. Para a maioria dos tipos de mídia, o acesso doméstico varia pouco com a idade e sexo da criança ou jovem, mas está geralmente associado com classes sociais. Essa associação costuma ser positiva (por exemplo, computadores, Internet, vídeo), mas é ocasionalmente negativa (por exemplo, videogames). Em oposição, a propriedade pessoal de mídia depende fundamentalmente da idade e/ou sexo da criança ou jovem (por exemplo, televisão e computador).

Finalmente, é claro que não pode haver mapeamento direto — particularmente no nível do lar — do acesso e do uso do tempo pelas crianças. Contudo, surgem algumas associações. Por exemplo, números mais altos de horas gastas em assistir à televisão refletem números mais altos de propriedade de aparelhos de TV. Alternativamente, os dois números juntos indicam maior ou menor ênfase na televisão como atividade de lazer (compare, por exemplo, Dinamarca e Suíça). As exceções são, não obstante, importantes: por exemplo, embora Alemanha e Israel apresentassem os números mais altos com relação aos quartos com multicanais, seus números para o item assistir à TV estavam entre os mais baixos, indicando a importância de fatores culturais (inclusive os relativos a atividades de lazer concorrentes) que fazem a mediação entre oferta e uso da mídia.

Concluindo, certos fatores domésticos e culturais determinam a quais tipos de mídia as crianças e jovens têm acesso em casa, outros fatores determinam quais tipos de mídia eles próprios possuem, e outros, ainda, determinam o tempo gasto com cada tipo de mídia. Por exemplo, van der Voort et al. (1998) descrevem uma série de fatores contextualizantes (relativos tanto aos sistemas de mídia como a outras características nacionais) para compreender as relações entre acesso doméstico à mídia, uso do tempo e utilização e gratificação relativos aos “velhos” e “novos” tipos de mídia na Holanda e no Reino Unido. Johnsson-Smaragdi et al. (1998) desenvolvem a noção de padrões de uso do tempo em particular para construir uma tipologia dos usuários da velha e da nova mídia em três países (Suécia, Alemanha e Flandres) que diferem no acesso à mídia e nas práticas culturais. Pasquier et al. (1998) focaliza o contexto específico da família, mostrando como as diferenças nos padrões de autoridade e regulamentos dentro de casa têm conseqüências para o uso da mídia pelas crianças e jovens (neste caso, na França, Flandres, Itália e Suécia). Apesar da importância destes e de outros fatores contextualizantes na compreensão dos padrões de propriedade de mídia e de uso do tempo, certas generalizações também podem ser identificadas. Suess et al. (1998) mostram como trajetórias de desenvolvimento comuns se mantêm, com algumas variações, em países em que a difusão da mídia difere consideravelmente (Espanha, Suíça e Finlândia). Lemish et al. (1998) recorrem a material qualitativo do projeto para delinear como a mídia globalizada é apropriada por crianças e jovens em vários contextos locais.

Enquanto a tarefa do projeto é identificar e separar esses fatores, neste artigo documentamos as variações-chave nacionais e demográficas relativas ao acesso doméstico, propriedade pessoal e uso do tempo para os velhos e novos tipos de mídia. Esperamos que estes dados forneçam informações para pesquisas posteriores e para a formulação de políticas na área do ambiente de mídia em mudança, crianças e jovens.

Notas

1. Os autores gostariam de agradecer a contribuição de nossos colegas da rede de pesquisa europeia (veja Apêndice no final) na preparação deste artigo.
2. Embora Israel não faça parte da Europa, foi incluído para fortalecer a representação dos países mediterrâneos (está ligado à Comissão Europeia para propósitos científicos).
3. Todas as equipes seguiram o núcleo central do plano da pesquisa, com acréscimos segundo as prioridades nacionais, oferta de mídia e considerações pragmáticas. Apenas dados equivalentes são comparados diretamente.
4. A distinção entre as velhas e novas formas de mídia não é completamente satisfatória e seu objetivo é ressaltar a escala de tempo de apropriação cultural de um tipo de mídia, ao invés da inovação tecnológica *per se*. Ela põe em contraste as tecnologias de comunicações domésticas de introdução mais recente — aquelas de interesse público e político — com as tecnologias mais conhecidas nas quais a pesquisa se concentrou até esta data (veja Livingstone, no prelo).
5. Para cada país, foi elaborada uma estrutura de amostra que refletia as principais dimensões das variações regionais e socioeconômicas de um país, a fim de maximizar a representatividade das amostras. Em geral, das entrevistas em casa foram tiradas amostras de acordo com as características dos lares, enquanto das entrevistas na escola foram tiradas amostras de acordo com as características da escola.
6. Mais detalhes com relação à pesquisa (mensuração da propriedade de mídia, acesso, uso do tempo etc.) estão à disposição, mediante solicitação aos autores.
7. As entrevistas em casa foram conduzidas mediante conversa face a face, com o entrevistador gravando as respostas verbais de uma forma pré-codificada. As entrevistas na escola foram conduzidas na sala de aula, com um dos pesquisadores administrando pessoalmente o autopreenchimento dos questionários pelo grupo, respondendo a perguntas e verificando a compreensão da tarefa.
8. Note que é preciso um pouco de cautela na interpretação das tabelas, dadas as variações inevitáveis na formulação das perguntas devido à tradução, bem como em números básicos. Também há algumas diferenças nacionais no estabelecimento de faixas etárias e situação socioeconômica (SSE). As tabelas se baseiam em respondentes de quatro faixas etárias e, portanto, os números “totais” não representam toda a faixa dos 6-17 anos.
9. A pergunta da pesquisa na verdade falava sobre “ligação com a Internet ou modem”; é possível, então, que os respondentes tenham um modem, mas não disponham de acesso à Internet.
10. Devemos observar que a amostra de Israel, sendo composta apenas de cidadãos judeus, tende para aqueles em melhor situação.
11. Observamos que os números para o acesso doméstico à Internet podem ser enganosos ao compararmos o acesso dos jovens por toda a Europa. Por exemplo, na Finlândia é mais

provável que os jovens acessem e usem a Internet na escola, na biblioteca, ou em casas de amigos do que em sua própria casa.

12. Medir o uso do tempo é difícil, e tanto pesquisadores acadêmicos como de indústrias tentaram fazer isso de várias formas. Na pesquisa, perguntamos, primeiro, quantos dias por semana eles fazem X, com as seguintes opções (e codificação) de respostas: 6 ou 7 dias (6,5), 4 ou 5 dias (4,5), 2 ou 3 dias (2,5), uma vez por semana (1,0), uma vez por mês (0,25), menos de uma vez por mês (0,1). Em segundo lugar, perguntamos, em um dia em que eles fazem X, quanto tempo, no total, eles passam fazendo X, com as seguintes opções (e codificação) de respostas: apenas alguns minutos (0,1), Cerca de meia hora (0,5), 1 hora (1), 2 horas (2), 3 horas (3), 4 horas (4), 5 horas (5), 6 horas ou mais (6). A média de minutos por dia foi computada multiplicando dias (dividido por 7) por horas (dividido por 60). Na maioria dos países, apenas para o item assistir à TV, perguntou-se separadamente sobre finais de semana (ou, sábados e domingos) e dias de semana.
13. Em outras palavras, os números “totais” das Tabelas 4-6 descrevem a categoria demográfica, incluindo não-usuários do tipo de mídia em questão. Os números de “usuários apenas” se referem só àqueles que sempre usam o tipo de mídia em questão e, portanto, os tamanhos da base para alguns tipos de mídia (especialmente a Internet) são relativamente pequenos. Observem que na maioria dos países não se perguntou sobre o uso do tempo às crianças de 6-7 anos, portanto, comparações para estes grupos não foram incluídas.
14. Como o trabalho qualitativo mostrou que os respondentes tendiam a pensar em termos de “jogar jogos de computador” ao invés de usar um determinado tipo de máquina, medimos o uso do tempo para jogar jogos de computador/videogame separadamente do uso de computador pessoal (não para jogos).

Referências bibliográficas

- BUCKINGHAM, D. (1993). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester: Manchester University Press.
- JOHNSON-SMARAGDI, U., d'Haenens, L., Krotz, F. & Hasebrink, U. (1998). Patterns of Old and New Media Use Among Young People in Flandres, Germany and Sweden. *European Journal of Communication*, vol. 13, n. 4, December, pp. 479-501.
- KINDER, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- LEMISH, D., Drotner, K., Liebes, T., Maigret, E. & Stald, G. (1998). Global Culture in Practice: A Look at Children and Adolescents in Denmark, France and Israel. *European Journal of Communication*, vol. 13, n. 4, December, pp. 539-556.
- LIVINGSTONE, S. (Ed.) (1998a). Young People and the Changing Media Environment in Europe. *A Special Issue of the European Journal of Communication*, vol. 13, n. 4, December.
- LIVINGSTONE, S. (1998b). Mediated Childhoods: A Comparative Approach to Young People's Changing Media Environment in Europe. *European Journal of Communication*, vol. 13, n. 4, December, pp. 435-456.

- LIVINGSTONE, S. (no prelo). New Media, New Audiences? *New Media and Society*, 1(1).
- LIVINGSTONE, S. & Bovill, M. (Eds.) (em preparação). *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. London: Sage.
- PASQUIER, D., Buzzi, C., d'Haenens, L. & Sjöberg, U. (1998). Family Lifestyles and Media Use Patterns: An Analysis of Domestic Media Among Flemish, French, Italian and Swedish Children and Teenagers. *European Journal of Communication*, vol. 13, n. 4, December, pp. 503-519.
- SEITER, E. (1993). *Sold Separately: Children and Parents in Consumer Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- SUESS, D., Suoninen, A., Garitaonandia, C., Juaristi, P., Koikkalainen, R. & Oleaga, J. A. (1998). Media Use and the Relationships of Children and Teenagers with their Peer Groups: A Study of Finnish, Spanish and Swiss Cases. *European Journal of Communication*, vol. 13, n. 4, December, pp. 521-538.
- VAN DER VOORT, T. H. A., Beentjes, J. W. J., Bovill, M., Gaskell, G., Koolstra, C. M., Livingstone, S. & Marseille, N. (1998). Young People's Ownership and Uses of New and Old Forms of Media in Britain and the Netherlands. *European Journal of Communication*, vol. 13, n. 4, December, pp. 457-477.

Tabela 1. Porcentagem com televisão, vídeo e TV a cabo/por satélite (I) em casa e (II) no próprio quarto, por gênero, idade e situação socioeconômica.

	TELEVISÃO											VÍDEO						TV A CABO/POR SATÉLITE											
	Gênero		Idade					SSE				Gênero		Idade				SSE			Gênero		Idade				SSE		
	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L		
DINAMARCA																													
Em casa	98	98	100	98	98	98	99	99	97	92	92	91	92	91	95	92	93	89	58	48	52	50	55	56	52	55	50		
No quarto	64	56	32	58	72	84	58	62	59	32	27	12	28	32	50	30	29	31	27	16	10	19	28	31	22	21	20		
FINLÂNDIA																													
Em casa	95	94	97	92	94	95	95	95	94	91	90	92	92	85	92	90	92	89	38	31	40	29	32	38	37	36	30		
No quarto	45	31	21	30	42	59	31	43	43	17	12	6	14	17	22	12	15	18	11	6	2	6	8	18	9	9	7		
FLANDRES																													
Em casa	93	96	92	91	97	97	94	94	97	88	89	89	84	88	92	88	88	91	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
No quarto	33	19	6	14	30	41	29	22	28	16	8	5	9	11	19	14	13	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
FRANÇA																													
Em casa	98	99	99	99	98	100	98	99	99	93	91	91	92	92	91	91	93	90	25	22	26	26	24	19	23	23	23		
No quarto	32	24	16	25	30	40	16	31	31	11	6	4	8	14	9	8	8	10	3	3	3	2	3	3	2	3	3		
ALEMANHA																													
Em casa	98	99	98	98	100	99	100	99	96	86	87	87	84	88	88	91	90	80	82	83	74	83	84	87	86	86	78		
No quarto	44	38	17	29	48	64	39	47	38	13	9	6	6	10	22	12	9	9	30	25	6	19	33	46	24	31	29		
ISRAEL																													
Em casa	96	94	96	92	94	97	96	94	96	85	82	85	78	83	86	88	82	83	75	71	70	63	77	78	71	78	63		
No quarto	44	34	31	41	44	40	36	41	38	19	11	13	22	17	10	12	20	18	32	26	19	23	38	33	30	30	27		
ITÁLIA																													
Em casa	95	96	—	—	95	95	96	94	97	79	81	—	—	81	79	84	81	73	24	18	—	—	22	19	25	21	14		
No quarto	59	48	—	—	52	54	44	52	66	22	15	—	—	19	17	17	17	7	3	—	—	6	4	4	5	4			
HOLANDA																													
Em casa	98	99	99	97	100	97	98	99	98	92	92	95	92	91	90	89	93	93	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
No quarto	31	28	12	20	39	48	22	25	38	5	4	2	2	5	8	5	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
ESPANHA																													
Em casa	95	96	97	92	96	98	—	—	—	72	75	77	53	75	85	—	—	—	21	21	13	23	25	21	—	—	—		
No quarto	35	27	21	27	37	32	—	—	—	12	8	7	11	9	10	—	—	—	4	3	3	2	3	5	—	—	—		
SUÉCIA																													
Em casa	96	98	100	96	94	98	97	97	96	92	92	97	91	92	93	94	94	92	67	62	63	50	64	76	70	70	63		
No quarto	56	41	25	37	51	64	46	44	58	26	16	8	11	19	35	19	18	28	24	17	8	9	22	33	22	18	21		
SUIÇA																													
Em casa	91	91	94	85	92	96	90	92	91	73	72	79	59	74	83	79	72	71	59	47	78	45	48	62	57	52	49		
No quarto	23	15	16	11	15	31	14	16	27	10	8	7	6	9	13	7	9	10	12	6	4	5	6	17	7	8	14		
REINO UNIDO																													
Em casa	95	95	85	99	99	97	93	97	95	86	85	70	90	91	88	89	90	82	38	34	31	37	35	40	30	38	36		
No quarto	70	57	50	57	69	75	45	61	71	25	18	11	18	24	32	10	19	26	5	5	5	2	5	8	5	3	6		

Tabela 2. Porcentagem com computador com CD-ROM, sem CD-ROM e computador com modem (I) em casa e (II) no próprio quarto, por gênero, idade e situação socioeconômica

	COMPUTADOR SEM CD-ROM								COMPUTADOR COM CD-ROM								INTERNET/MODEM											
	Gênero		Idade				SSE		Gênero		Idade				SSE		Gênero		Idade				SSE					
	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L	
DINAMARCA																												
Em casa	77	69	70	68	76	80	78	68	62	59	46	33	56	61	62	56	46	47	29	21	20	27	27	26	29	17	21	
No quarto	30	16	9	25	27	32	23	22	22	23	8	3	17	19	26	15	16	14	7	2	1	5	5	7	5	3	5	
FINLÂNDIA																												
Em casa	36	33	35	33	32	37	38	31	29	52	38	33	47	53	47	44	46	45	32	19	19	24	30	30	38	20	16	
No quarto	17	6	7	13	12	12	11	10	11	23	5	5	14	18	19	19	14	8	11	2	2	5	8	11	10	5	4	
FLANDRES																												
Em casa	64	57	53	47	66	68	60	61	58	51	43	34	26	63	44	46	49	46	34	29	20	16	49	36	29	35	31	
No quarto	18	14	7	10	15	26	20	13	15	13	5	2	3	12	16	12	7	8	6	1	1	1	4	6	4	3	3	
FRANÇA																												
Em casa	52	51	50	49	58	46	70	48	44	26	18	20	11	31	21	43	21	10	10	5	7	4	12	5	13	7	3	
No quarto	20	16	17	23	17	16	14	19	21	5	3	3	1	8	3	5	5	2	3	1	1	1	4	1	2	2	1	
ALEMANHA																												
Em casa	18	12	12	14	16	19	23	12	14	44	33	25	34	44	50	58	36	27	10	8	8	8	10	9	17	5	7	
No quarto	7	5	3	6	7	7	8	3	11	19	7	1	6	18	26	17	13	9	2	1	0	0	1	3	2	1	0	
ISRAEL																												
Em casa	30	26	25	36	27	26	25	28	31	63	46	49	53	57	56	68	57	39	40	24	24	31	34	36	46	33	17	
No quarto	15	8	10	15	12	9	6	10	17	38	16	21	28	32	26	25	29	23	25	6	11	16	18	17	16	16	13	
ITÁLIA																												
Em casa	34	29	—	—	29	33	36	32	24	45	28	—	—	37	34	49	36	22	14	10	—	—	11	12	15	11	8	
No quarto	21	14	—	—	17	18	15	18	19	31	14	—	—	23	20	26	23	15	7	4	—	—	5	6	7	5	3	
HOLANDA																												
Em casa	83	85	77	86	84	90	92	88	77	48	43	39	47	47	48	53	48	39	19	17	18	18	15	20	28	22	9	
No quarto	14	7	5	8	14	16	13	8	12	4	2	1	2	3	7	5	2	4	2	0	1	1	0	3	2	0	1	
ESPANHA																												
Em casa	16	16	19	12	15	18	—	—	—	39	38	29	31	41	51	—	—	—	10	8	3	8	11	11	—	—	—	
No quarto	6	6	5	6	5	7	—	—	—	15	11	3	11	13	22	—	—	—	2	2	0	1	4	3	—	—	—	
SUÉCIA*																												
Em casa	66	58	59	50	66	69	71	71	55	52	42	27	40	52	55	55	55	40	31	28	18	21	33	38	42	42	22	
No quarto	29	12	8	12	23	30	22	19	20	22	7	2	8	16	23	15	15	14	11	4	1	3	8	13	9	7	6	
SUÍÇA																												
Em casa	27	27	0	28	31	32	41	28	16	44	40	0	40	48	52	76	46	15	20	14	13	18	18	18	36	16	6	
No quarto	9	9	0	9	7	13	12	9	4	15	7	0	10	11	15	17	11	6	5	1	0	4	2	5	6	3	2	
REINO UNIDO																												
Em casa	23	26	18	27	21	31	37	26	19	26	25	18	27	28	27	47	33	15	8	5	4	7	8	7	17	9	2	
No quarto	13	7	7	11	8	14	8	8	11	6	2	3	2	6	4	7	3	3	2	0	1	1	1	1	1	2	1	

* Para a Coluna I desta tabela, deve-se notar que França e Suécia perguntaram sobre "PC/Computador", ao invés de "Computador PC" (que não aceita CD-ROM).

Tabela 3. Porcentagem com livros, telefone e videogame (I) em casa e (II) no próprio quarto, por gênero, idade e situação socioeconômica

	LIVROS									TELEFONE									VIDEOGAME								
	Gênero			Idade			SSE			Gênero			Idade			SSE			Gênero			Idade			SSE		
	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	6-7	9-10	12-13	15-16	H	M	L
DINAMARCA																											
Em casa	94	97	99	92	96	94	96	96	91	95	96	100	91	93	96	96	96	92	49	31	39	49	38	33	40	36	54
No quarto	82	86	83	86	83	85	84	76	69	15	18	1	11	22	35	17	16	17	33	14	17	32	24	19	23	20	34
FINLÂNDIA																											
Em casa	94	96	98	94	92	96	96	96	93	94	97	97	96	93	96	98	96	93	50	36	36	50	47	38	44	42	43
No quarto	82	91	83	86	88	90	92	85	85	15	18	4	10	24	30	15	16	20	28	12	12	25	22	21	13	25	26
FLANDRES																											
Em casa	93	98	95	96	99	93	94	97	96	86	91	85	86	92	89	86	90	91	61	52	41	44	69	65	55	60	54
No quarto	77	90	86	81	89	73	83	87	77	11	9	3	5	10	18	11	8	11	30	14	11	18	22	30	23	20	23
FRANÇA																											
Em casa	98	99	99	100	98	98	100	99	98	97	97	97	96	98	97	100	97	96	66	48	48	58	65	59	45	61	61
No quarto	91	96	93	95	94	92	96	95	90	9	6	6	4	11	9	9	7	7	34	16	14	26	35	25	18	26	28
ALEMANHA																											
Em casa	95	95	96	93	95	96	99	97	92	89	88	88	85	90	90	93	88	86	37	25	17	35	39	32	32	31	31
No quarto	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	4	2	3	6	6	9	4	1	25	13	10	21	24	20	19	19	23
ISRAEL																											
Em casa	87	92	93	85	90	89	92	88	90	93	94	95	85	94	98	96	93	94	46	34	37	41	42	39	40	41	38
No quarto	72	78	76	79	74	73	81	74	72	40	40	23	35	46	55	44	41	36	26	13	15	23	21	18	15	19	21
ITÁLIA																											
Em casa	90	92	—	—	90	92	96	93	83	93	92	—	—	93	92	97	94	87	55	39	—	—	53	40	46	43	53
No quarto	69	75	—	—	74	71	80	72	68	39	37	—	—	35	41	39	40	34	39	20	—	—	34	24	28	28	33
HOLANDA																											
Em casa	100	99	100	100	100	99	100	100	99	99	99	99	99	99	100	98	99	99	56	39	36	53	58	42	42	41	55
No quarto	94	96	96	98	96	90	96	97	92	4	4	3	2	4	6	7	3	3	25	9	9	15	23	21	12	13	23
ESPANHA																											
Em casa	93	94	95	86	96	97	—	—	—	86	85	87	75	87	92	—	—	—	62	45	40	46	62	60	—	—	—
No quarto	85	90	89	82	89	91	—	—	—	11	11	5	9	13	14	—	—	—	45	23	21	29	42	37	—	—	—
SUÉCIA																											
Em casa	92	98	100	96	93	95	98	98	92	95	97	99	95	95	96	97	97	95	70	56	53	64	69	61	63	63	70
No quarto	84	96	94	92	89	87	94	89	85	46	49	17	28	58	66	52	44	45	45	21	13	32	41	34	31	31	40
SUIÇA																											
Em casa	92	94	99	90	95	94	98	94	87	91	89	92	87	90	94	93	91	88	50	31	30	39	45	39	38	40	42
No quarto	84	87	92	82	88	85	95	88	75	6	6	1	4	4	10	9	5	5	25	10	10	17	18	19	14	17	20
REINO UNIDO																											
Em casa	82	83	86	82	84	78	97	88	76	81	83	66	90	88	82	91	89	76	65	44	43	56	64	54	40	54	60
No quarto	60	65	68	63	64	57	77	67	56	5	5	4	2	6	8	3	6	6	47	20	24	32	42	36	18	31	41

Tabela 4. Número médio de minutos diários gastos com TV, vídeo e videogame, por usuários apenas e pelo número total, por gênero, idade e situação socioeconômica (de 9 anos em diante)

	TELEVISÃO								VÍDEO								VIDEOGAME							
	Gênero		Idade			SSE			Gênero		Idade			SSE			Gênero		Idade			SSE		
	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L
DINAMARCA																								
Apenas usuários	163	150	143	158	168	152	159	161	53	46	51	48	49	44	50	66	69	25	55	49	35	43	54	52
Número total	160	147	139	156	166	149	156	156	49	40	45	43	45	40	46	55	41	12	35	25	15	23	27	29
FINLÂNDIA																								
Apenas usuários	140	146	117	156	155	136	158	137	45	31	47	40	27	40	36	39	31	9	27	22	27	24	17	26
Número total	138	145	115	156	154	133	157	137	42	30	43	38	26	36	35	36	22	4	17	15	7	13	11	17
FLANDRES																								
Apenas usuários	112	100	95	105	115	102	110	111	20	18	14	21	20	17	22	18	19	10	11	19	14	18	16	6
Número total	112	100	95	103	115	102	109	111	19	16	13	19	19	15	21	17	11	4	5	10	7	8	9	3
FRANÇA																								
Apenas usuários	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Número total	97	88	74	91	103	72	93	102	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
ALEMANHA																								
Apenas usuários	107	100	88	105	117	98	103	121	22	15	18	18	20	18	18	22	—	—	—	—	—	—	—	—
Número total	105	96	87	103	112	96	102	115	19	12	15	17	19	16	15	18	—	—	—	—	—	—	—	—
ISRAEL																								
Apenas usuários	108	117	109	129	99	98	119	113	62	45	67	54	40	46	53	57	41	28	49	40	14	18	42	31
Número total	100	111	96	124	96	94	110	108	51	38	55	48	33	37	45	49	41	28	49	40	14	18	42	31
ITÁLIA																								
Apenas usuários	—	—	—	—	—	—	—	—	49	53	—	52	50	49	50	57	44	22	—	38	28	32	35	31
Número total	—	—	—	—	—	—	—	—	45	49	—	48	46	46	45	53	36	14	—	30	18	25	23	23
HOLANDA																								
Apenas usuários	125	128	111	134	134	107	121	140	97	94	80	94	111	99	94	95	16	6	11	13	13	12	11	13
Número total	111	113	100	122	114	92	109	125	18	15	15	18	16	15	16	17	11	3	6	8	6	6	6	8
ESPAÑHA																								
Apenas usuários	137	134	129	134	143	—	—	—	33	29	37	31	26	—	—	—	43	38	49	34	19	—	—	—
Número total	137	134	129	134	143	—	—	—	30	28	34	29	24	—	—	—	26	7	20	19	9	—	—	—
SUÉCIA																								
Apenas usuários	139	132	112	138	143	130	136	141	55	34	40	45	46	41	45	50	37	14	38	26	26	28	25	29
Número total	142	133	114	141	145	132	139	143	54	33	38	44	45	39	44	49	24	6	20	16	13	15	14	17
SUIÇA																								
Apenas usuários	103	86	72	92	117	84	90	110	38	26	35	31	29	29	28	43	77	42	71	56	60	55	60	65
Número total	99	84	68	90	116	79	88	108	32	22	30	26	24	25	24	35	50	17	37	32	27	24	31	37
REINO UNIDO																								
Apenas usuários	164	155	142	164	171	137	155	170	40	38	43	39	36	28	39	44	42	19	30	32	36	19	35	35
Número total	164	155	142	164	171	137	155	170	32	29	34	31	28	24	31	33	29	9	18	21	20	10	20	23

Tabela 5. Número médio de minutos diários gastos com PC (sem ser com jogos), computador/videogame e Internet, por gênero, idade e situação socioeconômica (de 9 anos em diante)

	PC (SEM SER COM JOGOS)									COMPUTADOR/VIDEOGAME							INTERNET								
	Gênero		Idade			SSE				Gênero		Idade			SSE		Gênero		Idade			SSE			
	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L	
DINAMARCA																									
Apenas usuários	34	17	18	24	32	26	27	21	87	27	65	65	47	57	58	62	21	10	18	15	16	15	15	17	
Número total	25	11	9	18	25	19	17	12	78	18	50	52	34	45	43	47	15	5	6	10	13	9	9	10	
FINLÂNDIA																									
Apenas usuários	24	12	19	16	19	24	17	12	73	19	57	46	43	53	48	44	11	7	9	7	12	12	7	10	
Número total	23	11	18	15	18	23	16	11	67	15	50	40	31	46	40	36	7	4	3	6	10	7	4	4	
FLANDRES																									
Apenas usuários	16	12	5	4	19	14	15	13	27	12	11	21	24	21	17	22	9	6	4	5	11	6	9	9	
Número total	—	—	—	—	—	—	—	—	18	7	7	13	15	13	11	12	—	—	—	—	—	—	—	—	
FRANÇA																									
Apenas usuários	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Número total	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	17	15	20	18	14	19	18	12	
ALEMANHA																									
Apenas usuários	21	18	11	20	22	18	14	17	50	18	31	36	46	42	36	41	8	5	5	5	9	5	13	6	
Número total	9	6	3	10	14	9	4	6	36	9	20	27	34	30	21	24	1	0	0	1	3	1	1	1	
ISRAEL																									
Apenas usuários	48	31	30	48	41	28	48	35	90	39	73	74	46	53	76	51	43	18	53	30	32	39	37	21	
Número total	30	16	18	28	21	16	27	18	74	24	58	59	27	35	59	33	32	12	28	23	21	27	24	19	
ITÁLIA																									
Apenas usuários	50	29	—	44	34	42	37	36	63	27	—	51	39	46	48	42	9	10	—	11	9	6	12	3	
Número total	29	11	—	23	15	25	19	14	54	18	—	42	27	35	34	32	4	3	—	4	3	3	4	2	
HOLANDA																									
Apenas usuários	21	14	12	18	21	16	18	20	38	17	23	30	30	28	27	27	4	3	4	4	3	6	2	4	
Número total	16	11	8	14	18	14	13	13	36	14	22	28	24	24	25	25	1	0	0	1	1	2	0	1	
ESPANHA																									
Apenas usuários	43	26	28	30	42	—	—	—	49	22	43	36	34	—	—	—	19	15	37	9	13	—	—	—	
Número total	26	15	15	17	29	—	—	—	41	13	32	27	23	—	—	—	7	4	8	4	5	—	—	—	
SUÉCIA																									
Apenas usuários	48	22	23	32	41	33	33	40	68	19	44	49	43	45	48	44	24	13	11	19	20	17	12	25	
Número total	40	17	17	26	35	28	26	32	62	15	39	41	35	38	39	37	—	—	—	—	—	—	—	—	
SUIÇA																									
Apenas usuários	27	14	18	19	23	19	24	12	48	20	39	31	36	36	36	32	9	8	0	10	8	15	8	3	
Número total	18	8	7	12	18	15	15	5	40	13	26	25	26	29	27	21	3	1	0	3	3	5	2	0	
REINO UNIDO																									
Apenas usuários	36	24	21	26	43	26	38	30	58	29	43	43	56	33	55	48	10	10	22	11	6	10	17	6	
Número total	15	8	7	10	18	15	16	8	46	15	29	33	29	22	34	32	3	2	2	3	2	3	4	1	

Tabela 6. Número médio de minutos diários gastos com livros, telefone e música, por gênero, idade e situação socioeconômica (de 9 anos em diante)

	LIVROS								TELEFONE								MÚSICA							
	Gênero		Idade			SSE			Gênero		Idade			SSE			Gênero		Idade			SSE		
	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L	M	F	9-10	12-13	15-16	H	M	L
DINAMARCA																								
Apenas usuários	19	23	25	21	18	20	21	23	9	17	7	13	21	14	13	18	73	99	57	88	116	87	92	75
Número total	13	20	20	17	14	17	16	18	9	17	7	13	20	13	12	17	69	97	53	85	114	84	89	69
FINLÂNDIA																								
Apenas usuários	29	49	50	41	30	47	35	37	13	29	17	21	27	22	20	19	63	96	51	82	107	72	73	99
Número total	22	47	46	36	24	43	29	33	13	29	17	21	24	22	20	19	58	93	47	79	102	65	71	97
FLANDRES																								
Apenas usuários	15	21	16	23	15	13	25	20	8	15	3	13	16	12	14	10	48	52	29	44	68	50	43	63
Número total	10	18	16	21	9	10	21	16	8	14	3	13	15	11	13	9	47	50	28	43	67	49	42	61
FRANÇA																								
Apenas usuários	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Número total	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
ALEMANHA																								
Apenas usuários	15	24	17	23	17	21	14	13	—	—	—	—	—	—	—	—	52	59	38	52	73	59	45	66
Número total	11	20	15	20	14	18	11	9	—	—	—	—	—	—	—	—	47	52	35	49	70	55	41	53
ISRAEL																								
Apenas usuários	29	41	38	39	32	35	36	37	33	59	19	43	73	64	46	36	87	111	49	91	138	127	81	123
Número total	20	32	31	28	20	24	27	25	32	59	19	42	72	63	45	35	83	108	45	89	135	120	78	120
ITÁLIA																								
Apenas usuários	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Número total	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
HOLANDA																								
Apenas usuários	20	29	27	25	23	27	26	23	4	8	3	5	10	7	7	4	41	44	24	40	62	42	43	43
Número total	18	28	26	23	20	26	24	20	4	7	3	5	10	7	7	4	40	43	23	40	62	41	42	42
ESPAÑA																								
Apenas usuários	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Número total	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
SUÉCIA																								
Apenas usuários	13	28	31	21	18	22	25	17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Número total	9	26	29	18	13	19	20	13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
SUIÇA																								
Apenas usuários	23	37	31	35	25	40	29	28	—	—	—	—	—	—	—	—	88	108	73	80	141	110	94	106
Número total	19	35	28	33	21	36	26	25	—	—	—	—	—	—	—	—	85	105	67	79	140	107	90	101
REINO UNIDO																								
Apenas usuários	29	28	29	32	25	30	32	26	—	—	—	—	—	—	—	—	71	90	42	70	121	77	77	83
Número total	13	18	18	17	12	21	18	12	—	—	—	—	—	—	—	—	61	84	35	63	117	69	70	74

Apêndice: O projeto comparativo europeu

Dirigido pela Equipe Britânica, o projeto comparativo europeu, *Crianças, Jovens e o Ambiente de Mídia em Mudança*, teve apoio financeiro da Comissão de Padrões de Teledifusão (Reino Unido), da Juventude para o Programa Europeu (EC-DGXXII) e da Fundação Européia para a Ciência. Cada equipe nacional obteve financiamento de várias fontes acadêmicas e industriais (veja abaixo).

Dinamarca

Instituição: Centro de Estudos de Mídia para os Jovens, Universidade de Copenhague
Equipe: Drs. Kirsten Drotner e Gitte Stald
Financiamento: Telecomunicações da Dinamarca e Ministério da Cultura Dinamarquês

Finlândia

Instituição: Universidades de Jyväskylä e Tampere
Equipe: Drs. Annikka Suoninen e Marja Saanilahti, Prof. Taisto Hujanen, Riita Koikkalainen e outros
Financiamento: Academia da Finlândia, Fundo Nacional para Pesquisa e Desenvolvimento das Crianças (ITLA), Companhia de Teledifusão Estatal da Finlândia (YLE), Universidade de Tampere (Departamento de Comunicação), e Universidade de Jyväskylä (Unidade de Pesquisa de Cultura Contemporânea)

Flandres/Bélgica

Instituição: Universidade de Nijmegen
Equipe: Dr. Leen d'Haenens
Financiamento: Departamento de Estudos de Comunicação, Universidade de Ghent (Bélgica), e Departamento de Comunicação da Universidade de Nijmegen (Holanda)

França

Instituição: Centro Nacional da Pesquisa Científica, Paris
Equipe: Drs. Dominique Pasquier, Josiane Jouet, Eric Maignet e outros
Financiamento: France Télévision, Canal Plus, CNET e Télérama

Alemanha

Instituição: Hans-Bredow Institut für Medienforschung, Universidade de Hamburgo
Equipe: Drs. Uwe Hasebrink e Friedrich Krotz
Financiamento: Hamburgische Anstalt für neue Medien (HAM), Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen, e Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF)

Israel

Instituição: Universidade Hebraica de Jerusalém e Universidade de Tel Aviv
Equipe: Prof. Tamar Liebes e Dr. Dafna Lemish
Financiamento: Fundação Yad Hanadiv, Conselho Israelense de Teledifusão a Cabo e Instituto de Pesquisa NCJW para Inovação da Educação, Escola de Educação da Universidade Hebraica de Jerusalém

Itália

Instituição: Dipartimento di Sociologica e Ricerca Sociale, Università Degle Studi di Trento
Equipe: Prof. Renato Porro, Drs. Barbara Ongari e Pierangelo Peri
Financiamento: Universidade de Trento e RAI

Holanda

Instituição: Centro de Leiden para a Criança e Estudos da Mídia, Rijks Universiteit, Leiden
Equipe: Prof. Tom van der Voort, Dr. Johannes Beentjes e outros
Financiamento: Ministério Holandês da Educação, Cultura e Ciências e Organização de Teledifusão Holandesa (NOS)

Espanha

Instituição: Departamento de Jornalismo, Universidade do País Basco
Equipe: Prof. Carmelo Garitaonandia, Drs. Patxi Juaristi e Jose A. Oleaga
Financiamento: Universidade do País Basco e Euskal Irrati Telebista (Rádio e Televisão Basca)

Suécia

Instituição: Unidade para Estudos de Mídia e Comunicação, Universidade de Lund
Equipe: Dr. Ulla Johnsson-Smaragdi, Ulrika Sjöberg e outros
Financiamento: HSFR (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsradet)

Suíça

Instituição: Universidade de Zurique
Equipe: Dr. Daniel Suess e Prof. Heinz Bonfadelli
Financiamento: Instituto Pesquisa de Comunicação e Mídia IPMZ da Universidade de Zurique, Departamento de Treinamento de Professores SLA da Universidade de Berna, TA-Media AG, Zurique, Euro-Beratung Zürich e Intermundo Berne

Reino Unido

Instituição: Grupo de Pesquisa de Mídia, Escola de Economia e Ciência Política de Londres.
Equipe: Drs. Sonia Livingstone, George Gaskell e Moira Bovill
Financiamento: Conduzido em associação com a Comissão de Padrões de Teledifusão, o projeto teve o apoio financeiro da Associação de Propaganda, Corporação Britânica de Teledifusão, Comissão de Padrões de Teledifusão, Telecomunicações Britânicas plc, Associação da Televisão Independente, Comissão da Televisão Independente, Consórcio Leverhulme, e Yorkshire/Tyne Tees Television

ACESSO À MÍDIA E USO DA MÍDIA ENTRE AS CRIANÇAS DE 12 ANOS NO MUNDO

JO GROEBEL

*O estudo global da UNESCO sobre violência na mídia*¹ foi conduzido durante 1996 e 1997 como um projeto conjunto de pesquisa pela Organização Mundial do Movimento Escoteiro, responsável pela logística e coleta de dados, e pela Universidade de Utrecht, Holanda, onde o planejamento e a análise foram realizados sob a supervisão científica do Professor Doutor Jo Groebel. O foco principal do estudo é o papel da violência na mídia sobre as crianças, mas também há questões sobre o acesso e o uso da mídia pelas crianças, entre outras coisas. Mais de 5.000 alunos de 12 anos de idade, vivendo em 23 países do mundo, foram incluídos: África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Armênia, Brasil, Canadá, Costa Rica, Croácia, Egito, Espanha, Fiji, Filipinas, Holanda, Índia, Japão, Maurício, Peru, Qatar, Tadjiquistão, Togo, Trinidad e Tobago, e Ucrânia.

Os escolares de 12 anos responderam ao mesmo questionário padronizado com 60 itens, que foi traduzido para as diferentes línguas. Em cada um dos países, os dados foram coletados de crianças de ambos os sexos, nas áreas metropolitanas e rurais, de diferentes tipos de escolas, e em ambientes de baixa e alta agressão (isto é, zonas de guerra e áreas de alta criminalidade). Os grupos de crianças que não puderam ser incluídos no estudo foram aqueles que não iam à escola² ou que viviam em áreas extremamente remotas.

Publicaram-se, aqui, dados do estudo relativos ao acesso e uso da mídia pelas crianças, bem como os modelos de papéis percebidos.

Penetração da TV

Das áreas escolares da amostra, 97% eram alcançadas por pelo menos um canal de TV. Para a maioria das áreas, a média era de 4 a 9 canais (34%). Cinco por

cento recebiam um canal, três por cento 2, nove por cento 3, onze por cento 10 a 20, e dezoito por cento mais de 20 canais. As porcentagens são valores mínimos, pois 17% das crianças não responderam a esta pergunta.

Acesso aos diferentes tipos de mídia

93 por cento das crianças no estudo tinham acesso a um aparelho de TV, basicamente em casa (Figura 1). A faixa foi de 99 por cento para Europa/Canadá a 83 por cento para África, com Ásia (92%) e América Latina (97%) nas posições intermediárias (Figura 2). Na verdade, a distribuição de aparelhos de TV no estudo pode estar super-representada para alguns países/continentes, uma vez que não consideramos grupos não-escolares e áreas sem eletricidade.

Contudo, nas áreas pesquisadas tomadas em conjunto, a TV era o tipo de mídia mais difundido entre as crianças de 12 anos. Nem mesmo o rádio (91% na amostra total) ou os livros (92% na amostra total) apresentaram a mesma distribuição (Figura 1). Outros tipos de mídia apareceram a alguma distância: jornais/revistas, 85% na amostra total (não mostrado nos gráficos); revistas em quadernos, 66%; videocassete, 47% (não mostrado nos gráficos); videogame (como “gameboy”), 40% (não mostrado nos gráficos); computador pessoal, 23%; e Internet, 9%.

As diferenças continentais para muitos tipos de mídia foram aproximadamente as mesmas da TV (Figura 2). Contudo, o rádio desempenha um papel importante na África — neste caso, a porcentagem foi semelhante à Europa/Canadá e América Latina (aproximadamente 91%) e um pouco mais alta do que na Ásia (88%).

A Figura 3 mostra o acesso de alunos de 12 anos ao computador pessoal em todos os países estudados. O acesso das crianças ao computador foi mais alto no Canadá e Japão (mais da metade das crianças). Na Alemanha, Holanda, Qatar, Croácia, Argentina, Espanha e Trinidad, entre 40 e 20 por cento das crianças disseram ter acesso a um computador. O acesso ao PC foi mencionado por menos de 20 por cento das crianças nos seguintes países: Brasil, Costa Rica, Peru, Ucrânia, Egito, África do Sul, Tadjiquistão, Armênia, Fiji, Maurício, Filipinas, Índia, Angola e Togo.

Tempo gasto assistindo à TV e em outras atividades

As crianças foram capazes de dizer quanto tempo dedicavam às várias atividades (Figura 4). Em todos os países tomados em conjunto, as crianças de 12 anos passavam uma média de 3 horas diárias em frente da TV. Isso é, pelo menos, 50 por cento a mais do tempo passado com qualquer outra das atividades estudadas,

incluindo lição de casa (2 horas), ajudar a família (cerca de 1 hora e meia), brincar fora (cerca de 1 hora e meia, não mostrado no gráfico), ficar com os amigos (cerca de 1 hora e meia), ler (cerca de 1 hora), ouvir rádio (cerca de 1 hora, não mostrado no gráfico), ouvir fitas ou CDs (cerca de 1 hora), e usar o computador (cerca de meia hora nos casos em que esse item se aplica). Portanto, para as crianças de 12 anos de todo o mundo, ver TV é a atividade de lazer dominante.

Contudo, nem todas as crianças viam TV 3 horas por dia — a Figura 5 mostra que há grandes variações individuais com relação ao tempo gasto nesta atividade. Mais da metade de todas as crianças afirmou assistir à TV 1 ou 2 horas por dia; menos de 20 por cento, 3 horas; enquanto que quase 25 por cento disseram que viam TV 4 a 10 horas por dia.

Programas favoritos e modelos de papéis percebidos

Os programas (TV/filmes/vídeo) favoritos das crianças de 12 anos eram histórias de crimes ou ação, ficção científica e horror, respectivamente — os programas/filmes dessas três categorias foram mencionados, cada um, por cerca de 20 por cento das crianças, ou, tomadas em conjunto, por quase dois terços dos alunos de 12 anos. Depois foram citados musicais e histórias de amor, cada um deles preferido por 10-15 por cento das crianças no estudo. Um número menor (7%) afirmou que o noticiário era seu programa favorito.

À luz de todos esses fatos, talvez não seja surpreendente que os tipos de pessoas percebidos como modelos de papéis pelas crianças estejam frequentemente relacionados à mídia. A maioria das crianças (26%; mais meninos do que meninas) citou um herói de ação como seu modelo de papel, seguido por astros da música pop/músicos (19%; mais meninas do que meninos). Outras personalidades foram mencionadas por um número menor de crianças: um líder religioso (8%), um líder militar (7%; mais meninos do que meninas), um filósofo/cientista num sentido amplo (6%), um jornalista (5%) e um político (3%).

O fato de heróis de ação e astros da música pop serem os modelos de papéis favoritos entre as crianças de 12 anos é uma tendência mundial. Contudo, como mostra a Figura 6, há algumas diferenças interessantes entre os continentes. Mais crianças africanas mencionaram, como modelos, astros da música pop/músicos (24%) do que heróis de ação (18%), enquanto que crianças de outros continentes fizeram o oposto. Igualmente, as crianças africanas mencionaram com maior frequência líderes religiosos (18%) e políticos (7%) do que as crianças de outros continentes. Na Ásia, heróis de ação como modelos de papéis foram escolhidos claramente por mais crianças (34%) do que em outras partes do mundo, ao passo que astros da música pop não foram tão enfatizados pelas crianças asiáticas (12%). Os líderes militares também tiveram escores mais altos

na Ásia (10%, não mostrado no gráfico). Na Europa/Canadá, líderes militares (3%), líderes religiosos (2%) e políticos (1%) foram referidos como modelos de papéis com menor frequência do que em outros continentes, o oposto acontecendo com os jornalistas (11%). As preferências das crianças latino-americanas corresponderam mais ao padrão geral.

Notas

1. O relatório *O Estudo Global da UNESCO sobre Violência na Mídia*, incluindo alguns dos resultados e análises, foi apresentado pelo Professor Doutor Jo Groebel à UNESCO em 19 de fevereiro de 1998, e também está reproduzido, com esse título, no livro *A Criança e a Violência na Mídia*, organizado por Ulla Carlsson e Cecilia von Feilitzen, publicado pela Cortez Editora/UNESCO, 1999, pp. 217-239.
2. As estatísticas relativas às matrículas nas escolas primárias e secundárias e ao número de crianças de escola primária que chegam à quinta série nos diferentes países se encontram no livro *A Criança e a Violência na Mídia*, acima citado.

Figura 1. Acesso de alunos de 12 anos de idade à mídia em 23 países, em números totais (1996-1997)

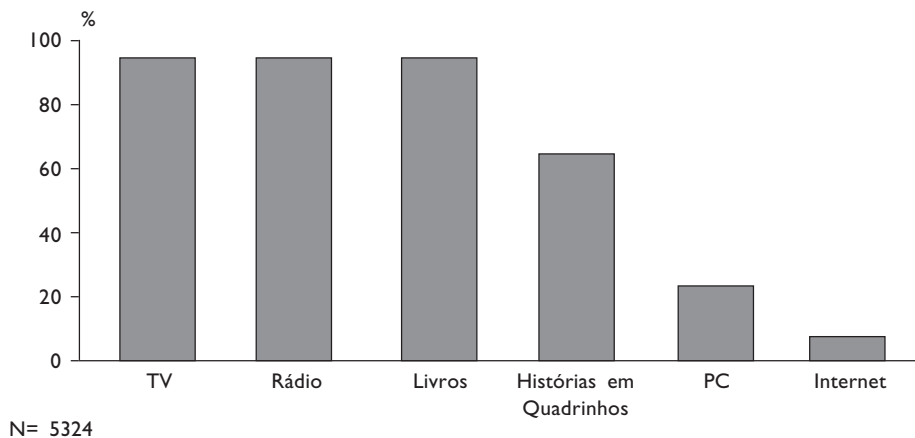


Figura 2. Acesso de alunos de 12 anos de idade à mídia em 23 países, por continente (1996-1997)

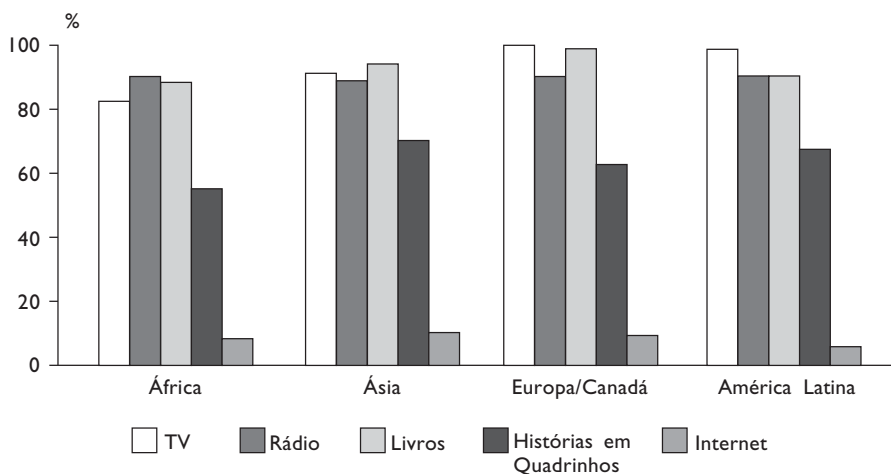


Figura 3. Acesso de alunos de 12 anos de idade a um computador pessoal em 23 países, por país (1996-1997)

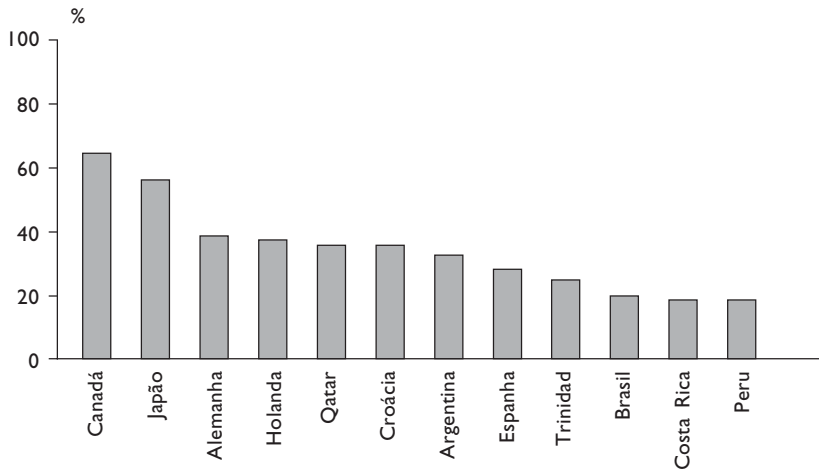


Figura 3. (Continuação)

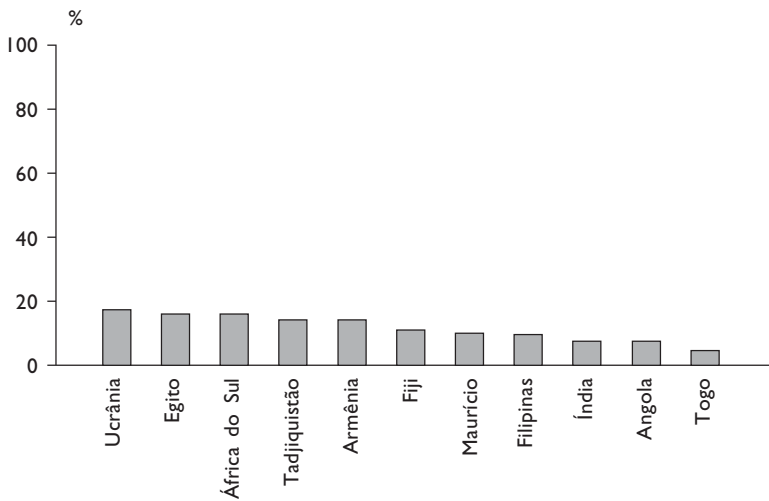
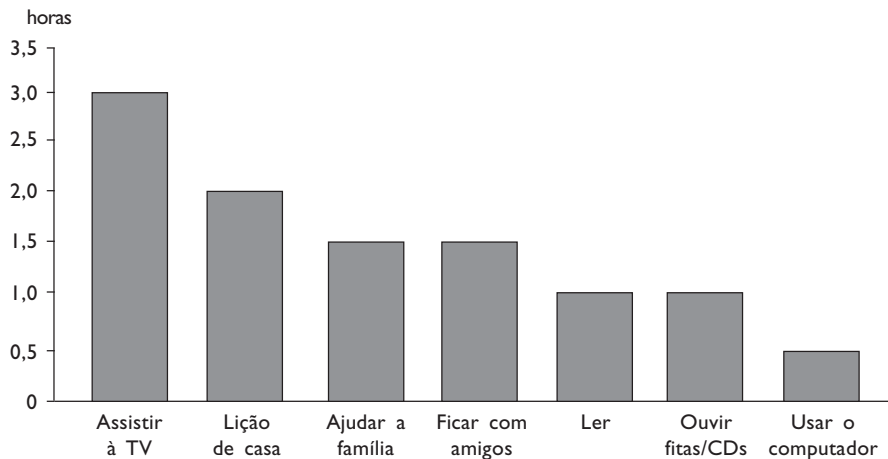
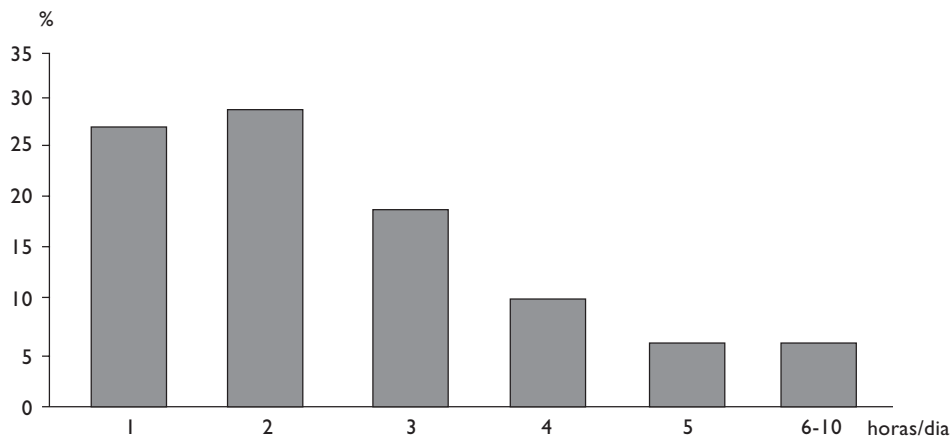


Figura 4. Tempo diário médio que os alunos de 12 anos de idade gastam assistindo à TV e com outras atividades em 23 países, números totais (1996-1997)



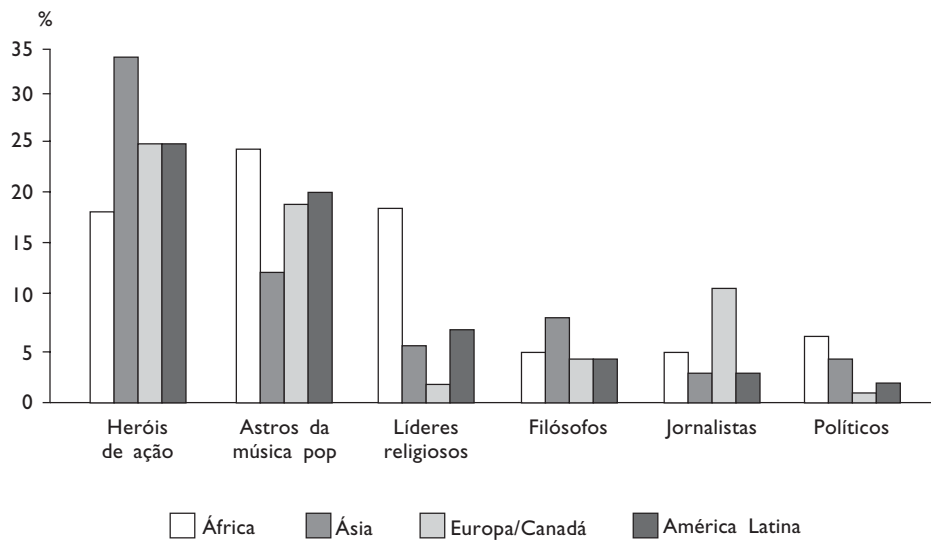
N= 5324

Figura 5. Distribuição do tempo diário gasto em assistir à TV pelos alunos de 12 anos de idade em 23 países, números totais (1996-1997)



N= 5324

Figura 6. Modelos de papéis percebidos pelos alunos de 12 anos de idade em 23 países, por continente (1996-1997)



QUANTIDADE DE TEMPO QUE AS CRIANÇAS PASSAM VENDO TV

Estatísticas de dez países

COMPILADO POR CECILIA VON FEILITZEN

Projetos de pesquisa internacionais sobre o uso da mídia pelas crianças, como os dois apresentados nas páginas precedentes, são extremamente raros. No Livro do Ano de 1998, algumas idéias sobre a situação das crianças ante a mídia foram apresentadas por pesquisadores de outras áreas e para países individuais. Como um dos objetivos da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência é dar um quadro variado do uso da mídia pelas crianças em um amplo espectro de países, além de contatar pesquisadores acadêmicos, voltamos a atenção para a pesquisa de audiência, que é feita dentro ou a pedido da própria mídia em vários países. Contudo, embora existam avaliações contínuas relativas a ver TV, ouvir rádio etc., na maioria dos casos elas se aplicam a países ou áreas urbanas onde a mídia está amplamente disseminada, razão pela qual tal conhecimento tem distorções do ponto de vista global. Visto que os resultados são em regra confidenciais, isto é, destinados unicamente ao uso da própria mídia, as informações que podem ser obtidas também são escassas.

As tabelas deste artigo são exemplos de informações que podem ser obtidas. Elas apresentam dados sobre a quantidade de tempo que as crianças passam assistindo à TV durante um dia comum, em dez países do mundo. Os números são distribuídos pela Eurodata TV¹ em cooperação com institutos nacionais privados de avaliações de audiência.

1. A Eurodata TV é um banco de dados internacional para a classificação de programas de TV, com base na parceria com institutos nacionais que operam sistemas medidores de audiência

É importante observar que estes números *não* podem ser comparados entre os países. As faixas etárias usadas diferem, bem como, na maioria dos casos, os períodos de tempo e áreas geográficas estudadas (grandes cidades *versus* países inteiros). Isto também significa que os números de vários países não falam nada sobre, por exemplo, crianças em grandes áreas rurais e pequenas cidades, ou sobre crianças sem lar. Além disso, os dados são gerados por sistemas medidores de audiência colocados em painéis de lares com TV, e os painéis dos países selecionados diferem muito com relação ao tamanho. Visto que os painéis medidores de audiência não são feitos com amostras aleatórias, mas compostos de cotas da população de acordo com um número limitado de variáveis, é provável que os painéis em questão também apresentem diferenças, entre os países, relativas à composição das características. Contudo, tal informação metodológica é difícil de obter, devido ao caráter confidencial deste tipo de pesquisa de audiência. Também é importante ter em mente que a amostragem por cotas não garante, como o faz a amostragem aleatória, números representativos das respectivas áreas estudadas.

O termo “extensão” indica a porcentagem de crianças nos painéis que assistiam à TV durante um dia comum. O “tempo vendo TV” médio durante um dia é, de acordo com a Eurodata TV, calculado para todas as crianças do painel (e não apenas para as crianças que assistiam à TV durante o dia).

Argentina

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)

99,2% dos lares na Grande Buenos Aires (1997); 98,0% dos lares em nove cidades do resto do país — Cordoba, Mendoza, Rosario, Mar del Plata, Tucuman, Corrientes/Resistencia, Santa Fe/Parana, Neuquen/Cipoletti, Bahia Blanca (1997).

Crianças assistindo à TV

	4-8 anos	9-12 anos	13-19 anos
Extensão média por dia em 1998	73,2%	75,3%	69,7%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	185 minutos	209 minutos	180 minutos

Nota: Os números acima são válidos apenas para a área da Grande Buenos Aires.

Fonte: EURODATA TV/IBOPE ARGENTINA.

em todo o mundo. A Eurodata TV foi criada no início dos anos 90 pela *Mediametrie*, que é a companhia operadora dos medidores de audiência na França. No início de 1999, o banco de dados da Eurodata TV incluía 400 canais de 48 países, e está regularmente se expandindo para todos os países que operam um sistema medidor de audiência. Em cada país, a informação vem diretamente do instituto nacional de pesquisa de TV que trabalha com os principais protagonistas da indústria televisiva. Website: <http://www.eurodatatv.com>

Chile

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)

85,2% dos indivíduos; 85,4% dos lares na Grande Santiago (estimativas para 1999).

Crianças assistindo à TV

	5-9 anos	10-14 anos	15-19 anos
Extensão média por dia em 1998	70%	76,6%	68,9%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	122 minutos	150 minutos	119 minutos

Nota: Os números acima são válidos apenas para a área da Grande Santiago.

Fonte: EURODATA TV/TIME IBOPE.

Estados Unidos

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)

99,4% dos lares nos EUA (estimativas de população com base em 1º de janeiro de 1999).

Crianças assistindo à TV

	2-11 anos	12-17 anos
Extensão média por dia em 1997-98	—	—
Tempo médio vendo TV por semana em 1997-98	1260 minutos	1290 minutos
(Tempo médio estimado vendo TV por dia em 1997-98)	(180 minutos)	(184 minutos)

Nota: Os tempos vendo TV são calculados com base semanal e os números são médias de setembro de 1997 a setembro de 1998.

Fonte: EURODATA TV/NIELSEN.

Espanha

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)

99,7% dos indivíduos; 99,5% dos lares na Espanha (1998).

Crianças assistindo à TV

	4-7 anos	8-12 anos	13-17 anos
Extensão média por dia em 1998	74,3%	77,7%	77,4%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	144 minutos	159 minutos	165 minutos

Fonte: EURODATA TV/SOFRES AM.

República Tcheca

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)

99,5% dos indivíduos; 98,7% dos lares na República Tcheca (1998).

Crianças assistindo à TV

	3-7 anos	8-12 anos	13-17 anos
Extensão média por dia em 1998	76,32%	76,30%	77,52%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	99 minutos	128 minutos	140 minutos

Fonte: EURODATA TV/Ato/Projeto TV/AGB TN MF.

África do Sul

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)

55,7% dos adolescentes entre 13-15 anos; 61,6% dos adultos com mais de 16 anos; 62,3% dos lares com crianças com 7 anos ou mais na África do Sul (1998).

Crianças assistindo à TV

	8-12 anos	13-17 anos
Extensão média por dia em 1998	55,1%	54,6%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	115 minutos	121 minutos

Fonte: EURODATA TV/TELMAR.

Líbano

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)

98% dos indivíduos no Líbano (1998).

Crianças assistindo à TV

	4-9 anos	10-14 anos	15-19 anos
Extensão média por dia em 1998	80,6%	83,3%	83,9%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	165 minutos	187 minutos	200 minutos

Nota: Os números acima são médias de outubro a dezembro de 1998 apenas.

Fonte: EURODATA TV/IPSOS-STAT.

Filipinas

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)
91,2% dos indivíduos na Grande Manila (1996).

Crianças assistindo à TV

	2-6 anos	7-12 anos	13-15 anos
Extensão média por dia em 1998	53%	63%	62%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	134 minutos	156 minutos	156 minutos

Nota: Os números acima são válidos apenas para a Grande Manila.
Fonte: EURODATA TV/TIME IBOPE.

Coréia do Sul

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)
100% dos indivíduos (9.630.000) em Seul (1998).

Crianças assistindo à TV

	4-9 anos	10-14 anos	15-19 anos
Extensão média por dia em 1998	—	—	—
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	112 minutos	117 minutos	82 minutos

Nota: Os números acima são válidos apenas para a cidade de Seul. Há transmissão de TV nos seguintes espaços de tempo: dias de semana, das 6:00 às 11:00 e das 17:00 às 24:00; finais de semana, das 6:00 às 24:00 (o dia todo).
Fonte: EURODATA TV/MSK.

Austrália

Acesso à TV em casa na população total (crianças e adultos)
99% dos lares na “Metro”, isto é, Melbourne, Sydney, Brisbane, Adelaide e Perth (1998).

Crianças assistindo à TV

	5-12 anos	13-17 anos
Extensão média por dia em 1998	93,4%	88,4%
Tempo médio vendo TV por dia em 1998	150 minutos	160 minutos

Nota: Os números acima são válidos para a “Metro”, isto é, Melbourne, Sydney, Brisbane, Adelaide e Perth.
Fonte: EURODATA TV/NIELSEN AUSTRALIA.

A Imagem da Criança na Mídia

A IMAGEM DA CRIANÇA NO HORÁRIO NOBRE DA TELEVISÃO

Distribuição e perspectiva?

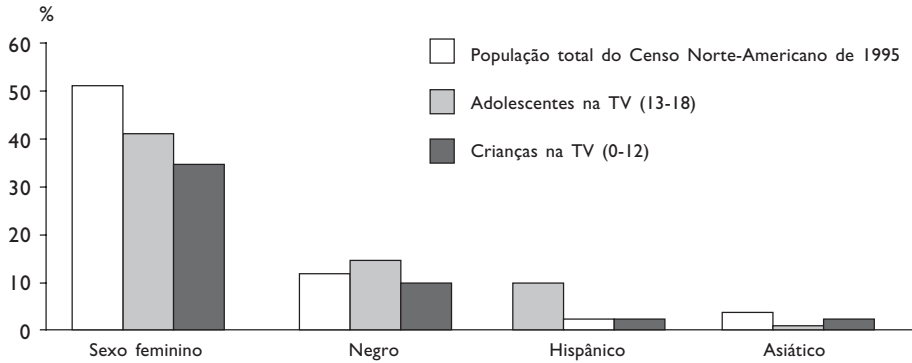
GEORGE GERBNER

Este relatório apresenta dados de uma amostra da televisão norte-americana no horário nobre consistindo de 440 episódios de programas de TV, gravados entre o outono de 1994 e o outono de 1997.¹ Nesta amostra — dos 6.882 personagens que aparecem nos episódios — apenas 14,6% dos personagens são jovens com menos de 19 anos. A proporção de crianças entre os personagens principais, que desempenham papéis essenciais nas histórias da TV, é ainda menor, com apenas 2,6% dos personagens principais com 12 anos ou menos de idade, e 7,6% com 13-18 anos de idade. Em comparação com as taxas destas faixas etárias em vários países do mundo, estes números apontam para uma sub-representação das crianças na televisão.

Dentro do contexto desta sub-representação geral, há distribuições populacionais que apontam para uma parcialidade especial com relação às meninas e crianças de cor. A televisão sub-representa as meninas. Na Figura 1, o perfil demográfico das crianças e adolescentes é comparado com números semelhantes das estimativas do Censo Norte-Americano para 1995.

O eixo-y da Figura 1 representa a proporção das populações das categorias demográficas listadas no eixo-x. Embora a população norte-americana seja 51% feminina, a população de crianças na televisão, da infância aos 12 anos de idade, é 36% feminina, sendo a predominância do sexo masculino de quase 2:1 sobre o sexo feminino. A população de personagens infantis com até 12 anos de idade é composta mais por crianças brancas do sexo masculino, do que a população de personagens dos 13-19 anos de idade. De todas as categorias, apenas os adoles-

Figura 1. Perfil demográfico das crianças e adolescentes em comparação com o Censo Norte-Americano



centes negros são representados no seu nível demográfico ou acima dele na população norte-americana.

A super-representação de personagens negros é específica de sexo. A Figura 2 mostra que as mulheres e especialmente as crianças negras são sub-representadas na TV, assim como as mulheres brancas.

Os relatórios anteriores trataram da violência e do uso de álcool e drogas. Na Figura 3 mostramos a proporção de adolescentes e crianças envolvidos em interações sexuais verbais e/ou físicas.

Figura 2. Representação das crianças por sexo

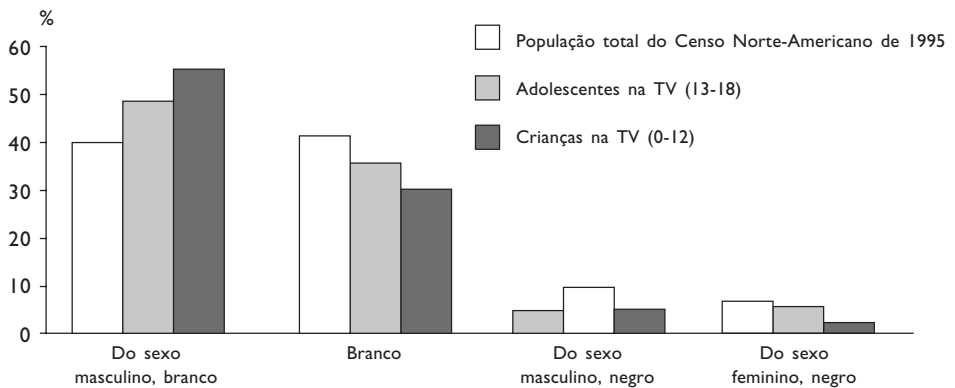
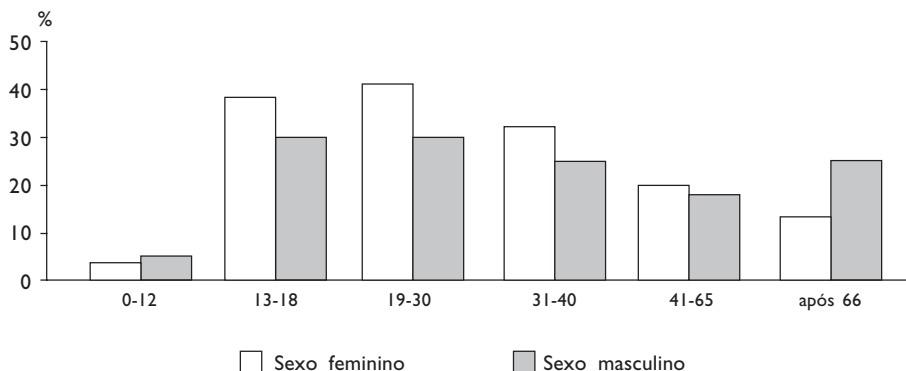


Figura 3. Interação sexual por idade e sexo



Na televisão, os adolescentes de 13 a 18 anos de idade vêm em segundo lugar na classificação relativa à interação sexual, depois dos personagens adultos de 19 a 30 anos de idade. Embora as mulheres sejam sub-representadas em termos de números, nos casos em que elas têm um papel, esse papel é mais frequentemente de elo romântico com um personagem masculino. Portanto, assim como acontece na maioria dos grupos por idade, as adolescentes do sexo feminino apresentam taxas mais altas de interação sexual do que o sexo masculino.

Instrumento dos monopólios da mídia global, a televisão norte-americana no horário nobre é a fonte dominante de TV em todo o mundo. Ela apresenta uma série de imagens em que falta incluir o mundo das crianças.

Nota

1. O Projeto de Indicadores Culturais analisa a programação dramática televisiva no horário nobre anual desde 1969, registrando observações de amostras de uma semana da rede ABC, NBC e CBS todos os anos, e da rede FOX desde 1992.

A REPRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA MÍDIA NOTICIOSA DOS ESTADOS UNIDOS

DALE KUNKEL & STACY L. SMITH

O futuro de cada nação está, em última análise, nas mãos de suas crianças. Nos Estados Unidos, as crianças que representam o futuro da nação existem em todas as formas e tamanhos, de muitas cores da pele e de um amplo espectro de condições econômicas, das crianças protegidas e bem criadas àquelas sem lar e com fome. A forma como uma nação conceitua a infância, como percebe sua juventude em termos de seus padrões de comportamento, como trata suas crianças em termos de leis para protegê-las e de políticas para beneficiá-las, tudo depende da forma como as crianças são vistas pelos cidadãos da nação. Certamente, todos esses fatores são influenciados pelas informações que as pessoas têm sobre as crianças e uma das fontes básicas de tais informações é a mídia de notícias.

Servindo como portadora das mensagens que o público recebe sobre as condições das crianças na sociedade norte-americana, a imprensa desempenha um papel de pivô ao influenciar a conscientização das questões relativas à infância. O que talvez seja mais importante é que a informação dada pela mídia serve, em última análise, como base para a opinião pública sobre a necessidade de ação política para promover os interesses das crianças em uma grande variedade de questões.

A imprensa noticiosa norte-americana cumpre bem seu papel de dar cobertura às crianças e às questões políticas que lhes dizem respeito? Até que ponto vai a cobertura desta área importante, e quais são suas formas? Dito de modo mais simples, que quadro de suas crianças a imprensa norte-americana pinta para o público? Surpreendentemente, este tópico tem escapado do foco

dos pesquisadores de mídia nos Estados Unidos. Portanto, o objetivo deste estudo é abordar tais questões através de uma análise sistemática do conteúdo nacional das notícias nos EUA devotadas às crianças e aos tópicos a elas relacionados.

Metodologia

Este estudo avaliou o conteúdo das notícias diárias por um mês (novembro de 1993) em cinco dos grandes jornais de grandes cidades nos Estados Unidos (*Atlanta Constitution*, *Chicago Tribune*, *Houston Chronicle*, *Los Angeles Times*, *New York Times*), bem como os noticiários noturnos das três maiores redes comerciais de TV (ABC, CBS, NBC). Essas redes abrangem os três canais de TV mais vistos em nível nacional. Portanto, as conclusões deste relatório estão baseadas em uma amostra significativa da cobertura noticiosa das oito mais importantes fontes nacionais de notícias nos EUA.

Esta amostra de notícias foi examinada usando análise sistemática de conteúdo para identificar as notícias com foco básico nas crianças e/ou em questões relativas a elas, e então classificar essas notícias em várias dimensões descritivas. As notícias eram incluídas na análise se sua manchete tivesse um termo relativo à criança, se qualquer um de seus três primeiros parágrafos fizesse menção a assuntos relacionados à criança, ou se fosse julgado ser seu conteúdo geral basicamente devotado à criança ou a assuntos ligados a ela. Os julgamentos para codificação foram feitos por um grupo de sete assistentes de pesquisa de nível de graduação, sob a supervisão próxima do investigador principal. A consistência dos julgamentos dos codificadores foi avaliada e os coeficientes de confiança excederam 90% para todas as variáveis aqui relatadas.

As notícias foram examinadas em termos de sua extensão e arranjo, tópico, características-chave da cobertura, uso de fontes para transmitir a informação, e algumas outras medidas ligadas à natureza das notícias envolvendo preocupações de políticas públicas. A análise incluiu notícias encontradas no primeiro caderno, no caderno local, de negócios, artes, estilo de vida e em quaisquer outros cadernos dedicados às notícias e não a histórias fabricadas.

O estudo não examinou notícias contidas nos cadernos/seções dedicados exclusivamente à criança, concentrando-se, ao invés, na cobertura das notícias que provavelmente moldariam o conhecimento e atitudes, por parte do adulto, em relação à criança e aos assuntos ligados a ela. Igualmente, notícias do caderno de esportes e de cadernos sobre tópicos especiais, tais como de turismo ou de imóveis, foram omitidas. No caso da televisão, foram examinadas notícias de todos os tamanhos; no caso dos jornais, contudo, as notícias tinham que ter o número de polegadas de três colunas para ser incluída na análise.

Resultados

Fonte e frequência das notícias

O estudo ocupou-se de um total de 949 notícias, a maioria das quais, 840, da imprensa escrita. Isso é compreensível dadas as desigualdades inerentes ao “espaço” disponível nos jornais, em comparação com as redes de TV.

Em termos de quantidade de cobertura, tanto os jornais quanto os noticiários da TV dão tratamento regular aos assuntos infantis. Os jornais pesquisados publicavam uma média de 4,6 notícias envolvendo crianças por edição, enquanto que as redes de TV transmitiam uma média de 1,3 notícia por edição de seus telejornais nacionais.

Uma distinção previsível entre a cobertura dos jornais e da televisão foi que nenhum segmento televisivo era dedicado a comentar ou emitir uma opinião; em contraste, 18% de todas as “histórias” dos jornais, isto é, 150, baseavam-se em opiniões (por exemplo, colunas, editoriais). Isso reflete o padrão predominante nos noticiários da TV norte-americana, que colocou a maioria dos comentários de lado.

Localização, posição e extensão das notícias

Aproximadamente metade das notícias ligadas às crianças incluídas nos jornais se encontrava no caderno principal, com 11% na primeira página. As crianças com menos de 18 anos representam 26% da população norte-americana (U.S. Bureau of the Census, 1998) e, portanto, vemos que a cobertura de primeira página dedicada às crianças e aos assuntos relacionados a elas não reflete um grau de cobertura proporcional ao seu número na sociedade. O *Chicago Tribune*, que se comprometeu a enfatizar a cobertura infantil, era o líder nesta área, com um total de 32 notícias de primeira página sobre crianças durante o mês, ou uma média de mais de uma por dia.

Um dado interessante surgiu na avaliação do comprimento da notícia. No caso dos jornais, aproximadamente três quartos de todas as notícias continham menos de 1.000 palavras, o que é mais ou menos equivalente a quatro páginas datilografadas com espaço duplo. Considerando que notícias com menos polegadas do que o equivalente a três colunas (cerca de 150 palavras) de comprimento foram excluídas do estudo, este achado ressalta a brevidade com a qual a maioria da cobertura da imprensa escrita dedicada às crianças é transmitida (veja Tabela 1a-b).

Enquanto a notícia média de jornal continha um total de apenas 850 palavras, espaço substancial era dedicado a várias notícias incomuns. Por exemplo,

Tabela 1a. Extensão da notícia na TV

	N	%
Menos de 30 segundos	32	29
0:30 — 0:59	2	2
1:00 — 1:59	16	15
2:00 — 2:59	33	30
3:00 — 3:59	17	16
4:00 — 4:59	8	7
5 minutos ou mais	1	1
	Média geral = 2 minutos por notícia	
Totais	109	100

Tabela 1b. Extensão da notícia nos jornais

	N	%
Menos de 500 palavras	156	23
500-999	329	48
1000-1999	174	25
2000-2999	24	3
3.000 palavras ou mais	7	1
	Média geral = 850 palavras por notícia	
Totais	690	100

Nota: Notícias com menos polegadas do que o equivalente a três colunas não foram codificadas. O comprimento da notícia foi calculado medindo as polegadas da coluna e multiplicando o total vezes 50 palavras por polegada da coluna.

uma única notícia, com mais de 9 mil palavras, era uma análise do *Los Angeles Times* sobre um caso de gêmeos unidos que partilhavam o mesmo coração, e a batalha de seus pais para convencer os cirurgiões a tentar salvar um deles.

As notícias da TV variavam de 10 segundos a 5,07 minutos de extensão, sendo que este último tempo foi dedicado a uma notícia da rede ABC sobre como as crianças pequenas lidam com um avô que sofre da doença de Alzheimer. A extensão média de todas as notícias sobre crianças na TV era de exatamente dois minutos.

Assuntos das notícias

As notícias foram classificadas de acordo com o assunto, sendo que seis áreas gerais surgiram da análise: crime/violência, educação, família, saúde, questões culturais e economia. Por uma margem substancial, o tipo predominante de notícia sobre crianças envolvia o relato de crimes e violência. Tal cobertura foi responsável por quase metade (48%) de todas as notícias na TV e por 40% de todas as notícias nos jornais (veja Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição das notícias por áreas de assuntos gerais (porcentagem)

	TV	Notícia de jornal	Fonte	Todas as fontes
			Opinião/ editorial de jornal	
Crime/violência	48	40	17	36
Educação	15	25	28	26
Família	11	9	25	12
Questões culturais	12	11	19	12
Saúde	11	11	8	10
Economia	3	4	4	4
N =	109	690	150	949

A maior parte da cobertura de crime e violência era dedicada a “furos de reportagem” sobre crimes cometido por crianças ou contra elas (12% de todas as notícias dos jornais e da televisão). Por exemplo, o *Houston Chronicle* apresentou uma notícia sobre um homem de 28 anos que pensava que sua mulher estava tendo um caso. Em consequência, ele a matou com um tiro, juntamente com seus filhos gêmeos de quatro meses de idade. O homem acabou o massacre se suicidando.

Um outro exemplo apareceu na rede NBC, que apresentou uma notícia sobre um pai que recebeu um tiro e morreu no Dia das Bruxas, enquanto acompanhava sua família na brincadeira de pedir doces na vizinhança. Nos Estados Unidos, o Dia das Bruxas é uma comemoração infantil tradicional. Depois que anoitece, as crianças se fantasiam de fantasma ou duende e vão de porta em porta pedindo doces para os vizinhos. As crianças menores são geralmente acompanhadas por seus pais. Os suspeitos do crime, que foram presos, eram dois adolescentes de 11 e 13 anos de idade.

Uma proporção significativa de cobertura também era dedicada a notícias relativas à investigação e julgamento de tais crimes (10% de todas as notícias nos jornais e 8% das notícias na TV). Exemplificando, o *Chicago Tribune* apresentou uma notícia sobre um jovem de 21 anos que foi considerado culpado do assassinato de uma baby sitter de 11 anos de idade, ocorrido um ano antes.

A cobertura dada a crimes sexuais contra crianças também era grande, sendo que os crimes envolvendo molestamento e pornografia infantil eram responsáveis por 10% de todas as notícias relativas a crianças na TV, e por 5% de todas as notícias nos jornais.

Embora se possa pensar que essas descobertas tenham sido fortemente influenciadas pela grande cobertura dada pela mídia às notícias incomuns, parece que este não é o caso. Por exemplo, a notícia que chamou mais atenção durante

o período de estudo foi a alegação de que o cantor Michael Jackson era molestatador de crianças. Este incidente, contudo, foi responsável por menos de 10% de todas as notícias ligadas a crianças que envolviam crime e violência na TV, e por menos de 5% desse tipo de notícias nos jornais.

Enquanto o crime e a violência claramente dominaram a cobertura da mídia em geral, também houve tratamento substancial de notícias sobre educação, sendo que os jornais (25% de todas as notícias) ultrapassaram a TV (15% de todas as notícias) na atenção dada ao assunto. Independentemente do tipo de mídia, contudo, os dois assuntos, crime/violência e educação, foram responsáveis, juntos, por quase dois terços de todas as notícias relativas a crianças na imprensa escrita e falada.

O restante das notícias, equivalente a um terço, estava dividido de forma quase igual entre três assuntos de importância: família, questões culturais e saúde. O mais negligenciado de todos os assuntos fundamentais, economia, foi encontrado em apenas 4% de todas as notícias envolvendo crianças. Dentro dessa área estavam questões tais como a pobreza infantil, a falta de um lugar para morar e o bem-estar das crianças, bem como cuidados infantis e políticas familiares. Nestas quatro áreas de assuntos fundamentais (família, questões culturais, saúde e economia), quase não havia diferença entre as proporções de cobertura dada pelos jornais e pela TV.

Características da cobertura das notícias

Cada notícia examinada foi avaliada em várias dimensões, refletindo a natureza da cobertura dada ao assunto. Estas descobertas indicam que há um alto grau de consistência nas abordagens empregadas para transmitir as notícias nos dois tipos de mídia estudados (veja Tabela 3).

Tabela 3. Características da cobertura das notícias (porcentagem)

	Fonte	
	Notícias da TV	Notícias dos jornais
Utiliza fontes especializadas	76	87
Utiliza os pais como fonte de informação	28	26
Apresenta informação estatística	49	45
Apresenta relatos em primeira mão das crianças	32	26
Apresenta informações de uso prático para os pais	21	13
Dá algum contexto histórico para a notícia	44	48
N =	109	690

Notas: Para considerar que uma notícia fornecia contexto histórico, ela precisava apresentar informações de pelo menos um ano atrás. A porcentagem total de cada coluna excede 100% porque uma notícia pode conter várias das características acima citadas.

Ambos os tipos de mídia contam com fontes especializadas (87% para os jornais e 76% para a televisão); ambos dão informações estatísticas e apresentam algum contexto histórico em quase metade de suas notícias; e ambos tendem a incorporar informações dos pais ou das próprias crianças em apenas uma de cada quatro histórias.

Cobertura de questões relativas a políticas públicas

Apenas cerca de um terço das notícias nos dois tipos de mídia dedicou alguma atenção às questões de políticas públicas. Menos do que isso, cerca de um quarto de todas as notícias, refletia um foco básico em questões de políticas públicas.

Dessas notícias que tratavam de preocupações de políticas públicas ligadas à criança, 87% incluíam informações factuais específicas sobre políticas públicas correntes, sem apresentar diferenças relativas a essa medida nos dois tipos de mídia. As notícias dos jornais pareciam assumir um tom um pouco mais negativo, tal como se refletia na descoberta de que era mais provável que os jornais, em vez da televisão, identificassem problemas com as políticas públicas existentes (68% das notícias policiais para os jornais, versus 53% para a televisão) e menos provável que eles identificassem sucessos obtidos pelas políticas públicas em curso (28% das notícias sobre políticas públicas para os jornais versus 37% para a televisão).

As notícias com foco básico em políticas públicas tratavam com maior frequência de assuntos referentes à educação (11% de todas as notícias) ou crime/violência (5% de todas as notícias). Além desses dois tópicos, contudo, havia relativamente pouca cobertura de preocupações com políticas públicas em áreas como saúde infantil, deveres dos pais, ou questões econômicas; nenhum desses tópicos foi responsável por mais do que 2% de todas as notícias relativas a crianças.

Conclusões

Os tipos de mídia de notícias pesquisados parecem prover um número substancial de notícias sobre assuntos ligados às crianças. Naturalmente, os jornais são mais completos na cobertura dada, oferecendo uma média de 4,6 notícias por número, embora até a televisão transmitisse mais de uma notícia por edição do telejornal da rede. Muitos poderiam presumir que os jornais tendem a fornecer uma quantidade maior de informações por notícia do que a televisão; contudo, as descobertas deste estudo sugerem que esta questão pode justificar um exame mais preciso. Uma vez que a notícia na TV dura, em média, 2 minutos, e que a média comparável observada para a extensão da notícia nos jornais é de apenas

850 palavras, pode não haver uma disparidade tão grande entre os dois tipos de mídia, como seria de se esperar.

A descoberta mais constrangedora do estudo é que a estrutura dominante da mídia de notícias para a cobertura dedicada às crianças envolve relatos de crime e violência. No caso da televisão, tal cobertura foi responsável por quase metade (48%) de todas as notícias, com uma representação apenas um pouco menor (40%) nos jornais. As notícias desta categoria enfatizavam os relatos de crimes que tinham acabado de ocorrer, ou sua subsequente investigação e julgamento. Tal ênfase em crime e violência nas notícias também é consistente com as próprias observações das crianças sobre a mídia de notícias. Uma pesquisa nacional recente feita com 850 crianças e jovens de 11 a 16 anos revelou que 61% dos entrevistados disse que, quando vêem crianças nas notícias, elas estão envolvidas com crimes, drogas ou violência (Children Now, 1994). Portanto, retratar as crianças de forma negativa nas notícias pode não apenas afetar os assuntos a serem discutidos, mas também distorcer as percepções de crianças e jovens sobre outros da sua idade.

Em contraste, a mídia noticiosa forneceu menos cobertura geral para *todas* as questões de políticas públicas em conjunto do que para as notícias sobre crime e violência; tanto os jornais como a TV dedicaram apenas 35% de suas notícias a qualquer conteúdo ligado a políticas públicas. Uma proporção ainda menor de notícias refletia um foco básico em políticas públicas.

Dos assuntos ligados a políticas públicas abordados pela mídia noticiosa, a educação recebeu maior atenção, seguida por questões de políticas públicas sobre crime e violência. Quase completamente ignoradas estavam muitas questões de políticas públicas importantes nas áreas de família, saúde e problemas econômicos; cada uma dessas três áreas foi responsável por não mais do que 2% da cobertura geral de notícias examinadas no estudo.

Embora haja cobertura substancial das crianças nas notícias, seria difícil caracterizar tal cobertura como equilibrada. A ênfase dada a relatos de crimes, sendo as crianças retratadas como vítimas e responsáveis pela violência, parece distorcer a informação que a imprensa transmite ao público, o que, por sua vez, pode diminuir a percepção do público sobre a importância relativa de outras questões ligadas às crianças. Embora seja impossível ter certeza, pelo menos com os dados de que dispomos no momento, pode ser que a ampla cobertura dedicada ao crime/violência sirva para deslocar outro tipo de cobertura relativo às crianças.

A fim de que o público obtenha as informações de que precisa para avaliar as questões de políticas públicas com que se deparam as crianças norte-americanas, é essencial que a mídia de notícias cubra todo o conjunto de preocupações que têm impacto sobre o futuro das crianças. Não há dúvida de que o crime e

a violência são problemas sérios com que se defronta a juventude norte-americana. Contudo, sem desconsiderar a seriedade de tais problemas, este estudo enfatiza a necessidade de maior abrangência e equilíbrio na cobertura dedicada às questões infantis pela mídia noticiosa, a fim de efetivamente informar o público sobre todas as questões sociais importantes ligadas às crianças.

Nota

Esta pesquisa foi subsidiada pela organização de defesa da criança Children Now, de Oakland, Califórnia, EUA. No momento o estudo está sendo atualizado com dados colhidos em 1998, o que permitirá que se façam comparações em um período de tempo de cinco anos. Informações sobre a nova pesquisa podem ser obtidas contatando-se o primeiro autor no Departamento de Comunicação, Universidade de Santa Bárbara, Santa Bárbara, CA 93106 USA.

Referências bibliográficas

- CHILDREN NOW (fevereiro de 1994). *Children's Views on the News Media: Summary of Results*. Oakland, CA: Autor.
- U.S. BUREAU OF THE CENSUS (1998). United States population estimates, by age, sex, race, and Hispanic Origin, 1990-1997, with Updated Tables for Recent Months. Document # PPL-91. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

A CRIANÇA E A MÍDIA NO PAQUISTÃO

MASROOR MOHSIN GILANI

O retrato das crianças na mídia

Na maioria das vezes, uma criança é percebida como uma pequena coisinha que se supõe que aprenda aquilo que os professores e os pais ensinam. Ela deveria comer, dormir, brincar ou estudar como e quando mandassem que ela o fizesse. Espera-se que a criança observe estritamente os modos e a etiqueta na frente de estranhos e visitas. Os objetivos para a criança são estabelecidos pelos pais, que querem ver seus filhos alcançarem grandes alturas depois de passar por competições árduas no decorrer de suas vidas e se tornarem adultos realizados.

Na busca de tais objetivos e ao encarar competições, apenas algumas crianças têm orientação, apoio ou inspiração apropriada, enquanto que a maioria delas aprende de forma dura e em regra muito tarde na vida. Isso acontece porque a maioria dos pais e professores também não sabe como motivar a criança a alcançar objetivos. Em geral, a criança não é tratada como indivíduo ou ensinada sobre seus direitos. É difícil encontrar qualquer publicação que mencione a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança no Paquistão. Então, quando as crianças de hoje se tornam os adultos de amanhã, elas tampouco saberão que direitos as crianças têm.

A atitude de uma sociedade em relação às crianças também se reflete na mídia. No Paquistão, as pessoas acham que falta, na mídia, um debate ou diálogo sobre os direitos da criança. Há uma falta de comunicação entre a mídia e seu público, tanto adulto como infantil. Os adultos às vezes escrevem, criticam ou mandam sugestões, mas poucas crianças fazem o mesmo. Igualmente, a mídia não se dirige às crianças ou patrocina estudos para entender os efeitos de suas produções sobre o público infantil. Também não se fala de

pesquisa de público em uma mídia bastante preocupada em traçar o perfil de políticos e militares.

Como a sociedade aparentemente não sente a necessidade de usar o potencial da mídia para educar as crianças e comunicar-se com elas, quase não há trabalho de pesquisa sobre o assunto. A mídia aceita o papel tradicional de uma criança na sociedade e o retrata dessa maneira.

Ostentam-se manchetes no Paquistão quando uma criança é sujeita a um crime, exploração, abuso físico ou sexual, ignorando-se totalmente a dinâmica psicológica e social por trás de tais acontecimentos. Recentemente, uma ONG, Sahil, que trabalha com abuso sexual infantil no Paquistão, trouxe os repórteres da imprensa de Islamabad para um *workshop* de um dia de duração, a fim de discutir a imagem das crianças vítimas de abuso sexual. Descobriu-se que, apesar de uma decisão da Corte Suprema, de 22 de maio de 1997, proibindo a identificação das vítimas e famílias ao relatar casos de estupro, a maioria dos repórteres continuava a identificar a vítima e a descrever extensivamente o caso, assim colocando essa vítima em uma posição vulnerável.

Uma análise do conteúdo de dez jornais nacionais, realizada pela Sahil e abrangendo o período que ia do dia da decisão da Corte Suprema até 31 de março de 1998, mostrou que 304 casos de abuso sexual infantil foram relatados de uma forma compreensível, isto é, revelando nomes e publicando fotos das vítimas. No final do *workshop*, os repórteres e a Sahil elaboraram juntos recomendações para evitar tais tipos de reportagens e planejavam enviá-las para a APNS (All Pakistan Newspaper Society — Sociedade de Todos os Jornais do Paquistão) e CPNE (Council of Periodicals and Newspaper Editors — Conselho de Editores de Periódicos e Jornais).

“Tais recomendações, se implementadas, não só garantiriam a reportagem continuada e subsequente conscientização pública de tais crimes, mas também, o que é importante, encorajaria as vítimas a relatarem os casos para a polícia, de forma que conseguissem justiça”, diz Samra Fayyazuddin, coordenador de pesquisa da SPARC (Society for Protection of the Rights of the Child — Sociedade para a Proteção dos Direitos da Criança).

Pode-se mencionar aqui que, pelo Estatuto da Criança do Sindh, a mídia impressa está proibida de publicar os procedimentos de casos nas Cortes Juvenis, e também não pode revelar nome, endereço ou escola, pelos quais a identificação da criança se torna possível. Desta forma, nem mesmo a foto da criança pode ser publicada, a menos, é claro, que a Corte que julga o caso o permita. Contudo, dificilmente se pode dizer que essas regras são seguidas.

No rádio e na televisão, é uma heresia transmitir notícias sobre crianças, enquanto que os jornais fazem reportagens quando um crime é cometido contra uma criança. As notícias de abuso sexual e assassinato de crianças dão manche-

tes, mas nenhum jornal faz acompanhamento de caso. Se uma criança é assassinada ou estuprada, os pais geralmente não vão à polícia, porque a família terá uma má reputação. A reportagem sobre crimes nos jornais depende muito do Primeiro Relatório de Informações, registrado nas delegacias de polícia.

Isso mostra que a mídia não está consciente de sua manipulação de informações no que se refere às crianças. Os jornais, o rádio e a televisão fazem análises ou comentários sobre as realizações ou fracassos do governo no *front* político e econômico, mas o compromisso com a criança se encontra no final da pauta da mídia.

Fatores que influenciam o retrato da criança

Para compreender por que a mídia não se interessa pelas crianças ou por seus direitos, precisamos analisar o grau de seriedade e responsabilidade da imprensa. No Paquistão, o governo tem monopólio completo da mídia eletrônica. Embora, desde 1998, a imprensa no Paquistão desfrute de uma espécie de liberdade (absoluta) que faria inveja à imprensa do Ocidente, o governo também exerce uma grande influência sobre os jornais independentes, porque é seu maior anunciante. Devido ao baixo nível de alfabetização e pequeno poder de compra do povo, dificilmente qualquer jornal pode sobreviver apenas com sua circulação, portanto, ele tem que traçar o perfil do governo e agradá-lo para obter sua parte dos anúncios. Os governos sucessivos também têm usado os anúncios para controlar a assim chamada imprensa independente. Mas, apesar disso, os jornais paquistaneses podem inventar notícias, publicar calúnias, especulações e rumores, e, ainda assim, ninguém consegue pegá-los, devido a um sistema judiciário péssimo que torna quase impossível alguém conseguir indenização por calúnia. Na ausência de qualquer sistema de verificação e equilíbrio, a imprensa do Paquistão via de regra ultrapassa os limites da responsabilidade e objetividade. A mídia também pode usar seu poder e liberdade para chamar a atenção para questões sociais e exercer uma espécie de pressão sutil sobre o governo para que ele implemente as leis e honre seu compromisso com as convenções internacionais. Infelizmente, contudo, isso não tem acontecido, uma vez que as prioridades da mídia têm se tornado mais materialistas do que realistas. O zelo social e missionário para reformar a sociedade tornou-se coisa do passado.

A televisão e o rádio, embora sejam empresas governamentais autônomas, são estreitamente controladas pela liderança política e burocratas. A programação dessas organizações caracteriza-se por uma grande festa ideológica e de propaganda política. É compreensível que a atitude do “Grande Irmão” de mídia controlada pelo Estado e forças do *status quo* não possam tolerar qualquer bobagem do tipo direitos. O Estado é projetado para ser superior a todos os direitos. Um jornal, TV ou rádio, ao elaborar sua produção, tenta atrair quase todos os

segmentos da sociedade. É por isso que há edições políticas, femininas e infantis, páginas econômicas, páginas da cidade, crime, esportes, moda, meteorologia, notícias estrangeiras ou seções literárias. Uma vez que as crianças não compram jornais, nem têm um papel na produção do rádio ou da TV, têm que aceitar o que a mídia quer lhes oferecer.

Tanto na mídia impressa como eletrônica do Paquistão, não há dados sobre o número de editores de notícias ou de produtores que têm treinamento ou especialização em educação, cuidado ou psicologia infantil, nem se sabe como a mídia avalia as necessidades da criança. Embora os jornais publiquem páginas semanais ou edições especiais para o público infantil, e o rádio e a TV tenham programas diários para crianças, esses programas focalizam apenas entretenimento ou educação. Pode-se dizer que os programas não são planejados cientificamente, mas, ao contrário, baseiam-se nas pressuposições dos editores ou produtores sobre crianças.

Reportagens da mídia sobre o trabalho infantil

No passado recente, a única questão que afetava as crianças e que era ressaltada pela mídia paquistanesa era o problema do trabalho infantil. Infelizmente, a mídia apresentava um quadro unilateral da situação e seguia a linha oficial, afirmando que o trabalho infantil era vital para as famílias pobres. A mídia alinhou-se a um nacionalismo mal colocado, e percebeu as objeções feitas pelos países desenvolvidos à utilização do trabalho infantil na produção de bolas, tapetes e instrumentos cirúrgicos como uma conspiração da “mídia do Ocidente” para minar as exportações paquistanesas.

A mídia ainda defende o trabalho infantil em nome da pobreza. O argumento principal na imprensa, particularmente na imprensa paquistanesa, é que, se o trabalho infantil for banido, as crianças morrerão de fome. Tem havido muito poucos artigos na imprensa escrita para discutir as causas do trabalho infantil e as estratégias para eliminá-lo. Portanto, a mídia moldou e reforçou as atitudes existentes na sociedade com relação ao trabalho infantil e classificou a questão como “o Ocidente contra nossas crianças”.

A posição do governo sobre a questão do trabalho infantil tem sido de negação. A estratégia tem focalizado apenas o controle dos prejuízos e não tem ajudado a melhorar as condições do trabalho infantil no Paquistão. Na realidade, a negação constante do uso do trabalho infantil tem piorado a situação das crianças trabalhadoras, porque mostra a falta de vontade política de governos sucessivos de tratar da questão.

Em maio de 1996, quando a então Primeira-Ministra Benazir Bhutto visitou a Suécia, disse aos líderes suecos que a questão do trabalho infantil estava sendo

mal empregada para prejudicar o comércio de exportação do Paquistão. Ela acusou a BLLF (Bonded Labor Liberation Front — Frente de Libertação do Trabalho Escravo), uma grande ONG que se ocupa do trabalho infantil escravo no Paquistão, de enganar a mídia ocidental na questão do assassinato de uma criança que trabalhava em uma fábrica de tapetes. Ela disse que, devido à cobertura deste caso na mídia ocidental, o Paquistão perdeu o equivalente a US\$ 200 milhões em exportação de tapetes.

Um jornalista de Lahore, Zafaryab Ahmed, de 44 anos, foi preso e acusado de sedição em 1995 pelo governo de Benazir Bhuto, por causa de suas reportagens sobre o assassinato de um trabalhador infantil de 12 anos, em uma fábrica de tapetes, chamado Iqbal Masih. As acusações contra Ahmed incluíam a de trabalhar para a vizinha Índia e prejudicar a reputação do Paquistão. A Índia e o Paquistão são arquiinimigos na região do sul da Ásia e já entraram em guerra três vezes desde 1948. Não foi apenas a cobertura do caso de Masih, mas também uma investigação do sistema de trabalho escravo, que causou a prisão de Ahmed. Sedição é um crime punido com morte no Paquistão. O jornalista Ahmed, considerado como prisioneiro de consciência pela Anistia Internacional ainda está em julgamento (setembro de 1998) e foi proibido de viajar para fora do Paquistão. Atualmente, ele está enfrentando uma batalha legal contra as autoridades paquistanesas a fim de obter permissão para viajar para os Estados Unidos para aceitar a primeira Bolsa de Estudos de Direitos Humanos da Universidade de Colby, Portland, Maine. Até aqui suas esperanças têm sido em vão; depois de ter batido nas portas da justiça várias vezes, ele ainda não recebeu nenhuma resposta do governo.

Aparentemente, o governo quer transformar este caso em um exemplo, assim impedindo outros jornalistas de abordarem esta área delicada, tão cara ao governo. Mesmo o atual governo, depois de Benazir Bhuto, mantém a mesma velha política de restringir informações sobre o trabalho infantil e escravo.

Os governos do Paquistão têm afirmado que a questão do trabalho infantil não é tão séria. Mas o problema é: se não é “tão sério”, por que não agir e resolver o caso antes que se torne sério e escape ao controle? Em 26 de junho de 1997, o Ministro do Interior Chaudhry Shujaat Hussain, ao presidir o primeiro encontro da Comissão Nacional de Orientação da ILO (International Labor Organization — Organização Internacional do Trabalho) — IPEC (International Programme on the Elimination of Child Labor — Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil Escravo), disse: “A questão do trabalho infantil no Paquistão não é tão séria como é projetado pela mídia internacional”. Ele também repete a afirmação de que “se está fazendo propaganda maléfica para satisfazer interesses velados”. Acima de tudo, e deixando outros fatores de lado, o Ministro enfatizou a necessidade de formular uma estratégia eficiente para afastar os efeitos da propaganda falsa, que objetivava prejudicar a imagem do

país no exterior. Ele acreditava que certos jornalistas que escreviam sobre o trabalho infantil queriam proteger os interesses de certas empresas estrangeiras porque os produtos do Paquistão, particularmente artigos esportivos e instrumentos cirúrgicos, tinham um bom mercado no exterior.

Televisão para crianças

Arif Rana, diretor de programação da Televisão Paquistanesa (PTV) estatal, disse: “Não há nenhuma idéia de programação para crianças pequenas (com menos de 5 anos) na PTV”. Em uma entrevista, o Sr. Rana, que tem mais de 35 anos de experiência de produção de TV, afirmou: “Alguns esforços isolados foram feitos no passado, mas, em nível de políticas públicas, não há programas para esta faixa etária”.

A PTV, segundo ele, focaliza a educação, e não o desenvolvimento da psique infantil. Referindo-se a *Vila Sésamo*, um programa infantil muito popular produzido nos Estados Unidos, ele também disse: “É produzido por uma empresa privada com 150 pessoas que não fazem nada além de produzir este único programa”. Segundo ele, a empresa inteira produz este único programa que visa crianças de 3-7 anos de idade. Tal nível de especialização é impensável no Paquistão. Rana acha que as razões para a falta de programas como *Vila Sésamo* na PTV encontram-se na situação social. “As mães lidam com esta faixa etária (3-7 anos), e não a mídia”, observou.

Perguntou-se a Rana se a PTV realiza alguma pesquisa ou recebe informações de especialistas ou consultores. Sua resposta foi que, no Paquistão, não há instituições que pesquisem este assunto. “Não há instalações para recreação infantil, e a importância da criança ainda não foi compreendida pela sociedade”. Este conceito, segundo ele, vem com a educação, e, dado o baixo nível de educação da sociedade paquistanesa, tais coisas não são possíveis. Ele disse que, em uma família, um filho ainda é mais bem-vindo do que uma filha. A criança é criada em uma estrutura social em que os filhos de famílias ricas têm boa educação e bons empregos, enquanto os filhos de famílias pobres recebem uma educação de baixa qualidade e terminam em empregos de baixo nível, com poucas exceções. A PTV só visa crianças que vão à escola e não oferece nada para as crianças de rua ou que trabalham.

Rádio para crianças

Anjum Shamim, produtora da Rádio do Paquistão, em Islamabad, afirmou que a criança tem uma personalidade integral. Ela pensa, sente, reage e possui um conjunto completo de sensibilidades. “Ela recebe uma consideração especial

O ponto de vista do governo do Paquistão (tradução do autor)

Papel da Mídia

O artigo 13 da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança está relacionado com a mídia. A Constituição da República Islâmica do Paquistão dá aos indivíduos o direito de liberdade de expressão, pensamento, consciência e religião. A liberdade de expressão, de associação e de pensamento já está sendo praticada no país dentro de limites legais e socioculturais. O Governo do Paquistão está se empenhando ao máximo para prover as necessidades básicas e proteger os direitos da criança em várias áreas, incluindo educação, saúde etc., e outras instalações necessárias à criança. Igualmente, a mídia no Paquistão também está projetando e promovendo os direitos básicos da criança através de vários programas. Não há restrições ao acesso infantil à informação, exceto nos termos dos limites impostos pela lei e pelos códigos morais e sociais da sociedade.

Em conformidade com o artigo 17 da Convenção, relativo ao acesso à informação apropriada para a criança, a mídia eletrônica, isto é, o rádio e a televisão, tem devotado uma parte substancial de sua programação à tarefa de construir o caráter da criança.

Rádio

Todas as estações da Corporação de Radiodifusão Paquistanesa têm transmitido programas imaginativos e inovadores em línguas nacional e regionais. Eles são transmitidos de acordo com a política institucional da Rádio do Paquistão, que dá grande ênfase ao bem-estar infantil e seu desenvolvimento em todas as regiões. Séries especiais de programas das várias estações da Rádio do Paquistão cobrem os seguintes assuntos:

- Os direitos da criança, especialmente da menina, dentro da estrutura da ordem social islâmica.
- As crianças devem ter acesso à educação primária grátis e obrigatória.
- O trabalho infantil e o abuso de crianças.
- O conceito islâmico do cuidado dedicado às crianças, particularmente compaixão pelos órfãos e crianças desprivilegiadas.
- Suporte de comunicação para o programa de imunização infantil — motivação e defesa.
- Suporte de comunicação para a terapia de reidratação oral — motivação e prática.
- Nutrição, saúde e higiene infantil e amamentação.

Televisão

Desde seu início (1969), a política da Televisão do Paquistão, relativa a vários assuntos de interesse nacional e internacional, tem sido guiada pelo princípio fundamental de educar as crianças para seu crescimento intelectual e os valores que são de vital importância para a formação do caráter.

Imprensa

A mídia impressa tem publicado números especiais sobre aspectos relativos à sobrevivência, proteção e desenvolvimento infantil, além de revistas semanais para mulheres e crianças. Também são publicados suplementos especiais para ressaltar questões relativas à criança em dias e ocasiões especiais.

Fonte: Primeiro Relatório sobre a Implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança, Islamabad, dezembro de 1992. Governo do Paquistão, Ministério da Saúde, Educação Especial e Bem-Estar Social, Divisão de Educação Especial & Bem-Estar Social, Comissão Nacional para o Bem-Estar e Desenvolvimento Infantil.

de nossa parte como ouvinte”. Shamim acrescentou: “Quando concebemos um programa infantil, consideramos seus gostos. E classificamos tais programas como programas de audiências especiais”.

Shamim é de opinião que é essencial que os produtores tenham treinamento profissional ou especialização em educação, cuidados e psicologia infantil, “porque as crianças são muito especiais e, portanto, suas necessidades precisam ser atendidas de uma forma especial”.

A mente receptiva da criança é moldada pelas condições à sua volta. O comportamento da criança é determinado pela sociedade. Ela recebe um conjunto de valores da sociedade, sobre os quais deve basear sua vida. Mas indivíduos à sua volta em regra contradizem esses valores. A mídia também enfatiza a importância dos valores, mas a criança frequentemente descobre que as coisas não são assim na vida real. A mídia retrata uma visão idealista da vida, que é diferente da vida real. Esta contradição confunde as mentes jovens, levando-as a perder seu senso de direção. A mídia deveria informar à criança que nem tudo está certo na sociedade. Há certos erros que a sociedade aceitou como corretos, como enriquecer através da corrupção ou conseguir coisas sem merecer.

Shamim disse que a mídia deveria avaliar as necessidades das crianças porque suas percepções são diferentes das dos adultos. Antes de fazer a programação infantil, a equipe da Rádio do Paquistão discute como seu conteúdo está apropriado às crianças, tendo em mente que a mídia afeta as crianças de modo muito forte e desempenha um papel muito importante na formação de suas personalidades. Shamim afirmou que o rádio e a televisão podem ser essenciais para desenvolver o caráter infantil, inculcar valores como patriotismo e auto-respeito e proporcionar entretenimento saudável. Ela observou que os jornais raramente falam sobre questões relativas às crianças, especialmente abuso e trabalho infantil.

A imagem da criança na mídia é semelhante à da sociedade

Um outro exemplo claro de como é baixa a prioridade do uso da mídia para questões ligadas à criança é o fato de que a NCCWD (National Commission for Child Welfare and Development — Comissão Nacional para o Bem-Estar e Desenvolvimento Infantil), responsável pelo trabalho de implementação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, não dispõe de uma estratégia de comunicação. É um órgão governamental, e tão desconhecido na mídia que quase nenhum repórter conhece seus trabalhos. O único contato que a NCCWD tem com a mídia é através de informações na imprensa sobre seus encontros e workshops. Visto que se trata de um departamento do governo, seu caráter é confidencial e sigiloso. A Comissão até mesmo se mostra bastante relutante em

partilhar com os jornalistas o relatório que prepara a cada dois anos para o Comitê da ONU para os Direitos da Criança.

Podemos dizer com segurança que a imagem que a mídia tem da criança é semelhante à da sociedade. Contudo, seu papel deveria ser maior do que isso. A mídia pode trabalhar para promover a imagem da criança como um indivíduo que tem um conjunto de necessidades diferente daquele das pessoas que controlam suas ações. A responsabilidade da mídia é dupla: primeiro, educar pais e professores sobre as necessidades e direitos da criança, e, segundo, capacitar as crianças para aprenderem sobre seus direitos, vida, sociedade, busca de objetivos e realizações.

ADVOGADOS DE UMA NOVA SOCIEDADE DE CONSUMO

As crianças nos comerciais da TV

LEEIA RAO

A televisão teve um início modesto na Índia, em 1959, através de um projeto educativo experimental. O projeto inicial de televisão instrucional levou à transmissão regular para comunidades selecionadas dentro de Delhi e ao seu redor, no começo da década de 60, e espalhou-se para alguns centros metropolitanos do país, no início dos anos 70. Por quase duas décadas depois de seu aparecimento na Índia, a televisão permaneceu em segundo plano em relação à mídia principal no país.

Na metade da década de 70, o término bem-sucedido do Experimento da Televisão Instrucional por Satélite, o lançamento de satélite nacional e a cobertura nacional dos jogos asiáticos em 1982, transformaram a televisão de porta-voz do governo em um meio de comunicação popular, colorido e vibrante.

No final dos anos 80, o monopólio estatal de canal único mudou para múltiplos canais com programação nacional/regional transmitida por satélite. A década de 90 assistiu a transformações adicionais com o advento dos canais de outros países via satélite, chegando aos lares indianos através de uma rede paralela de antenas parabólicas e conexões a cabo. Embora a televisão estatal (Doordarshan) continue a ser a fonte primária para a maioria dos indianos, os canais a cabo e por satélite estão se espalhando pelo interior do país.

A rede estatal Doordarshan (DD) tem 921 transmissores, com instalações geradoras de programas em 41 cidades. Os programas são transmitidos por dezoito canais. Desses, catorze são canais em línguas regionais cujo alcance é limitado à região específica. DD-1, o canal básico, chega a todo o país, enquanto

que DD-2 está disponível para as grandes cidades (essencialmente espectadores urbanos) e DD-Índia é o canal internacional transmitido através de transceptores dos satélites PAS 1 e PAS 4. Além do serviço de televisão estatal, cerca de 28 canais estão disponíveis para os lares indianos através de satélites. Algumas informações sobre os satélites usados e sobre os telespectadores nas áreas urbanas e rurais foram tiradas do Doordarshan-97, um relatório anual da Unidade de Pesquisa de Audiência, Ministério da Informação, Rádio e Teledifusão, Governo da Índia, e apresentadas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Satélites no céu da Índia

Satélite	Canais
INSAT-ID, 2B & 2C	DD-1, DD-2, DD-4 para 17
PAS-1	Canal Internacional da Doordarshan
PAS-4	Sony, Home, ATN, BBC World, TNT, Discovery, Cartoon network, CNN, ESPN, MTV
ASIASAT-1 & 2	Star Canais, canais ZEE TV, NBC, PTV-2
INTELSAT-703*	Rede Sun, Gemini, Asianet, Udaya
INTELSAT-704	Eenadu, Vijaya
Gorizont-42	Music Asia, Raj*

* Canais em língua regional. Os demais têm programas em inglês e em hindi

Tabela 2. Distribuição dos telespectadores na Índia, 1997

	Telespectadores em milhões	População em milhões	Telespectadores como % da população
Total	448	930	48
Porção urbana	220 (49%)	270	81,5
Porção rural	228 (51%)	660	34,5

Fonte: Doordarshan, 1997: Publicação da Diretoria de Pesquisa de Audiência, Ministério da Informação, Rádio e Teledifusão, Governo da Índia

Televisão — um caminho alternativo para a propaganda

Embora os serviços comerciais tenham começado em 1976, como a televisão da Índia é um monopólio estatal, ela não atraiu investimentos de propaganda durante seus primeiros anos. Com o advento do satélite e conseqüente expansão do tamanho do público, programas comerciais patrocinados feitos por unidades de produção independente foram ao ar pela Doordarshan. Com os canais estrangeiros via satélite operando desde 1992, há um aumento no patrocínio de empresas indianas e multinacionais para seriados, talk shows, noticiários e transmissão ao vivo de eventos esportivos. Estima-se que a televisão detenha atualmente 30% do

mercado de propaganda da Índia e pode em breve ultrapassar a imprensa escrita como maior veículo de propaganda (*A & M*, 1º-15 de maio, 1998).

O aparecimento da televisão no cenário da mídia também alterou as previsões convencionais de diferenças urbanas/rurais no consumo da mídia. Estima-se que haja mais de 17 milhões de aparelhos de TV na Índia rural, com um público potencial de mais de 100 milhões de pessoas. Com a expansão deste meio de comunicação tanto para áreas urbanas como rurais, há um interesse correspondente da parte dos canais privados de TV para criar programas que satisfaçam as necessidades da elite, dos espectadores urbanos com olhos para o Ocidente e da contraparte rural convencional e simples.

A maioria dos canais privados por satélite faz transmissões 24 horas por dia, visto que seu público está espalhado pela Ásia Ocidental, Extremo Oriente, alguns países europeus e EUA, além do número crescente de telespectadores urbanos da Índia. Mas os programas são repetidos a cada 8-10 horas mais ou menos. Há uma quantidade substancial de programas importados dos EUA e de outros países europeus, que são em regra dublados em hindi. Também há um número sem fim de filmes indianos, que são populares tanto entre o público da cidade quanto o do campo. Devido ao patrocínio, todos esses programas são fontes de renda através da propaganda.

Correspondentemente, tem havido um aumento da renda da publicidade tanto para a estatal Doordarshan como para os canais de TV privados. Se a renda da publicidade é uma indicação de um número crescente de telespectadores e de um mercado consumidor florescente, há um interesse crescente dos patrocinadores em identificar grupos especiais de audiência para os quais possam ser promovidos produtos. Cada vez mais, as pesquisas de audiência mostram o perfil demográfico dos telespectadores e seus hábitos de audiência de TV. Por exemplo, segundo um estudo feito pelo IMMS — India Media and Market Studies (Estudos de Mercado e de Mídia da Índia), o perfil de uma família indiana, na média, que possui um aparelho de TV é de classe média. Na Índia, as famílias de classe média são dotadas de uma educação que vai além do saber ler e escrever e de uma renda que ultrapassa o nível de subsistência. A classe média tem consciência de valores, possibilidade de ascender socialmente e grandes ambições para suas crianças, para cujo bem-estar está disposta a gastar uma grande proporção de sua renda. Além disso, o fato de a Índia aumentar sua população em cerca de 2 milhões de bebês por ano (mesmo a uma taxa anual de nascimentos de 2,1%) indica uma grande base de clientes potenciais para produtos de consumo relacionados à criança (*A & M*, 16-31 de maio de 1998).

A criança como alvo

Assim como no resto do mundo, o horário das 7:00 às 10:00 horas da noite está emergindo como o mais importante, que atrai a maioria dos programas patrocini-

nados. Também como nas outras partes do mundo, as crianças constituem um segmento fiel e grande da audiência. Uma pesquisa sobre crianças conduzida pela Media Search, uma divisão da Marketing and Advertising Research (MARG — Pesquisa de Propaganda e Marketing), em 1989, exemplifica a conscientização e foco crescente, da parte dos anunciantes, com relação às crianças e seus hábitos de ver TV. Uma amostra de 5.523 crianças e jovens de 8-15 anos em 16 cidades representativas do país fornece os dados. De acordo com a pesquisa, 75% ou mais dos indivíduos da amostra vêem TV ou vídeo em quase todas as cidades. Além disso, as crianças vêem mais TV e vídeo do que lêem, vão ao cinema ou ouvem rádio. Sua preferência de programação é marcadamente semelhante às avaliações de popularidade de programas entre os adultos. A validade dessas informações é reforçada pela recente pesquisa nacional do IMMS, publicada durante 1998. De acordo com o estudo, quase 98% das crianças de 12-14 anos que vivem na cidade são expostas à TV durante pelo menos 4-6 horas por dia. Portanto, pesquisar sobre as crianças se torna uma necessidade à medida que os anunciantes compreendem seu potencial como grupo consumidor poderoso. Considere as seguintes descobertas de pesquisa publicadas em jornais e revistas especializadas:

- A faixa etária de 4-14 anos não é coesa, e comunicar-se com este grupo alvo é a parte difícil. As crianças de 4-7 anos tendem para o aspecto visual e não gostam tanto assim de ler. O grupo de 8-14 anos fica mais à vontade com mensagens verbais... (...) A propaganda para crianças é dirigida aos pais. Ela fala diretamente aos grupos de mais idade (*A & M*, 30 de setembro de 1998).
- A atenção das crianças muito pequenas, com menos de 2 anos e meio, é esporádica. A atenção visual à TV aumenta dos 2 anos e meio aos 5-6 anos. Nessa idade, a maioria das crianças considera os comerciais como diversão. Até os 6 anos, as crianças são incapazes de reconhecer a diferença entre comerciais e programas. As crianças menores tendem a prestar mais atenção aos comerciais do que as maiores. Inclusive, as crianças de 5-6 anos podem simplesmente dizer que os comerciais são divertidos (*Deccan Herald*, 1º de janeiro de 1998).
- Como ainda não são tomadores de decisão ou compradores, as crianças e jovens de 5-15 anos recorrem aos pais para pedir que comprem o que desejam. As tendências de mercado indicam que a criança indiana de hoje quer e exige cada vez mais (*Indian Express*, 25 de agosto de 1996).
- O poder de insistir é o tipo de influência exercida pelas crianças sobre as decisões de compra dos pais. O produto número um sobre o qual exercem esse tipo de influência é a pasta de dentes, seguida pelos refrigerantes,

discos de música, comida pronta e produtos eletrônicos (*A & M*, 16-31 de agosto de 1998).

- As crianças de 8 anos para cima pareciam mais interessadas em descobrir produtos novos que seus pais. De certa forma, as crianças agem como uma antena captando novas idéias e novos produtos e mantendo-se alertas para descontos e brindes (*A & M*, 16-31 de maio de 1998).

Claramente, estas pesquisas e estudos apontam para o poder de alcance cada vez maior da televisão em diferentes segmentos da sociedade, assim como mostram a importância de se considerar a criança como um segmento particular da audiência. A consequência imediata de tais dados é o aparecimento de estratégias de mercado novas e mais atraentes, usando crianças para alcançar o público infantil. Sem dúvida, desenvolver estratégias para criar a conscientização do produto no consumidor é uma função justificável da propaganda. A questão discutível é a forma como a mensagem é embalada para um público que nem entende a intenção da propaganda, nem é capaz de distinguir as desaprovações, falsos argumentos e representações enganosas na mensagem comercial.

Além disso, a propaganda não está meramente confinada à promoção de produtos e serviços. Ao criar um desejo favorável no consumidor para o objeto da mensagem comercial, o anunciante se utiliza de capacidades diretas e indiretas. Assim sendo, os anúncios da TV dotam um produto de significados e valores extrínsecos à sua função essencial.

Há, portanto, duas dimensões na questão de utilizar crianças em anúncios de TV. No primeiro nível temos a estratégia publicitária de utilizar a criança para promover um produto. No segundo, é possível ver a criança nos comerciais como um ícone que define os valores e aspirações de uma sociedade de consumo emergente.

A estratégia publicitária de alcançar os pais via crianças

Aparentemente, uma criança promovendo um produto usado por crianças poderia parecer uma estratégia de venda inteligente. Não muito tempo atrás, alimentos em pó para preparar bebidas, chocolates e salgadinhos constituíam o domínio de um modelo infantil. Cada vez mais, contudo, encontram-se modelos infantis vendendo de tudo, de sorvete, geléia e geladeiras até seguros ou mesmo a necessidade de se deixar um testamento. Algumas das razões dadas pelos executivos da área da publicidade são o apelo da inocência, uma forma de mostrar que aquilo que se está anunciando é fácil de usar — uma brincadeira de criança, por assim dizer — e porque as crianças evocam muitos sentimentos puros. Em essência, as crianças simbolizam tudo que é bom e, por associação, o produto

promovido pela criança também é bom. A presença de uma criança é praticamente obrigatória nos casos de produtos que enfatizam aspectos de cuidado e alimentação. Assim sendo, todas as pomadas que aliviam a dor, os substitutos de alimentos que fornecem energia, a máquina de lavar que deixa as roupas brancas e brilhantes e o forno de microondas, que cozinha os alimentos, precisam de uma criança para transmitir amor e carinho dos pais para com a criança.

Como diz Shabir Ahmed, coordenador de modelos que é dono de uma agência, a decisão de usar um modelo infantil não se baseia no produto, mas no conceito de venda (*Indian Express*, 1995). Uma revisão dos artigos da *A & M (Advertising & Marketing Journal)* entre agosto e novembro de 1998 indica que cerca de 20% dos novos comerciais têm crianças como protagonistas principais. Claramente, o mercado para artistas infantis está aumentando. A tendência é: quanto mais jovem, melhor. Daí nós termos Megha Israni, uma modelo veterana aos 9 anos de idade — ela já anunciou uma variedade de produtos, de canetas esferográficas, sapatos, lâmpadas e purificador de água até cartões de crédito do Citibank. Ela tem que competir com Mohit Israni, seu irmão de 13 anos, e Vivian Khanna, o famoso garoto da Pepsi, e sua irmã Ishita Khanna. Radhika Thakore, de 4 anos e meio, está rapidamente alcançando-os, mas o bebê Bittu Batlivala, de 3 anos, é talvez o contribuinte do imposto de renda mais jovem do país (*A & M, Model Watch*, 1º-15 de maio, 16-31 de agosto, 1º-15 de setembro de 1998).

A criança — uma metáfora na parábola da publicidade

Enquanto utilizar crianças para sensibilizar pode ser uma estratégia de sucesso, várias questões estão sendo levantadas por sociólogos e pequenos mas barulhentos grupos ativistas. Como as crianças recebem as mensagens da propaganda com as quais elas estão sendo bombardeadas? Que valores estão sendo promovidos por estes anúncios? Escrevendo na coluna “Sociedade e Tendências” (*India Today*, 1998), Madhu Jain enumera algumas tendências e observa:

- A televisão é um modelo de comportamento violento. As crianças como consumidores passivos são hipnotizadas pelos *jingles* dos anúncios. Elas precisam ter o que querem a qualquer custo.
- Muitos dos anúncios destinados às crianças mostram que a força e a ameaça levam aonde você quer chegar. Se você quer a bala de outra criança, arranque-a da mão dela.
- A televisão está se tornando uma irmã mais nova. Há um fluxo tão grande de informações na pequena tela que as crianças não conseguem assimilá-las, nem equilibrá-las com o desenvolvimento emocional.

- É a criança da família de classe média que tem que suportar o impacto de uma sociedade em rápida mudança, na qual tradições limitantes têm sido removidas em favor da busca única da prosperidade.

Estas preocupações, com a análise mais profunda das influências que a televisão em geral e os comerciais em particular, exercem sobre as crianças ou jovens telespectadores, precisam partir da compreensão do vasto e indefinido ambiente socioeconômico no qual a criança está inserida.

Ao promover uma cultura de consumo, a classe média urbana da Índia é o público alvo da televisão. Em geral, portanto, todos os programas de TV tentam ser sensíveis às suas necessidades e aspirações. As mensagens comerciais também planejam seus apelos para tocar a psique da família urbana. É, portanto, necessário compreender alguns dos parâmetros que contribuem para o desenvolvimento das mensagens da mídia em geral e dos anúncios em particular.

Uma dimensão é a idéia muito debatida e familiar de uma sociedade tradicional em transição para uma sociedade moderna (em geral, sinônimo de ocidental). Em conseqüência, o dilema está em sustentar ou rejeitar valores tradicionais enquanto as normas modernas “alternativas” ainda não estão cristalizadas. A “família” é um ícone apropriado desta ambigüidade prevalente. A classe média urbana é uma família unitária que constitui claramente uma ruptura da grande família tradicional, mas a ligação permanente entre membros familiares tão especificamente codificada no sistema familiar tradicional não é fácil de rejeitar. Portanto, a família urbana tradicional projeta uma imagem externa de liberdade individual, mas mentalmente se apega aos valores confortantes profundamente enraizados da família tradicional. A família está unida por um “círculo de amor”, como proclama o comercial da Colgate-Palmolive. Em essência, a mensagem reconcilia os desejos subliminares e ansiedades no retrato de uma família unitária independente, feliz e adequada, sem perturbar a segurança emocional fornecida pela estrutura da grande família.

Uma outra dimensão de tensão se localiza na interseção dos processos de liberação e globalização econômica que chegaram com a década de noventa. A ansiedade está em chegar a um acordo com a celebração da riqueza e prosperidade material e também manter a ética indiana que proclama a superioridade da salvação individual rejeitando a prosperidade. Segundo a filosofia indiana, a aceitação voluntária da pobreza tem sido sempre associada com uma mente iluminada/elevada. Portanto, a busca única de dinheiro e bem-estar material tem uma conotação negativa na imaginação popular. Mais uma vez, a família unitária é um símbolo ideal para promover opulência e estilos de vida pródigos. A maioria dos comerciais utiliza esta estrutura de presente-passado-presente e usa a criança como um instrumento para encorajar o adulto a aceitar a autenticidade do produto que está sendo promovido. A criança é, pois, uma metáfora que reflete um

estado mental capturado na tensão entre a “resistência à mudança” e “sua inevitabilidade”. Alguns exemplos ilustrativos trabalham estas preocupações:

Em qualquer dia da semana, os programas no horário nobre terão comerciais que retratam crianças com um grau variado de destaque. Algumas dividem o espaço central com o adulto em uma família, outras aparecem incidentalmente como um logotipo, uma aparição congelada ou fugidia em uma multidão de adultos. Vários comerciais têm apenas atores mirins, ligados à família por associação, às vezes através de música e também por atividades. Em termos de cenário para os comerciais, a locação de todos eles é um lar urbano. O estilo de vida promovido é elitista, mesmo em um cenário urbano. Inevitavelmente, as casas têm um grande jardim, mobília cara, utensílios de prata na mesa do jantar, uma cozinha moderna bem equipada com eletrodomésticos de última geração e um veículo (carro ou moto) para uso familiar. A família em si é ideal, com um ou dois filhos e pais carinhosos e protetores. Todos os membros da família estão sempre bem vestidos e na moda, o que está além das possibilidades de qualquer família comum de classe média. A mãe é via de regra dona-de-casa e ocasionalmente trabalha fora. Qualquer que seja seu papel, ela é moderna, encantadora e atualizada. Contudo, ela é tudo isso fora dos limites de casa, na medida em que é necessário para o bem-estar da família. Sua vida gira em torno do cuidado e serviço à sua família. Ela é a continuidade confortante herdada da família tradicional e facilmente assimilada na família unitária urbana.

Por exemplo, no comercial de condimentos produzidos pela Brooke Bond, a mãe volta para casa onde a espera uma filha ansiosa e confiante, a fim de usar os condimentos especiais para preparar o jantar. O comentário leva-o a lembrar-se da “fé” que a criança tem na mãe para prover alimentação nutritiva e saudável. Uma fé que nenhuma mãe pode ignorar. No final do comercial, a mãe endossa o produto com sua fé total.

Sabonetes e outros produtos de beleza sempre foram a prerrogativa de modelos femininos. Cada vez mais, crianças pequenas estão substituindo esses modelos de muitas formas afetuosas. O sabonete transparente Pears tem uma menina importunando sua mãe para lhe dizer o que há no sabonete enquanto ela se apronta para ir para o escritório. A mãe repete que o sabonete não tem “nada” (sugerindo pureza, sem aditivos químicos). Finalmente, quando ela está pronta para se vestir e pensa em voz alta o que usar para ir trabalhar, a filha sugere, maldosamente, “nada”. Semelhantemente, os “homens perfeitos” dos ternos Raymond são pais carinhosos ou professores devotados ligados aos seus por um vínculo de amor.

Em busca de soluções?

Portanto, enquanto as crianças parecem ser a estratégia “alternativa” emergente para os planejadores da mídia, um número crescente de observadores da mídia,

sociólogos e ativistas consumidores está começando a rotular essas técnicas de “enganar crianças”. Alguns executivos de agências de publicidade também acham que a escolha indiscriminada de modelos infantis reflete uma falta de responsabilidade social da parte dos anunciantes. Há medidas auto-reguladoras que atualmente controlam a prática da propaganda na Índia. O código do Conselho de Padrões de Propaganda da Índia (Advertising Standards Council of India — ASCI) claramente declara que os anúncios dirigidos a crianças não devem conter nada (como ilustração ou qualquer outra forma) que possa prejudicá-las física, mental ou moralmente, ou qualquer coisa que explore sua vulnerabilidade. O código da Doordarshan para propaganda comercial adverte os anunciantes para não utilizarem comerciais que possam levar as crianças a pensarem que, se não tiverem ou usarem o produto que está sendo anunciado, elas serão inferiores a outras crianças.

Estas medidas auto-reguladoras não parecem ter produzido qualquer impacto sobre produtores, publicitários e anunciantes de bens de consumo, que estão todos preocupados em encontrar novas formas de mudar o comportamento de consumo em seu favor. As crianças ajudam a fazer isso, tanto como vendedoras quanto como consumidoras. Por alguma razão, a sociedade em geral, pais e professores que estão observando este fenômeno, não parecem estar se incomodando com as conseqüências. É hora de iniciar debates públicos a fim de questionar se os valores e modelos de papéis que estão sendo apresentados às crianças hoje, pelos comerciais de TV, são aqueles que queremos que elas sigam. É hora de reconhecermos que durante estes anos impressionistas, as mensagens da propaganda têm criado um tipo especial de sala de aula onde o vendedor atrás do balcão se torna o professor ou o pai indulgente.

Referências bibliográficas

- Advertising & Marketing Journal* (1998). V. X, números III (1º-15 de maio), IV (16-31 de maio), X (16-31 de agosto) e XI (16-30 de setembro).
- DHILLON, Neetinder (1995). “No Kidding, It’s Child’s Play”, *Indian Express*, Bangalore Edition, 2 de abril de 1995.
- DOORDARSHAN (1997). Publicação Anual do Ministério da Informação, Rádio e Teledifusão, Governo da Índia, Nova Delhi.
- JAIN, Madhu (1998). “The Adult Child”, *India Today*, 15 de abril de 1998, Nova Delhi; “Growing Up in Anger”, *India Today*, 27 de julho de 1998, Nova Delhi.
- SINGH, Mohinder (1998). “TV Commercials and the Vulnerable Viewer”, *Deccan Herald*, 29 de janeiro de 1998, Bangalore.
- UNNIKRISHNAN, Namita & SHAILAJA, Bajpai (1996). *The Impact of Television Advertising on Children*. Sage, Nova Delhi.

ALGUMAS IDÉIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UMA MÍDIA FAVORÁVEL À CRIANÇA

MIKE JEMPSON

Minha experiência é de jornalista. Tenho trabalhado com crianças na produção de jornais e recentemente passei dois anos investigando redes de abuso infantil para um documentário da TV. Acabei de concluir um pacote de treinamento para jornalistas que cobre questões relativas aos direitos da criança.

Sou Diretor Executivo do órgão de ética da mídia do Reino Unido, PressWise, que oferece consultoria para aqueles com queixas sobre a mídia de massa. Conduzimos pesquisas e oferecemos assistência para jornalistas da imprensa falada e escrita. Também trabalhamos com aqueles responsáveis pela regulação da mídia. O Relatório e Recomendações (veja Apêndice 1 no final do artigo) de nosso “Fórum de Mídia e Exploração Infantil” de 1997 influenciou várias áreas. Isso levou-me a ser designado como Coordenador de Mídia/Direitos Infantis para a Federação Internacional de Jornalistas (International Federation of Journalists — IFJ), ao desenvolvimento de orientações para profissionais de mídia que cobrem questões relativas aos direitos da criança (veja seção “Declarações e Resoluções Regionais e Internacionais” neste livro) e ao nosso envolvimento em vários projetos do UNICEF relacionados ao tema.

Este artigo é uma contribuição para o debate sobre como melhor alcançar uma mídia¹ favorável à criança.

Reflexões sobre a imagem da criança na mídia

As crianças constituem um público de TV cativo e impressionável. Elas são fascinadas pela televisão que lhes conta histórias e lhes oferece imagens excitan-

tes de mundos que de outra forma jamais veriam. Um meio de comunicação tão poderoso precisa assumir suas responsabilidades com o público infantil muito seriamente.

Um estudo das reações à programação infantil entre crianças de 6-9 anos no Reino Unido, feito pela Dra. Anne Shepherd da Universidade de Leeds², sugeriu que elas eram capazes de identificar os personagens “bons” e “maus” dos programas da TV, mas ficavam em regra em dúvida quanto ao enredo principal e tendiam a desenvolver suas próprias histórias com base nos indícios oferecidos pelos programas.

Esses resultados foram confirmados em um estudo posterior³, que concluiu que, embora “a capacidade das crianças para distinguir a realidade da fantasia na TV sugira que elas entendem que muito do que vêem é ficção”, é mais difícil estabelecer “o estágio no qual elas compreendem... que a TV proporciona discernimento de outros mundos sociais”. Descobriu-se que, por volta dos 8-9 anos, as crianças estavam “começando a alcançar uma visão mais sofisticada da realidade da TV”.

Contudo, um estudo com crianças de 11-13 anos de idade⁴ mostrou que elas se identificavam fortemente com os enredos e personagens das novelas, que eram percebidos como um “ensaio dramático” dos problemas morais e sociais que elas teriam de enfrentar na vida real.

Um estudo mais intensivo entre jovens de 15-17 anos de idade⁵ revelou preocupações sérias com as falsas representações da realidade, sub-representação de grupos étnicos minoritários e um desejo de que a televisão jovem fosse explícita sobre problemas como os horrores da dependência de drogas. Embora se ressentissem de qualquer sugestão de que seus próprios gostos e padrões deveriam ser protegidos — em outras palavras, eles queriam ser desafiados, um desenvolvimento natural do papel que as novelas tinham desempenhado em suas vidas — eles se preocupavam, como muitas pessoas mais velhas, com o fato de que os jovens deveriam ser protegidos de materiais perturbadores.

Tal pesquisa específica de um país não pode ser automaticamente traduzida para diferentes cenários, mas ela oferece uma indicação de que as crianças e os jovens podem ficar fascinados pela TV, embora não suspendam inteiramente suas faculdades críticas. Afinal, eles têm sua própria experiência pessoal que usam para julgar o que lhes é apresentado na tela.

A instituição Save the Children (Salvem as Crianças) auxiliou a compreensão das atitudes infantis com relação à sua representação na mídia impressa e transmitida, ao conversar com jovens em Barbados, no Canadá, Inglaterra, Israel, Namíbia, Irlanda do Norte, Palestina e Romênia⁶.

As entrevistas mostraram que as crianças sabiam com clareza o que não as agradava no tratamento que recebiam da mídia impressa e audiovisual:

- o uso de comentários sérios das crianças para fazer os adultos rirem;
- o uso de crianças muito “simpáticas” para dar um charme especial;
- o uso de fotos e descrições de crianças em situações miseráveis para evocar emoções, porque isso não ajuda em nada o auto-respeito infantil, ou o respeito do público pelas crianças;
- crianças tratadas com condescendência ou com ares de superioridade;
- adultos falando pelas crianças, quando elas sabem mais sobre o assunto;
- crianças agindo como se fossem animais de circo;
- adultos apontando a ignorância infantil;
- adultos pondo palavras na boca da criança, ou interrompendo-a;
- crianças que são mostradas como parecendo passivas, quando na verdade não o são;
- jovens postos todos juntos em um grupo problema chamado “adolescentes”.⁷

Muitas dessas características são encontradas nos programas de TV para crianças ou famílias e foi descoberto que um padrão semelhante de cobertura florescia na imprensa britânica quando membros do projeto de mídia de jovens *Children’s Express* conduziu sua própria pesquisa em 1998⁸. Imagine que estereótipos fossem as únicas imagens de adultos oferecidas pela mídia e é fácil entender por que as crianças não estão satisfeitas com essa forma de caracterização na mídia de massa.

Contudo, as crianças sabem igualmente com clareza o que querem que os profissionais de mídia façam:

- deixem as crianças falarem por si mesmas;
- tratem as crianças como iguais, seres humanos como outros quaisquer;
- perguntem às crianças o que elas acham de problemas cobertos pela mídia;
- dêem às crianças a oportunidade de falarem livremente com os adultos, bem como com as outras crianças;
- vejam as crianças como indivíduos, com seus próprios pensamentos, entusiasmos e preocupações;
- deixem as crianças serem elas mesmas e não o que outras pessoas querem que elas sejam;
- levem as opiniões das crianças a sério⁹.

Um dos maiores problemas é que as crianças em si não são levadas a sério o suficiente pelos profissionais de mídia, cujo alvo principal é o mercado adulto. Convencionalmente, as crianças são vistas como um subgrupo da sociedade a ser protegido, se não acariciado.

Em termos comerciais, é claro, as crianças são vistas como aliados poderosos do anunciante. Convençam as crianças de que elas querem, ou melhor, “precisam” de um produto e o anunciante pode confiar que elas importunarão os pais até que eles o comprem. Os anunciantes de TV recorrem aos mesmos talentos criativos que produzem a programação infantil e freqüentemente incorporam referências diretas aos temas, estilos e personagens com os quais o público da TV e do cinema está familiarizado. Mesmo que o preço esteja acima do poder aquisitivo da maior parte de seu público, as técnicas de propaganda da TV podem criar tantas expectativas falsas entre as crianças (e os adultos) quanto representações glamorosas do mundo adulto feitas na TV e em filmes.

Uma criança nascida na pobreza, sobrevivendo com um mínimo de atenção, brutalizada por um genitor prejudicial a ela, ou criada em um ambiente onde a vida parece não ter valor, muito provavelmente percebe os apelos da mídia de uma forma diferente da criança que é valorizada em casa, na escola e dentro da comunidade local.

Inevitavelmente, imagens de glamour e sucesso, anúncios sedutores de carros velozes, roupas caras e outros bens de consumo duráveis, assim como programas que parecem exaltar a eficiência da violência, inspirarão aqueles que não têm como encontrar formas de obter o que outros parecem ter como certo. Trágica e ironicamente, quando as crianças sucumbem e utilizam meios ilícitos para obter os bens que desejam, são provavelmente transformadas em demônios pela mesma mídia de massa que as expôs à tentação da primeira vez...

Mesmo a criança mais bem ajustada pode ser confundida pelas mensagens conflitantes da mídia de massa, especialmente se seu modo de vida e experiência nunca se refletem naquilo que ela vê, ouve ou lê. Essa é uma das razões pelas quais a mídia deve oferecer à criança a dignidade e o respeito do reconhecimento e desenvolver uma abordagem consistente com os problemas que as crianças enfrentam.

Em de regra os jornais mostram uma forma peculiar de padrões duplos — criticando a corrupção e o abuso de poder, mas ignorando o que isso poderia significar em termos da forma como eles apresentam as notícias (e comerciais).

Em 1997, por exemplo, a mídia do Reino Unido ficou feliz em transmitir imagens de crianças de 13 anos de idade desfilando pela passarela com os últimos produtos da designer de moda Vivienne Westwood. A cobertura foi feita com grande falsidade e sensacionalismo, na medida em que diferentes ramos da mídia de massa se viraram uns contra os outros com acusações de hipocrisia.

O furor da mídia proporcionou a publicidade adicional pretendida para a coleção Westwood.

Ao aparecer em um programa de TV transmitido tarde da noite, *The Show*, Westwood, representante da corrente de renovação da moda britânica bem-sucedida, o que, por sua vez, supõe-se seja uma evidência de que a economia está florescendo, afirmou que ela quis manter a idéia de usar meninas de 13 anos em segredo até a hora do desfile. Ela admitiu que sua justificativa para apresentar sua moda para adultos através de tais jovens era mostrar que suas roupas podiam parecer sexy até em meninas de 13 anos.

O uso de modelos adolescentes pela indústria da moda, agudamente consciente da mídia, se encaixa em um contínuo que começa com o material sexualmente explícito em revistas para jovens e propagandas dirigidas às crianças — onde as linhas divisórias entre a informação útil, a excitação e a exploração são difíceis de ser delimitadas. A Campanha contra a Pornografia das feministas do Reino Unido ressaltou como esse contínuo opera como um instrumento de marketing¹⁰.

As adolescentes, que lêem as revistas cada vez mais dirigidas a mulheres jovens, são encorajadas a adotar, em primeiro lugar, a noção de que “ser sexualmente atraente para o sexo masculino é o mais primordial”. Então, aprendem o segredo de seu poder sexual desenvolvendo técnicas para agarrar e satisfazer os meninos/homens de seus sonhos (ao mesmo tempo em que buscam seu próprio “orgasmo máximo”). Estas revistas, que apresentam modelos cujas idades são abertamente reveladas como sendo 16-17 anos, são freqüentemente lidas por meninas e meninos muito mais jovens, que captam a mesma mensagem. Espera-se que os leitores vão gradualmente mudando para outras revistas que continuam com o tema de como as mulheres podem usar o sexo para alcançar seus objetivos.

Os jornalistas que trabalham em tais publicações podem considerar que estão fornecendo informações, educação e entretenimento, mas estão ajudando a socializar a aceitação da exploração sexual como norma pelos jovens. Isso é reforçado por alguns jornais do Reino Unido, que publicam notícias horrendas sobre abuso sexual infantil e as atividades de pedófilos e também publicam fotos de mulheres nuas ou anunciam vídeos de sexo e números de telefone para masturbação com fotos de mulheres usando roupas de colegiais.

Entre outras conseqüências socialmente indesejáveis, isso tem o efeito de confirmar a impotência da criança que sofre abuso. Forçadas a submeter-se a uma autoridade adulta cuja impunidade as obriga a continuarem caladas, algumas crianças que sofrem abuso chegam a pensar que seu agressor está de algum modo agindo dentro de seus direitos. Perseguidas pela angústia de que estarão erradas se delatarem o pai, o tio ou o vizinho, as crianças que sofrem abuso

podem observar diariamente seu torturador e outros adultos apreciarem abertamente o espetáculo de mulheres bonitas condescendentes... A mensagem é clara — os adultos podem satisfazer seus caprichos sexuais como quiserem, desde que eles não sejam apanhados.

Recentemente, dois jornais populares de alcance nacional do Reino Unido publicaram notícias concorrentes “de horror chocante”, em suas primeiras páginas, sobre o comportamento sexual do jogador de futebol David Beckham, cujos maiores fãs são crianças. “Meu Sexo Selvagem com Becks”, proclamava uma delas; “O Arrasa-Corações Beck Roubou minha Noiva”, anunciava a outra. Ambas as notícias tinham a marca de “exclusivas”. Junto com elas havia duas outras planejadas para chamar a atenção. Uma das notícias trazia a foto de uma garota negra com a manchete: “Escândalo da garota de 16 anos que teve mil homens”. Dentro do jornal a garota era completamente descrita e havia uma foto de meia página dela, tornando-a instantaneamente reconhecível.

A outra notícia dizia: “O Almirante, a Vice-Garota e os Segredos de Blair”, afirmando que informações muito importantes estavam “vazando” para uma prostituta por intermédio de um chefe militar. Neste caso, ambos os adultos foram identificados pelo nome, mas todas as fotos da mulher estavam deliberadamente borradas para evitar sua identificação. Os jovens confrontados por abordagens tão diferentes de notícias igualmente chocantes, em jornais que eles provavelmente lêem, estavam recebendo mensagens muito confusas sobre o comportamento sexual.

A representação da atividade sexual não é a única manifestação destes padrões duplos. Imagens de violência e sutileza do imperialismo cultural no mercado global também causam problemas para as crianças. Embora alguns argumentem que mercado global significa que os produtores precisam ser mais sensíveis às preocupações culturais dos compradores potenciais, a exportação de produtos televisivos tem que ser vista em termos da economia nacional do país produtor. Em regra, filmes e desenhos são veículos para a “colocação de produtos”, e as crianças são particularmente vulneráveis a essas mensagens subliminares.

É significativo que o valor econômico real de personagens de desenhos animados ou de séries (Popeye, Power-Rangers, Teletubbies etc.) agora se encontre distante de seus papéis como personagens de diversão da TV. As crianças querem os brinquedos, roupas etc. como emblemas de seu prazer com os personagens ou de sua identificação com eles. Isso, por sua vez, pode influenciar os valores culturais locais a longo prazo.

Espera-se que os jornais e produtores domésticos estejam em maior sintonia com as atitudes locais sociais, políticas, culturais e morais. É mais provável que fornecedores estrangeiros de programas reflitam seus próprios padrões e preocupações domésticas do que conheçam as necessidades culturais especiais de mercados no exterior.

Os desenhos animados são o produto principal da programação infantil de TV em todos os lugares. Seu apelo geralmente se baseia em representações simplistas, por exemplo, do bem e do mal. Como eles são (ou deveriam ser) “divertidos”, talvez aqueles que comprem tais produtos “a preços básicos de barganha” para consumo doméstico não pensem o suficiente nas mensagens mais profundas que eles trazem — sobre violência, por exemplo, ou sobre o marketing de produtos relacionados. O custo de longo prazo da importação de diferentes padrões culturais, morais e sociais pode ser alto.

Se é para as crianças crescerem apreciando sua própria herança cultural, então a mídia tem a responsabilidade de reconhecer, respeitar e nutrir as culturas com as quais as crianças estão familiarizadas em suas casas. É um dos argumentos mais fortes em favor de uma indústria de produção de mídia doméstica saudável, bem como constitui uma contribuição significativa na direção do reconhecimento dos direitos da criança.

O processo de produção de documentários da TV

A TV atrai audiências em massa em nível local, nacional e regional. No mercado global, as imagens transmitidas pela TV têm uma probabilidade muito maior de alcançar o público internacional do que qualquer coisa publicada em um jornal.

Quero focalizar de forma sucinta o documentário simplesmente porque é o gênero através do qual aprendemos como se comportam os indivíduos e grupos em uma sociedade, e, na verdade, como funciona a sociedade inteira. Os documentários nos falam, aparentemente com detalhes, de questões sérias e problemas difíceis e de pessoas e situações que não conhecemos. Eles nos oferecem mais do que as matérias aprofundadas do jornal porque usam imagens que se movem, porque têm mais tempo para explorar seu tópico, porque as notícias que publicam ganham mais autoridade e autenticidade ao dar rostos às vozes, e porque podem usar música para evocar sentimentos. Contudo, é caro produzi-los e eles precisam encontrar mercados suficientes para se manter.

Um aspecto do processo de marketing da mídia que o público nunca vê e, portanto, do qual não pode ter consciência, são as “conversações” para obter fundos de desenvolvimento para um projeto. Se é para um programa ser transmitido, o editor encarregado tem de ser convencido de que ele é “assistível” e será visto pelo público alvo buscado. Os produtores têm de encarar essas expectativas intangíveis relativas ao “valor monetário” ao buscar fundos para o seu projeto. Ainda não há garantia de que o filme terminado será comprado ou transmitido.

A eventual transmissão dependerá não apenas da qualidade do produto final, mas também da medida em que ele corresponda às “conversações” iniciais.

Durante a fase de desenvolvimento de um documentário, os pesquisadores entrarão em contato com colaboradores potenciais e colherão uma grande quantidade de informações. Pode parecer que eles estejam “ouvindo” aqueles com os quais entraram em contato, mas seu objetivo é realizar as intenções da pessoa que faz o programa, e não dos protagonistas. Os colaboradores potenciais inevitavelmente desenvolvem sua própria percepção do produto acabado, com base no que lhes foi dito. Essa percepção pode estar muito distante do que o produtor tem em mente. Se eles querem tomar parte (e a maioria das pessoas ainda é fascinada pela idéia de estar na TV), eles provavelmente farão *o que acham que a pessoa que faz o programa quer* — embora talvez eles nunca se encontrem com o produtor/diretor até que as filmagens tenham início, e eles raramente saibam ou vejam que outras contribuições estão sendo feitas.

Eles não têm controle sobre a estrutura e mensagem do produto final que emerge de um processo “oculto” de seleção, edição e dublagem. A discrepância entre aquilo de imaginaram estar participando e o que aparece na tela pode ser um choque, e nesta altura o “mal” já está feito. Isso tem um significado particular para documentários sobre crianças.

A situação angustiada da criança é sempre um tema poderoso. Há ocasiões em que tais documentários podem ter um efeito profundo sobre a consciência pública (internacionalmente) e ter forte impacto positivo. Contudo, se os problemas forem simplificados ou tornados sensacionalistas ao extremo, ao invés de tentar explorar as complexidades de uma situação, mais prejuízo do que benefício poderá advir do programa.

Os profissionais de mídia admitem que, em si mesmos, tais documentários podem fazer pouco para ajudar a resolver os problemas de uma criança individual, mas se consolam com a idéia de que eles podem pelo menos alertar o público para importantes condições sociais, econômicas, ambientais, políticas, psicológicas ou médicas e encorajar ações ou pelo menos debates. Contudo, aquilo que pode ter começado como uma notícia para consumo doméstico sobre a vida problemática de uma criança pode ter conseqüências imprevistas. A identidade, circunstâncias, parentes, localização, padrão de comportamento etc. de uma criança tornam-se amplamente conhecidas, trazendo consigo solidariedade, raiva e até mesmo notoriedade. A criança se torna um “ícone” que representa um problema particular, ou mesmo uma determinada sociedade.

Não se pode esperar que as pessoas que façam programas sejam especialistas em psicologia infantil, nem que aqueles que trabalham com o bem-estar da criança saibam automaticamente como fazer programas com um padrão profissional. É por isso que Orientações para o Produtor são necessárias para a compreensão das complexidades da infância e das necessidades e direitos da criança — e a razão de se designar editores especializados para programas infantis.

Ao se fazer programas sobre crianças e com elas, é muito importante ter consciência da forma como o processo é percebido pelas crianças que estão envolvidas. Elas precisam saber o que se espera delas desde o início do processo de produção.

O programa de TV é uma construção que representa a vida da criança, em regra de um modo menos acurado do que é percebido pela própria criança. Para a maioria dos telespectadores (que não têm um conhecimento sofisticado do meio de comunicação e que não conhecerão a criança), é a vida da criança e sempre há o perigo de que uma vez que ela tenha sido caracterizada (como boa, extremamente talentosa, má, perigosa, triste etc.) na TV, a criança e seus pares se convencerão de que esta é a realidade. Por exemplo, a publicidade dá um caráter perverso ao crime juvenil. A notoriedade de um criminoso juvenil pode gerar medo, repulsa ou mesmo pena entre os adultos, mas pode transformar o criminoso em “herói/modelo” dentro do grupo de pares com o qual ele conta para ser reconhecido. Assim sendo, a imagem se torna realidade e o problema mais difícil de tratar.

Os jornalistas que se reuniram em Recife, Brasil, para uma conferência da IFJ/UNICEF sobre os Direitos da Criança e a Mídia em maio de 1998, tiveram a oportunidade de discutir a produção e elaboração de *Innocents Lost (Inocentes Perdidos)*, um documentário em duas partes sobre artigos-chave da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. A premiada diretora britânica Kate Blewett disse que ela e sua equipe tinham feito o filme a fim de produzir mudanças onde os direitos da criança estavam sendo ignorados. O filme gerou uma imensa reação quando foi transmitido no Reino Unido, demonstrando como a mídia pode ser poderosa em passar a mensagem e obter a resposta correta se as crianças puderem falar por si mesmas.

O objetivo era mostrar os feitos das crianças com suas próprias palavras, sem quaisquer comentários de adultos. Este tipo de jornalismo requer tempo e paciência, assim como vontade e capacidade de ouvir. Ela disse que o mais difícil com relação à filmagem foi estar com as crianças. Ela tentara tornar-se parte de suas vidas antes de entrevistá-las.

Contudo, alguns jornalistas presentes à conferência acharam que o filme era sensacionalista demais e muito direcionado para a sensibilidade ocidental; outros acharam que ele não era imparcial. Houve até mesmo críticas de que algumas tomadas poderiam ser consideradas aproveitadoras. O debate enfatizou muitos dos dilemas éticos com que se defrontam jornalistas que trabalham em campanhas e as dificuldades que podem surgir mesmo quando se tomam os maiores cuidados.

Os profissionais de mídia têm um papel vital na mobilização social relativa aos direitos da criança. Eles podem estar primariamente envolvidos como repór-

teres das ações e omissões de outros, mas são, contudo, catalisadores. Eles deveriam ser vistos como parte do processo de melhorar a imagem, direitos e perspectivas da criança. Seu papel é registrar o que acontece, não como historiadores, mas como comunicadores do momento. Eles agem como os olhos, ouvidos e voz da sociedade civil. Eles podem ter que adaptar seu produto ao mercado que servem (e até à agenda estabelecida por seus empregadores), mas zelosamente guardam seu direito de poder “contar da forma como vêem”.

A maioria dos profissionais de mídia está consciente de suas responsabilidades sociais e tem grande entusiasmo por desenvolver abordagens ao seu trabalho que melhorem ao invés de inibir sua capacidade de comunicar-se efetivamente. Eles têm cada vez mais consciência e desconfiança da indústria de relações públicas em todas as suas formas — serviços “oficiais” e secretos de informações do governo, porta-vozes políticos, relações públicas comerciais e as táticas de pressão de muitas ONGs. A chave para ganhar sua confiança é assegurar que eles tenham acesso a informações claras, confiáveis e inequívocas; e respeitar seu papel como profissionais.

Os jornalistas da TV muito frequentemente transmitem idéias, e às vezes lançam campanhas, produzindo notícias que ajudam as pessoas a entender o mundo à sua volta. A “notícia de interesse humano” é um instrumento dramático para captar o interesse/raiva/simpatia das pessoas e assim explicar a “verdade” mais ampla. Portanto, se os jornalistas devem desempenhar um papel na melhoria da compreensão pública sobre as crianças, eles precisam ter acesso a “boas notícias”. Se tais notícias ilustram uma “verdade”, os jornalistas precisam saber o que está por trás das experiências sobre as quais estão escrevendo. Isso inclui avaliar os direitos das crianças envolvidas — seu direito à segurança e até mesmo anonimato, conhecer as leis e convenções que existem para protegê-las e ter liberdade para investigar qualquer violação desses direitos.

O bom desempenho dos profissionais de mídia em seu trabalho depende tanto de suas habilidades e conhecimento pessoal, quanto do meio de comunicação através do qual trabalham. Uma versão alternativa cada vez mais popular do gênero documentário é o docu-drama — relatos sobre eventos e pessoas reais misturados com ficção.

A produção e transmissão do filme de Peter Kosminsky, *No Child of Mine* (*Nenhum Filho Meu*), aparentemente baseado nas memórias de uma sobrevivente de abusos horrendos em casa e em instituições públicas, geraram muita controvérsia no Reino Unido e ilustram mais riscos enfrentados por aqueles que estão ansiosos para aproveitar as oportunidades para “fazer a diferença”.

A imprensa e a televisão dedicaram muito espaço e tempo à utilização de um ator de 12 anos (no filme de Kosminsky) no papel de uma menina que tinha sofrido múltiplos abusos; ao folheto da Sociedade de Crianças que sugeria que

“turistas de sexo” podiam obter facilmente prostitutas crianças nos hotéis britânicos; e às preocupações sobre a autenticidade da história.

Kosminsky justificadamente procurou esconder a identidade de seu informante, mas a imprensa, com igual justificação, procurou estabelecer a exatidão de seus relatos de abuso escandaloso, uma vez que foram levantadas dúvidas por um Diretor de Serviço Social, que afirmava saber do que se tratava. Kosminsky também se preocupou em descrever o cuidado com o qual o filme havia sido feito, especialmente na escolha de uma jovem e na filmagem de muitas cenas constrangedoras que ela teve de fazer.

Cerca de 300 crianças fizeram teste com diretores de elenco e o ator só foi escolhido depois de seis testes. Num relato para a imprensa Kosminsky, que tem duas filhas, explicou:

A capacidade de representar não era nossa única preocupação. Nós também tínhamos de considerar a formação da criança, o apoio que ela provavelmente teria de seus pais, o fato de um deles poder estar no set de filmagem o tempo todo e o grau de compreensão da história, tanto da parte da família quanto da criança. Eu me preocupei com ela durante todo o tempo de filmagem. Foi como ter uma terceira filha por um tempo.

Os pais da criança deram muito apoio e o resultado, em termos de desempenho, foi impressionante. Mas o arrebatamento da mídia com o filme fez novas vítimas da fonte da história, da atriz e de sua família.

Poucas pessoas com experiência de abuso sexual de crianças diriam que o comportamento retratado no filme era exagerado; contudo, alguns também mostraram sua preocupação com o fato de *No Child of Mine* tornar-se um dos vídeos favoritos de pedófilos. Tais pessoas afirmavam que a utilização de um ator mirim pela mídia poderia ser vista, pelos pedófilos, como uma legitimação intelectual e social de sua má conduta sexual — se é correto para uma rede de TV utilizar alguém com 13 anos em cenas sexualmente explícitas, deve ser correto para eles fazerem o mesmo.

No caso de o filme não estar baseado na verdade, e daí ser rejeitado como inválido, havia a preocupação de os esforços das pessoas que se dedicam à proteção das crianças de perigos reais serem diminuídos e não aumentados. A. A. Gill, um colunista de um jornal dominical nacional importante, que tinha se recusado a ver o filme, foi além, descrevendo-o como “profundamente imoral, lascivo e fraudulento”. Ele afirmou que

Todos os dramas-documentários são abusos — ironicamente apropriado neste caso. O sofrimento da vítima é abusivo e os personagens reais que não são consultados ou que são retratados como vilões são abusivos. O processo da lei é um abuso, e a dramaturgia como veículo para contar uma verdade maior é abusiva por se apoiar

no cadafalso do “fato”. O pior é que vocês, telespectadores, sofrem abuso por se tornarem cúmplices do ato.

Sua preocupação era de que os altos índices de audiência de *No Child of Mine* levassem à aceitação do gênero. “Os docu-dramas se tornarão cada vez mais chocantes e as histórias verdadeiras terão de se justificar, não pelo mérito do valor público, mas pelo docu-drama apresentado na semana anterior...

O incidente demonstra que docu-dramas deste tipo correm o risco de habituar o público aos horrores da exploração infantil, a menos que sejam escrupulosamente bem pesquisados e precisos. Deve-se tomar muito cuidado para assegurar que eles não sejam tratados como uma simples forma de aumentar os índices de audiência, ao invés de um esforço sério para esclarecer o público e alertar as autoridades para a injustiça.

Meu ponto é simples. Não importa o valor jornalístico ou as intenções de um documentário sobre crianças; a preocupação fundamental de um diretor deve ser o bem-estar das crianças envolvidas.

Trabalhando com as crianças na mídia

As crianças têm muito a oferecer ao jornalista ou profissional de TV que procura um novo ângulo para as notícias porque:

- elas querem falar;
- elas têm coisas novas e interessantes a dizer;
- algumas questões — educação, brincadeiras, abuso infantil — afetam-nas mais do que aos adultos;
- partilhar o que elas têm a dizer aumenta a compreensão mútua entre adultos e crianças e ajuda a diminuir o espaço entre as gerações (em regra, velhos e jovens se infernizam uns com aos outros porque não conversam entre si);
- envolver as crianças aumenta sua confiança em suas próprias capacidades, e as ajuda a se desenvolver;
- elas também são consumidoras de mídia e gostam de ouvir o que outras crianças pensam e sentem;
- elas têm o direito de ser ouvidas, de fazer valer seus pontos de vista e de se expressar na mídia.¹¹

Contudo, entrevistar crianças requer técnicas especiais. Elas precisam poder confiar nos adultos com os quais estão trabalhando, sentir-se seguras do que estão fazen-

do e ter consciência das possíveis conseqüências. Isso significa dar tempo para construir relacionamentos, para assegurar-se de que as crianças não só sabem do que estão participando, mas também por que estão fazendo isso. Significa igualmente que todos os envolvidos (inclusive seus pais ou guardiões) sabem com clareza quais são as possíveis implicações para as crianças.

Até mesmo tirar fotos de crianças pode causar problemas especiais. A controvérsia sobre a exploração de fotos de crianças pequenas tiradas legitimamente para uso particular ou comercial convenceu os fotógrafos profissionais britânicos a esboçar suas próprias orientações para proteger a si mesmos e aos modelos infantis (veja Apêndice 2 no final do artigo). No centro do problema está a questão de que os interesses da criança são predominantes e este deve ser o princípio fundamental para todos os profissionais de mídia.

A lista a seguir pode oferecer algumas orientações para se saber se a abordagem está sendo usada com responsabilidade:

- Foi dado tempo para conhecer os entrevistados?
- O tipo de história que está sendo trabalhado foi clara e honestamente explicado?
- A abordagem se baseia em um ponto de vista definido de como o produtor quer que as crianças respondam?
- Foi feita justiça ao que as crianças realmente disseram — elas se reconhecerão naquilo que foi produzido ou suas palavras foram interpretadas de uma perspectiva adulta?
- Foi obtido consentimento apropriado — das crianças e adultos responsáveis — para o uso de nomes e para tirar e publicar fotos das crianças?
- O risco de as crianças terem suas identidades publicadas foi avaliado (e discutido com os entrevistados e seus guardiões)?
- A verdade das declarações feitas pelas crianças foi duplamente checada?
- Foi dito às crianças como procurar ajuda e elas verão o produto acabado?
- Que mensagens o adulto receberá da história?

Às vezes, as melhores pessoas para entrevistar crianças são as próprias crianças. Treiná-las em técnicas jornalísticas é um investimento para o seu futuro.

Criando espaço na mídia para as crianças

Nesta seção e na seguinte resumi alguns exemplos de como as crianças podem ser “engajadas” na produção de sua própria mídia e apresentei alguns dos formatos televisivos mais eficazes atualmente em uso no Reino Unido.

Jornais especificamente destinados às crianças não têm sido um grande sucesso comercial no Reino Unido. Alguns jornais tentam atrair a próxima geração de leitores com histórias em quadrinhos e seções para jovens, encorajando o sentido de fazer parte do jornal com concursos e uma agenda centrada na cultura popular, mas produzidos por adultos. Jornais locais podem utilizar fotos de grupos de crianças para atrair vendas extras feitas para parentes. Alguns jornais têm uma página jovem com um “clube” do qual elas podem ser sócias, mas o controle editorial raramente é compartilhado com o público alvo.

Em 1981, quando eu era editor de um jornal local em um distrito de classe operária de Londres, encorajei grupos de jovens na área de circulação a produzirem sua própria página semanal. Um líder jovem qualificado os ajudava a desenvolver suas idéias e supervisionava sua pesquisa e subeditores profissionais forneciam assistência técnica, mas as crianças escolhiam os tópicos e davam a palavra final.

A página abriu um novo caminho e quebrou algumas regras. Depois que um grupo visitou uma delegacia para produzir uma matéria, eles puseram uma cabeça de porco sobre o rosto de um policial que concordara em ser fotografado. A história virou manchete nacional. Defendi o direito dos jovens de expressarem sua opinião, mas a credibilidade do jornal foi prejudicada e daí em diante as provas de páginas eram duplamente examinadas antes de serem impressas!

Mais recentemente, trabalhei com crianças de escola primária em Bristol para produzir seu próprio tablóide de quatro páginas, com notícias, reportagens, entrevistas, fotos e uma tira de quadrinhos. Cada edição tinha uma equipe editorial diferente, com membros de 6-11 anos, e era financiada por anúncios e vendas com preços estabelecidos pelas crianças. O processo de produção ensinou-lhes sobre editoração, produção gráfica, economia, matemática e habilidades sociais, bem como redação.

O projeto do Children’s Express, que opera na Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e EUA, capacita os jovens a adquirir habilidades de produção de mídia, produzir seu próprio jornalismo e os ajuda a buscar saídas para o seu trabalho.

O exemplar é pesquisado e produzido por crianças e jovens de 9-18 anos, depois da escola, nos finais de semana e durante as férias, sob supervisão profissional. Os grupos mais jovens são treinados como repórteres; os mais velhos, como editores. Eles trabalham em equipes para investigar histórias que lhes dizem respeito, ou tratam de assuntos abordados pela imprensa e televisão. Todo o material é registrado, transcrito e discutido, antes que a versão final seja produzida. O projeto é bastante subsidiado e tem tido muito sucesso, recebendo prêmios de imprensa e televisão. Jornais nacionais e redes de TV usam seu material e nos EUA têm sido publicados livros examinando questões sociais da perspectiva infantil.

Os editores interessados em desenvolver publicações mais centradas na criança podem querer considerar o seguinte:

- designar um editor infantil ou correspondentes infantis;
- garantir que o projeto seja cuidadosamente planejado e apropriadamente supervisionado e que aqueles que tomam parte na publicação o façam com o conhecimento e consentimento dos pais;
- criar procedimentos e orientações para proteger as crianças de danos quando estão trabalhando com você — acompanhantes, medidas de saúde e segurança etc.;
- desenvolver roteiros simples para assegurar que as crianças entendam o que podem e o que não podem fazer — por exemplo, as regras básicas do jornalismo;
- assegurar que as expectativas das crianças sejam realistas e que haja oportunidades para que recebam retorno e contribuam para a avaliação do projeto.

E, o mais importante — é essencial que as crianças participantes não sejam exploradas puramente por razões comerciais. Tais projetos deveriam ser vistos como parte de um sistema mais amplo de educação para a mídia, ajudando as crianças a entender como a mídia opera e qual o papel da mídia em suas vidas.

Formatos de programas televisivos infantis

Blue Peter, um dos mais conhecidos programas de TV para crianças da BBC no Reino Unido, acabou de completar 40 anos. Ele tem formato de revista e é transmitido logo depois que as crianças voltam da escola. Com o passar dos anos, seus quadros têm sido cada vez mais influenciados pelas próprias idéias das crianças. Ele apresenta atividades manuais para as crianças fazerem, comemora o sucesso delas em vários campos, realiza competições não-exploradoras e organiza campanhas nacionais para ajudar crianças carentes no Reino Unido e em outros países. Seus apresentadores são jovens e se engajam em atividades de lazer excitantes (mergulho, pular de pára-quedas, esqui etc.), o que dá às crianças idéias de atividades que podem querer fazer à medida que crescem. Todos os anos a equipe também visita diferentes partes do mundo para dar às crianças uma idéia de como vivem outras crianças e quais são seus problemas.

A BBC também tem um programa regular chamado *Children's Newsround*, que trata, de uma forma simples e direta, das principais notícias do dia, incluindo tópicos difíceis como abuso de crianças, fome e desastres naturais, bem como notícias especiais de interesse das crianças, que podem não entendê-las da forma

como são apresentadas nos noticiários adultos. Como os principais noticiários transmitidos se dirigem ao adulto, eles não são populares entre as crianças. Ter sua própria versão capacita as crianças a discutir assuntos atuais com os adultos, bem como evita que tenham de suportar a desgastante trajetória que em regra acompanha a versão adulta.

Uma das TVs comerciais do Reino Unido, o Canal 4, recebeu prêmios por seu programa *Wise Up*, destinado a adolescentes, no qual os jovens são encorajados a estabelecer os tópicos a serem tratados. As idéias para os programas e apresentadores convidados são procuradas entre os espectadores e em visitas a escolas. Repórteres convidados produzem um “segmento” do programa, frequentemente investigando um problema que surgiu em suas vidas. Eles recebem assistência profissional de uma equipe de produção predominantemente jovem. O programa tem um estilo animado e jovem, com imagens rápidas e feitas por câmera manual, mas é cuidadosamente editado e produzido segundo orientações formais estabelecidas pelos responsáveis oficiais por regulações.

Vários programas de TV populares para crianças atualmente envolvem jovens na apresentação, dentro e fora do estúdio, entrevistando outras crianças e celebridades, bem como realizando competições e jogos. Tais programas são supervisionados de perto e os jovens são cuidadosamente acompanhados.

Eles têm seus críticos, mas são opções bem-vindas às tentativas de divertir a criança com programas de conversas rápidas, imagens velozes e pitorescas que muitos consideravam aviltantes para a criança porque a ênfase estava na personalidade e idiossincrasias do apresentador.

Cada rede do Reino Unido emprega “âncoras” que introduzem o pacote diário de programas infantis — na verdade, estas partes da programação são especificamente comercializadas como “Children’s BBC” (CBBC — BBC Infantil) etc. Esses jovens apresentadores são frequentemente assistidos por bonecos e desenvolvem seu próprio relacionamento familiar com os telespectadores, que são encorajados a enviar cartas, fotos etc. Até certo ponto eles agem como “guardiões substitutos”, visto que o trabalho e outras pressões domésticas impossibilitam muitos pais de estarem presentes para supervisionar o que seus filhos vêem na TV. Tem havido um uso crescente do telefone, fax e e-mail como formas de permitir que as crianças participem de seus programas. Isso, por sua vez, fornece uma maneira de interagir que pode não existir dependendo das circunstâncias em que a criança veja TV. Também abastece as redes com uma quantidade enorme de idéias vindas das próprias crianças.

Conclusões

Negociar melhorias na forma como as crianças são apresentadas na mídia requer cuidado. É compreensível que jornalistas e diretores se ressintam de interferên-

cias externas, principalmente da parte daqueles que podem usar seu poder, influência ou dinheiro para restringir suas atividades. Por isso é importante envolver jornalistas e diretores no desenvolvimento e revisão de orientações internas e códigos de conduta.

Fazer com que as pessoas, “no topo” da hierarquia e especialmente aquelas responsáveis pelo treinamento de profissionais de mídia, compreendam melhor as necessidades e direitos das crianças é tão importante quanto assegurar que jornalistas e diretores desenvolvam relacionamentos de confiança com outros profissionais que trabalham com crianças (professores, assistentes sociais etc.).

De tais diálogos surgiriam orientações mais claras sobre as condições em que as crianças são filmadas (incluindo regulações específicas sobre acompanhantes), bem como arranjos sobre a “melhor forma” de pesquisar e apresentar assuntos delicados.

Erros acontecem, mas uma maior abertura também significa disposição para assumir a responsabilidade pelos erros e suas conseqüências. Se é justificável para a mídia ressaltar as falhas das autoridades, é igualmente válido para o público desafiar as deficiências da mídia. Isso significa desenvolver sistemas de regulação que reconheçam os direitos do público — receber informações precisas, ter sua privacidade respeitada, e receber indenizações — bem como o princípio da liberdade de imprensa.

Finalmente, nós que trabalhamos na mídia temos imensas responsabilidades. Na maioria das vezes nossas intenções são boas, embora tanto a mídia impressa quanto a televisiva pareçam imaginar que o público, incluindo as crianças, só possa lidar com os problemas se eles forem apresentados de uma forma simplificada. Se tentarmos dizer a verdade em toda sua complexidade e evitar sucumbir totalmente à pressão comercial, poderemos dormir melhor. Quanto mais sensível e bem pesquisado for o jornalismo que produzimos hoje sobre as crianças e para elas, mais confiantes poderemos ficar de que seu futuro será melhor. E, se aprendermos a respeitar os direitos delas, aprenderemos a respeitar os nossos.

Notas

1. O artigo é uma ampliação de um outro originalmente preparado para os seminários patrocinados pelo UNICEF para profissionais de mídia em Manila, Filipinas, outubro de 1998.
2. *Children, Television and Morality*, Trabalho 1 da Comissão de Padrões de Teledifusão do Reino Unido, pela Dra. Anne Shepherd, Universidade de Leeds, 1990.
3. *Children, Television and Morality II*, Trabalho 5 da Comissão de Padrões de Teledifusão do Reino Unido, pela Dra. Anne Shepherd, Universidade de Leeds, 1992.
4. *Morality, Television and Pre-Adolescent Young Minds*, Trabalho 3 da Comissão de Padrões de Teledifusão do Reino Unido, por Margaret Dunn & Caroline Gallagher, Research International 1990.

5. *Television and Young People*, Trabalho 6 da Comissão de Padrões de Teledifusão do Reino Unido, por John Caughie, Universidade de Glasgow, 1992.
6. *Interviewing Children: A Guide for Journalists and Others*, Save the Children, por Sarah McCrum & Lotte Hughes, 2. ed., 1998.
7. *Interviewing Children: A Guide for Journalists and Others*, Save the Children, por Sarah McCrum & Lotte Hughes, 2. ed., 1998.
8. *Kids These Days...* Children's Express, Reino Unido, 1998.
9. *Interviewing Children: A Guide for Journalists and Others*, Save the Children, por Sarah McCrum & Lotte Hughes, 2. ed., 1998.
10. "Top Shelf & Teen Mags", por Penny Iveson & Anne Mayne, in *Child Exploitation & the Media Forum Report & Recommendations*, Ed. Mike Jempson, Press Wise/ACHE, 1997.
11. *Interviewing Children: A Guide for Journalists and Others*, Save the Children, por Sarah McCrum & Lotte Hughes, 2. ed., 1998.

Apêndice I: Extrato das Recomendações do Fórum de Mídia e Exploração Infantil, 11 de março de 1997, organizado pela PressWise em conjunto com a Action on Child Exploitation (ACHE — Ação para a Exploração Infantil), Reino Unido, e presidido por Elizabeth Lawson QC

- Mais oportunidades precisam ser dadas aos jovens para que expressem seus pontos de vista e sejam ouvidos com relação às questões levantadas pelo Fórum, em todas as disciplinas envolvidas — a mídia, os serviços de proteção e o cumprimento da lei.
- Mesmo a reportagem mais responsável de abuso infantil pode ter um efeito dramático e duradouro sobre as vítimas e suas famílias... Recomendamos aos jornais, revistas e televisão que tenham isso em mente, especialmente em termos da forma como a informação é apresentada ao público. Em particular, recomendamos a eles que providenciem e paguem aconselhamento apropriado para as vítimas de abuso infantil que lhes contam suas experiências.
- Deve-se tomar cuidado para assegurar que a cobertura da mídia sobre exploração infantil seja precisa, informativa e educativa e proteja as crianças em questão, quer elas vivam no Reino Unido ou em outro lugar.
- ... Os jornais e revistas não devem sobrepor notícias ou histórias sobre abuso sexual com imagens sexualizadas de mulheres jovens ou nuas, especialmente aquelas em que mulheres adultas estão vestidas como colegiais.
- Nós... questionaríamos se as crianças devem se envolver em carreira de modelo em uma tenra idade. Recomendamos a todos os fotógrafos, agências fotográficas, pais de modelos infantis, agências de modelos e de publicidade que formalizarem rapidamente orientações para a indústria, que assegurem que tais orientações sejam conhecidas e entendidas e que mecanismos de controle adequados estejam disponíveis. A evidência de adesão às orientações deveria ser um pré-requisito para a publicação de fotos de crianças.
- Há uma clara necessidade de maior comunicação, cooperação, compreensão e confiança entre aqueles envolvidos com proteção de crianças e aqueles que fazem reportagens sobre exploração infantil.
- Há necessidade de mais treinamento dos departamentos de assistência social com relação à forma como lidar com a mídia, e dos jornalistas com relação ao papel e responsabilidades dos assistentes sociais.
- A exploração infantil precisa ser entendida pelo público, mas, ao explicar o problema, especialmente o abuso físico ou sexual de crianças, deve-se tomar cuidado para não trair a confiança das crianças e dos pais que precisam de proteção.
- Deveria haver uma política de abertura nas autoridades locais e outras agências de serviço social quando alegações de abuso infantil são feitas, desde que as crianças em questão não possam ser identificadas.
- É necessário dar mais consideração aos apelos para que a mídia tenha maior acesso aos processos de tribunais envolvendo crianças... mas há sérias questões de responsabilidade e transparência que exigem investigação adicional.
- A exploração infantil é um problema internacional. Qualquer esforço para falar sobre a exploração infantil e a mídia na Grã-Bretanha deve levar em consideração iniciativas internacionais, particularmente aquelas que vêm das Declarações e Agenda para a Ação do Congresso Mundial contra a Exploração Comercial de Crianças.

Apêndice 2. Normas Referentes aos Modelos Infantis, Associação de Fotógrafos do Reino Unido, apresentado ao público pela primeira vez no Fórum de Mídia e Exploração Infantil, 11 de março de 1997, Reino Unido

1. Os fotógrafos devem tentar parar de tirar fotos de crianças com roupas de baixo, especialmente para catálogos de mala direta (uma fonte conhecida e facilmente acessível de material para pedófilos). É necessário buscar o apoio de grandes empresas de mala direta e de grandes lojas de departamentos, que produzem catálogos de menores e fotos para relações públicas.
2. As coleções fotográficas de crianças de agências de fotos devem ser controladas com cuidado e deve-se verificar duas vezes quem está comprando as fotos e para que serão usadas.
3. Deve-se examinar a manipulação de fotos e filmes, especialmente vídeos pop onde as crianças estão sendo muito utilizadas. (Perguntou-se a uma mãe se seu filho podia ser filmado dançando e tirando a camisa — o plano era utilizar a cabeça da irmã dele, colocando-a sobre seu corpo. A mãe não deixou e nada aconteceu.)
4. Nenhuma criança deve ir a uma sessão de fotos ou filmagem sem um acompanhante.
5. O acompanhante deve ter o direito de ficar na mesma sala onde a criança está, o tempo todo. Se em qualquer ocasião o acompanhante sentir que a criança está sendo indevidamente usada, trabalhando em excesso ou maltratada, ele deve poder tirar a criança da sessão sem perda de cachê — especialmente nos casos em que se pede que a criança faça algo completamente diferente daquilo para o qual foi contratada.
6. Um acompanhante nunca deve deixar uma criança sozinha em uma sessão, não importa quão cansativo seja ficar sentado, esperando a sessão terminar.
7. Se um genitor não puder levar a criança ao local da sessão de fotos ou filmagem, ele/ela deve notificar ao fotógrafo o nome do acompanhante e certificar-se de que o fotógrafo tenha um número de telefone para contato, no caso de uma emergência.
8. Nunca se deve deixar uma criança viajar desacompanhada em um táxi. Se isso for realmente necessário, deve-se utilizar um táxi controlado por rádio, a fim de manter a criança em contato com um adulto que ela conheça.
9. Se uma criança (geralmente um jovem adolescente) for para uma sessão de fotos ou filmagem desacompanhado, a agência e o fotógrafo/cliente devem ser notificados antes do início do trabalho e devem ter o direito de cancelar o trabalho se não estiverem dispostos a arcar com a responsabilidade pela criança. Em qualquer situação, deve-se ter à mão o número telefônico dos pais para contato, para caso de emergência.
10. Se um fotógrafo/cliente entrar em contato com uma agência de modelos pedindo o book de um de seus modelos infantis, e o fotógrafo/cliente for novo, devem-se procurar referências antes de enviar o book.
11. As crianças freqüentemente trabalham durante um número de horas grande demais, ou ficam esperando por muito tempo no local de trabalho. Orientações estritas são necessárias com relação à quantidade de tempo que cada faixa etária pode trabalhar.
12. Os pais devem ser instruídos, possivelmente através de revistas femininas, sobre quais são ou não atividades normais de modelos.

“AS CRIANÇAS HOJE EM DIA”

SEMINÁRIO PREPARADO E APRESENTADO POR JOVENS JORNALISTAS
DO CHILDREN'S EXPRESS

O seminário “As Crianças Hoje em Dia”, sobre como as crianças são retratadas na mídia — preparado pelas próprias crianças — aconteceu em 20 de abril de 1998, em Londres, Reino Unido. O seminário foi organizado pelo Children's Express, em conjunto com Save the Children. O Freedom Forum (Fórum da Liberdade), uma fundação internacional de jornalismo independente, patrocinou o seminário e produziu o relatório dele. As equipes infantis de reportagem do “As Crianças Hoje em Dia” receberam posteriormente treinamento de estudantes de pós-graduação de jornalismo da Universidade da Cidade de Londres, como parte de seu curso de ética. Com a permissão do Children's Express, reproduzimos aqui a primeira metade do relatório, isto é, a apresentação pelas crianças de suas descobertas de pesquisas. O relatório inteiro também inclui uma apresentação do editor assistente do The Independent, e uma discussão aberta — perguntas, comentários e pontos de vista do público do painel do Children's Express. Para perguntas sobre “As Crianças Hoje em Dia”, por favor entre em contato com Rowena Young, diretor do Bureau de Londres, Children's Express.

Recepção

Moynul Mustafa e Delwar Hussain: Olá e bem-vindos ao “As Crianças Hoje em Dia”, a primeira tentativa séria feita por crianças para ver como elas e os jovens são retratados na mídia. Meu nome é Moynul Mustafa e tenho 16 anos, e o meu é Delwar Hussain, 18, e somos os dois editores do Children's Express. Alguns de vocês talvez não saibam muito sobre nós, por isso quero chamar ao palco Stephanie Williams, presidente executiva do Children's Express.

A história até aqui: três anos de Children's Express

Stephanie Williams: O Children's Express é uma obra filantrópica. Nossa missão é dar aos jovens poder e meios para se expressar publicamente sobre questões vitais que os afetam. Este seminário de uma manhã é nosso primeiro evento público. Normalmente operamos como uma agência de notícias com membros que vêm trabalhar depois das aulas, nos finais de semana e durante as férias. Trabalhamos com 130 crianças em Londres e 50 em Newcastle. Nosso foco é o jornalismo. As crianças que vocês vêem com camisetas amarelas são nossos repórteres com idades entre 8 e 13 anos; aqueles com camisetas vermelhas são nossos editores, com idades entre 14 e 18 anos. As histórias que eles investigam e produzem são publicadas e transmitidas pela mídia adulta comum. Além do objetivo de ajudar as crianças a desenvolverem e expressarem seus pontos de vista, trabalhamos para persuadir os adultos de que vale a pena ouvir o que os jovens têm a dizer.

O que vocês ouvirão hoje é o resultado de cerca de seis meses de trabalho. Quando comecei o Children's Express três anos atrás — como jornalista com mais de 20 anos de experiência — foi incrivelmente difícil para mim persuadir a mídia a levar a sério o trabalho que estávamos fazendo. Houve tentativas absurdas feitas de forma condescendente para me dissuadir, por parte de editores e da imprensa. Ao mesmo tempo, comecei a ler a mídia de uma forma diferente, vendo a forma como as crianças eram retratadas. Todos nós — jovens e velhos — somos estereotipados pela mídia — mas, no caso das crianças, fiquei impressionada com a negatividade.

Equipes de crianças tentaram primeiro entrevistar editores de jornais para descobrir porque isso acontecia, mas os editores nem chegaram a compreender o que elas estavam falando. Por isso decidimos um dia sentarmos e recordar cada peça de notícia ou história que mencionasse crianças. Então nossos repórteres e editores trabalharam com esses recortes e os classificaram em categorias.

Vocês se surpreenderão com o que vão ouvir. Discordarão de parte do que vão ouvir. Às vezes ficarão surpresos com a forma como as crianças classificaram os itens, mas terão liberdade para fazer perguntas ao final. Nossa intenção, hoje, é levantar discussão, conscientizar e dar o primeiro pequeno passo no sentido de mudar a forma como a sociedade percebe as crianças. Esperamos que surja um fórum para levar esta discussão adiante. Gostaria de agradecer aqueles que nos apóiam — Save the Children, que nos ajudou a organizar o dia de hoje e dirige nosso escritório em Newcastle, e The Freedom Forum, por tornar o dia de hoje possível.

Introdução do treinador dos adolescentes

Delwar: A apresentação de hoje visa dar-lhes uma idéia do que os jovens pensam sobre a forma como sua geração é retratada na mídia. Nossa força é sabermos

como é ser jovem, diferentemente dos editores de jornais que podem tentar adivinhar o que pensamos.

No decorrer das próximas duas horas, vocês podem olhar para nós e pensar: “O que eles sabem? São apenas um bando de crianças”. Mas, embora não sejamos formados em jornalismo, isso não quer dizer que a gente não leia ou pense sobre o que há nos jornais. Nós fazemos isso.

Não estamos aqui para estabelecer o que é certo ou errado, mas para expressar nossos pontos de vista e ouvir suas opiniões sobre o assunto. Apresentaremos os fatos da forma como os vemos. Vocês podem ficar surpresos ou chocados pelo que dizemos, mas, por favor, fiquem aqui, ouçam o que dizemos e considerem *por que* o fazemos.

Moynul: Hoje, vamos começar com um panorama divertido de seu noticiário habitual. Então, colocaremos nossas descobertas e definiremos as formas como acreditamos que as crianças sejam comumente retratadas. Ouviremos as opiniões de crianças que já estiveram elas próprias nos noticiários e apresentaremos algumas sugestões práticas para melhorar as relações entre as crianças e a mídia. Finalmente, Jack O’Sullivan, editor assistente do *The Independent*, fará uma apresentação antes de começarmos com as perguntas.

A visão da indústria

Moynul: Para lhes dar uma idéia de quanto é importante a questão das crianças na mídia para alguns jornalistas, a editora do Children’s Express Sharon O’Dea, 17, entrevistou jornalistas de todos os jornais mais importantes. Aqui ela apresenta um registro das conversas que manteve, com a ajuda da editora Lizzie Kenyon, 14.

Delwar: Sharon telefona para um tablóide de esquerda:

Bom dia, editor-chefe falando.

Oh, bom dia. Meu nome é Sharon O’Dea. Estou pesquisando as políticas dos jornais com relação à forma como trabalham com crianças. Vocês têm orientações para o trabalho com crianças?

Eu realmente não sei muito sobre orientações e políticas. Não é o meu departamento. É melhor você falar com alguém do Pessoal.

Contudo, o Departamento de Pessoal mandou Sharon de volta para o editor-chefe que, quando pressionado, disse:

Esperem um pouco... ah...Comissão do Conselho de Imprensa. Eu acho que nós usamos o Código de Prática. Não temos orientações adicionais acima disto.

Delwar: Alguns jornais levavam o assunto mais a sério. Um editor-chefe foi particularmente metucioso, citando o Código de Prática da Comissão de Queixas da Imprensa¹ (Press Complaints Commission — PCC) — e não da Comissão do Conselho de Imprensa — e o Estatuto da Criança. Contudo, como em muitos outros jornais, sua confiança no conhecimento que seu pessoal tinha das políticas estava errada.

Sharon telefonou para o departamento de notícias:

Olá, estou checando se vocês têm uma política para trabalhar com crianças. Estou pesquisando políticas dos jornais nesta área.

Não, acho que não. Contudo, se você submeter algo por escrito...

Moynul: Os departamentos de notícias de outros jornais não se saíram melhor, com respostas tais como:

Não, nós não temos.

Acho que não.

Provavelmente. Passarei você para, ah, educação.

Delwar: Os departamentos de notícias do mercado médio e de tablóides tampouco tinham certeza de suas políticas. As respostas variaram.

Cada caso é considerado individualmente.

Não particularmente. Notícias são notícias. Não sou a melhor pessoa para falar. Tente o departamento jurídico.

Moynul: Sharon concluiu:

Se o Código da PCC é tão estritamente observado, por que tantos jornalistas não o conhecem? Alguns jornais nem ressaltaram artigos do Código não especificamente relacionados com crianças, tais como o direito à privacidade e a necessidade de precisão. E as orientações da PCC não tratam de muitas das questões importantes que surgem quando as crianças são o assunto das notícias. Apenas um ou dois jornais mencionaram o Estatuto da Criança e há outras leis sobre assédio que têm implicações para o jornalismo também.

Delwar: Talvez isso seja uma indicação da necessidade de um debate mais amplo sobre as crianças e a mídia.

Relatório das descobertas

Moynul: De segunda a sexta-feira da semana que iniciou no dia 15 de setembro de 1997, membros do Children's Express examinaram todos os jornais nacionais

de circulação diária, recortando todas as notícias que mencionavam crianças e jovens com menos de 18 anos.

Havia aproximadamente 400 notícias mencionando crianças nos jornais daquela semana.

The Mirror apresentou mais notícias com crianças do que qualquer outro jornal, 60, *The Daily Mail* teve 49, *The Express* apresentou 42, e *The Sun*, 40. *The Star* trouxe apenas 25. *The Guardian*, 50, *The Times*, 38, *The Daily Telegraph*, 36, e *The Independent*, 30.

Também verificamos os jornais regionais, percorrendo *The London Evening Standard* (30 notícias) e *The Sheffield Star* (17 notícias). Todas elas levantavam algumas preocupações.

Delwar: Então, divididos em equipes, começamos a ler essas notícias em detalhes. Vimos como apresentavam as crianças e o que sugeriam sobre as atitudes dos adultos com relação a nós. Fazíamos anotações por escrito à medida que elas nos ocorriam. Sentíamos que cada notícia contribuía para uma imagem reveladora de como a sociedade vê as crianças nos dias de hoje. Quando examinamos os comentários de todos nas equipes, pudemos juntar tipos semelhantes de preocupações e, eventualmente, identificamos sete formas pelas quais acreditamos que as crianças sejam consistentemente retratadas.

Aproximadamente metade das notícias (49,8%) nos jornais nacionais retratavam as crianças de forma negativa. Esse número subiu para 68% nos jornais regionais, embora a amostra seja muito pequena, e, portanto, não devemos atribuir muito significado a isso. Segundo nosso ponto de vista, nenhuma notícia apresentou um retrato ou uma questão infantil de forma inteiramente realista. Poucas delas consideraram a opinião das crianças.

As sete formas pelas quais as crianças eram rotineiramente retratadas nas quase 400 notícias analisadas, foram as seguintes:

Os sete estereótipos	%
Crianças como vítimas	31,5
Crianças bonitas vendem jornais	26,7
Pequenos demônios	10,8
As crianças são brilhantes	9,7
Crianças como acessórios	8,4
"As crianças hoje em dia"	7,5
Pequenos anjos corajosos	5,4
N =	370

Há sete tipos de crianças atualmente

Delwar: Através de discussões gravadas em mesas-redondas, as equipes começaram a definir os sete estereótipos que tínhamos identificado e analisar por que

nós os achamos preocupantes. Representantes de cada equipe apresentarão agora suas descobertas, falando de um estereótipo por vez e fazendo algumas citações para explicar o que as pessoas sentem com relação a eles. Tenham em mente que os representantes estão lendo citações das mesas-redondas, não necessariamente seus pontos de vista.

Crianças como vítimas

O tipo mais comum de notícia retratava as crianças como vítimas pobres e vulneráveis. Cerca de um terço de todas as notícias sobre crianças (117) as apresentava desta forma.

Veja esta manchete no *The Sun*: *Aluno desordeiro enterrou faca de pão de 8 polegadas nas costas de meu Jamie*. Nos lugares em que as falas da mãe são citadas, ela não usa as palavras “meu Jamie” ou “aluno desordeiro”. Tais palavras são usadas para fazer com que o fato pareça pior do que é. O tamanho da foto e da faca torna-o sensacionalista. No *The Mail*, Jamie é “enganado”, e a manchete o chama realmente de vítima. Em oposição, o artigo do *The Times* é mais fatal.

Daily Mail: *As crianças sofrem, 10 mil crianças morrem de fome todos os meses na Coréia do Norte...* Veja o título e o visual — é sensação, pura sensação. Isso tem acontecido há anos, mas as manchetes fazem com que pareça uma notícia nova. As pessoas que lêem pensam que estão fazendo alguma coisa para ajudar, mas provavelmente esquecerão tudo no dia seguinte. Os leitores se acostumam com notícias sensacionalistas. Quando uma tragédia real como essa acontece, eles a colocam na categoria de notícias sobre “crianças pobres” e não dão a atenção que o fato mereceria. As crianças são usadas como iscas — quando você começa a ler a notícia, ela passa a tomar uma direção diferente, considerando a sociedade em geral e usando as crianças como uma entrada.

The Guardian: *Vítimas infantis em campanha contra a velocidade*. As crianças desta notícia são vítimas — todas elas morreram em acidentes de trânsito. As fotos mostram-nas felizes e sorridentes, o que reforça sua impressão de que algo ruim aconteceu com elas. Mas a história não acaba aí. Ela continua contando como as experiências poderiam levar a uma mudança para melhor, eliminando o hábito de dirigir perigosamente. Algo positivo advém de suas mortes. Isso mostra o outro extremo da escala desta categoria.

Em geral, quando você vê notícias como essa, você descobre que há o pequeno anjo inocente que vive em uma pequena casa na campina, cercado pelos Waltons, a família em que tudo é ótimo. Todos os seus trunfos são trazidos à tona e talvez até um pouco exagerados. Moynul diz: “Visto que as crianças vitimadas são mostradas como angelicais, isso faz parecer que só este tipo de

criança possa ser uma vítima. Nunca é alguém que não seja ótimo aluno ou que não seja perfeito”. Sharon acha que: “Os adultos apresentam as crianças como vítimas por causa de um instinto protetor. Para a mídia, isso justifica o fato de ela não levar as crianças a sério. Uma vez que os jornais mostram as crianças como membros pequenos e vulneráveis da sociedade, elas não são responsáveis o suficiente para precisar de qualquer tipo de participação na sociedade”.

Crianças bonitas vendem jornais

Cerca de um quarto das notícias entrava nesta categoria. Com 98 notícias, representou o segundo estereótipo mais comum.

The Guardian: Adolescentes visitam o Ministério das Relações Exteriores. São crianças símbolos — há apenas quatro delas. Estão lá porque crianças são bonitas e estão na moda e isso ajuda o governo a criar uma imagem mais aberta e menos formal. Contudo, algumas crianças em uma foto não significa que muita coisa tenha mudado. Não é qualquer um que pode aparecer para uma visita.

The Guardian: Uma receita para a oposição. Esta é outra notícia desequilibrada. Não menciona crianças, é sobre política no Quênia. Mas utiliza uma foto de criança para marcar um ponto. As crianças se interessam por este tipo de notícia, mas não estão envolvidas na notícia em si. Elas são usadas para tornar a notícia mais chocante.

The Times: O campus comemora quando Chelsea vai para a faculdade. Bilhões de pessoas entram na faculdade todos os anos. Então, por que não aparecem nos jornais? Chelsea só aparece porque seu pai era o presidente dos EUA.

É insultante ter esta notícia no meio do jornal com uma grande foto, quando há outras notícias sérias ao seu redor que só ocupam algumas linhas. Como alguém pode pôr isso num nível superior às notícias vizinhas sobre câncer, sobre um juiz que assediou sexualmente cinco mulheres e sobre uma batalha nuclear?

Mehrak diz: “Olhe os jornais e você verá, inesperadamente, como uma bofetada vinda não se sabe de onde, — uma notícia sobre crianças! Eu estava lendo um artigo em que alguns nativos americanos queriam começar a fazer exposições em museus e, de algum modo, havia esta foto de uma bela menina de 10 anos com roupa de pele-vermelha. Ela só estava sendo usada para efeito de publicidade, para fazer a causa parecer maior”

“As crianças nestas notícias só estão sendo usadas pelos jornais”, disse Curtis. “Se elas não estivessem lá, as notícias não poderiam ser publicadas. As crianças não estão se beneficiando com isso. Não estão conseguindo nada para elas”.

Pequenos demônios

Um décimo das notícias transformava as crianças em demônios. São as notícias da criança má, da criança má de pais maus, os jovens desordeiros de hoje. Esta categoria pode ter muito em comum com as notícias de vítimas e aquelas que mostram que as vidas das crianças de hoje são diferentes das de seus pais.

The Daily Mail: Desonra da família refugiada levada a roubar. Esta notícia detalha o crime e não diz nada sobre as crianças em si ou sobre a razão pela qual roubaram. É só uma notícia sensacionalista. De acordo com este artigo, as crianças se arriscam a ser presas por nada, porque são gananciosas e más. São como cordeiros inocentes que se tornaram demônios. Como são refugiados, o crime se torna pior do que é.

The Evening Standard: O que torna um jovem criminoso. Não gosto destes “indícios do caminho do mal”. É como se dissesse que você é criminoso antes de nascer. Eu sei que é mais provável que você se torne um criminoso se experimentar esse tipo de situação, mas não é automático como a notícia sugere. Tenho amigos que vivem em cômodos apinhados de gente, mas se eles têm um bom relacionamento com seus pais, se eles os respeitam, vão querer agradá-los e isso pode evitar que se voltem para o crime.

Sharon diz o seguinte sobre a categoria: “As crianças devem ser essas coisinhas realmente doces e bonitas, como os bebês e crianças pequenas que vemos nos comerciais. Quando tudo sai errado, é realmente ruim, e os jornalistas querem que as crianças sejam demônios. Quando uma criança tenta roubar um banco, eles dizem que deveríamos ressuscitar a vara de marmelo. Eles não fariam isso se fosse um adulto. Não sei porque as crianças devem ser tratadas de forma mais severa”.

Mehrak continua: “A realidade é que os jornalistas não têm tempo. Ouvem uma história ruim sobre crianças, pegam apenas os fatos e, então, é uma imagem estereotipada. As crianças não têm chance de se explicar. Os jornalistas deveriam tentar contar os dois lados da história”.

Juanita concorda: “Os jornalistas não investigam em profundidade. Sua atitude é de que as crianças devem ser julgadas ou elogiadas e este é o fim da história. Eles só dizem aquilo que vende jornais”.

As crianças são brilhantes

Com 36 exemplos, este estereótipo apareceu em menos de um décimo da amostra.

The Times: Sem brincadeira, são os pilotos mirins — sobre um piloto de corrida que quebrou um recorde aos 4 anos. Os adultos ficam um pouco surpresos com isso. Se fosse um adulto que tivesse quebrado um recorde, isso seria

uma boa notícia, mas não tão excitante quanto a do garoto de 4 anos. Os carros grandes e a roupa de piloto fazem os meninos parecerem pequenos, mas eles conquistaram um recorde!

The Guardian: Menino prodígio de 10 anos tocando piano — sobre um menino cuja atuação leva o público às lágrimas. Esta é a imagem de uma criança realmente inteligente. Ele toca piano há oito anos e é realmente bom nisso! Toca como um profissional. Não é como um menino comum de 10 anos.

The Times: O prodígio cresce — Midori gostou de crescer “dentro de uma redoma”? Desde os 13 anos, ela toca violino em grandes concertos. Isso mostra que, se você é um prodígio quando criança, não se livra desse fato ao crescer. Estas crianças têm feito coisas surpreendentes, mas, e o resto de nós? Gostaria que você tentasse ver nosso ponto de vista e escrevesse sobre o que *nós* vemos como realização, e não apenas nos medir por seus padrões.

Eis o que meus colegas de equipe observaram: “Estes artigos dizem, ‘Veja! Esta criança é brilhante — e você não é’”, explica Mehrak. “Uma vez contei a um professor o que faço no Children’s Express e o jornal local publicou o seguinte: ‘Mehrak Golestani, de 11 anos, já vendeu histórias para *The Guardian* e *The Times*’. Era como se eu ficasse sentado no meu computador em casa escrevendo histórias e enviando-as por fax para o departamento de notícias. Não foi feita menção ao trabalho de equipe ou ao Children’s Express”.

Moynul comenta: “É como o tópico ‘e finalmente...’ do noticiário da TV. Ele está lá para fazer você se sentir bem”. Curtis acrescenta: “Ele está lá porque não é sobre crianças más”.

Crianças como acessórios

Este tratamento apareceu em 31 notícias. Alguns exemplos partilham semelhanças com a categoria ‘crianças bonitas vendem jornais’. Esta categoria nos preocupou menos do que a de vítimas e demônios, por isso não falaremos muito sobre ela.

The Sun: Pusemos em nossos bebês o nome Diana, um tributo da mamãe à Princesa do Povo. Este é um exemplo fundamental. As mães estão usando seus bebês para fazer uma homenagem. Isso faz com que as mães pareçam melhores. A princesa morreu e elas gostavam tanto dela que colocaram seu nome em suas filhas.

Sinead observa: “Os jornais usam frases como ‘ela é uma designer de moda mundialmente famosa e tem dois filhos lindos’. Os filhos são como um chapéu que você usa em ocasiões especiais e guarda no armário quando termina de exibi-lo. Isso faz com que os filhos pareçam objetos”.

“Poderia haver uma foto de crianças felizes e sorridentes e os pais com um grande sorriso falso”, explica Mehrak. “Mas os filhos não são propriedade de ninguém. São discriminados como minorias étnicas”. Curtis acrescenta: “As crianças não estão fazendo parte da notícia. Escrever sobre elas desta maneira encoraja outros adultos a não querer conhecer sobre as crianças”.

“Até que tenhamos 18 anos, não somos vistos como indivíduos aos olhos da mídia”, conclui Pete.

“As crianças hoje em dia”

Este estereótipo, que estava presente em 28 notícias, é um grande problema. São os adultos rebaixando você. Você se sente mal, mas eles, então, passam por cima de você. As crianças têm que provar que não são tão ruins e isso não é justo.

The Daily Mail: A garota do revólver corrompendo nossos filhos pelo computador. Esta notícia diz que as crianças estão viciadas em jogos de computador e são corrompidas por eles. Se você aprende como ganhar um jogo de computador lutando e matando pessoas, ou tomando carros, dizem que você fará o mesmo na vida real. Mas é apenas um jogo. Eu posso jogar esse jogo, mas não vou matar ninguém no dia seguinte. Em um jogo, você tem poder para matar, mas isso não quer dizer que você tem poder para matar na vida real.

Evening Standard: Os jogos viciosos que as crianças jogam. Meninos ligados a sexo e violência nos jogos de computador. As crianças se acostumaram com estes jogos. Os adultos não vêem os jogos da mesma forma que a criança. Eles não estão acostumados com os jogos e os julgam do seu ponto de vista. Eles não os entendem. Eles têm medo deles.

Eis o que meus colegas pensam sobre esta categoria. Sharon diz: “Os adultos que fazem isso não entendem realmente que as crianças são diferentes agora. O mundo mudou. Não moramos no campo com pessoas de vida simples, nem dizemos que tudo é sobrenatural, porque não é. Temos que lidar com experiências sociais diferentes e os jornalistas não as inserem no contexto”.

Juanita sugere: “É sempre assim, ‘no meu tempo, as escolas não eram desse jeito’. Mas, então, todos deixavam a escola aos 15 anos sem qualificação — é uma troca. OK, há crianças más na escola hoje, mas sempre houve crianças más na escola”.

Pequenos anjos corajosos

Este estereótipo foi encontrado em 20 notícias e constituiu a menor de todas as categorias.

The Sun: A coragem de Josie. Aparece Josie Russell feliz e sorrindo. Ela parece uma dessas garotas que trabalham arduamente por causa do seu sorriso. Mas os jovens não são nem anjos, nem demônios. Eles ficam no meio.

The Telegraph: Garota de três anos segue a dica da TV para salvar sua mãe — sobre uma criança pequena que discou 999 quando sua mãe desmaiou. É por esta notícia que eu esperava. É como um milagre! Isso me faz sentir como se existisse um grupo de crianças excepcionais e eu estou fora dele. Faz você se sentir como alguém sem valor.

Eis o que meus colegas pensam: “A mídia e a sociedade como um todo acreditam que as crianças são perfeitas e que a única coisa que as torna imperfeitas é a sociedade”, diz Sharon. “As crianças podem ser maravilhosas e qualquer um que não o seja é obviamente muito mau. Quando acontecem tragédias, as crianças aparecem na primeira página dos jornais como pequenos anjos que nunca fizeram nada errado na vida. Não as estou desmerecendo, mas são crianças normais até o ponto em que morrem. É o fato de ter morrido em um incidente horrível que as transforma em mártires”.

Pete diz: “Um estereótipo que mostra a criança desta forma significa que a essência da notícia não é abordada”.

Mehrak Golestani: Resumindo, concluímos que, aos olhos dos adultos, as crianças são vítimas, as crianças são lindas. as crianças são demônios, as crianças são pequenos personagens corretos, as crianças são símbolos de *status*, as crianças não são o que elas eram, as crianças são pequenos anjos corajosos. Quando chegarmos na discussão com o público, gostaríamos de ouvir sua opinião sobre a vitimização, sobre o fato de as crianças serem usadas porque vendem jornais, e sobre a demonização.

Quando a mídia acerta

Mehrak: Antes que vocês se desesperem com o fato de a mídia não conseguir retratar as crianças da forma como elas querem ser vistas, vou dar alguns exemplos de como os jornalistas conseguem acertar.

Vejamos este aqui — *Chamam isto de infância?*, do *The Independent* de domingo. Este é um bom exemplo porque realmente mostra que às vezes os adultos se importam e conseguem não se desviar. Os jornalistas deste jornal estavam de fato chocados com o que ouviram sobre estas crianças. Eles investigaram a fundo e colocaram a notícia na primeira página e no editorial, bem como entre as notícias principais.

Contudo, ainda acho que as fotos deixaram a desejar. Elas são realmente estereotipadas, porque mostram as crianças nas esquinas, cheirando cola, com seus apelidos. Isso se opõe à forma positiva como o artigo retrata estas crianças.

Jovem Grã-Bretanha, The Independent. Esta é uma boa notícia para Jack O’Sullivan, que escreveu alguns dos artigos desta série. É realmente muito boa. Representa os pontos de vista dos jovens de uma forma não-tendenciosa. Não há nada estereotipado nela. Os jornalistas conversaram com uma grande variedade de pessoas e muito da entrevista são suas opiniões e citações. As fotos representam o assunto de que estão falando. É normal!

Mas, desculpe, Jack, os jovens estão na faixa dos vinte anos. Não são crianças, são? Se os jornalistas querem saber como é ser criança na Grã-Bretanha, deveriam falar com crianças. Imagino que eles achem que os mais jovens, cujas opiniões são representadas na pesquisa, crianças de 12 anos, não consigam se expressar de forma tão clara.

Achei incrivelmente difícil encontrar exemplos de boa prática no jornalismo adulto, e voltei-me para o trabalho anterior do Children’s Express em busca de mais idéias!

A primeira notícia que me surpreendeu foi do *The Observer* — *A sala de aula é o lugar errado para aprender princípios de conduta.* Acho que esta notícia é um exemplo básico de como as crianças deveriam ser retratadas na mídia. Oferece uma visão não-tendenciosa dos jovens, sem ser condescendente ou mostrar as crianças como uma novidade. Este artigo foi a reação de nossos membros à declaração de alguém do governo sobre ensinar ética na sala de aula. Foi bom porque geralmente não somos consultados sobre assuntos educacionais. Mostra que os adultos nem sempre sabem o que dizem quando os jovens estão diretamente envolvidos.

O segundo exemplo é uma mesa redonda do Children’s Express — *Amor e luxúria: a fofoca e os medos no pátio da escola,* no *The Independent.* Este exemplo mostra o que você consegue quando as crianças têm algo a dizer sobre o ângulo e forma de um artigo.

Quando os jornalistas falam sobre adolescentes e sexo, é sempre a mesma história: gravidez na adolescência, falta de conhecimento, arriscado, arriscado, perigo! Este artigo, contudo, é sobre jovens falando de um assunto adulto. É informação, não é sensacionalismo. É um ângulo sobre o qual não se pensa muito.

Conversando com as crianças por trás das notícias

Delwar: A fim de ver a influência, na produção de uma notícia, dos preconceitos dos adultos relativos à forma como as crianças deveriam ou não ser, enviamos equipes para entrevistar crianças que foram objeto de intensa atenção da mídia. Uma equipe foi conversar com os alunos da Ridings School, que foram transformados em demônios por seu comportamento destruidor. Uma outra equipe foi

entrevistar Jenny Teague, a mãe mais jovem da Grã-Bretanha, um exemplo das “crianças de hoje”:

Juanita Rosenior: The Sun foi o primeiro de muitos jornais a cobrir a história de Jenny. Eles publicaram a notícia em 4 de julho de 1997, com a manchete de primeira página Sexo aos 11, mãe aos 12.

Kierra Box:

Essa história de ‘sexo aos 11, mãe aos 12’, é besteira, disse Jenny. Está errado. Tudo aconteceu alguns dias depois de eu ter completado 12 anos.

Publicaram muitas coisas que disseram que nós tínhamos dito, mas nós nem falamos com eles, ela afirmou. Não nos entrevistaram. Só pegaram coisas ditas por outras pessoas. Fizeram observações realmente horríveis sobre nós.

Senab Adekunle:

Alguns dos jornais tentaram torcer as coisas, de forma que eu dissesse o que eles queriam. Perguntaram: “Quantas vezes você fez isso com este garoto?”. Eu disse: “Uma vez”. E eles perguntaram: “Você tem certeza que não fez de novo?”. Eles estavam tentando virar o jogo. Alguns deles tentavam entender, mas outros não se importavam, desde que tivessem a melhor história para o jornal.

Kierra:

Apareceu uma foto de minha mãe e meu pai se beijando, disse Jenny, e a foto sugeria algo como “não é de admirar que a garota seja como ela é — veja os pais dela”.

Juanita: Os jornalistas do *The Sun* contataram muitas pessoas para obter informações — parentes, vizinhos e amigos. De alguma forma, conseguiram esta foto dos pais de Jenny. A família ainda não sabe quem lhes deu a foto.

Moynul: A Ridings School chamou a atenção do país, em outubro de 1996, quando um dos sindicatos de professores afirmou que lá havia 60 alunos “impossíveis de serem ensinados” e o professor coordenador pediu demissão.

As manchetes foram a pior coisa — *A escola que veio do inferno*. Todas as vezes que aparecia nos jornais, era apenas uma manchete, disse Michelle Foster, 18. Não era nossa história. Não tinham nenhuma prova de que fosse a pior escola da Grã-Bretanha. Eles só continuaram a usar as mesmas manchetes o tempo todo.

The Guardian e *The Times* chegaram à raiz do problema, disse Michelle, enquanto *The Sun* e *The Mirror* diziam apenas *a escola que veio do inferno*. Nada sobre a razão de ser assim. Apenas aquela manchete.

Eleanor Graham, 16, disse: Uma vez, o *The Sun* colocou fotos nossas com os *skinheads*, latas de cerveja e cigarros. Foi patético porque não é nada disso. Michelle concordou: Eles retrataram a escola como se fosse uma zona de guerra, como se fosse muito, muito ruim.

A imprensa sempre disse: “nós publicaremos exatamente o que vocês dizem”, e “confiem em nós”. Você conta para eles e então lê no jornal — totalmente diferente, disse Gareth Nibbs, 16. Louise Roscoe, 18, acrescentou: Um repórter entrou na minha classe e perguntou quais os resultados dos nossos exames. Michelle disse que tirou A em Educação Física. O repórter disse: “Não nos interessa publicar isso”. Michelle respondeu: “Interessa, sim, porque eu trabalhei duro para conseguir esta nota”. Todos nós tínhamos tirado A, B e C, mas eles não publicaram nenhuma nota. Eles não queriam ver o lado bom da escola. Michelle confirmou: Nós dissemos coisas a eles, e eles torceram tudo e todo mundo leu e achou que nós éramos realmente maus.

Deixaram que algumas crianças representassem a escola toda, e escolheram aqueles que se exibiam porque queriam aparecer na TV, disse Stacey Murray, 17. É claro que as crianças acham engraçado mentir e então ver a mentira publicada no jornal. Mary Burns, 15, acrescentou: No final do dia, põem dinheiro na sua mão por ter acabado com seus professores e, então, você conseguiu, certo?

Os jornais não estavam interessados em nos retratar como uma boa escola, comentou Michelle. Alguns estavam, mas eles se encontravam longe do interesse que houve quando nós nos tornamos a assim chamada escola que veio do inferno. Os jornais locais estão mostrando que estamos indo bem. Eles não têm nos arrasado, mas os outros jornais não se incomodam com isso. É assim, eles estão indo bem agora — até logo! Isso são notícias velhas.

Os escândalos vendem e se alguma coisa ruim está no jornal, as pessoas dirão: “Você leu no jornal?”. Eles não tendem a dizer uma coisa que é realmente boa, mas a sociedade é assim. Se os jornais estivessem publicando que a Riding School agora é cor-de-rosa, as pessoas não se interessariam. Não vai mudar.

Disseram, nos noticiários nacionais, que era a única escola do país em que isto tinha acontecido, mas não é verdade. Quando a coisa se espalha em nível nacional, as pessoas acreditam. Os jornais locais podem dizer a mesma coisa, mas quando aparece no noticiário é como se “oh, deve estar acontecendo, está no noticiário”. Não deveria ter chegado a este nível. Deveria ter ficado a nível local. Stacey observou: Todo mundo que eu encontrei estava falando sobre isso, dizendo, “Não vou mandar meus filhos para lá”.

Delwar: Colocar as histórias destas crianças em uma camisa de força jornalística de adultos foi apenas um dos aspectos da história de Jenny Teague e da Ridings. A ênfase foi direcionada para dar as piores impressões possíveis da infância hoje. Ao mesmo tempo, os jornalistas não fizeram concessões à pouca idade das crianças quando as importunaram para que contassem suas histórias. Às vezes, o comportamento dos jornalistas beirou a exploração.

Senab:

Quando eles se aproximaram de nós pela primeira vez nas lojas, afirmou Jenny, meu primo disse aos jornalistas do *The Sun* para publicarem a história deles, e então

eles voltaram para o carro e ficaram lá tirando fotos. Eles disseram que me dariam 2 mil libras se eu contasse a história e que era melhor eu falar e pôr tudo às claras.

Juanita: O jornal *The Sun* tirou fotos de Jenny que ela não sabia que tinham sido tiradas, e que foram publicadas sem sua permissão. O *The Sun* disse que disfarçou a identidade dela, mas havia apenas uma pequena área escurecida em volta do seu rosto. Achemos que qualquer um que a conhecesse a reconheceria. Para o caso de haver alguma dúvida, o *The Sun* colocou uma foto da escola dela com o nome claramente visível.

Kierra:

Já era duro o suficiente cuidar do bebê, imagine com toda a imprensa em volta, disse Jenny. Eles deveriam ter tido um pouco de respeito. Mas, desde que tivessem uma história, eles não se importavam. Eles eram como seus piores vizinhos. Onde quer que eu fosse, eles estavam lá. Eles me seguiam até as lojas, ao cinema, até quando eu estava saindo da escola. Eu fui ao cinema com meus amigos. Não contei a ninguém, mas, quando cheguei, os jornais estavam lá. Foi terrível. Me aborreci quando eles me seguiram e a minha amiga até a piscina. Nós estávamos nos divertindo muito até os vermos, mas então eu tive que telefonar para minha mãe vir nos buscar. Eu estava muito aborrecida. Tudo ia acontecendo e eu fiquei um trapo.

Contudo, Jenny acrescentou: O pessoal do *News of the World* foi realmente bom. Eles entraram em contato conosco e conversamos sobre o que íamos fazer. A repórter foi realmente simpática. Ela tinha apenas 20 anos e era compreensiva. Se eu não concordava com uma pergunta, eu dizia e ela mudava a pergunta.

Moynul: A história se ampliou na *Ridings* quando os noticiários, e subseqüentemente *Panorama*, se envolveram.

Eles não nos deixavam em paz. Eles se aproximavam de nós com “podemos dar uma palavra com você?”, e você se via envolvido em todo tipo de coisa. Eles iam de porta em porta na sua vizinhança, explicou Gareth.

Eles não eram malcriados com você, mas a câmera ficava no seu rosto. “Não tire foto”, e então “clique”. Você andava pela rua e eles estavam filmando você, disse Eleanor.

Você não queria sair da escola pela frente. Costumávamos voltar para casa por outro caminho, disse Michelle. Num determinado ponto, alugaram um guindaste e colocaram dois câmeras lá no alto com teleobjetivas focalizando dentro da escola. Tínhamos que fechar as cortinas em algumas classes, acrescentou Eleanor.

Dei meu número de telefone ao *The Mirror* e disse: “por favor, não telefone às tais e tais horas”. Disseram: “OK, não ligaremos para você, ligaremos para a escola”. Eu chegava em casa e eles tinham ligado. Você dizia claramente “não vá para minha casa”, e eles iam para lá. Não havia respeito algum, disse Michelle. Uma vez que você estivesse envolvido, eles não paravam. Estavam sempre lá. Sempre querem mais de você.

Gareth comentou: Parou um carro e estes jornalistas perguntaram: “De que escola você é?”. Eu disse que era da Ridings. Eles tiraram centenas de fotos nossas, andando para cima e para baixo e amolando a gente. Nós éramos três e eu acho que recebemos 10 libras cada um.

Delwar: O impacto da intensa, freqüentemente imprecisa e negativa análise da mídia teve efeito duradouro sobre o objeto de sua matéria.

Senab:

Não saí por um mês, não fiz nada, Jenny recordou. Todo mundo apontava e dizia “lá está a garota com o bebê, aquela que saiu nos jornais”. Todos conheciam a história. Eu virei sensação nos jornais e na TV e não é exatamente uma coisa boa para se ficar famosa, não é? Foi realmente embaraçoso, me deixou maluca.

Eu sei que o The News of the World quer fazer uma matéria quando Sasha for para a escola pela primeira vez e eu acho que esse tipo de coisa vai continuar pelo resto da vida dela — quando ela tirar sua carteira de motorista ou quando mudar de casa. Terei de explicar isso a ela quando ela tiver idade suficiente para entender.

Quando alguém lhe diz alguma coisa o tempo todo, você tende a pensar, bem, é isso mesmo?, disse Michelle. Constantemente nos diziam que a Ridings era um lixo — por que você está lá? Você não vai aprender nada. E você fica com a fama. Primeiro você diz, “Eu não sou assim, eu não sou assim”, mas então você pega a fama. Quando aconteceu, nós íamos sair da escola logo. Eu pensei, “Ah, não, imagine colocar a Ridings no seu currículo”.

Menti uma ou duas vezes. Você está conversando com alguém e eles lhe perguntam onde você estuda, e você diz o nome de outra escola, porque se você dissesse Ridings School quando toda a mídia estava aqui, haveria uma observação do tipo “Ah, não”. Era assim ruim. Você não queria contar para ninguém.

Eleanor admitiu: Eu queria sair, mas minha mãe disse que não havia razão para isso. Eu não conseguiria com toda a controvérsia sobre a escola. Eu tinha acabado de começar os exames para obter o Certificado Geral de Educação Secundária, e não queria começar mal, então eu queria realmente sair, embora esteja feliz de não ter feito isso no final das contas.

Esta experiência também significa, para algumas crianças, que a mídia nunca será novamente uma fonte de informações precisas.

Antes, quando você lia o jornal, pensava: “Oh, meu Deus!”. Hoje, depois de ter passado por tudo que passou, você olha para o jornal e diz: “Céus, isto não pode ser verdade”. Se você teve experiência com a mídia, você sabe no que acreditar e no que não acreditar, disse Louise.

Michelle concordou: Eu costumava ler os jornais e pensar que, se estava nos jornais, devia ter acontecido. Mas, tendo estado do outro lado, você pensa, bem, eu vivi, eu fui parte disso. Eu disse uma coisa para as pessoas e elas publicaram algo completamente diferente. Você os vê agora de uma forma completamente diferente.

Moynul: Também entramos em contato com um terceiro jovem por causa desta seção de “As crianças hoje em dia...”. Era um adolescente sob custódia porque tinha cometido vários delitos menores e se viu taxado como assassino pela mídia. Ele negou nosso pedido. Christine Birchall, porta-voz do Serviço Social de Norfolk, explicou por quê:

Delwar:

A mídia acampou na frente da sua casa e utilizou modelos para posar para fotos em que faziam sinais de vitória para as câmeras. Seus rostos eram escurecidos, de forma a dar a entender que eram o próprio garoto.

O jovem em questão sente que foi muito atacado, está magoado demais com sua experiência com a mídia para se arriscar a falar sobre ela. Ele se cansou e quer deixar este pedaço de sua vida para trás, agora que prestou seus exames e vive de forma independente.

Moynul: Tenho certeza de que vocês concordam que isto reforça o que falamos.

Pontos de conduta

Moynul e Delwar: Gostaríamos agora de colocar para vocês cinco idéias de como a imprensa poderia melhorar seu trabalho com crianças. Gostaríamos de continuar este debate para, em última análise, melhorar a qualidade do jornalismo e do retrato dos jovens feito pela sociedade. Por isso, aqui estão nossos Pontos de Conduta.

- Dê a palavra às crianças em suas reportagens
- Procure a opinião delas. Entreviste-as. Reconheça que o ponto de vista das crianças em questões que as afetam é importante. Se os jornalistas entrevistassem as crianças, isso ajudaria a parar com os estereótipos, porque eles teriam uma idéia mais precisa do que as crianças pensam.
- Escute o que as crianças dizem
- Quando entrevistar uma criança, vá de mente aberta. Tente não influenciar o que elas dizem, ou seu artigo refletirá a perspectiva de um adulto. Quando o espaço for pequeno, tente exprimir a situação de sua entrevista com as crianças — não pegue comentários que não sejam representativos do ponto de vista da criança, nem tampouco os que sejam sensacionalistas. Se você realmente ouvir as crianças, suas reportagens terão ângulos diferentes e serão mais interessantes.
- Converse com um grupo representativo de crianças
- Lembre que os pontos de vista das crianças são tão diversos quanto os dos adultos¹. Não deixe que a opinião de uma criança represente o “ponto

de vista dos jovens”. Os jornalistas assumem que todos nós pensamos a mesma coisa, mas nós não o fazemos. Alguém com 8 anos é uma criança, e alguém com 18 anos é um adulto. As crianças vêm de ambientes diferentes e têm opiniões diferentes.

- Envolver as crianças na montagem da entrevista
- Explique o propósito da entrevista, o que acontece com os resultados, onde eles aparecerão e quem os lerá. Explique que a criança tem o direito de não querer dar a entrevista, de recusar uma pergunta ou de pedir mais informações antes de responder. Ofereça às crianças opções de onde e como realizar a entrevista — por telefone ou face-a-face, sozinhas, em grupos ou com um adulto de confiança presente. Respeite os desejos delas quanto a estes pontos. Se a criança confiar em você, ela lhe dará respostas mais verdadeiras e profundas.
- Consulte as crianças sobre uma gama ampla de questões
- Os problemas dos jovens não são apenas drogas, sexo e crime, mas também previdência social, orçamento, direitos trabalhistas e exploração. Você pode conseguir a opinião das crianças sobre qualquer coisa — elas fazem parte da sociedade. Elas estão diretamente envolvidas em coisas como educação, mas nunca lhes perguntam sobre tais coisas.

Moynul: Essas são algumas de nossas idéias sobre como os jornalistas poderiam melhorar sua prática e seu produto.

Também gostaria de lembrar que a Save the Children está publicando uma versão atualizada de seu livreto *Interviewing Children*² (*Entrevistando Crianças*), que traz sugestões práticas para ajudar os jornalistas a realizarem um melhor trabalho melhor ao colher informações de crianças e a fazer com que seus pontos de vista sejam ouvidos. Lotte Hughes, co-autora do livro, está aqui hoje e ficará feliz em partilhar alguns dos pontos enfatizados no livro durante a sessão de perguntas e respostas.

Notas

1. O Código de Prática está disponível na Comissão de Queixas da Imprensa, 1 Salisbury Square, London EC4Y 8AE, UK. Tel.: +44-171-353 1248.
2. Sarah McCrum & Lotte Hughes (1998). *Interviewing Children: A Guide for Journalists and Others*. Save the Children, 2. ed.

Educação para a Mídia

EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA NO CANADÁ

A segunda primavera

NEIL ANDERSEN, BARRY DUNCAN & JOHN J. PUNGENTE

Em 1922, Lewis Selznik, o produtor de Hollywood, disse: “Se valer a pena filmar as histórias canadenses, então as companhias serão mandadas para o Canadá para filmá-las”. As palavras de Selznik expressam uma atitude comum entre alguns norte-americanos com relação aos seus vizinhos do norte. O Canadá, segundo este ponto de vista, não é um lugar onde acontecem coisas interessantes. Contudo, em uma área pelo menos, esta pressuposição é manifestamente falsa. As histórias interessantes da educação para a mídia da América do Norte são histórias canadenses.

Para entender a educação para a mídia e as comunicações no Canadá, precisamos primeiro reconhecer algumas características especiais de nosso caráter coletivo e nossas relações com o nosso vizinho do sul. O que nos torna especiais? O ex-primeiro-ministro Trudeau comparou vivermos ao lado dos Estados Unidos com um camundongo que vive do lado de um elefante: toda vez que o elefante se vira, o camundongo tem que correr e se abrigar para evitar ser esmagado. É de admirar que tenhamos uma relação importuna e ambivalente com nossos primos norte-americanos?

O Canadá é um país que tem muitas contradições. Por um lado, amamos a impetuosidade norte-americana, seu senso de aventura e o fato de assumir riscos, e, acima de tudo, sua cultura popular. Por outro lado, precisamos denunciá-los publicamente por arrogância ianque e políticas imperialistas. Os canadenses têm sido descritos como um povo implacavelmente educado; com muita frequência somos colocados na posição de se desculpar por ser algo desinteressante. Nosso *slogan* nacional poderia ser: “Desculpe”. Dizer que somos conservadores,

um povo basicamente cumpridor da lei, que continuamente nos classificamos no topo da pesquisa das Nações Unidas como o melhor lugar do mundo para morar, nada disso parece inflar nosso pobre senso de orgulho. Ou somos humildes demais, ou simplesmente inseguros demais para nos gabarmos disso.

Como um país cuja população de 30 milhões (há mais pessoas no Estado da Califórnia do que em todo o Canadá) está toda ela contida em uma estreita faixa que se estende por cerca de 4.000 milhas de um continente, estamos dolorosamente conscientes da importância das comunicações. Fizemos algumas contribuições importantes para a tecnologia das comunicações (a criação do satélite Anik e da Telidon); para a teoria da mídia (o trabalho de Harold Innis, Marshall McLuhan e Dallas Smythe) e para a produção da mídia (o Conselho Cinematográfico Nacional, a Corporação de Teledifusão Canadense e uma indústria cinematográfica em expansão). Um dos países mais multiculturais do mundo, nossas grandes cidades como Toronto e Vancouver logo terão mais minorias visíveis do que a antiga população branca principal. A contribuição contínua dos imigrantes para a nossa estrutura cultural deve ser vista no contexto de nossas identidades múltiplas e em mudança. O caráter cultural híbrido está vivo e está bem.

Os canadenses se definem pelo que não são — uma prática social perigosa na melhor das situações. O resultado é uma entidade amorfa, pouco colorida, que lembra a noção de meio de comunicação frio, pouco definido, de McLuhan, encorajando-nos a preencher as lacunas. McLuhan também observou: “A ambivalência calculada dos canadenses é a forma mais eficiente de manter um perfil baixo, como um terreno receptivo para as fantasias dos outros”. A escritora e crítica cultural Margaret Atwood observou que nossos heróis culturais tendem a ser frios e não-heróicos. *Beautiful Losers (Belos Perdedores)* — o título de um romance de nosso renomado cantor pop e escritor Leonard Cohen — parece simbólico da perspectiva canadense.

Nossa semi-separada relação com os Estados Unidos também encorajou uma indústria da comédia surpreendente. Dos atores Jim Carrey e John Candy a produtores como Lorne Michaels, que criou *Saturday Night Live*, o programa de humor ao vivo da TV mais conhecido da América, os canadenses têm mostrado um talento cômico bastante vendável. Brincadeiras à parte, há, aqui, substância intelectual para uma teoria cultural e da mídia pós-moderna, alegre, fluida e ambígua. O fato de os canadenses lerem a cultura popular norte-americana ironicamente pode ser uma falha do caráter coletivo, mas a maioria de nós vê isso como um dom. Ao ver as histórias norte-americanas na TV ou no cinema, um canadense pode murmurar: “Isso não somos nós, mas está muito perto!”.

Em comparação com nossos primos norte-americanos, a educação para a mídia canadense é mais avançada. Como mostra este artigo, todas as nossas províncias têm educação para a mídia como disciplina obrigatória no currículo

escolar, em oposição a cerca de uma dúzia de Estados nos EUA. Pode-se argumentar que a educação para a mídia no Canadá deslanchou por duas razões principais: 1) nossas preocupações críticas com relação à penetração da cultura popular norte-americana, e 2) nosso sistema de educação equitativo, tolerante e, até recentemente, progressista, que criou os contextos necessários aos novos paradigmas educacionais.

A história

Na escola secundária do Canadá, os cursos sobre filmes nasceram no final da década de 60, e a primeira onda de educação para a mídia veio com o nome de “educação para a tela”. Uma antiga organização chamada CASE (Canadian Association for Screen Education — Associação Canadense para a Educação para a Tela) patrocinou o primeiro grande encontro de professores de mídia em 1969 na Universidade York de Toronto. Vieram participantes de todos os pontos do país. Principalmente por causa de cortes de orçamento e da filosofia geral de volta-ao-básico, esta primeira onda desapareceu no início dos anos 70. Mas nas duas décadas seguintes houve um novo crescimento da educação para a mídia nas escolas elementares e secundárias. E, a partir de setembro de 1999, a educação para a mídia tornou-se um item obrigatório do currículo de Artes e Língua Inglesa no Canadá.

As dez províncias e os três territórios setentrionais do Canadá têm seu próprio sistema de educação. Como a responsabilidade pela educação está nas mãos das províncias, há diferenças na forma como cada província lida com a educação para a mídia. As diferenças entre as províncias estão descritas no Apêndice 1 no final deste artigo.

Teoria

Se a teoria da educação para a mídia no Canadá é ou não especial e única é uma discussão que poderia ser deixada para uma futura tese de doutorado. Teríamos sérias dúvidas. Os professores canadenses participam, como a maioria dos educadores de mídia atualizados, de um circo eclético. Somos pragmatistas entusiásticos, que selecionam teorias educacionais, culturais e críticas a partir de um rico cardápio, filtrando-as para uso em sala de aula. Por causa do pequeno número de professores treinados — aqueles com sólido treinamento contínuo ou que fizeram cursos universitários de cinema e/ou estudos culturais e de mídia — a maioria utiliza apenas fragmentos de uma variedade de fontes: algumas citações de McLuhan, estudos ingleses, uma diatribe de Neil Postman, um pouco de Noam Chomsky tirado de *Manufacturing Consent* e o resto selecionado de guias

de recursos, livros-textos de meios de comunicação de massa, artigos de jornais e revistas, documentários da TV e noticiários.

De forma geral, parece haver um consenso em muitos países sobre a contextualização da educação para a mídia dentro da estrutura dos “estudos culturais” de inspiração britânica, uma abordagem interdisciplinar à construção do conhecimento que problematiza textos e representações de primeira linha de gênero, raça e classe social. Assim sendo, as premissas críticas por trás de nosso guia de recursos (fortemente influenciado, na época, pelo educador de mídia britânico Len Masterman) e nossos livros-textos de mídia — a maioria deles escrito pela diretoria da AML (Association for Media Literacy — Associação para a Compreensão da Mídia) — são compatíveis com material comparável da Austrália e Reino Unido. De importância fundamental é a influência dos discursos ligados às disciplinas nas quais os professores são treinados, na maioria dos casos, inglês.

Robert Morgan, um professor de estudos culturais do Instituto de Ontário para o Estudo da Educação, pesquisou mais de cem professores que estavam lecionando mídia em Ontário e criticou os desafios com que se defrontam os professores de inglês que lecionam mídia. Ele descobriu que tendências literárias, expectativas culturais canônicas ou elitistas e práticas típicas de aula de inglês moldavam a aula de mídia. Aí se incluiria o uso de terminologia literária; a colocação da mídia dentro do contexto dos estudos de mitos (Joseph Campbell, Northrop Frye); a divulgação de tendências ideológicas e manipulação da mídia (a pressuposição de que somos todos ingênuos, passivos e seduzidos frente à mídia); e a busca de respostas qualitativas discriminatórias a textos de mídia (o programa *x* tem uma estética mais agradável do que o programa *y*).

Para remediar estas limitações, Morgan recomenda que os professores de mídia ultrapassem a desconstrução “reconhecendo as práticas individuais, ambivalentes, contraditórias e mutantes do uso da mídia, ao invés de tentar suprimi-las através da designação de significados textuais inerentes e estáveis” (Morgan, em Buckingham & Sefton-Green, 1998, p. 121). Ele também tem outras recomendações, que são sustentadas por inúmeras referências à teoria cultural e de educação para a mídia:

Deveríamos começar pelos interesses e desejos relativos à mídia dos professores e alunos... Os professores deveriam explorar a dinâmica das práticas de mídia com as quais estão envolvidos e que são centrais para sua comunidade... Citando C. Mercer, ele recomenda um exame das “espirais de desejos e poder: os modos do prazer, os modos da persuasão, os tipos de consentimento que operam dentro de uma dada forma cultural”... Isto situa múltiplos pontos de resistência e negociação, ao invés da vitimologia que temos agora.

Morgan levanta problemas importantes que apontam as complexidades da análise do discurso e da pedagogia crítica. O que está faltando, contudo, são as formas de fazer isso efetivamente em sala de aula. Os professores progressistas de mídia deveriam levar em conta não apenas as limitações da prática corrente, mas também ser encorajados a imaginar ambientes de sala de aula produtivos, uma pedagogia do possível cheia de ironia, prazer, contradição e subversão. O resultado nos levaria além de nossa dependência de modelos protecionistas, impostos de cima para baixo.

Os conceitos-chave de Ontário

A fim de analisar as premissas críticas por trás da educação para a mídia no Canadá, seria instrutivo examinar o amplamente aclamado *Guia de Recursos para a Compreensão da Mídia* do Ministério da Educação de Ontário. Publicado em 1989, o guia de 232 páginas constitui um marco. Na época, não havia nada parecido. A um mínimo de teoria da mídia, seguiam-se numerosas atividades práticas de sala de aula, uma dádiva para professores com conhecimento e autoconfiança limitada no ensino de mídia. (É interessante notar que nossos oito conceitos-chave de mídia, veja a seguir, foram adaptados por inúmeros empreendimentos educacionais de mídia nos Estados Unidos.) O legado mais importante é que várias outras províncias foram inspiradas a escrever seus próprios documentos de estudos de mídia. O novo currículo de Artes e Língua das províncias do Atlântico (1997) e da Colúmbia Britânica (1996) contém seções importantes sobre a implementação da capacidade de entender a mídia. Em termos de suas premissas críticas, há paralelos suficientes entre os currículos para torná-los compatíveis:

- Conceito-chave # 1: Todos os tipos de mídia são construções.
- A mídia não é um simples reflexo da realidade externa; ela apresenta produções que têm propósitos específicos.
- Conceito-chave # 2: A mídia constrói a realidade.
- A mídia freqüentemente vem até nós com observações e experiências preconstruídas por ela com atitudes e interpretações já embutidas.
- Conceito-chave # 3: O público negocia significados na mídia.
- Cada um de nós interage de forma única aos textos da mídia, com base em fatores tais como gênero, raça, idade, classe social e experiências de vida. Cada um de nós negocia significados de forma diferente. A teoria da recepção está implícita em todo o processo.

- Conceito-chave # 4: A mídia tem implicações comerciais.
- A capacidade para entender a mídia inclui a consciência da base econômica da produção dos meios de comunicação de massa. As redes de TV procuram público para os patrocinadores. O conhecimento disso permite aos estudantes entender como o conteúdo do programa os torna alvos para os anunciantes e organiza os espectadores em grupos negociáveis. A questão da propriedade e do controle é de vital importância numa época em que há mais escolhas, mas menos vozes. (90% dos jornais, revistas, estações de TV, filmes, software pertencem a uma dúzia de conglomerados corporativos.)
- Conceito-chave # 5: A mídia contém mensagens ideológicas e de valor.
- A capacidade para entender a mídia envolve a consciência das implicações ideológicas e dos sistemas de valor dos textos de mídia. A ideologia tende a ser invisível e está associada com pressuposições de senso comum que fazemos sobre os grupos dominantes e subordinados na sociedade. Precisamos decodificar as mensagens da mídia sobre consumismo, representação de gênero, aceitação de autoridade e patriotismo inquestionável.
- Conceito-chave # 6: A mídia tem implicações políticas e sociais.
- Uma dimensão importante da capacidade para entender a mídia é a consciência do amplo leque de efeitos políticos e sociais que dela decorrem. A natureza em mudança da vida familiar, o uso do tempo de lazer e as campanhas políticas pela TV são três exemplos disso. A mídia de massa serve para legitimar os valores e atitudes da sociedade. A mídia também tem um papel importante na mediação de eventos e questões globais que vão de direitos civis a terrorismo. Finalmente, a luta por uma identidade canadense continuará a ser difícil, uma vez que somos dominados pela mídia e cultura popular norte-americana.
- Conceito-chave # 7: Forma e conteúdo estão intimamente relacionados na mídia.
- Fazer as conexões forma/conteúdo está relacionado com a tese de Marshall McLuhan de que “O meio é a mensagem”. Isto é, cada tipo de mídia tem sua própria gramática e tendências e codifica a realidade de forma única. Portanto, tipos diferentes de mídia podem relatar o mesmo evento, mas criam impressões e mensagens diferentes.
- Conceito-chave # 8: Cada tipo de mídia tem formas estéticas peculiares.

- Os estudantes devem ter a oportunidade de desenvolver habilidades para entender a mídia que os capacitem não apenas para decodificar e entender os textos da mídia, como também para apreciar a forma estética peculiar de cada um deles. Nossa apreciação é aumentada pela consciência de como formas ou efeitos agradáveis são criados.

Embora esses conceitos tenham sido às vezes condensados em quatro ou cinco, eles continuam sendo a linguagem comum para a discussão de qualquer texto de mídia. E eles servem de base para o desenvolvimento do currículo de mídia no Canadá.

Educação para a mídia e o público

Há várias dimensões importantes para os estudos sobre o público:

- Trabalhar com o público elucida a forma como compreendemos a mídia, quer estejamos falando sobre nossos alunos, nossos pares, nossas famílias ou nós mesmos. Compreender a formação do público é especialmente importante para a compreensão da dinâmica da cultura jovem.
- Atualmente, os problemas culturais e sociais são de importância fundamental em nossas escolas. Quando os problemas são mediados através de gênero, cultura e raça, as investigações sobre o público ajudam a explicar como e por que nos posicionamos e aos outros ao responder aos textos de mídia. O estudo do público nos encoraja a ter empatia pelas respostas de outras pessoas, a reconhecer a complexidade e as contradições intelectuais e sociais.
- O estudo do público põe em primeiro plano a importância dos prazeres do texto. Ajudou-nos a conceber os espectadores como sujeitos sociais com múltiplas subjetividades. De modo semelhante, os textos são agora vistos como polissêmicos — eles carregam muitos significados e, portanto, possibilitam muitas leituras diferentes. Em nossas respostas, aprendemos como podemos consentir na leitura dominante ou preferida (é isso que muitos produtores de TV querem que façamos), ou como podemos resistir e fornecer leituras negociadas e/ou opostas.
- A mídia pode ser vista como um recurso simbólico que muitos adultos usarão — mas especialmente os jovens — ao dar sentido a suas experiências, ao se relacionar com os outros e ao organizar as práticas da vida diária.
- O estudo da mídia deveria nos tornar céticos quanto ao modelo de efeitos na pesquisa de mídia, assim como nos tornar cautelosos quanto à base de

pesquisa questionável por trás do típico pânico moral dos últimos anos — que as crianças estão se transformando em pequenos zumbis ou diabinhos por causa da mídia — e o subsequente impulso para censurar ou eliminar material controverso da mídia. O fato de que os mais jovens conseguem mediar de forma bastante eficaz os textos de mídia controversos e violentos se correlaciona bem com as importantes conclusões da pesquisa sobre o público.

- O estudo do público pode nos levar a aprender sobre as comunidades que representam — os Conselhos de Boletins Eletrônicos sobre os programas da TV norte-americana, *web sites* com informações e focos sobre as novelas, *Arquivo X*, *Simpsons* e *Seinfeld*, e sobre as convenções dos Trekkies (os fãs de *Star Trek*). Muitos desses grupos podem participar do que Henry Jenkins chamou de “roubo de texto”? apropriar-se de material da cultura popular, transformando-o em seu. Por exemplo, alguns Trekkies criam seus próprios scripts com personagens e temas divertidos, e reescrevem finais de episódios da série.
- De acordo com o pesquisador do MIT (Massachusetts Institute of Technology), Sherry Turkle, os grupos de bate-papo da Internet se tornaram “um laboratório social significativo para fazer experiências com as construções e reconstruções do eu, que caracterizam a vida pós-moderna. Em sua realidade virtual, nós nos automoldamos e nos autocriamos” (Turkle, p. 180).

Quando os professores analisam as práticas culturais de seus alunos através da teoria do público, não podem deixar de mudar a dinâmica de sua aula. Neste aspecto, o trabalho do educador de mídia David Buckingham e colegas contribuiu significativamente. A ênfase na descoberta do que os alunos já sabem sobre mídia e de como lhe dão sentido deveria ser o ponto de partida de todos os professores de mídia (Buckingham, 1990, 1993; Buckingham & Sefton-Green, 1998).

Finalmente, o guru de cibernética nova-iorquino Douglas Rushkoff nos fornece algumas observações provocativas em seu livro *Playing the Future (Brincando com o Futuro, 1996)*. O livro fala sobre as formas como as crianças processam a mídia. Entre elas se incluem surfe de canal, surfe de dados, multitarefas (a habilidade de consumir mídia e fazer várias outras tarefas ao mesmo tempo) e diversas formas de definição de modelo que são análogas às maneiras como os surfistas e skatistas negociam seu território.

Mídia e globalização

A tendência crescente de globalização da cultura foi em parte estimulada pelas corporações transnacionais de mídia e fusões recentes, por exemplo, Time-Warner,

ABC-Disney. Essas tendências sugerem alguns importantes desafios práticos e teóricos às nossas noções de soberania cultural e cidadania democrática. O fato de os estudos globais no currículo da escola estarem apenas começando a reconhecer a importância da educação para a mídia em seus projetos, sugere a necessidade de novos paradigmas educativos de mídia e parcerias interdisciplinares.

Henry Giroux, um educador norte-americano e defensor da pedagogia crítica, ressalta que

os educadores críticos precisam tomar a cultura como uma fonte vital para o desenvolvimento de uma política de identidade, comunidade e pedagogia. Nesta perspectiva, a cultura não é vista como monolítica ou imutável, mas como uma esfera em mudança de limites múltiplos e heterogêneos, onde diferentes histórias, línguas, experiências e vozes se misturam entre relações diversas de poder e privilégio (Giroux, 1992, p. 32).

Marketing crítico e neoconservadorismo

Educacionalmente, os governos conservadores de direita em várias províncias canadenses estão voltando no tempo. Eles temem práticas de pensamento crítico, críticas culturais e o conhecimento da formação de valores e ideologia. Os educadores de mídia precisam ter perspectivas fundamentadas sobre nosso direito de acesso democrático à informação, especialmente aquela elaborada por governos e corporações. Em 1994, Len Masterman recomendou um novo paradigma para a educação para a mídia: ensinar marketing crítico (Masterman & Mariet, 1994, p. 87). Com empresas de relações públicas e porta-vozes sendo contratados com o objetivo de construir consentimento para políticas e programas, temos que estar constantemente alerta e ajudar nossos alunos a ver através do que é dito.

Educação para a mídia e instrução digital

As tecnologias de comunicação novas e convergentes (TCNC) têm deixado muitos educadores de mídia para trás à medida que os departamentos de tecnologia e informática de nossas escolas tendem a dominar os discursos de tecnologia. O risco da típica abordagem não-reflexiva das TCNC é que educadores e tecnocratas tendem a recorrer aos nossos velhos paradigmas de pensamento tomados emprestados da mídia tradicional, assim se tornando insensíveis às novas possibilidades. Como lembra Marshall McLuhan, “estamos dirigindo para a frente com os olhos voltados para trás”.

Os oito conceitos-chave da mídia, mencionados anteriormente, são, com certeza, absolutamente relevantes para as tecnologias digitais. Os educadores de mídia devem se preocupar com seus códigos e gramáticas especiais, com as

questões sobre propriedade e controle (a Microsoft reina no mundo!), com a formação de identidades e a negociação de sentidos (Turkle, 1995). O fato de as novas tecnologias de comunicação poderem ser impingidas a professores mal preparados sem problema algum, é sintomático do excesso de tecnopia entusiástica.

Mas há muitas outras dimensões que educadores, pesquisadores e teóricos culturais precisam analisar. “Precisamos questionar as relações entre as novas e velhas capacidades de ler e entender” (Buckingham & Sefton-Green, 1998, p. 10). Kathleen Tyner termina seu livro inovador, *Literacy in a Digital World (Ler e Entender em um Mundo Digital)*, da seguinte forma:

Estratégias educacionais que misturam compreensão crítica, aprendizagem experimental e pedagogia crítica podem fazer muito para explicar a relação entre compreensão, tecnologia e sociedade. Tal mistura, chamada de educação para a mídia, por falta de um termo melhor, tem potencial para moldar o curso da educação moderna (Tyner, 1998, p. 230).

A prática

Há várias abordagens à educação para a mídia nas salas de aula de Ontário. Uma delas é um exercício ontológico em que a relação dos alunos com a fantasia, com a realidade, uns com os outros, e com o mundo pode ser classificada. Parte deste estudo pode envolver valores — dos alunos e das mensagens da mídia. Identificando e analisando as mensagens de valor nos trabalhos da mídia, os alunos são capazes de analisar e priorizar seus próprios valores.

A educação para a mídia também pode servir para aumentar a conscientização do consumidor. Compreendendo conceitos de marketing como psicografia, demografia e participação no mercado, os alunos podem vir a entender o papel que a mídia de massa tem em suas vidas e o papel deles no sistema socioeconômico.

Uma outra perspectiva da educação para a mídia trata da cidadania, particularmente em sua comparação com o consumismo. Os alunos podem examinar os papéis da cidadania e de que forma a compreensão das mensagens da mídia pode ajudá-los a ser cidadãos mais efetivos.

Uma perspectiva cultural das mensagens da mídia pode ser especialmente importante. Ontário, como a maioria das outras províncias canadenses, recebe muitas mensagens da mídia norte-americana. Analisar os problemas da identidade canadense e da identidade norte-americana pode favorecer a compreensão dos alunos de quem eles são e como se encaixam na comunidade local e global.

Autenticidade

Qualquer que seja a abordagem adotada, autenticidade é a chave para a aprendizagem relevante. Autenticidade significa que os textos estudados tenham relevância nas vidas dos alunos. Alta autenticidade é desejável em todo o currículo e provavelmente mais fácil de ser atingida nos estudos de mídia, se o professor tiver consciência da maturidade, interesses e capacidades dos alunos. O Canadá, e especialmente Ontário, se encontra em uma posição peculiar com relação às leis e fontes de direitos autorais. Isso será explicado mais adiante (veja “Fontes”).

Estágios de desenvolvimento

Um aspecto importante da prática de sala de aula é a adequação do estudo de mídia aos estágios de desenvolvimento dos alunos. Para os alunos das primeiras séries, as crianças precisam entender que a mídia não é real, que os personagens de desenhos animados são fantasia, que a mágica resulta de efeitos especiais, e que há (às vezes) uma diferença entre as mensagens comerciais e os programas. As crianças pequenas pensam de forma concreta e, para elas, a educação para a mídia pode envolver a introdução de alguns conceitos abstratos. Para as crianças desta idade, o medo de ser abandonada pelos pais é uma preocupação fundamental. As mensagens da mídia que tocam neste medo (e há muitas — veja os últimos filmes da Disney) precisam ser analisadas e processadas com elas. É especialmente útil que pais e professores estejam conscientes deste medo opressor e de sua recorrência em histórias infantis, brincadeiras e brinquedos. Os professores que conseguirem reconhecer as manifestações deste medo estarão mais bem capacitados para ajudar seus alunos a aprender a lidar com ele de modo apropriado.

Os alunos da segunda metade do ensino fundamental estão entrando na adolescência, uma época de grande ansiedade com relação à identidade. Para esses alunos, o medo de ser abandonados por seus pares é muito forte. Eles estão não só construindo sua identificação sexual, como também se preparando para enfrentar as responsabilidades e desafios da idade adulta. Estas são questões ainda ontológicas e seu processamento deve ser feito com cuidado, mas satisfarão uma necessidade destes alunos.

Medir e avaliar seus próprios valores com aqueles apresentados nas mensagens da mídia ajudará os jovens adolescentes a caminhar para a idade adulta. Os adolescentes são atraídos por filmes de terror porque estes filmes frequentemente apresentam histórias onde jovens adultos ingênuos são ameaçados por monstros — monstros que poderiam simbolizar ou os desafios da idade adulta ou a transformação de seus próprios corpos. Os seriados cômicos costumam analisar as ansiedades adolescentes e também podem prover um trampolim útil para discussões e processamento.

Os alunos do ensino médio estão nos anos finais da adolescência. Há uma mudança gradual nas preocupações durante estes anos. Os jovens no início da adolescência estão mais preocupados com o grupo de pares e a identidade sexual do que os que se encontram no final deste período. Estes estão olhando para o futuro, para a idade adulta e os papéis que terão em outras arenas. À medida que suas capacidades de análise e comunicação aumentam, o mesmo acontece com o senso de seu próprio poder de produzir mudanças externas. Os problemas globais e a cidadania podem ser particularmente úteis para estudo no ensino médio, de forma que estes alunos se conscientizem dos problemas atuais e de suas oportunidades para agir.

Práticas de sala de aula

Há uma variedade de práticas de sala de aula possíveis dentro da educação para a mídia. Seja qual for a escolhida, o contínuo desconstruir/construir é sempre útil. Esse contínuo funciona da seguinte forma: um padrão comum de estudo é desconstruir os trabalhos da mídia, identificando suas partes, as funções e estruturas no processo de elaboração de sentido, e, então, proceder às construções dos alunos.

Neste formato, a produção pode ser usada como a fase de consolidação das unidades, onde os alunos precisam ter uma compreensão da forma e conteúdo etc., a fim de criar mídia. Assim como uma unidade sobre poesia poderia ser concluída com os alunos escrevendo poesia, uma unidade sobre noticiários na TV poderia ser concluída com os alunos produzindo seu próprio noticiário.

Muitos professores estão preocupados com as implicações da produção de mídia, e, em alguns casos, estão assustados com ela. Eles não dispõem de um equipamento com a qualidade de um equipamento de estúdio, nem têm especialização ou o tempo necessário para montá-lo e usá-lo efetivamente. Não é preciso dizer que poucas escolas têm as instalações necessárias para produzir mensagens de qualidade profissional. Um estúdio de TV, contudo, não é necessário para a produção de um noticiário, assim como uma impressora gráfica não é necessária para a produção de um jornal. Uma câmera de vídeo, um pouco de planejamento e falas cuidadosas, e edição do material filmado é tudo que os alunos precisam para começar a entender os problemas que envolvem a produção de um noticiário. Não só o processo é mais simples do que podemos imaginar, como também a competência dos alunos é um trunfo na fase de produção. A familiaridade dos alunos com a mídia e a experiência de muitos deles com a tecnologia significam que os professores se tornam co-aprendizes. Os estudantes assumirão alegremente as tarefas tecnológicas.

Não importa quão simples ou complexas as práticas de produção sejam, elas são inestimáveis para ajudar os alunos a compreenderem os conceitos de

instrução da mídia. Há quatro formas principais de abordar a educação para a mídia em sala de aula: unidades baseadas em gêneros ou tipos de mídia, unidades baseadas em temas, unidades separadas, e unidades integradas.

Unidades baseadas em tipos de mídia

Neste tipo de estudo da mídia, as características, forças e fraquezas de um tipo de mídia particular são focalizados. Pode-se começar com a nomeação das partes, em que as partes de um jornal ou de uma página de jornal são identificadas e rotuladas. Embora esse seja um começo útil, o estudo mais bem-sucedido considerará tipos de jornais, por exemplo, diários, semanais, tablóides, de distribuição gratuita etc.

Também serão considerados os papéis políticos e de marketing que estes jornais desempenham. Ontário dispõe de uma grande seleção de jornais. *The Globe and Mail*, de Toronto, é o jornal canadense nacional. Há outros dois jornais diários em Toronto: o *Star* e o *Sun*. A maioria das comunidades dispõe de jornais semanais e há muitos jornais especializados, que se baseiam em religião, cultura ou língua. Tal leque de opções permite que os alunos comparem e contrastem jornais tanto lingüística como socioeconomicamente. Como um evento especial de 1998-99, surgiu um novo jornal canadense de nível nacional, possibilitando várias discussões, uma vez que ele busca redatores e anunciantes em outras publicações e disputa uma posição no mercado.

Abordagem baseada em temas

Um estudo baseado em temas envolve vários tipos de mídia. Neste caso, um problema pode ser identificado e analisado em termos de como é comunicado em diversos tipos de mídia. Para os alunos da segunda metade do ensino fundamental em especial, a representação de gênero é um problema importante. Os papéis e atitudes com relação a homens e mulheres, particularmente através da moda, podem ser analisados em vários tipos de mídia. Os alunos desta idade são especialmente sensíveis à moda, pois ela pode significar aceitação e rejeição. A moda também atravessa jornais, revistas e televisão, bem como seriados cômicos para toda a família, noticiários e videocliques, podendo, pois, ser o veículo que fornece o tema unificador para o estudo da forma e conteúdo da mídia.

Assim como o amor e a guerra podem ser temas examinados em vários gêneros literários, a representação de gênero pode ser um tema unificador para estudar vários tipos de mídia.

Abordagem das unidades separadas

Para muitos professores, uma unidade de estudos da mídia é uma unidade separada dentro de um curso de inglês. Isto significa que escolherão um gênero ou tema e o estudarão de forma exclusiva por no máximo duas semanas. Esta abordagem lhes permite focalizar o estudo da mídia, e os professores podem ficar mais confiantes de que sua avaliação refletirá a compreensão que o aluno terá da mídia.

Abordagem integrada

Integrar os estudos de mídia em outras atividades de sala de aula pode ser benéfico para criar um dos estudos mais autênticos, e também para ligar os tipos de mídia mais recentes, como a televisão e a World Wide Web (WWW), com as formas mais antigas de comunicação, como a imprensa e a fala.

Em vez de anunciar que iriam estudar Shakespeare, um professor introduziu uma unidade sobre representação de gênero para uma nona série. Discutiram as influências nos autoconceitos, auto-estima e identificação sexual dos alunos. Então eles analisaram seriados cômicos para toda a família, filmes, histórias em quadrinhos, videoclipes, contos e *Romeu e Julieta* de Shakespeare. Esta abordagem integrada comunicou aos alunos que estavam estudando questões de gênero e não Shakespeare. Eles gostaram de estudar a peça, e consideraram suas discussões plenamente autênticas, porque puderam partilhar, comparar e contrastar os diversos valores culturais dos trabalhos analisados. A integração pode ser a forma mais importante e adequada de realizar educação para a mídia. Um desafio é que a avaliação dos conceitos de mídia e daqueles conceitos relativos aos outros tópicos integrados pode ser confusa; portanto, os professores devem elaborar instrumentos de avaliação cuidadosos.

Questões delicadas

A educação para a mídia pode ser especialmente útil em ajudar alunos e professores a entenderem questões delicadas como imagem, sexualidade e violência. À medida que os papéis dinâmicos de homens e mulheres mudam no conceito em evolução da família, a representação da mídia provê um trampolim excelente para discussão e análise. A Ontário urbana é um mosaico étnico e absorveu a maioria dos imigrantes recentes do Canadá. As discussões sobre a representação de grupos étnicos são particularmente úteis para os estudantes tentarem entender estas questões e seu próprio papel na vida canadense.

A representação que a mídia de massa faz da sexualidade e dos papéis sexuais também é muito útil ao se lidar com questões delicadas. Os alunos

discutem a adequação de várias linguagens e ações na mídia. Comparando as representações da mídia com os valores de casa e da sala de aula, eles podem entender estas questões.

Avaliação

Como em todos os currículos, a avaliação é um componente-chave para implementação e autenticação. Os professores de Ontário seguem o Guia de Recursos para a Compreensão da Mídia (1989) e seus oito conceitos-chave. O Currículo Comum (1995) articulou padrões para a avaliação da aprendizagem sobre mídia para a terceira, sexta e nona séries. Esses padrões foram articulados como “resultados” e “indicadores” em uma escala de 6 pontos, sendo o nível 4 considerado habilitado. Embora recentes, estes padrões foram substituídos por um novo currículo que descreve a aprendizagem dos alunos em termos de “expectativas”. A redação das expectativas foi desenvolvida para cada série e para cada nível e elas passaram a ser utilizadas na avaliação, quando o novo currículo entrou em vigor em setembro de 1999. As expectativas são abrangentes e específicas e ajudam os professores a melhorar sua avaliação.

Chris Worsnop, da Associação para Compreensão da Mídia (Association for Media Literacy — AML), fez da avaliação da mídia um tema constante de estudo e textos. Seu livro *Assessing Media Learning (Avaliando a Aprendizagem sobre a Mídia)*, Wright Communications — _worsnop@path.com) está ajudando muitos professores a entender a avaliação autêntica sobre a mídia.

Implementação

Em sala de aula, a implementação de habilidades de educação para a mídia tem sido desigual de escola para escola e de distrito escolar para distrito escolar. O mesmo acontece com outros currículos mais novos como Educação Global. Alguns conselhos de escola estabeleceram a educação para a mídia como prioridade, e a têm apoiado ministrando o curso continuamente e designando consultores de mídia. Outros conselhos de escola deixaram a implementação para o professor individualmente, que pode ter completado um curso de Qualificação Adicional em uma Faculdade de Educação, pode ter se tornado membro da AML e/ou buscado estudo individual.

Como acontece em muitas outras áreas do currículo, a dedicação individual do professor influencia muito a extensão e qualidade da educação para a mídia na sala de aula. Embora, desde 1987, todos os professores da sétima à décima segunda série tenham que dedicar pelo menos 10% de seu tempo em sala de aula estudando a mídia, ou há pouca, ou não há nenhuma instrução para planejamento

de aula da Faculdade de Educação e funcionamento mínimo, nas escolas, de cursos de educação para a mídia.

Atualmente, estão disponíveis alguns cursos universitários apenas em Ontário. Além disso, os consultores de mídia nos distritos escolares são extremamente raros e a tarefa de implementação está sendo dada àqueles que também são responsáveis pela implementação do estudo de língua.

Associações como a AML de Ontário continuam a ser o suporte constante mais forte dos professores que procuram especialização e idéias em educação para a mídia. Sete dessas associações em todo o Canadá estão unidas na CAMEO (Canadian Association for Media Education Organizations, Associação Canadense das Organizações de Educação para a Mídia). Para contato com a CAMEO, veja Apêndice 2 ao final deste artigo.

Fontes

Desde 1987, foram escritos vários textos excelentes sobre educação para a mídia no Canadá. Os mais recentes incluem a segunda edição de *Mass Media and Popular Culture (Meios de Comunicação de Massa e Cultura Popular)*, escrito por Barry Duncan et al., 1996, e *Media Sense (O Sentido da Mídia)*, escrito por David Booth et al., 1998, que tem três partes — uma para a quarta, outra para a quinta e uma última para a sexta série. Outros dois textos populares são *Media Works (Trabalhos de Mídia)*, de Neil Andersen, 1989, para alunos no final da escola secundária, e *Meet the Media (Conheça a Mídia)*, de Jack Livesley et al., 1990, para alunos da escola média.

Os professores canadenses se encontram numa posição difícil com relação às leis de direitos autorais no Canadá. Enquanto seus colegas australianos e norte-americanos podem gravar programas que foram ao ar e alugar fitas de vídeo na locadora da esquina para usar em sala de aula, os professores canadenses precisam comprar fitas de vídeo a um preço que inclui uma licença para apresentação pública (cerca de \$150) e dispõem de poucas opções de gravação. Por exemplo, transmissões esportivas profissionais e seriados cômicos para toda a família não podem ser usados em sala de aula, embora os alunos os considerem atraentes e persuasivos. Tem havido várias inovações nesta legislação repressora. Por sugestão de John Pungente, da AML, formou-se a Rede de Conscientização da Mídia, uma câmara para recursos educativos. A Rede tem sido extremamente bem-sucedida e abrangente. Além de um grande banco de dados de materiais para ensino provenientes de muitas fontes, canadenses e internacionais, a Rede também desenvolveu alguns de seus próprios recursos, especialmente para ajudar as crianças a se tornarem informadas sobre a Internet (<http://www.mnet.com>). Alguns destes recursos estão disponíveis para *download* a partir da Rede e outros estão disponíveis em CD-ROM.

Scanning Television (Explorando a Televisão, Harcourt Brace, Canadá, 1997) foi outra resposta para ajudar os professores a terem acesso a materiais de mídia autênticos. Quarenta vídeos curtos, a maioria documentários, foram selecionados por professores a partir de cem itens e liberados dos direitos autorais para uso em sala de aula. A coleção foi planejada principalmente para a escola secundária e trata de todas as oito questões-chave de educação para a mídia identificadas no *Guia de Recursos para a Compreensão da Mídia*. Estes vídeos foram agrupados em quatro fitas e vendidos com um manual do professor. A coleção tornou-se muito popular e tem tido sucesso no Canadá, e também está vendendo nos Estados Unidos e em outros países.

Um outro recurso para os professores canadenses é *Cable in the Classroom* (TV a Cabo na Sala de Aula), que teve início em 1995 e foi criado pelas operadoras de TV a cabo a fim de prover alguns programas para uso educacional. Embora muito mais jovem que seu primo norte-americano, *Cable in the Classroom* constitui um recurso muito útil para os professores. Cada programa da *Cable in the Classroom* está liberado dos direitos autorais para uso em sala de aula por pelo menos um ano a partir da data da transmissão original. Os professores podem gravar os programas, que não têm comerciais e são transmitidos de manhã cedo e passá-los para seus alunos conforme for apropriado. Muitas das transmissões são acompanhadas de manuais do professor, disponíveis na Internet. Como a educação para a mídia é obrigatória no Canadá, há um forte compromisso da parte de alguns participantes da *Cable in the Classroom* para fazer programas relacionados com a mídia, sabendo que eles serão utilizados em todo o país.

Praticamente todos os programas da *Cable in the Classroom* podem ser usados como textos de mídia, mas alguns são especialmente planejados para educação para a mídia. A série *MuchMediaLit* da Much Music apresenta programas que tratam da educação para a mídia todos os meses. Como a Much Music também é responsável por música, estes programas combinam música e problemas sociais ou de marketing. Tal combinação faz com que os programas sejam muito atraentes para os adolescentes, o que é uma vantagem adicional para os professores que procuram textos autênticos. Programas recentes trataram do impacto do HIV sobre as famílias das vítimas, do patrocínio de músicos e concertos por fábricas de cigarros e bebidas e de sexo e violência nos videoclipes.

Bravo!, o canal de arte de novo estilo do Canadá, iniciou um novo programa para compreensão da mídia em 1997. *Scanning the Movies* (Explorando o Cinema) analisa um filme em cartaz todos os meses e fornece um guia de estudo no web site do canal (<http://www.bravo.com>). Projetado para pais e professores, os guias de estudo facilitam a compreensão mais profunda de filmes, da produção de filmes e de questões atuais. Programas para a compreensão da mídia particularmente úteis da última temporada incluem as análises de *Mad City* e *LA Confidential*.

Tanto o Much Music como o Bravo! são operados pela CHUM Television, que também opera os canais nacionais especializados SPACE e MuchMoreMusic, bem como o canal regional CITY-TV. A CHUM Television trabalha em estreita ligação com a educação para a mídia, e lhe dá muito apoio. É a primeira rede — de que temos conhecimento — a designar um diretor de tempo integral à educação para a mídia, Sarah Crawford (sarahc@chumtv.com).

Uma preocupação constante com a violência na mídia e seu efeito sobre as crianças deu origem a uma publicação da Diretoria da Metro Toronto School, *Responding to Media Violence (Respondendo à Violência na Mídia)*, 1996. Este livro foi planejado para dar apoio aos professores do jardim-de-infância à sexta série, nos seus esforços para ajudar seus alunos a compreenderem as influências de comportamentos violentos que possam testemunhar na mídia, incluindo desenhos animados, noticiários e videogames. Originalmente disponível apenas para os professores de Ontário, *Responding to Media Violence* pode ser agora obtido através da Pembroke Press em Markham, Ontário. Os estudantes de Ontário têm acesso a uma grande variedade de noticiários, alguns feitos sob medida exclusivamente para eles. Estudando-os e comparando-os com os noticiários projetados para adultos, os públicos canadense e norte-americano podem ajudá-los a entender os papéis desempenhados pela mídia e por eles próprios na informação e na produção de mudanças sociais.

A YTV é uma rede de TV orientada para os jovens que apresenta um noticiário a eles dirigido. Também há oportunidades para os espectadores submeterem seus próprios editoriais em vídeo para transmissão.

A CBC Newsworld, uma rede a cabo dedicada exclusivamente às notícias e afiliada à rede nacional CBC, também apresenta um noticiário dedicado aos jovens, bem como o *Street Cents*, um programa de conscientização do consumidor orientado para os jovens.

Os professores canadenses têm sorte de dispor de um suporte cada vez maior para a educação para a mídia, encontrado na Internet, na TV e no setor privado. Na verdade, à medida que os fundos educativos diminuem, há menos apoio governamental para a educação para a mídia do que havia no passado. Marshall McLuhan disse que as pessoas do século XX tentando entender a mídia são como peixe tentando entender a água. É possível que aqueles de nós que se beneficiam dos olhos dos jovens achem mais fácil, com a ajuda deles, ver a água.

Conclusão

Um estudo de educação para a mídia ao redor do mundo (Pungente, 1985) mostra que há nove fatores que parecem ser cruciais para o desenvolvimento bem-sucedido da educação para a mídia nas escolas secundárias. São os seguintes:

1. A educação para a mídia ou a instrução em mídia, como outros programas inovadores, deve ser um movimento originado nas pessoas em geral e os professores precisam tomar a iniciativa de trabalhar por isso.
2. As autoridades educacionais devem dar apoio claro a tais programas tornando o ensino da educação para a mídia obrigatório dentro do currículo, elaborando orientações e livros de recursos e certificando-se de que os currículos são desenvolvidos e o material, disponível.
3. As Faculdades de Educação precisam contratar pessoal capaz de treinar futuros professores nesta área. Também deve haver suporte acadêmico de instituições de ensino superior na elaboração de currículos e na consultoria constante.
4. Treinamento concomitante ao trabalho em nível de distrito escolar deve ser uma parte integral da implementação do programa.
5. Os distritos escolares precisam de consultores especializados em educação para a mídia, os quais estabelecerão redes de comunicação.
6. Livros-textos e material audiovisual adequados e relevantes ao país/área devem estar disponíveis.
7. Uma organização de suporte deve ser criada para preparar *workshops*, conferências, a difusão de periódicos e o desenvolvimento de unidades curriculares. Tal organização profissional deve constituir um corte transversal nas diretorias e distritos escolares, a fim de envolver vários tipos de pessoas interessadas na educação para a mídia.
8. Deve haver instrumentos de avaliação apropriados que sejam adequados à qualidade peculiar dos estudos de mídia.
9. Como a educação para a mídia envolve uma diversidade de habilidades e especializações, deve haver uma colaboração entre professores, pais, pesquisadores e profissionais de mídia.

A Austrália, a Escócia e a Inglaterra, onde ocorrem muitos dos fatores acima citados, lideram a educação para a mídia no mundo. Embora o Canadá não tenha os anos de experiência que a Austrália e a Grã-Bretanha têm, está claro que o Canadá atualmente dispõe de muitos dos fatores cruciais para o desenvolvimento bem-sucedido da educação para a mídia.

Referências bibliográficas

- ANDERSEN, Neil (1989). *Media Works*, Oxford.
- BOOTH, David et al. (1998). *Media Sense*, Harcourt Brace, Canada.
- BUCKINGHAM, David (1990). *Watching Media Learning*, Falmer Press-Gage, Canada.

- BUCKINGHAM, David (1993). *Reading Audiences: Young People and the Media*, Manchester University Press (McLelland & Stewart, Canada).
- _____ & SEFTON-GREEN, Julian (eds.) (1998). *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, Taylor Francis.
- DUNCAN, Barry (ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*, Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer.
- _____ et al. (1996). *Mass Media and Popular Culture*, Hacourt Brace, Canada.
- HERMAN, Edward and Chomsky, Noam (1988) *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, Pantheon Books.
- GIROUX, Henry (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge.
- JENKINS, Henry (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, Routledge.
- LIVESLEY, Jack et al. (1990). *Meet the Media*, Prentice Hall.
- MASTERMAN, Len and Maariet, François (1994). *Media Education in 1990's Europe*, Council of Europe.
- PUNGENTE, John J., SJ (1985). *Palying the Future: How Kid's Culture Can Teach Us to Thrive in an Age of Chaos*, Harper Collins.
- TURKLE, Sherry (1995). *Life Behind the screen: Identity in the Age of Internet*, Simon & Sschuster.
- TYNER, Kathleen (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*, Lawrence Erlbaum.

Apêndice I: Educação para a mídia nas diferentes províncias do Canadá

Províncias do Oeste do Canadá — Colúmbia Britânica, Alberta, Saskatchewan, e Manitoba. Yukon e Territórios do Noroeste

No verão de 1991, um grupo encontrou-se em Vancouver para formar a Associação Canadense de Educação para a Mídia (Canadian Association for Media Education — CAME). Embora a maioria dos membros sejam professores, outras organizações também estão representadas, incluindo o Conselho Nacional de Cinema do Canadá, Knowledge TV Network, Pacific Cinématique, a Associação Internacional de Desenvolvimento de Recursos Educativos, MediaWatch, e a revista *Adbusters*. Seus objetivos são prover educação sobre a mídia para o Canadá, promover a educação para a mídia e encorajar a expressão cultural canadense na mídia.

A CAME tem sediado fóruns anuais sobre tópicos de educação para a mídia. No verão de 1994, os membros da CAME organizaram um curso de verão de duas semanas para professores que desejavam ensinar educação para a mídia. No verão de 1995, a CAME ajudou a organizar um curso de verão sobre educação para a mídia, com direito a créditos, na Simon Fraser University. A CAME publicou dois livros com informações e estratégias de ensino para professores que estão começando a trabalhar com educação para a mídia.

Na primavera de 1994, a CAME assinou um contrato com o Ministério da Educação para produzir uma Estrutura Conceitual de Educação para a Mídia. Esta estrutura foi disponibilizada para as comissões de revisão de currículo que começaram a se reunir no outono de 1994 com o objetivo de incorporar sugestões para a educação para a mídia em todas as áreas do currículo. Ela é usada nos currículos da Colúmbia Britânica a partir do K-12 (do jardim-de-infância à décima segunda série, isto é, dos 5 aos 18 anos). A estrutura também foi dada ao Consórcio do Oeste — um grupo que escreveu um currículo comum de Arte e Língua para as quatro províncias e três territórios do Oeste. Este currículo inclui um segmento obrigatório de educação para a mídia, que diferirá de uma província para a outra.

No outono de 1996, a Colúmbia Britânica foi a primeira das províncias do Oeste a efetivar um novo Currículo de Arte e Língua. A educação para a mídia está representada de duas formas. Em primeiro lugar, a educação para a mídia é obrigatória em todos os cursos de Arte e Língua a partir do K-12, devendo constituir um terço do material ensinado. Em segundo lugar, a educação para a mídia faz parte do Pacote de Recursos Integrados (Integrated Resource Package — IRP), que é usado para todas as disciplinas do currículo a partir do K-12. A Colúmbia Britânica ainda tem que desenvolver os recursos para ajudar a efetivar estas mudanças. Há uma necessidade fundamental de tratar da questão do treinamento do professor em educação para a mídia. Isto é verdadeiro para todas as províncias.

Desde o início da década de 60, a educação para a mídia nas escolas de Alberta tem sido reconhecida por alguns professores pioneiros. Formalmente, só em 1981 a Habilidade de Observar foi reconhecida como uma das habilidades do programa de Língua Inglesa e Arte (as outras são Ler, Escrever, Falar e Ouvir), da primeira à décima segunda série. Uma monografia de implementação da habilidade de observar destinada aos professores dos níveis de primeiro e segundo grau foi elaborada pelo Departamento de Educação de Alberta e distribuída para as escolas, mas a implementação foi vagarosa e fragmentada, com poucas oportunidades de workshops e cursos de treinamento para professores. Alguns

distritos escolares de Edmonton e Calgary conduziram atividades de implementação em base de curto prazo. A Habilidade de Observar, na prática, não foi considerada obrigatória, não sendo, portanto, implementada pelos professores.

Na primavera de 1993, com base no sucesso de uma conferência sobre educação para a mídia, um grupo de educadores e profissionais de mídia formou a Associação para Conscientização da Mídia de Alberta (Alberta Association for Media Awareness — AAMA). Seus objetivos são promover a conscientização, educação e compreensão da mídia como habilidades essenciais de sobrevivência para toda a população de Alberta, crianças e adultos. Entre outras atividades, a AAMA realiza fóruns para informação, discussão e ações relativas a problemas da mídia; prepara respostas e sugestões a questões da mídia como, por exemplo, políticas e programas governamentais; realiza conferências e cursos de treinamento para professores; mantém um centro de recursos; e estabelece redes de ação.

Desde 1993, a AAMA tem promovido a conscientização da mídia e organizado workshops todos os anos, mas o nível de atividade tem sido modesto devido a significativos cortes financeiros e humanos em todos os níveis de governo. Uma realização da AAMA tem sido prover elementos de desenvolvimento e crítica contínuos para a Estrutura do Currículo do Protocolo do Oeste do Canadá (Western Canada Protocol Curriculum Framework), para o desenvolvimento de Arte e Língua por meio dos representantes do Departamento de Educação de Alberta. Isso tem resultado em mudanças fundamentais para o currículo revisto de Arte e Língua Inglesa, desde o jardim-de-infância até a décima segunda série, do Departamento de Educação de Alberta, incluindo: ênfase significativa em educação para a mídia e, pela primeira vez, o uso do termo “texto de mídia”.

A implementação obrigatória dos novos currículos de Arte e Língua Inglesa de Alberta são as seguintes: jardim-de-infância à nona série, setembro de 1999; décima série, setembro de 2000; décima primeira série, setembro de 2001; e décima segunda série, setembro de 2002. Além disso, os novos currículos estão organizados em torno de cinco resultados gerais, com os resultados ligados à mídia integrados à toda base de resultados do aluno, de forma que a avaliação do aluno será facilitada. Vários guias instrucionais e exemplos de avaliação estão sendo desenvolvidos para ajudar os professores a garantir os resultados dos alunos. O Projeto de Materiais de Avaliação de Sala de Aula (Classroom Assessment Materials Project — CAMP) foi desenvolvido para Arte e Língua Inglesa, e contém atividades e critérios de avaliação que incluem referências à mídia e à habilidade de observar.

Na província vizinha de Saskatchewan, Mick Ellis, então consultor de audiovisual do Conselho de Educação de Saskatoon (e o primeiro canadense a obter o grau de mestre em Educação para a Mídia), juntamente com um grupo de educadores, fundou a Saskatchewan de Instrução em Mídia (Media Literacy Saskatchewan — MLS) em janeiro de 1988. Seus objetivos incluem: estabelecer e manter a comunicação entre educadores; defender o desenvolvimento e integração da educação para a mídia nos currículos educacionais; influenciar os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais; prover suporte profissional e manter contato com organizações de educação para a mídia canadenses e internacionais. A MLS publica um periódico trimestral para seus sócios chamado *Media View*.

Os membros da MLS desenvolveram três programas — Telemídia, Mídia de Notícias e Mídia para Crianças — para serem usados nas escolas, e também desenvolveram um

guia de educação para a mídia que abrange desde o primário até o final da escola de segundo grau, pois acredita que a educação para a mídia deve ser integrada com todos os aspectos do currículo escolar. Em 1991, a MLS tornou-se um conselho oficial para assuntos especiais da Federação dos Professores de Saskatchewan (Saskatchewan Teachers Federation — STF), ganhando acesso a todos os professores de Saskatchewan através do *STF Bulletin*, e permitindo a realização de treinamentos e conferências.

A educação para a mídia faz parte da aprendizagem essencial comum e de um dos domínios de apoio da estrutura básica de Arte e Língua. Atualmente são necessários estudos de mídia no conteúdo básico dos cursos de Inglês: vídeo na décima série, rádio na décima primeira, e jornalismo escrito na décima segunda. Contudo, não há um plano de recursos para estes cursos, e ficará por conta do professor a iniciativa de desenvolver recursos para eles.

Os cursos de mídia desenvolvidos em nível local diminuíram, com exceção dos cursos de produção. A Educação de Saskatchewan tem três opções para o inglês da décima primeira série, além dos créditos exigidos em inglês: Estudos de mídia, Jornalismo e Redação Criativa. A disponibilidade desses cursos depende das matrículas dos alunos. As escolas urbanas maiores oferecem todos os três, enquanto que as escolas menores ou rurais tendem a conseguir matrículas suficientes para dois deles. Embora haja pouco treinamento para todos os três cursos, há entusiasmo e uma atitude realista, da parte dos professores, com relação à atualização contínua dos recursos para os estudos de mídia. Alguns recursos estão sendo adquiridos, mas há uma grande necessidade de treinamento formal dos professores.

Há vários anos, Manitoba tem uma política oficial para a educação para a mídia. Os professores de Arte e Língua foram encorajados a integrar a mídia em seu ensino nas séries iniciais e médias através da análise de mensagens oriundas dos anúncios da TV. Pediu-se aos professores da escola secundária que investigassem a mídia como parte de seus cursos de inglês.

Atualmente, como parte do Protocolo do Oeste do Canadá, o novo currículo de Arte e Língua de Manitoba tem elementos de educação para a mídia sob o título observação e representação. Todas as estruturas de resultados e padrões desde o jardim-de-infância até a décima segunda série fazem referências específicas a textos de mídia e às habilidades exigidas para a educação para a mídia. No final de 1998, os documentos de implementação para todas as séries foram completados, bem como uma lista de recursos.

O desafio de Manitoba é prover treinamento formal para professores da mídia. A Universidade de Manitoba ofereceu um curso de verão em educação para a mídia durante vários anos, ministrado por Brian Murphy, presidente da Associação para a Compreensão da Mídia de Manitoba (Manitoba Association for Media Literacy — MAML). Atualmente, a Faculdade de Educação da Universidade está propondo um curso regular em educação para a mídia destinado a professores.

A MAML foi fundada em outubro de 1990, resultado de uma Conferência do Grupo de Áreas Especiais, patrocinada pela Associação dos Educadores de Arte de Manitoba. O papel da MAML é promover os objetivos da Educação para a Mídia, em particular assistir aos indivíduos na análise do papel da mídia na sociedade. Para alcançar seus objetivos, a MAML patrocina apresentações e workshops; ajuda a desenvolver programas de educação para a mídia destinados às escolas de Manitoba; provê oportunidades de treinamento; e publica o periódico trimestral *Directions*.

O Yukon e os Territórios do Noroeste são membros do Consórcio do Oeste. Como tais, estão desenvolvendo os componentes de educação para a mídia de seus Programas de Arte e Língua. Alguns professores destas localidades estão trabalhando por sua própria conta para introduzir a educação para a mídia em seus cursos.

O Canadá Atlântico e os Territórios — Nova Escócia, New Brunswick, Ilha Prince Edward, Terra Nova, o Yukon, os Territórios do Noroeste

Em 1995, uma iniciativa das províncias do Atlântico — semelhante ao Consórcio de Arte e Língua do Oeste do Canadá — desenvolveu um currículo comum de Arte e Língua em que a educação para a mídia aparece de forma proeminente. Ele está construído sobre a noção de que a alfabetização se deslocou da competência na palavra escrita para a habilidade em usar e entender os meios de comunicação visuais e tecnológicos. Este currículo foi utilizado como piloto em 1996 e implementado em 1997. Os documentos afirmam que a educação para a mídia é um elemento crítico do currículo de Arte e Língua e a incluem em todos os cursos de inglês.

No outono de 1992, um grupo de professores, pais, bibliotecários, profissionais de mídia e ambientalistas formou a Associação para a Compreensão da Mídia de Nova Escócia (Association of Media Literacy for Nova Scotia — AML-NS). Uma das razões que uniu o grupo de cerca de cem pessoas foi a necessidade de impedir a Rede de Notícias da Juventude (Youth News Network — YNN) de vender sua rede de notícias comercial para as escolas da Nova Escócia. Eles conseguiram formar um grupo de educação para a mídia e parar a YNN.

Os membros da AML-NS publicam um periódico semestral chamado *The Mediator*. A ex-presidente, Eileen O’Connell tem uma coluna mensal sobre questões da educação para a mídia no *Halifax Chronicle Herald*, o jornal diário de maior circulação da Nova Escócia. Da mesma forma, Gail Lethbridge, editora do *The Mediator*, escreve uma coluna regular para o *The Teacher*, o periódico do sindicato dos professores da Nova Escócia.

Membros da AML-NS realizaram workshops com pais e grupos da comunidade, bem como treinamento para professores. Desde 1993, o Festival de Cinema do Atlântico tem convidado professores a participar, juntamente com seus alunos, do programa ScreenScene, e patrocinou um evento para professores que trabalham com mídia.

O setor de Alfabetização do Departamento de Educação e Cultura da Nova Escócia, em conjunto com a AML-NS, co-patrocinaram um projeto de educação para a mídia destinado a alunos adultos. Criado pela Secretaria Nacional de Alfabetização e escrito pela presidente fundadora da AML-NS, Pat Kipping, o kit consiste de um manual de workshop, uma coleção de recursos e um guia comentado.

A Faculdade de Artes da Nova Escócia incluiu em seus cursos alguns componentes que levantam a questão da educação para a mídia. Da mesma forma, Mount St. Vincent tem oferecido cursos de verão em educação para a mídia.

Canadá Central — Quebec e Ontário

Cerca da metade da população do Canadá vive nas duas províncias centrais de Ontário e Quebec. O Ministério da Educação de Quebec desenvolveu um currículo reformulado que foi implementado nas escolas elementares e secundárias em 1999. A educação para a mídia deve atravessar todo o currículo, pois se trata de uma habilidade e competência básica.

Em setembro de 1990, um grupo de professores secundários de língua inglesa e francesa, acadêmicos universitários e outros interessados em educação para a mídia formaram a Associação da Educação para a Mídia de Quebec (Association for Media Education in Quebec — AMEQ), uma organização popular bilíngue composta principalmente por professores. A AMEQ é presidida conjuntamente por Lee Rother da Diretoria da Laurenval School, e por Brenda Wilson da Trafalgar School for Girls.

O objetivo fundamental da AMEQ é prover informações, planos e idéias de aulas, especialização e desenvolvimento profissional ligado à educação para a mídia. A AMEQ argumenta que a educação para a mídia deve ser incluída no currículo, desde o jardim-de-infância até o segundo grau, e em todos os programas de treinamento de professores. A AMEQ promove ativamente a idéia de que os pais também devem ser educadores de mídia de seus filhos.

A AMEQ tem patrocinado festivais estudantis de mídia, conferências sobre educação para a mídia, workshops de dia inteiro para professores e pais, e noites de informação para pais. Os membros da AMEQ conduzem regularmente workshops em conferências de pais e de educação da província, programas de desenvolvimento profissional das diretorias das escolas e palestras como visitantes nas Faculdades de Educação das Universidades McGill e Bishop. Os membros executivos da AMEQ também apresentaram resumos ao Ministério da Educação de Quebec, relativos a mudanças curriculares propostas, bem como à Comissão de Telecomunicações de Rádio e Televisão do Canadá (Canadian Radio-television Telecommunications Commission — CRTC) sobre a violência e a mídia.

Em 1991, o Centro para Alfabetização, com sede em Montreal, que mantém uma coleção aberta de recursos em todos os aspectos da alfabetização, começou a receber muitos pedidos de recursos para educação para a mídia. O Centro expandiu o componente mídia de sua coleção e organiza workshops em educação para a mídia. Um desenvolvimento semelhante ocorreu no Centro Saint-Pierre, um centro de educação contínua com base na comunidade.

Ontário, onde vive mais de um terço da população do Canadá, foi a primeira jurisdição educativa da América do Norte a tornar a educação para a mídia uma parte obrigatória do currículo. Em 1987, o Ministério da Educação de Ontário publicou novas orientações que enfatizavam a importância do ensino de educação para a mídia como parte do currículo regular de inglês. Pelo menos um terço do curso de inglês intermediário e sênior deve ser dedicado ao estudo da mídia. E, na sétima e oitava séries (alunos com 12-13 anos de idade), 10% do tempo de aula foram dedicados a alguma forma de estudos da mídia. Além disso, permitiu-se aos alunos que escolhessem um curso completo de estudos da mídia como um dos cinco créditos exigidos para graduação.

No início de abril de 1995, o Ministério da Educação de Ontário publicou dois documentos. *O Currículo Comum: Políticas e Resultados, Primeira à Nona Série* delinea claramente quando e o que se espera que os estudantes saibam. *Padrões da Província: Língua, Primeira à Nona Série* provê indicadores consistentes e objetivos para determinar se os estudantes estão aprendendo bem. Da primeira à nona série, em Arte e Língua, há orientações que devem ser seguidas: Ouvir e Falar, Ler, Escrever, Observar e Representar. A orientação Observar e Representar garante que a educação para a mídia é agora uma parte obrigatória do currículo de Arte e Língua a partir da primeira série. Houve revisões

posteriores nos currículos de Arte e Língua de Ontário em 1998, e a educação para a mídia continua a ser uma parte obrigatória dos currículos de Arte e Língua Inglesa tanto na grade da escola elementar como na da secundária.

Um grupo, principalmente, é responsável pelo contínuo desenvolvimento bem-sucedido da educação para a mídia em Ontário. É a Associação para a Compreensão da Mídia (AML). Havia 70 pessoas na reunião de fundação da AML em Toronto, em abril de 1978. Os fundadores da associação foram: Barry Duncan, um professor de escola secundária e coordenador de inglês na Escola de Educação Experimental de Toronto; Arlene Moskovitch, então com o Conselho Nacional de Cinema do Canadá, atualmente consultora; Linda Schulyer, uma professora de escola elementar, que se tornou diretora na *Playing With Time Inc.*, responsável pela popular série de TV *Degrassi*; e Jerry McNab, diretor do Centro de Distribuição dos Produtores de Filmes do Canadá, atualmente diretor da Magic Lantern, um centro de produção e distribuição. No final da década de 1980, a AML tinha mais de mil membros e um acervo notável de realizações.

Em 1986, o Ministério da Educação de Ontário e a Federação dos Professores de Ontário convidaram dez membros da AML para preparar um *Guia de Recursos para a Educação para a Mídia*, destinado a professores. Publicado pelo governo no verão de 1989, o guia de 232 páginas destina-se a ajudar os professores de mídia. Inclui estratégias e modelos, bem como fundamentos lógicos e objetivos. Este guia é usado em muitos países de língua inglesa e foi traduzido para o francês, italiano, japonês e espanhol.

Antes do lançamento do *Guia de Recursos*, o Ministério apoiou os autores da AML para darem treinamento em serviço aos professores de Ontário, a fim de prepará-los para a introdução dos cursos de mídia. Desde 1987, os membros da AML têm apresentado workshops no Canadá, Austrália, Japão, Europa, América Latina e Estados Unidos.

O *Guia de Recursos* de Ontário descreve a educação para a mídia como preocupada “com o processo de compreensão e uso da mídia de massa. Também se preocupa em ajudar os estudantes a desenvolverem uma compreensão crítica e informada da natureza dos meios de comunicação de massa, das técnicas por eles utilizadas, e do impacto destas técnicas... A educação para a mídia também tem por objetivo dotar os estudantes da habilidade para criar produtos de mídia”.

Três vezes ao ano, a AML publica *Mediacy*, que atualiza os membros da AML com relação ao que está acontecendo, lista as novas publicações na área, anuncia palestrantes e tópicos de eventos trimestrais e publica artigos sobre assuntos relacionados. Durante o ano letivo, a AML patrocina eventos trimestrais trazendo palestrantes para fazer workshops com os professores.

De 1987 a 1993, a AML ofereceu três cursos para professores de mídia durante a escola de verão, em conjunto com a Faculdade de Educação da Universidade de Toronto. Um aumento exorbitante no custo dos cursos da escola de verão fez com que deixassem de ser ministrados.

Em maio de 1989, a AML reuniu quarenta e seis educadores e profissionais de mídia em um encontro de dois dias para discutir o futuro do desenvolvimento da educação para a mídia em Ontário. Isso levou a duas conferências internacionais sobre educação para a mídia na Universidade de Guelph, em 1990 e 1992. Ambas as conferências tiveram muito sucesso, atraindo mais de 500 participantes de todo o mundo.

Depois da conferência de 1992, representantes de grupos de educação para a mídia das províncias do Canadá se reuniram em Toronto para formar a Associação Canadense das Organizações de Educação para a Mídia (CAMEO). O objetivo do grupo é promover a educação para a mídia em todo o Canadá e unir as organizações canadenses de educação para a mídia.

A AML coordenou a parte relativa à educação para a mídia do “Encontro 2000: Crianças, Jovens e a Mídia — Para Além do Milênio”, uma conferência internacional realizada em Toronto, de 13 a 17 de maio de 2000. Os 1500 delegados de todo o mundo são pessoas envolvidas na produção e distribuição de mídia de tela para crianças e jovens, bem como outros envolvidos com educação para a mídia. Foi uma oportunidade única para aqueles que usam e ensinam sobre mídia se reunirem e conversarem com os que produzem e distribuem.

Apêndice 2: Contatos da Associação Canadense de Educação para a Mídia (CAMEO)

Canadian Association for Media Education in British Columbia
Dan Blake
Curriculum and Instructional Services Centre (CISC)
7532-134A Street
Surrey, B.C. V3W 7J1
(604) 590-2255 (Tel), (604) 590-2588 (Fax)
E-mail: danblake@istar.ca

Alberta Association for Media Awareness
Sharon McCann
Film Classification Services
Alberta Community Development
Beaver House
5th Floor, 10158 — 103 Street
Edmonton, AB T5J 0X6
(403) 427-2006 (Tel), (403) 427-0195 (Fax)
E-mail: smccann@mc.d.gov.ab.ca
or: semccann@sas.ab.ca

Media Literacy Saskatchewan
Bob Pace
Robert Uscher Collegiate
1414 — 9th Avenue North
Regina, SK S4R 8B1
(306) 791-8435 (Tel), (306) 791-8443 (Fax)
E-mail: space@cableregina.com

Manitoba Association for Media Literacy
Brian Murphy
St. Paul's High School
2200 Grant Avenue
Winnipeg, MB R3P 0P8
(204) 831-2300 (Tel), (204) 831-2340 (Fax)
E-mail: brmurphy@minet.gov.mb.ca

Association for Media Literacy Ontario
Barry Duncan
SEE School
40 McArthur Street
Weston, ON M9P 3M7
(416) 394-6992 (Tel), (416) 394-6991 (Fax)
E-mail: loon@interhop.net

Jesuit Communication Project
John Pungente, SJ
1002 — 60 St. Clair Avenue East
Toronto, ON M4T 1N5
(416) 515-0466 (Tel), (416) 515-0467 (Fax)
E-mail: pungente@chass.utoronto.ca

Association for Media Education Quebec
Lee Rother
Lake of Two Mountains School
2105 Guy Street
Deux Montagnes, QC J7R 1W6
(514) 491-1000 (Tel), (514) 491-6862 (Fax)
E-mail: irothe@po-box.mcgill.ca

Association for Media Literacy Nova Scotia
Trudie Richards
Mount Saint Vincent University
166 Bedford Highway
Halifax, NS B3M 2J6
(902) 457-6210 (Tel), (902) 457-1216 (Fax)
E-mail: Trudie.Richards@msvu.ca

EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA NA ÁFRICA DO SUL NO FINAL DO SÉCULO XX

O Renascimento da Fênix ou a Morte do Cisne?

JEANNE PRINSLOO

Uma nova visão da instrução é essencial se os educadores encararem com seriedade os amplos objetivos da educação: preparar os alunos para agirem como cidadãos efetivos e informados em uma sociedade democrática; preparar os alunos para alcançarem a realização pessoal; e preparar os alunos para agirem efetivamente em um mundo de mudanças rápidas que exige novas e múltiplas capacidades (Hobbs, 1997: 165).

Propor uma nova visão da instrução implica que as versões atuais não são adequadas aos objetivos amplos da educação do final do século XX, como descrito na citação inicial. Isto não é surpreendente se considerarmos que as versões atuais se originaram no final do século XIX e início do século XX. A introdução da educação formal compulsória admitiu a necessidade de os cidadãos saberem ler e escrever tanto para receberem as idéias, conhecimentos e mensagens que circulavam na sociedade em geral, como para estarem adequadamente preparados para atuarem no mercado de trabalho. O desenvolvimento exponencial subsequente e a expansão do alcance dos meios de comunicação de massa mudaram fundamentalmente este cenário. Imagens e sons, textos falados e escritos, e todas as suas possíveis permutas, são combinados para formar os produtos e mensagens do ambiente de mídia. Eles são agora elementos integrais, permeiam as vidas da maioria dos cidadãos em todo o mundo e constituem o “currículo básico” deles.

A nova visão da instrução para este mundo mudado e em mudança supera a idéia de que a instrução está confinada à palavra impressa e exige múltiplas

capacidades. Eu diria que a Educação para a Mídia responde a esta exigência e propõe uma área de formas específicas de compromisso intelectual, em resposta aos desenvolvimentos da mídia global. A Educação para a Mídia não é, contudo, simplesmente um exercício para expandir o escopo dos textos incluídos na “instrução” a fim de abranger os textos de mídia. Ela tem uma visão de justiça social e de cidadania crítica que propõe formas particulares de compromisso e, decisivamente, hábitos particulares de pensar. Deixe-me recorrer à descrição abrangente de Educação para a Mídia de Bob Ferguson, tirada de seu discurso proferido na primeira conferência nacional de Educação para a Mídia na África do Sul, 1990, em resposta à questão “O Que É a Educação para a Mídia?”:

É, eu sugiro, um compromisso de longo prazo com todas as formas de representações da mídia. Diz respeito à forma como as mensagens são reunidas, por quem e no interesse de quem. Diz respeito ao conceito de beleza e ao conceito de comum — com discussões sobre cultura “superior” e “inferior”. Também diz respeito à forma de construir mensagens de mídia que são semelhantes às que estão agora disponíveis, e como construir mensagens diferentes; e à forma de adquirir habilidades de produção — do uso da caneta à utilização do gravador e da câmera. É um assunto que deveria estar na pauta de todos os professores e alunos e que não se presta a encontros de curta duração. (...) Pois, acima de tudo, a Educação para a Mídia é um exame sem fim das formas como entendemos o mundo e das formas como os outros interpretam o mundo para nós. Antes de tudo, ela precisa ser genuinamente aberta e crítica (Ferguson, 1991: 19/20).

Como o termo sugere, a “Educação para a Mídia” tem por objetivo específico educar sobre a mídia. Essencialmente, a Educação para a Mídia trata da cultura popular porque a cultura popular está contida nos textos de mídia. Contudo, o compromisso proposto nesta descrição é de uma natureza particular. Ela primeiramente insiste que é um processo contínuo e sem fim. Então, diz respeito tanto à forma como as pessoas usam a mídia para entender o mundo, ou (usando as palavras de Freire) quanto à forma como elas lêem o “mundo” a partir da “palavra”. Ela também enfoca como os outros, aqueles engajados na produção da mídia, interpretam o “mundo” para seu público, como eles selecionam, constroem e privilegiam versões ou significados, agrupando produtos da mídia. É coerente com a visão de uma instrução crítica (que será discutida em detalhes posteriormente) e com o cultivo de uma cidadania engajada e crítica. É este conceito de Educação para a Mídia que está presente neste artigo e que proporciona o contraste com outros tipos de ensino de mídia.

Neste artigo, analiso em que extensão a educação escolar na África do Sul respondeu aos desafios para adotar uma nova visão de instrução incorpore a Educação para a Mídia, e considero os fatores históricos, políticos e culturais que influenciaram este desenvolvimento. Isso leva à consideração de futuras possibi-

lidades e à discussão da urgência da Educação para a Mídia como parte do currículo em um contexto sul-africano.

Educação na África do Sul: breve contexto histórico

Atualmente, o sistema educacional da África do Sul emerge de um contexto de colonialismo e décadas de apartheid e é visivelmente inadequado às exigências de uma cidadania engajada e em desenvolvimento no final do século XX. Uma das questões inevitáveis de todos os aspectos da vida na África do Sul é que as formas anteriores de governo não podem simplesmente ser relegadas à história e declaradas extintas. O sistema educacional que as crianças sul-africanas vivenciam emerge de práticas institucionais históricas e valores de seu passado e ambos se encontram poderosamente inscritos em termos de sua localização geográfica, acesso aos recursos e práticas institucionais e culturais.

A educação racialmente diferenciada da África do Sul se entrincheirou quando o governo do Partido Nacionalista foi eleito em 1948: eles legitimaram a raça como a categoria que determinava o local de residência, a ocupação e certamente a natureza da educação. O privilégio do branco dominou a educação sul-africana. Era uma divisão complicada ao longo de ramos de linguagem, com os africâneres mantendo um forte enfoque religioso. A educação para os sul-africanos era provida nos termos definidos em 1954, pelo então Ministro da Educação, Hendrik Verwoerd: “Não há lugar para [os bantos] na comunidade européia acima do nível de certas formas de trabalho” (in Behr, 1988: 36). Além disso, a educação para os indianos e para os “mulatos” acontecia em escolas separadas.

A educação do apartheid conseqüentemente resultou em uma burocracia embaraçosa definida por raça e geografia. As autoridades educacionais eram classificadas como Brancas, Indianas, Mulatas e Negras. As diferentes verbas para a educação dos brancos, indianos, “mulatos” e negros refletiam a hierarquia social oficial¹, em que os brancos recebiam a taxa de capital per capita mais alta e em que aos indianos e mulatos era oferecida uma posição um grau acima da posição de lumpen-proletariado oferecida aos africanos.

O final dos anos oitenta foi tempo de mudanças aceleradas na política sul-africana, e os anos noventa começaram com o anúncio oficial que inaugurou a transição para o governo da maioria e o final oficial de um regime de apartheid. Há agora nove autoridades educacionais geograficamente definidas, sujeitas a estruturas políticas regionais. A estrutura governamental educacional central tentado certas reformas as quais incluem a elaboração de um novo Currículo Nacional, que forneça um roteiro para as províncias. Contudo, o potencial para mudança é limitado pelo legado do apartheid. As posições e práticas educativas gravadas pelas autoridades de outrora não podem ser simplesmente apagadas.

Paradigmas educacionais gerais

Paradigmas ou tradições ideológicas diferentes fundamentam a educação na África do Sul hoje. É necessário fazer um sumário destas posições a fim de contextualizar as formas da Educação para a Mídia. Esta discussão se refere a paradigmas positivistas ou de transmissão, liberais-humanistas, de resistência/vanguarda, e de educação “crítica” (Prinsloo, 1995). Suas raízes se encontram em histórias particulares, que fundamentam as iniciativas educacionais, incluindo a Educação para a Mídia. Suas diferenças em conteúdo e metodologia estão axiomáticamente ligadas aos papéis percebidos da educação na sociedade e à filosofia que sustenta cada orientação.

A educação de transmissão dominou o campo educacional formal e o “locus” de poder, enquanto o desenvolvimento do currículo estava nas mãos do africâner branco. Esta forma de educação supõe uma concepção realista de conhecimento por meio do qual a realidade pode ser descoberta e representada. O professor e o texto são reconhecidos como autoridades e a intenção da aprendizagem é aproximar-se de seu conhecimento, ao invés de interpretá-lo. O pensamento independente e criativo não é permitido nestas condições. Tal aprendizagem é realizada de um modo diretivo que é burocrático, autoritário e, no contexto sul-africano, ideologicamente oprimido para servir aos interesses da minoria política.

Os discursos *liberais ou humanistas* também encontraram defensores em certos núcleos da educação sul-africana. A orientação é mais centrada no aprendiz mas ainda sustentada por uma concepção realista do conhecimento; ela supõe professor e texto como autoridades, mas também prevê discussão e debate. Na sua essência não está a preocupação com as habilidades tecnicistas da orientação anterior e, sim, o desenvolvimento individual intelectual e moral em consonância com a democracia liberal. As preocupações liberais surgiram da tradição colonial de língua inglesa e influenciaram a aprendizagem, particularmente onde o inglês era a primeira língua. As inovações curriculares tendiam a se originar em tais enclaves privilegiados, mas sucumbiam às outras autoridades, em uma ordem que reproduzia a hierarquia do privilégio. Previsivelmente, os assuntos de ciências humanas eram mais receptivos ao impulso humanista. Em conseqüência, apesar da posição ideológica do Estado, parcialmente adotaram uma abordagem liberal humanista. Sua influência tem sido sentida nos departamentos brancos de educação de língua inglesa e, até certo ponto entre os alunos indianos e “mulatos” de língua inglesa. Este é também o ponto de maior trabalho em Educação para a Mídia.

A educação de resistência ou vanguarda ainda supõe o professor como autoridade e mantém uma orientação realista para o conhecimento, mas difere dos discursos tradicionais por procurar desafiar e transformar radicalmente as relações existentes de poder. Em 1976, a resistência dos estudantes negros à

educação do apartheid mudou o mapa da política sul-africana. Os boicotes e tumultos dos estudantes negros em massa foram inicialmente detonados pela insistência burocrática de que o africâner era o meio de instrução de metade das disciplinas da escola secundária.

Os educadores que se engajaram na “luta” identificaram o papel da escola como um instrumento de domesticação e os ativistas da mídia criticaram as ideologias difusas inseridas na mídia dominante. Eles estavam preocupados em desconstruir e desmistificar os agentes de controle social. Simultaneamente, a sindicalização dos professores aumentou e as greves de estudantes e boicotes escolares tornaram-se quase lugar-comum. Embora houvesse uma reivindicação de uma “Educação do Povo” indefinida, a educação de resistência marcava oposição ao Estado e não deve ser confundida com preocupações pedagógicas ou educação crítica. Mobilização de massa não é igual a reflexão crítica.

A pedagogia crítica é sustentada pelas idéias de conferir poder, dar voz e diálogo ao aprendiz. A pedagogia crítica admite a importância do ensino socialmente crítico em todos os níveis e a natureza política da teoria e prática educativa. Os educadores críticos apresentam a pedagogia crítica como promotora de compreensão crítica de uma linguagem (Giroux, 1988, 1992; McLaren, 1989). Ela se coloca em contraposição a outras pedagogias, em particular a tradicional e liberal. As teorias da educação tradicional e liberal propõem o ensino como um processo neutro de aquisição da linguagem e de outras habilidades que proporcionam os recursos para oportunidades iguais. Em contraste, a pedagogia crítica defende uma teoria de ensino que está ligada a uma luta por uma vida qualitativamente melhor para todos, por justiça social. Desse modo, a pedagogia crítica introduz a idéia da instrução crítica.

A instrução crítica rejeita a concepção realista do conhecimento que fundamenta os paradigmas precedentes e adota uma compreensão diferente do conhecimento. Está essencialmente preocupada com as relações de poder na sociedade: as mensagens não são vistas como fornecedoras inocentes de verdades, mas versões ou discursos selecionados operando dentro de sistemas complexos de processos de produção e recepção (veja Fairclough, 1992, Weedon, 1987, para uma discussão mais abrangente). Um aspecto crucial de tais discursos está relacionado com as subjetividades e identidades. A subjetividade é usada para se referir aos “pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, seu senso de si mesmo e suas formas de entender sua relação com o mundo” (Weedon, 1987: 32). É através do discurso, da mídia ou de outras formas, que identidades individuais ou grupais são construídas e evoluem. Conseqüentemente, nesta visão, a masculinidade e feminilidade, por exemplo, são consideradas não como características essenciais e absolutas, mas como construções sociais que são influenciadas por mudanças discursivas históricas, geográficas e culturais. Este é um elemento importante ao considerar o papel que a mídia desem-

penha na vida dos alunos, não como tendenciosa ou manipuladora, mas privilegiando tipos particulares de subjetividades.

Através do Discurso a vida humana é organizada em padrão e forma que podem ser reconhecidos e entendidos — pode ser lida como tendo sentido — por nós mesmos e pelos outros (Lankshear, 1997: 16).

Abordagens à instrução, estudos de textos e ensino de mídia

Esta seção considerará como estes paradigmas são traduzidos em diferentes práticas textuais e como eles incorporam a Educação para a Mídia. A Educação para a Mídia tem a ver com o “ler”, “escrever” e se envolver com os textos de mídia. Isto motiva a decisão de analisar as abordagens a práticas textuais, através da lente proposta na introdução — a do sentido ampliado do texto e da instrução.

Orientação tradicional e baseada no texto

As abordagens baseadas no texto têm fundamentado os estudos sobre instrução e textos desde seu início, e estão geralmente associadas com as formas tradicionais ou de transmissão de ensino. Como a expressão “o texto como base” sugere, o foco é no texto e propõe que o sentido está dentro do texto. As exigências de tais práticas textuais são de adquirir um conhecimento de superfície do texto e, mesmo em um nível escolar inicial, simplesmente ser capaz de se lembrar de detalhes de conteúdo. Dessa pressuposição emergem as pedagogias que avaliam a habilidade do aluno de ser capaz de isolar o significado do texto tendo em consideração apenas o texto. O sucesso disso exige que a resposta do aluno seja idêntica à do professor. Esta abordagem ao conhecimento centrada no professor propõe, portanto, pedagogias que encorajem aprendizagem automática e memorização. Esta tem sido a abordagem predominante nas instituições públicas negras, uma abordagem que oferece uma visão extremamente forçada de instrução, absolutamente inadequada às exigências do final do século XX.

A maior parte da educação tem sido dada através das línguas dos brancos. Isto significou que, para os alunos negros, a aprendizagem e o acesso ao conhecimento e ao poder estavam vinculados ao domínio de uma segunda língua. Em termos de ensino de língua nativa, as atividades de sala de aula eram frequentemente organizadas a partir de livros-textos diretivos. Tal livro-texto de língua divide o ano em semanas e, para cada semana apresenta oito lições. Ele assegura que um certo número de horas seja dirigido, por semana, ao trabalho com compreensão, gramática, literatura, tarefas escritas e orais. Além disso, impele todos os alunos a trabalharem com os mesmos textos para compreensão, tarefas de gramática e escritas, independentemente de seus contextos. Há um foco em

detalhes superficiais do texto e a exigência constante de identificar a “moral da história”, sempre contida dentro de uma moralidade autoritária. Os professores nunca podem (ou, por outro lado, não têm a oportunidade de) pensar sobre seus programas de ensino. O programa oficial simplesmente não permite o engajamento com textos significativos e tópicos.

Nos casos do inglês como segunda língua, as exigências do plano de estudos imitam aquelas dos planos para falantes de Inglês como primeira língua, mas com a intenção de que os alunos falantes de inglês como segunda língua devem se lembrar de detalhes narrativos e biográficos e devem ser capazes de fazer citações extensivamente. O plano de estudos propõe quatro tipos de textos considerados importantes: drama, poesia, romance e uma seção aberta, em regra contos. Exige-se que estes trabalhos sejam “trabalhos substanciais de um padrão aceitável”. Shakespeare é a escolha dramática óbvia daqueles que selecionam os textos. Shakespeare é o máximo do domínio da língua inglesa. A maior parte dos professores orienta seu trabalho de ensinar tendo como referência os exames e, conseqüentemente, os alunos se envolvem com os textos da “elite”, ao invés dos textos de mídia que são o material de suas experiências de vida.

Para os falantes de inglês como segunda língua, a maior ênfase era em questões do tipo memorização e compreensão (ao invés de comentários sobre recursos poéticos). Embora houvesse diferenças entre o Shakespeare ensinado nas universidades e o Shakespeare dos departamentos de educação, ainda se tratava do Grande Mestre, a ser abordado de modo reverente e semelhante (Johnson, 1996: 286).

Gastei tempo considerável com as práticas textuais do cenário melancólico sul-africano para a educação negra. A Educação para a Mídia está ausente. É importante enfatizar esta omissão precisamente porque é a forma dominante de instrução e de educação textual para a maioria dos sul-africanos: uma deferência ao texto sem estratégias para ler além da superfície. A natureza autoritária da educação formal enfatiza a aceitação da sabedoria da autoridade. A sociedade africana tradicional tende a legitimar o respeito e a obediência aos mais velhos. Não permite o questionamento de idéias e instruções. Estes fatores impedem o debate crítico e o tipo de discussão que acompanharia o desenvolvimento da instrução crítica. Os alunos tornam-se dependentes da certeza. Eles se sentem inseguros em face do questionamento e de opiniões abertas que não são reforçadas como certas ou erradas. De novo, esta certeza não é coerente com o novo ponto de vista de uma visão flexível, crítica e enriquecedora de instrução.

O humanismo liberal, a “herança cultural” e o ensino de Inglês

Para os professores de Inglês como primeira língua, havia a influência de diferentes idéias. Seus alunos, na maioria brancos, constituíam uma parte da popu-

lação que era econômica e socialmente privilegiada, as escolas possuíam recursos muito melhores e os professores eram mais qualificados. O currículo de Inglês derivava das tendências do Reino Unido nas décadas de 50 e 60. Aqui, as abordagens ao ensino de Inglês assumem uma posição humanista e liberal que se caracteriza pela preocupação particular de criar habilidades críticas e criativas no indivíduo.

Dentro deste paradigma, a prática escolar parece insistir em uma abordagem fragmentária. A língua é separada da literatura e analisada à parte. Os textos considerados de mérito “literário” são separados dos textos da cultura popular ou da mídia. Os professores e os examinadores prevêm que a leitura destes textos produzirá respostas de uma natureza diferente; e eles avaliam de acordo com isso. Presume-se que os textos literários tenham valor e o aluno sagaz adota uma atitude de reverência ante suas verdades e suas preocupações. Exigem uma resposta particular aos trabalhos de mérito literário, adquirida como uma aprendizagem feita aos pés de críticos, em que se aprendem as convenções e respostas em homenagem aos trabalhos destes (em termos gerais) mestres brancos. Para fins de matrícula, com sua influência poderosa para legitimar o que conta como conhecimento valorizado, há sempre Shakespeare, um romance e (geralmente parte da Grande Tradição) um trabalho “de menor importância” e uma seleção de poesia. Pelo menos 50% desses textos são anteriores ao século XX. Em algumas províncias, o cinema tem sido privilegiado como uma extensão da grande tradição literária. Um filme, mas um filme considerado de mérito artístico, pode ser estudado dentro da categoria literária de “menor importância”. Formas que analisam as histórias como um todo não são permitidas pelos procedimentos que se tornaram naturais para ler e escrever. Apenas respostas particulares a aspectos particulares destes produtos culturais serão consideradas válidas.

Assim como a literatura é avaliada separadamente dos outros elementos, há um exame de “língua”. O exame de língua dá continuidade a esta abordagem fragmentária e realista, mas é como se mover do templo para o mercado. Aqui o pensamento “crítico” entra em cena porque se pode deixar de lado o estado de reverência, pode-se ler contra o sentido do texto e explicar suas falhas. Este é o lugar onde lidamos com textos que não os literários. A Educação para a Mídia entrou nesta área de uma forma discriminatória. De repente, em contraste com os textos literários, estes textos de mídia contêm uma coisa assustadora chamada ideologia. Aqui, algo curiosamente denominado “linguagem emotiva” entra em cena. Agora, é hora de considerar como o público/leitor é sutilmente posicionado pelos textos. Curiosamente, em nossa disposição atual, esta não é uma parte da literatura considerada além dos domínios da realidade. Veja, agora estamos fazendo cultura inferior e a palavra-chave passa a ser manipulação. Desenhos animados, anúncios e resenhas de filmes constituem a parte principal desta seção. As notícias são comparadas para identificar as tendências, já que se assume que

há uma clara separação entre o fato e a opinião. As complexidades de interpretação são excluídas. Deixe-me dar um exemplo do problema introduzido por esta abordagem. Em setembro de 1988, uma força de soldados sul-africanos invadiu o pequeno país vizinho de Lesoto. Muitas pessoas daquele país descreveram o fato como uma invasão; a Comunidade Sul-Africana de Desenvolvimento prefere descrevê-lo como uma missão para manter a paz, pedida pelos líderes daquele país. Abordagens de ensino que pedem a identificação de fato/opinião e manipulação conspiratória não podem ajudar de forma adequada as pessoas a pensarem sobre tais textos.

As suposições que sustentam esta abordagem (confinada a instituições de língua inglesa) insistem na importância do texto e a análise textual se torna o foco do ensino. Esta abordagem realista discriminatória é inadequada a uma visão expandida de instrução e engajamento textual ou à educação de pessoas criticamente letradas. Contudo, é a forma mais dominante de Educação para a Mídia dentro da educação sul-africana.

A abordagem de resistência/vanguarda aos textos

Uma abordagem discriminatória diferente à Educação para a Mídia se originou de uma interpretação particular do trabalho de teóricos da antiga escola de Frankfurt e o poder da “indústria da cultura” foi entendido como domesticador e apaziguador da população através da produção de uma “falsa” consciência. Este argumento foi ligado às noções, de Althusser, de crítica do poder do Aparelho Ideológico Estatal, do qual fazem parte a mídia e a escola. A preocupação liberal com o texto isolado foi castigada por seu fracasso em lidar com o contexto institucional e com a noção de influência. Os educadores de mídia que trabalham nesta linha incorporaram conceitos derivados da semiótica, em que o foco da atenção era o significado das representações e mediação do significado, as formas como os códigos e convenções funcionam e são usadas e os modos como os “mitos” culturais operam. Contudo, eles tendem a ser muito seletivos quanto aos aspectos do significado e às formas de mídia que analisam. As aulas, que diziam produzir pensamento crítico, eram confinadas a um repertório limitado do que o professor considerava como fatos contra a propaganda de imperialismo racial na mídia.

A orientação de resistência aos textos ocorreu notavelmente entre os professores (indianos) da antiga Câmara dos Delegados (House of Delegates), Departamento de Educação. Os professores indianos têm sido relativamente privilegiados na hierarquia educacional, como já mencionamos antes; contudo, estavam ambivalentemente posicionados como um grupo minoritário e desprivilegiados em termos de tomadas reais de decisão em nível nacional. A Educação para a

Mídia tornou-se uma área crítica através da qual a oposição ao estado de apartheid podia ser articulada no contexto educacional.

A maior parte do trabalho originado pode ser caracterizada como de resistência, e não de crítica. Era desprovido de qualquer base de sustentação de teoria da mídia, não tinha familiaridade com os debates relativos aos paradigmas educacionais e desenvolvimento curricular e adotava a retórica dos anos oitenta dos ativistas de mídia. Inclina-se para uma visão conspiratória de uma mídia todopoderosa e alienante, responsável “por formas de pensamento que, infelizmente, só poderão ser retificadas daqui a gerações” (HOD, 1993: 3). Naquilo que é representado como uma resposta à desigualdade na África do Sul, o trabalho desta abordagem respondeu constantemente à raça, mas nunca ampliou o escopo para abranger sexo, classe social, orientação sexual, religião, geografia ou qualquer outra coisa.

Os workshops de desenvolvimento de recursos produziram materiais elaborados por professores que variaram em termos de suas visões. Os materiais de maior sucesso essencialmente sugerem análise semiótica e contextualizam as mensagens da mídia. Um foco político era previsível tendo em mente os materiais de orientação e os fatores históricos e políticos identificados anteriormente. Não há nenhuma reflexão sobre seu racismo ou sexismo e o trabalho é politicamente correto, mas não muito crítico. Além da semiótica, nenhuma outra ferramenta de análise é mencionada.

Considerando o posicionamento ambivalente destes professores, esta política de resistência mostrava esta iniciativa de uma forma que capacitava uma identificação fácil com o ser “negro”. Em contraste com o conteúdo de resistência, a metodologia e a pedagogia conservam um forte modo de transmissão característico das práticas educacionais da educação na África do Sul. Contudo, este fórum de participação e discussão de professores proporcionou um modelo útil para iniciativas futuras. O mais importante é que esta forma de Educação para a Mídia foi além do fato de considerar o texto isoladamente e introduziu noções de função. Entretanto, com o fim do apartheid, esta abordagem perdeu sua força e seu impulso dissipou-se na fusão dos departamentos.

Instrução crítica, multi-instruções

Baseando-se em teorias críticas e pós-estruturalistas, os educadores identificam a dicotomia entre cultura superior e inferior como entrincheirada no ensino de estudos de textos (Burton, 1989, Peim, 1993). Eles sugerem que as práticas são discriminatórias na intenção e identificam sua incapacidade para abordar as necessidades mais gerais dos alunos. Baseadas nas premissas e práticas liberais que dão precedência ao individual, as práticas de ensino ignoram os elementos

discursivos, sociais e culturais dos textos e significados. Ao contrário, elas tendem a tornar natural a discriminação que favorece os já privilegiados.

Em contraste, são propostas abordagens críticas alternativas que descentralizam estas ortodoxias que privilegiam o cânone aceito (Burton, 1989, Peim, 1993, The New London Group, 1996). Elas propõem um sentido ampliado de instrução, tanto na natureza dos textos como na negociação dos significados. O repertório de textos é ampliado a fim de incluir toda a gama de produtos da mídia e textos considerados de mérito literário. A negociação de significados é um processo que envolve o texto, sua produção e processos de recepção e os contextos sociais e políticos. Baseia-se em determinados conceitos analíticos:

- Todas as mensagens são construções.
- As mensagens são representações da realidade social.
- Os indivíduos constroem significados a partir das mensagens.
- As mensagens têm propósitos sociais, políticos, estéticos e econômicos.
- Cada forma e gênero tem características e propósitos únicos (Simpson, 1996: 119).

Então, a partir desta base, as pedagogias propostas trabalham para desnaturalizar idéias e discursos. Maclean & Green (1996: 12-15) propuseram a instrução crítica como a confluência de diferentes correntes que incluem estudos culturais e de mídia, análise crítica do discurso (incluindo a conscientização crítica da linguagem e a teoria baseada no sexo), “multi-instruções” e pedagogia crítica. Há várias abordagens ao ensino da instrução crítica (e, por extensão, da Educação para a Mídia). Entre elas se incluem a ruptura do texto; a justaposição de textos; o fornecimento de finais alternativos; o desempenho e inversão de papéis; a inserção de informação adicional; a eliminação de informação retida; a introdução da paródia; e a análise dos contextos de elaboração e recepção de textos (Simpson, 1996: 120).

As iniciativas sul-africanas, dentro desta visão ampliada, surgiram a partir de diferentes pontos acadêmicos e menciono três programas diferentes.

O projeto narrativo

Este projeto tentou desenvolver uma abordagem de ensino que foi inicialmente descrita como uma “abordagem narrativa” ao ensino e aprendizagem do inglês (Prinsloo & Ashworth, 1994). Foi em KwaZulu-Natal e os professores envolvidos eram brancos falantes de inglês como primeira língua das escolas secundárias na área de Durban. A intenção era propor uma abordagem que respondesse

à noção de multicompreensões da linguagem, uma abordagem que capacitasse os alunos, criando atitudes mentais críticas cada vez mais capazes de compreender os aspectos culturais e discursivos dos textos. Fundamentou-se implicitamente em teorias de pedagogia crítica e pós-estruturalismo (com relação às ligações entre língua, textualidade e prática social). Teve dois estágios. No primeiro, houve workshops de desenvolvimento de professores em quatro centros diferentes e os professores foram introduzidos nas idéias e em alguns exemplos de práticas. Este primeiro estágio de cursos no local de trabalho resultou de um relacionamento de apoio mútuo e de convicções educacionais comuns entre o consultor da área e um Educador de Mídia da universidade. No segundo estágio, um grupo de professores experientes e entusiasmados trabalhou junto para elaborar materiais que auxiliassem os professores a se engajar nesta visão de instrução.

O foco selecionado sobre a narrativa ofereceu numerosas possibilidades. Em primeiro lugar, a gama de textos apropriados foi instantaneamente expandida para além do cânone aceito da literatura. Como os discursos e as representações estão contidos nas narrativas, propôs-se que todas as histórias fossem sujeitas a uma análise semelhante, dos romances góticos às telenovelas, anúncios, canções pop, desenhos animados, jornais, romances, poesia, obras dramáticas e muitas outras. Estes textos incluíam formas escritas, impressas, orais, visuais, eletrônicas e dramáticas.

Em segundo lugar, pedia um conjunto radicalmente diferente de perguntas sobre todas as histórias, em linha com a instrução crítica, algo como: Que tipo de texto é este, qual é sua categoria e gênero? Quem o produziu e em que contexto (de tempo e lugar)? Para quem? Por quê? Como foi produzido? Qual é sua estrutura? Que discursos ou ideologias são legitimadas e contra quais ele se coloca? O que omitiu? Que prazeres invoca e de que forma?

Esta intervenção provocou reações diferentes. Alguns professores mostraram-se resistentes e ensaiaram uma discussão liberal-humanista contra ela. Outros estavam altamente motivados, mas não se sentiram bem preparados para se engajar profissionalmente nestas idéias, uma vez que nada, em sua educação formal, os tinha levado a pensar nos textos desta forma.

Isto levou ao segundo estágio de desenvolvimento de materiais na universidade, quando um grupo de professores participou do desenvolvimento de materiais. Com este fim, um grupo de professores trabalhou no desenvolvimento de materiais acessíveis, especialmente um livreto intitulado *O Que Há na História?* (veja ilustração 1). Ele lida com aberturas, rupturas, atrasos, finais e funções das personagens dentro de narrativas simples tiradas de contextos culturais populares como revistas em quadrinhos, bem como narrativas com um sabor nativo sul-africano, e, em particular, histórias do folclore zulu ou *izineganekwane*. Foram identificados os procedimentos desde a análise dos elementos estruturais às

questões mais complexas. Fundamentando-se na compreensão de oposições binárias e ideologias, os textos são examinados em busca dos discursos privilegiados. Analisa as preocupações e temas de cada sexo e suas implicações culturais. Embora isso possa parecer teoricamente complexo, os materiais esforçam-se para ser acessíveis e enfatizar percepções ao invés de terminologia complexa. O que eles não fazem é dizer aos leitores como interpretar um texto: diferentes interpretações são reconhecidas, como sobre o papel que o texto pode desempenhar no posicionamento dos leitores ou assuntos. E, então, o que não é representado também é considerado importante.

Esta ênfase na estrutura e processo de contar histórias desloca a atenção do conteúdo apenas. Permite, através da análise, que os discursos estruturados dentro das histórias sejam identificados e considerados.

A influência de tal trabalho é limitada por suas circunstâncias. Vários dos professores deste grupo relativamente pequeno reconsideraram a forma como lidam com textos de mídia e textos literários e se sentem mais confiantes nestes engajamentos. Contudo, com a fusão dos departamentos de educação em apenas um, esta margem foi perdida, e a influência permanece no nível individual, ao invés do institucional.

Conscientização crítica da linguagem

A série de cadernos de atividades intitulada *Série de Conscientização Crítica da Linguagem* traduz a teoria da Conscientização Crítica da Linguagem (Critical Language Awareness — CLA) em materiais de aula adequados para uso nas escolas de segundo grau (Janks, 1993). Estes materiais resultaram do trabalho feito na Universidade de Witwatersrand. A CLA está preocupada com a relação entre língua, ideologia e poder, e “o significado da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder” (Fairclough, 1989: 1).

Este trabalho é uma resposta à necessidade identificada pela editora da série, Hilary Janks, de desenvolver habilidades de leitura crítica para “capacitar leituras que adotam posições diferentes daquelas oferecidas pelo Estado” (1995: 5). A idéia de língua e leitura analisadas não se confina à palavra escrita ou impressa, mas é fundamentada por uma compreensão mais ampla do texto (veja ilustração 2). Dois destes cadernos de atividades investigam especificamente textos de mídia, a saber, *Language, Advertising and Power (Linguagem, Propaganda e Poder, Granville, 1993)*, e *Language and News (Linguagem e Notícias, Rule, 1993)*. Esta preocupação com a leitura e o poder social é consoante com a visão expandida de compreensão da linguagem. Aspectos-chave da relação entre linguagem, ideologia e poder são identificados como se segue:

Ilustração I.

Mais Conclusões

- Como diferem as formas como as meninas são retratadas nas histórias em quadrinhos de meninas das formas como os meninos são mostrados nas histórias em quadrinhos de meninos?
- Faça uma grade como a que se encontra a seguir e tente completá-la.

	Meninas	Meninos
Heróis		
Natureza dos problemas		
Aparência dos heróis		
Onde eles aparecem		
Papel do sexo oposto		
Que papéis são omitidos		

Muitas pessoas criticam as histórias em quadrinhos por estereotiparem meninos e meninas. Elas acham que as histórias em quadrinhos de meninos não lhes dão a oportunidade de serem zelosos e bondosos tanto quanto de serem heróis esportivos. Elas acham que os papéis das meninas nestas histórias limitam-se ao de serem protetoras e caseiras. As meninas não têm papéis mais excitantes. Leia os versos a seguir e pergunte-se se são válidos para as histórias em quadrinhos que analisamos.

*De que são feitas as meninas?
Açúcar e aromas... e todas as coisas boas,
É disso que as meninas são feitas.
De que são feitos os meninos?
Lesmas e caracóis e rabos de cachorrinhos.
É disso que os meninos são feitos.*

Atividade

- *Ou* reescreva a história de Pam, mudando o herói para menino, *ou* escreva uma história sobre futebol, com um time de meninas.
- Leia suas histórias para o seu grupo, classe ou professor. Discuta seus resultados.

Fonte: *O Que Há na História?* 1994, p. 31 (mimeografado)

Ilustração 2.

AS FOTOS FAZEM PARTE DO CONTEXTO

Compare esta foto com a da página 10. Eu acho que como esta foto apresenta a educação negra e os alunos negros de uma forma mais positiva, ela leva o leitor a pensar que estas crianças valorizam a educação. As duas fotos posicionam o leitor de formas diferentes.

1. Como você acha que a foto da página 10 posiciona o leitor?
2. Você acha que o significado das palavras na página 10 é afetado pela foto que foi escolhida?
3. Se esta foto tivesse sido escolhida para o comercial ao invés da foto da página 10, como ela poderia ter afetado o significado das palavras?

Traga seus próprios artigos e fotos para a aula. Fale sobre a forma como o leitor é influenciado pelo contexto que a foto cria para as palavras.

Fonte: Hilary Janks (Ed.) (1993), *Language & Position. Critical Language Awareness Series*. Johannesburg, Witwatersrand University Press & Randburg, Hodder & Stoughton Educational, p. 19

a forma como o discurso é policiado (Foucault, 1970: 120); a forma como a variedade de linguagem é suprimida e a unidade enfatizada..., a forma como todo o discurso é posicionado na luta para representar (reapresentar) diferentes versões do mundo como legítimas; o poder do discurso para construir a subjetividade (Janks, 1997: 1).

Este trabalho insiste em uma grande variedade de textos, é baseado na a pedagogia crítica e os cadernos de atividades são relativamente baratos. Mais uma vez, é difícil medir a extensão da influência de uma iniciativa desta natureza, mesmo quando é bem analisada em revistas especializadas.

Ruimland

No sentido mais estrito, *Ruimland* não pode ser descrito como uma iniciativa de Educação para a Mídia, no momento exato em que a iniciativa da CLA incorporava uma visão mais ampla de instrução. Originou-se em Cabo Oeste, como uma intervenção curricular dentro do ensino de alunos africanos, a fim de se opor à ideologia do apartheid e suas práticas e pressuposições. *Ruimland* foi o nome dado a uma série de livros-textos para a seção de língua africana, desde a quarta até a última série de escolarização. O trabalho foi fundamentado nas pressuposições teóricas da análise crítica do discurso e na CLA. Embora o foco básico da iniciativa da série *Ruimland* não seja a mídia de massa, ela constantemente se refere a uma variedade de textos, muito freqüentemente textos de mídia, e os analisa.

Nos primeiros estágios *Ruimland* poderia ser provavelmente incluído dentro de um paradigma de resistência. Contudo, embora esta orientação marque os primeiros trabalhos, ela abre caminho para uma forma diferente de pensamento crítico. Em uma entrevista com um dos autores, ficou claro que eles passaram a se preocupar com o poder dos indivíduos como pensadores críticos e comunicadores competentes. Assim, uma pessoa com poder precisa ser um cidadão ativo que critique quem quer que esteja no poder. A posição humanista dos editores é evidente na lista de tópicos cobertos em módulos sustentados incluindo questões ambientais, questões sexuais e orientações ou habilidades para a vida. Esses assuntos são abordados em relação com a construção de significados em numerosos textos da mídia, como histórias em quadrinhos, desenhos animados, revistas, fotos, anúncios, grafite e jornais (veja ilustração 3). Eles consideram o texto escrito e o visual como interativos e permitem várias interpretações. Os editores constantemente justapõem textos, até mesmo subvertendo sua própria autoridade por uma reflexão autoconsciente sobre a voz do livro.

Ilustração 3.

Tradução:

2. Abaixo se encontra a representação de um grupo de pessoas escutando um orador em um encontro. No dia seguinte, as seguintes imagens do evento foram transmitidas no noticiário do Canal 1. (*Imagem da TV 1 à esquerda.*)

Ao mesmo tempo, o evento foi apresentado da seguinte forma no Canal 2. (*Imagem da TV 2 à direita.*)

Balão de fala 1 à esquerda: Pela reação do público, é óbvio que o orador teve uma recepção muito boa.

Balão de fala 2 à direita: Pela reação do público, é óbvio que ele teve uma recepção insatisfatória.

2.1 Qual delas é a versão verdadeira?

Fonte: Jan Esterhuyse et al. (1989) *Ruimland* 8. Kaapstad, Maskew Miller Longman, p. 56

O que é fascinante é o impacto desta série numa conjuntura particular na história da educação sul-africana, anterior às primeiras eleições democráticas e no momento em que as contestações ao governo do apartheid estavam aumentando. A grande maioria das escolas sob o departamento de educação da então (“mestiça”) Câmara dos Representantes recebeu bem estes livros. Para a maior parte desses alunos, o africâner é sua língua mãe. A necessidade de materiais que não aqueles da ideologia do apartheid dominante era clara e urgentemente sentida. Em consequência, estes livros encontraram um mercado pronto nesta seção da educação. As atividades exigem que uma nova gama de textos e de formas de mídia sejam questionadas em contraste com os livros-textos anteriores. Simultaneamente, a série inscreve uma pedagogia participativa que não é a prática geral nestas escolas. Desta forma, esta série é um exemplo incomum de livro-texto e não os fundamentos lógicos de um roteiro de estudos, dirigindo as experiências de aprendizagem.

As três iniciativas incluídas como Educação para a Mídia crítica adotam a crítica pós-estruturalista das narrativas principais da modernidade, e debatem por diferença, multiplicidade e heteroglossia. Todas elas contêm a mais ampla variedade de textos e fazem perguntas relativas aos textos sobre o que consideram o ponto de vista por eles privilegiado pelos textos. Os textos podem ser qualquer coisa, de canções à poesia, música rap norte-americana, murais de Ndebele, grafite urbano, anúncios humorísticos e o hino nacional ou camisetas racistas.

O cenário em mudança: possibilidades e armadilhas

Embora a complexa história social, política e cultural da educação sul-africana e, mais especificamente, suas orientações sobre as práticas de texto e instrução continuem a existir em suas práticas discursivas, a transição trouxe consigo mudanças importantes.

O novo currículo: possibilidades

Um novo Currículo Nacional foi elaborado e a intenção é introduzi-lo gradualmente. O novo currículo nacional conhecido como Currículo 2005 (o ano da otimista data projetada para sua implementação), na África do Sul, propõe a reestruturação curricular como imperativa para “refletir os valores e princípios de nossa sociedade democrática” (1997b: 1). O documento é uma resposta aos variados interesses de diferentes interessados. Como um documento curricular nacional, e, portanto, uma intervenção dirigida pelo estado, introduz um elemento de tensão entre o imperativo estatal de assegurar um sistema de educação que seja consoante com seus objetivos políticos (por exemplo, o planejamento social da construção nacional) e os objetivos educacionais que educadores progressistas

poderiam legitimizar. Também há tensão entre o que os teóricos e educadores progressistas gostariam de realizar e as práticas, capacidades e recursos dos professores, e entre os diferentes paradigmas que fundamentam a área da aprendizagem. O documento curricular ou *Documento do Plano de Ação (Policy Document)* (1997b) que surgiu revela todas essas tensões. Contudo, é precisamente nestas tensões que as oportunidades de uma nova visão, da instrução crítica, e da Educação para a Mídia, existem de uma forma mais definida.

Das oito áreas de aprendizagem que o *Documento do Plano de Ação* identifica, e que são mais amplas do que as áreas tradicionais de disciplinas, a de Língua, Instrução e Comunicação (Language, Literacy and Communication — LLC) é a mais obviamente relevante para esta discussão de uma nova visão da instrução. A Educação para a Mídia não está confinada a nenhuma área de aprendizagem ou engajamento crítico com textos em todas as outras áreas que também envolvem Educação para a Mídia.

Examinarei brevemente a estrutura de LLC para identificar pontos de importância para a instrução crítica e a Educação para a Mídia. Em primeiro lugar, o termo instrução tem um sentido ampliado que coincide com os elementos identificados acima e inclui a instrução cultural, crítica, visual, numérica, da mídia e da informática (1997a: 5). Em segundo lugar, utiliza o termo “texto” de uma forma abrangente, para se referir à “comunicação falada, escrita ou visual, incluindo a linguagem dos sinais, e os métodos de comunicação alternativos e aumentativos” (LLC, 1997a: 4). Então, é concebida como um currículo baseado em resultados, no qual os resultados pretendidos incluem habilidades, conhecimento e valores (LLC, 1997 a: 21), uma decisão que reage ao modo tecnicista dominante da educação antes oferecida. Os resultados específicos para esta área estão listados a seguir.

- Resultado 1: Os alunos elaboram e negociam sentido e compreensão.
- Resultado 2: Os alunos mostram consciência crítica do uso da linguagem.
- Resultado 3: Os alunos respondem aos valores estéticos, afetivos, culturais e sociais dos textos.
- Resultado 4: Os alunos acessam, processam e usam informações de uma variedade de fontes e situações.
- Resultado 5: Os alunos compreendem, conhecem e aplicam estruturas e convenções da linguagem em contextos.
- Resultado 6: Os alunos utilizam a linguagem para aprender.
- Resultado 7: Os alunos usam estratégias de comunicação apropriadas para propósitos e situações específicas.

Embora esses objetivos específicos sejam amplamente aceitáveis, é a elaboração de cada um deles que se revela mais interessante. Mesmo um exame superficial mostra que a abrangência do documento não está confinada àqueles termos já mencionados. Ele conseguiu articular várias versões de ensino de linguagem. Numerosas vozes e abordagens estão representadas no documento. Dá a sensação de um documento curricular determinado a satisfazer as agendas de diversos interessados enquanto, ao mesmo tempo, melhora a qualidade do ensino. Esta abrangência pode ser vista como sua força e seu calcanhar de Aquiles. Permanece consciente de sua constituição por não defender uma mudança radical, mas apenas uma mudança parcial. Retém certos aspectos tanto da abordagem tradicional como da liberal e segue em frente para conceder mais espaço à educação crítica. Contudo, em sua abrangência, falta-lhe uma base teórica articulada coerente. Vai até o ponto de sugerir que resultados específicos privilegiam uma escola ou versão de linguagem específica e responde a interesses particulares. Contudo, aceitando este arranjo com falhas e assumindo que ele será o documento do plano de ação fundamental, é necessário identificar pontos de possibilidades. A meu ver, dois resultados específicos (1 e 2) concedem bastante espaço à instrução crítica. Isto é inovador ao nível de currículos de inglês e, mais ainda, para todos os currículos de línguas nativas. Considero esta a parte radical do documento e a discutirei brevemente.

Resultado 1: Os alunos elaboram e negociam sentido e compreensão.

“... Este resultado específico objetiva o desenvolvimento da capacidade do aluno de compreender, criar e negociar sentido em vários contextos...” (LLC, 1997a:12), e exige tanto a criação como a interação de uma ampla gama de textos de tipos diferentes. Reconhece que a construção de sentidos varia “de acordo com diferenças culturais, sociais e pessoais”, bem como com o contexto. Esta aceitação da construção de sentidos textuais e de sentidos existentes fora do texto difere fortemente das abordagens liberais e humanistas que permeiam o ensino de inglês. Isso, juntamente com a insistência na gama abrangente de textos, apresenta um claro espaço para programas de trabalho sobre a instrução crítica e a Educação para a Mídia.

Resultado 2: Os alunos mostram consciência crítica do uso da linguagem.

Este resultado específico parece recorrer à base teórica da análise crítica do discurso e do trabalho que foi feito sobre consciência crítica da linguagem (Fairclough, 1989, Janks, 1997). O fundamento lógico é o seguinte: “Este resultado específico objetiva desenvolver a compreensão do aluno com relação à forma como a linguagem é usada como um instrumento poderoso para refletir, modelar e manipular as crenças, ações e relações das pessoas. A complexidade

e a sensibilidade de um contexto multilingüístico requer especificamente o desenvolvimento das capacidades de um aluno de interpretar como a linguagem é usada e refletir conscientemente sobre isso” (LLC, 1997a: 16). Aqui, a questão do poder se torna explícita exigindo, portanto, estratégias de ensino que desenvolvam capacidades para identificar e discutir questões de poder inscritas em textos diferentes. Embora o termo “linguagem” seja usado para se referir a palavras e séries de palavras em geral, uma ênfase compreensível em um país multilingüístico, ele inclui “as características visuais e não-verbais/não-manuais dos textos” (LLC, 1997a: 21). Este espaço assim inclui trabalho crítico. Contudo, diferentemente da *Série de Conscientização Crítica da Linguagem* discutida antes, uma tendência para a palavra impressa revela traços da divisão entre cultura superior e inferior e uma concepção realista do conhecimento. A divisão entre mídia manipuladora e literatura célebre persiste, quando se propõem textos literários como objetos relevantes de análise com menor frequência.

Mesmo no ponto privilegiado da literatura, o resultado específico 3 da estrutura curricular: “Os alunos respondem aos valores estéticos, afetivos, culturais e sociais dos textos”, são incorporados textos da mídia. A ênfase dos critérios de avaliação está ligada à criação de uma sensibilidade e apreciação estética, “o efeito enriquecedor dos textos” encorajado pela abordagem da herança cultural à linguagem. Contudo, mesmo aqui, a extensão da declaração inclui “o estudo de textos literários, visuais, auditivos e de multimídia” (LLC, 1997a: 23) dentro de seu âmbito.

Referindo-me aos resultados específicos quero sugerir que eles explicitamente contêm o potencial para instrução crítica e Educação para a Mídia. No entanto, as tendências ocasionais de instrução crítica têm se inclinado a ficar historicamente confinadas, na África do Sul, a certas autoridades educacionais dotadas de privilégio.

O novo currículo: armadilhas

Para a maioria dos professores, os tipos de conceitos e formas de pedagogia propostas não são familiares. Os professores têm sido inscritos como “professores” por aqueles discursos que a educação do apartheid privilegiou. As práticas discursivas consideradas válidas desenvolveram hábitos mentais e posições subjetivas particulares — isso dentro de um sistema social que não permite versões competitivas de conhecimento. O caminho óbvio para lidar com esta situação parece apontar para maior desenvolvimento do professor, a fim de remediar a situação. Contudo, ignorando as restrições consideráveis de recursos limitados para treinamento em serviço, um dilema central com que se depara qualquer possibilidade é como efetivar transformações fundamentais nas estruturas

conceituais ou teóricas e práticas dos professores em torno de atividades de textos dentro de um paradigma de pedagogia crítica. No primeiro caso, estamos propondo uma nova visão de instrução, a qual não faz parte do repertório imaginado de discursos de ensino que se encontram em circulação. Mas, assumindo que seja possível persuadir os professores do valor do paradigma em mudança, a segunda barreira ameaçadora é que os professores frequentemente resistem a mudar seus modelos implícitos do que vale a pena ensinar, como é via de regra documentado. Lortie (1975) descreveu isso como “aprendizagem de observação”, na qual modelos implícitos de ensino e comportamentos do professor são internalizados. Gee (1990) também observa que o pedido para mudar provavelmente causa conflito naqueles a quem o pedido está sendo feito.

Contudo, a necessidade de mudar continua e estas são algumas das dificuldades que atrapalham quaisquer previsões otimistas ou fáceis para os alunos da África do Sul de adotarem esta nova visão de instrução rapidamente no futuro imediato.

Debate sobre a educação para a mídia na África do Sul agora

O desenvolvimento gradual e desigual da Educação para a Mídia na África do Sul tem agora sido ensaiado. A educação formal se confronta com pressões enormes em torno da falta de infra-estrutura básica como salas de aula, água e até mesmo banheiros nas áreas rurais. A “cultura do ensino e aprendizagem” que as campanhas do estado tentam instilar é muito pouco evidente e uma sensação de inércia paira nos pátios das escolas. O que é mais crítico é que os estudantes deixam a escola mal preparados para o futuro. Por que, então, em face de tudo isso, a Educação para a Mídia deveria ser tão importante na África do Sul agora? Para começar o debate, é importante localizar o cenário mais amplo da África do Sul em relação ao cenário global. A celebrada transição de um regime de apartheid foi acompanhada de várias mudanças, nem todas antecipadas no primeiro momento de regime democrático.

A contínua expansão da mídia de massa e a eliminação dos vestígios dos boicotes culturais significam que os jovens sul-africanos agora podem receber qualquer quantidade de programação de mídia vinda de fora. Em um nível, este acesso a tal leque de idéias e imagens de lugares e culturas possibilita uma imaginação mais ampla da vida e das possibilidades. Também, avanços tecnológicos recentes tornam possível uma proximidade de comunicação eletrônica. Contudo, é a usina de conglomerados multinacionais localizados nos países setentrionais que produz e lucra com a disseminação unidirecional de produtos da mídia e seus discursos, tão singularmente chamada de “globalização”. Além disso, um outro aspecto da colonização da mídia se refere ao poder a ser definido. A África do Sul é um país africano em desenvolvimento e se encontra

representado de várias formas, mas certos estereótipos e discursos previsíveis se repetem. Os países em desenvolvimento são na maioria das vezes representados em relação à sua capacidade de pagar os juros de suas dívidas, às guerras, secas e outros desastres. Os jovens sul-africanos precisam desenvolver uma compreensão de como e por quê eles são representados por tais mensagens poderosas repetidamente em circulação. Estas mensagens e programas da mídia abrangem discursos que servem à agenda das relações de poder dos globalmente privilegiados. Em termos de futuro, certamente é o papel da educação assegurar o engajamento dos jovens nestas complexidades, a fim de possibilitar uma nação segura de si.

Na África do Sul, outros aspectos da vida também mudaram de maneira dramática, mas provavelmente não da forma como foi antecipado. A liberalização do comércio e as políticas estatais possibilitaram a reorganização econômica. Um dos efeitos disso é uma classe média negra unida em expansão. Simultaneamente, o acesso à mídia aumentou e um número maior de jovens sul-africanos tem acesso à TV do que antes. 62% dos lares têm acesso à televisão (Bulbulia, 1998) e o acesso ao rádio está próximo dos 100%. A pergunta a ser feita, então, está ligada às mensagens e opiniões que estão recebendo. A mídia tem respondido à base de consumidores em mudança focalizando um público cada vez mais negro e, ao fazê-lo, propõe identidades que caracterizam o sucesso com um estilo de vida consumista e as subjetividades de sexo correspondentes. Muitos programas produzidos na África do Sul imitam as convenções norte-americanas. Diferentemente das novelas britânicas com sua forte tendência para questões sociais, as novelas sul-africanas e suas múltiplas narrativas imitam os cenários norte-americanos de pessoas ricas imersas em intrigas de poder e sexo. Da mesma forma, os anúncios de TV mudaram a aparência de seus modelos e apresentam identidades sexuais previsíveis que caracterizam o sucesso com um estilo de vida consumista. A quantidade constante de filmes importados machistas e de programas de TV com seus cenários masculinos abertamente agressivos fornecem sustentação posterior para as nossas imaginações.

Tais formas de representação precisam ser compreendidas em relação à população. Em primeiro lugar, a transição resultou em expectativas diferentes de milhões de sul-africanos, tanto em relação à sua posição econômica quanto ao acesso aos produtos da modernidade. Claramente, a crença no acesso rápido a possessões materiais não era realista, se fosse para a economia continuar a ser efetiva. Contudo, estas expectativas são adicionalmente alimentadas pela abundância de materiais oferecida pela mídia que agora têm como alvo os cidadãos negros. O marketing para o consumidor se baseia na promessa de felicidade e sucesso em relação às posses e consumo. Estas mensagens são poderosas para aqueles a quem os frutos da modernidade foram negados por tanto tempo e que agora passam pelos seus olhos como troféus.

Ilustração 4.

**NÓS SIMPLEMENTE NÃO PODEMOS
CRIAR NOSSO EMPREGO...**

Fonte: Weekly Mail e Guardian, 29 de julho-5 de agosto de 1994, p. 9

SEM CRIAR OUTROS

Como organização de desenvolvimento para as forças de segurança do país, nós não só damos condições para nosso povo exercer seu direito à autoproteção, mas também criamos muitos empregos. Contudo, esse número de empregos não chega nem perto do número de empregos que tornamos indiretamente possíveis.

Primeiro, há a polinização. O conhecimento da Armscor como uma das melhores organizações mundiais do ramo pode ser usado para beneficiar mais pessoas do que apenas os militares. É por isso que este conhecimento está agora se espalhando como pólen para outras organizações — para ajudá-las a salvar muita gente.

Depois há o mel. Agindo como facilitador para a indústria bélica, a Armscor contribui para sua subsistência. Ela assegura que o país detenha tecnologia de ponta. Isso, por sua vez, chega até os produtos cotidianos que são benéficos para todos. E ajuda a manter 70 mil pessoas empregadas.

Assim como a abelha é um elo essencial na cadeia da natureza, a Armscor serve como elo essencial na indústria de defesa sul-africana. Observe-a espalhando o pólen e fazendo mel.

ARMSCOR

CRIANDO RIQUEZAS. PROTEGENDO A NAÇÃO

Além disso, a África do Sul desenvolveu uma reputação dúbia por seus altos níveis de assassinatos, assaltos e outros crimes violentos. As estatísticas de crimes contra mulheres e crianças são deprimentes. Fraude e corrupção são constantemente noticiadas na mídia, uma vez que muitos daqueles em posições de autoridade tentam enriquecer de forma fraudulenta, às custas do bem comum. Não gostaria que fosse sugerido que a mídia está na base deste cenário. Contudo, é essencial que os jovens, cujas identidades sexuais fortemente patriarcais recebem um empurrão inicial em casa e através de outras instituições sociais, se conscientizem de como a mídia está adicionalmente criando identidades. Em vários programas da mídia, propõe-se a violência para os heróis masculinos como um meio para obter resultados ou superar problemas. Eles privilegiam aquelas identidades que fornecem “scripts” potenciais. As pessoas interessadas precisam ter consciência dos tipos de identidades ou “scripts” que estão sendo promovidos em uma sociedade onde o arranjo social já foi muito fragilizado pela violência, pobreza e conjuntos de valores em mudança. A noção do herói-playboy de sotaque norte-americano, de arma intimidante em punho, usando as marcas Nike e Rayban, precisa ser objeto de considerável análise. Como podemos mudar o script se não nos engajamos criticamente com eles? Devemos nos preocupar não simplesmente com as distorções da mídia, mas também com seu papel na construção do desejo e da identidade. É fundamental que comecemos a educar as pessoas com relação à mídia e tais representações, se temos alguma visão democrática do futuro.

É contra este cenário que acredito que a Educação para a Mídia se torna mais urgente. A mídia tem mais poder sobre os jovens do que o currículo escolar oficial. A Educação para a Mídia e uma nova visão de instrução são primordiais na preparação dos jovens para o seu futuro. Contudo, na prática nossa educação não critica suas suposições realistas sobre as mensagens textuais. A natureza da prática de textos que esta orientação promove exige que os leitores identifiquem o funcionamento discursivo dos elementos do texto e façam julgamentos. Seu objetivo é assegurar uma leitura engajada. Vejamos um exemplo para ilustrar este ponto. Armscor, o fabricante sul-africano de armas e armamentos, veiculou um anúncio agradável e bonito com brilho de história infantil para fazer relações públicas (veja ilustração 4). O tipo de leitura crítica que a Educação para a Mídia pede está mostrado em algumas das cartas para o editor (na ilustração 5).

É tempo de jogarmos fora uma visão de instrução que pertence ao século XX. É fácil falar, eu sei! Mesmo que o sentimento geral da nova visão de instrução se tornasse uma preocupação nacional, mudar o script dos professores, prover infra-estrutura, educação e recursos seria uma tarefa formidável. Mas a África do Sul tem agora uma história de eventuais vitórias, talvez devagar, contra grandes desigualdades. Talvez...

Ilustração 5

Fonte: Weekly Mail e Guardian, 19-25 de agosto de 1994, Cartas ao Editor, p. 25

Sob o título “Deixe-me falar sobre pássaros e abelhas”, a Ilustração 5 traz Cartas ao Editor do *Weekly Mail* e *Guardian*, datadas de 19-25 de agosto de 1994. Dentre essas cartas, duas comentam o anúncio da Armscor, reproduzido na Ilustração 4. Na *primeira carta*, Fidela Fouche afirma que, apesar de se descrever como uma abelha “que poliniza — espalha conhecimento técnico — e produz 70 mil empregos”, na verdade a indústria bélica “arruína todas as formas de vida, devasta o ambiente e causa sofrimento sem fim”, e que sua real motivação é a “ganância e a ideologia do machismo militar”. A leitora também afirma que as pessoas não devem se ludibriar com a idéia de que dar apoio à produção e venda de armas leve à construção de uma sociedade não-violenta, saudável e sã, e lembra às pessoas que a indústria pacífica também “gera empregos e que o faz de uma forma mais duradoura, economicamente mais saudável e ambientalmente mais limpa”.

Na *segunda carta*, Kathy Eales ironicamente afirma que a Armscor está sendo modesta ao afirmar que gera 70 mil empregos. Ela também lembra que há, entre outros, os empregos ligados a “tratamento médico, produtos farmacêuticos, aconselhamento e tratamento psiquiátrico, próteses, orfanatos, administração de pensões a dependentes e inválidos, ajuda, reconstrução e assim por diante”, além das oportunidades de crescimento que advêm do litígio. Concluindo no mesmo tom irônico, a leitora afirma que é isso que é necessário ao crescimento.

Nota

1. Em 1991, os gastos oficiais (fora gastos de capital) *per capita* com educação foram os seguintes: Câmara da Assembléia (brancos), R 4.716; Câmara de Delegados (indianos), R 3.326; Câmara dos Representantes (mestiços), R 2.633; Departamento de Educação e Treinamento (negros), R 1.136; e KwaZulu, R 690, incidentalmente os menores gastos do país (Edusource Data News, março de 1994).

Referências bibliográficas

- (1997a). Language Literacy and Communication. Senior Phase. Pretoria, National Department of Education.
- (1997b). Policy Document. Senior Phase (Grades 7 to 9). Pretoria, National Department of Education.
- BEHR, A. (1988). *Education in South Africa — Origins, Issues and Trends*. Cape Town, Academia.
- BULBULIA, N. (1999). “Panorama do Rádio e Televisão Infantil na África do Sul”. *A Criança e a Violência na Mídia*. U. Carlsson & C. von Feilitzen (Eds.). São Paulo/Brasília, Cortez Editora/UNESCO.
- BURTON, M. (1989). “English Studies Revisited”. *Enjoying Texts — Using Literary Theory in the Classroom*. Cheltenham, Stanley Thornes.
- ESTERHUYSE, J. et al. (eds.) (1989-94). *Ruimland*. Cape Town, Maskew Miller.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. London, Longman.
- _____. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, Policy Press.
- FERGUSON, B. (1991). “What is Media Education?”. *Media Matters in South Africa*. J. Prinsloo & C. Criticos. Durban, Media Resource Centre: 19-24.
- FOUCAULT, M. (1970). “The Order of Discourse”. *Language and Policies*. M. Shapiro. Oxford, Basil Blackwell.
- FREIRE, P. (1978). *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Penguin Books.
- GEE, J. P. (1990). *Sociolinguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, Falmer Press.
- GIROUX, H. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Bergin and Garvey.
- _____. (1992). *Border Crossings*. London, Routledge.
- GRANVILLE, S. (1993). *Language, Advertising and Power*. Johannesburg, Hodder & Stoughton & Wits University Press.
- HOUSE OF DELEGATES (HOD) Department of Education and Culture (1993). *Media Education for Secondary Schools*. Durban.
- HOBBS, R. (1997). “Expanding the Concept of Literacy”. *Media Literacy in the Information Age*. R. Kubey. New Brunswick NJ, Transaction: 163-183.
- JANKS, H. (ed.) (1993). *Critical Language Awareness Series*. Johannesburg, Hodder & Stoughton.

- JANKS, H. (1995). *The Research and Development of Critical Language Awareness Materials for Use in South African Secondary Schools*. Johannesburg, University of Witwatersrand: 433.
- _____. (1997). "Critical Language Awareness: Theory and Practice". *Interpretations — Special Edition: "Critical Literacies"* 30 (1): 1-29.
- JOHNSON, D. (1996). *Shakespeare and South Africa*. Oxford, Clarendon.
- LANKSHEAR, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham, Open University Press.
- LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press.
- MACLEAN, R. & GREER, B. (1996). "Bottom Rungs: Key Players, Thinkers, Ideas and Texts at a Glance". *Changing Education; A Journal for Teachers and Administrators* 3 (1).
- MCLAREN, P. (1989). *An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York, Longman.
- NEW LONDON GROUP (1996). "A Pedagogy for Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1): 60-92.
- PEIM, N. (1993). *Critical Theory and the English Teacher*. London, Routledge.
- PRINSLOO, J. (1995). "In and Out of Language Teaching: Media Education in South Africa". *Perspectives in Education* 16 (2): 251-270.
- PRINSLOO, J. & ASHWORTH, J. (1994). "A Draft Proposal for a Programme to Address the Challenges for Teaching and Learning English, Both in a Changing Classroom and a Changing Country". *Critical Arts* 8 (1/2): 125-130.
- RULE, P. (1993). *Language and the News*. Johannesburg, Hodder and Stoughton and Wits University Press.
- SIMPSON, A. (1996). "Critical Questions: Whose Questions?". *The Reading Teacher* 50 (2).
- WEEDON, C. (1987). *Feminist Theory and Poststructuralist Practice*. London, Routledge.

AS CRIANÇAS AUSTRALIANAS E A MÍDIA

Educação, participação e divertimento

BARRIE McMAHON & ROBIN QUIN

Os direitos das crianças australianas na mídia

É dezembro de 1998 e a Austrália recentemente teve eleições parlamentares nacionais. Talvez tenha sido um sinal de maturidade da democracia australiana, mas o evento todo teve pouca importância. A mídia de massa deu à eleição pouca cobertura. O governo marcou a eleição (deliberadamente, supõe-se) para a mesma data de alguns eventos esportivos importantes, nos quais os australianos estão avidamente interessados. Os problemas políticos ficaram no meio de imagens de nado sincronizado dos Jogos da *Commonwealth* na Malásia e de comentaristas esportivos prevendo o vencedor da partida final de futebol.

O voto é compulsório na Austrália e, portanto, todos os cidadãos são obrigados a votar, quer estejam ou não interessados em um partido político. Isto significa que tanto o desinteressado e apático, quanto o informado e interessado têm o mesmo peso na hora de dizer quem governará o país nos próximos quatro anos. Seria incumbência da mídia, portanto, assegurar que todos os cidadãos australianos fossem tão informados quanto possível sobre as políticas dos vários partidos. Contudo, as responsabilidades da mídia australiana de apoiar a democracia estão amplamente limitadas por sua liberdade de buscar os mais altos índices de audiência e os maiores lucros. Se esporte dá mais pontos de audiência do que cobertura política, então são notícias esportivas que preencherão as horas de transmissão, não o debate político. É triste, mas verdadeiro, que os australianos raramente questionam o papel da mídia na formação e manutenção dos valores democráticos.

No decorrer da campanha política, surgiram certas questões com potencial para quebrar a estrutura da comunidade australiana e daqueles valores democráticos como igualdade de oportunidades, que a sociedade assume como certos. As questões mais importantes eram sobre raça. Alguns direitos fundamentais dos povos australianos primitivos estavam sendo retirados pela legislação. Ao mesmo tempo, um movimento político neofascista e racista tinha evoluído e estava ganhando impulso no momento. A mídia deu espaço para o problema, mas sua abordagem foi sensacionalista e concentrou-se nas personalidades dos debatedores principais, ao invés da substância de sua mensagem.

Neste ambiente de prioridades duvidosas, de apatia e da suposição arrogante de que de alguma forma a democracia australiana era inatacável e de que ninguém tinha o dever de protegê-la, onde estavam os direitos das crianças australianas? É uma questão tanto de acesso à informação sobre os problemas atuais, quanto da capacidade para interpretar e analisar informações. A primeira é uma responsabilidade fundamental da mídia, a segunda, do sistema educacional. Diríamos que as crianças foram frustradas pela mídia na questão da oferta de informações. Este artigo analisa a extensão em que o sistema educacional na Austrália cumpre seu dever de prover as habilidades de pensamento crítico aos estudantes, necessárias ao seu desenvolvimento como cidadãos democráticos.

Nossa premissa é de que as crianças têm direitos específicos com relação à mídia e estes direitos são fundamentais para a manutenção de uma democracia. Estes direitos estão expressos na Convenção da ONU para os Direitos da Criança. Esta Convenção tem dois artigos, em suas cláusulas essenciais, que fazem referência aos direitos da criança com relação à mídia de massa moderna. São os artigos 13 e 17.

O Artigo 13 declara:

1. A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.
2. O exercício deste direito pode estar sujeito a certas restrições, mas estas devem ser estabelecidas por lei e são necessárias:
 - a) por respeito aos direitos ou reputação de outros; ou
 - b) para proteger a segurança nacional ou a ordem pública, ou a saúde ou costumes públicos.

O Artigo 17 declara:

Os Estados membros reconhecem a importante função desempenhada pela mídia de massa e assegurarão que a criança tenha acesso a informações e materiais de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aquelas que objetivam a

promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental. Para este fim os Estados membros:

- a) encorajarão a mídia de massa a disseminar informações e materiais que beneficiem social e culturalmente a criança, e de acordo com o espírito do artigo 29;
- b) encorajarão a cooperação internacional para a produção, troca e disseminação de tais informações e materiais de várias fontes culturais, nacionais e internacionais;
- c) encorajarão a produção e disseminação de livros infantis;
- d) encorajarão a mídia de massa a ter especial consideração pelas necessidades lingüísticas da criança que pertença a uma minoria ou seja indígena;
- e) encorajarão o desenvolvimento de orientações apropriadas a fim de proteger a criança de informações e materiais nocivos ao seu bem-estar, tendo em mente as cláusulas dos artigos 13 e 18.

(O Artigo 29 se refere aos direitos de educação da criança e o Artigo 18, à responsabilidade dos pais.)

(<http://eurochild.gia.ac.uk/Documents/UN/Rights/convention.html>)

Há outros artigos que são relevantes para a mídia de massa moderna, mas não são necessariamente específicos da mídia. Por exemplo, o Artigo 14 garante à criança o direito de liberdade de pensamento, consciência e religião. Este direito, embora não seja específico da mídia, tem implicações significativas para a educação para a mídia, porque carrega consigo o compromisso da crítica, o direito da criança de processar a informação disponível para ela, de ser parte do processo de formação de sentido. Esta dimensão não está explícita nos Artigos 13 e 17.

A necessidade da habilidade de pensamento crítico, junto com a habilidade de se engajar em pensamento e análise reflexiva, tem sido central para a tarefa da educação para a mídia na Austrália, desde seu início. Contudo, este artigo sugerirá que esta função da educação para a mídia se encontra sob a ameaça das forças do conservadorismo e do racionalismo econômico. Tomamos os artigos das Nações Unidas como ponto de partida e perguntamos até que ponto o sistema educacional na Austrália está dando apoio aos objetivos explicitados acima.

Interpretamos os artigos para sugerir que há três dimensões em relação aos direitos da criança. São eles:

- o direito da criança de ter adquirido algumas habilidades críticas que ela pode trazer para o seu diálogo com a mídia,
- o direito de ter programas de mídia que sejam adequados às suas necessidades, e
- o direito de ter voz na mídia.

A questão central é até que ponto a educação para a mídia e sua apresentação formal e informal na Austrália vêm cumprindo estes direitos das crianças australianas. Nossa análise examinará a história, as orientações atuais e as opções futuras da educação para a mídia, e avaliará a qualidade das abordagens atuais. Além disso, consideraremos brevemente a produção da mídia para crianças e a capacidade das crianças de se engajarem em sua própria produção.

O contexto da educação formal para a mídia

A educação é compulsória para as crianças australianas até a idade de 15 anos e, então, cerca de 70% permanecem na escola até os 17 anos. Embora o tipo de educação tenha se apresentado de forma diferente nos últimos cem anos e cada estado tenha seu próprio sistema educacional, a essência mudou pouco no decorrer do tempo e do espaço — um pouco de matemática, ciências e um conhecimento superficial de humanidades sustentados pela educação em inglês. As disciplinas ligadas a artes e humanidades tendem, pelo menos nos últimos anos de escolarização, a ser o primo pobre do currículo. Matemática e ciências são as de maior prestígio.

Dentro das ciências humanas, o estudo da mídia é geralmente percebido como de menor importância do que o de literatura ou história. A educação sobre a mídia de massa tem realmente sido um fenômeno dos últimos trinta anos. Quaisquer cursos existentes antes disso tendiam a focalizar a crítica de filmes, uma extensão da crítica literária que a precedeu. Em toda a Austrália, a educação para a mídia tem se apresentado em cursos de Inglês, programas em Artes e, mais recentemente, em uma área de aprendizagem descrita como Tecnologia ou Tecnologia e Empreendimento. Há algumas premissas comuns em todos os cursos, mas também ênfases diferentes, dependendo da área de aprendizagem. Vale a pena examinar ambos os aspectos, — os comuns e os diferentes, — uma vez que eles ilustram as forças e fraquezas da educação para a mídia na Austrália e seu grau de concordância com a Convenção da ONU.

Antes de fazer isso, há uma outra observação que precisa ser feita sobre o contexto da educação para a mídia na Austrália. Apesar de a educação ser responsabilidade dos estados e não do governo da *Commonwealth*, há uniformidade na abordagem adotada pelos vários estados. A maior parte da atividade relativa à educação para a mídia acontece nas escolas de segundo grau, particularmente os últimos anos de segundo grau, com abordagens apenas esporádicas nas escolas de primeiro grau. A lógica poderia sugerir que a exposição à educação para a mídia nos primeiros anos de educação seria essencial para equipar as crianças para sua interação ampliada com os educadores informais — televisão, videogames e assim por diante. Em vez disso, o desenvolvimento da educação para a mídia parece ter se baseado em oportunidades. Surgiram oportunidades, nas escolas de

segundo grau, para remodelar a literatura em estudos de filmes, para incorporar a produção da mídia nas aulas de artes e para expandir o âmbito da mídia impressa estudada em inglês.

Em muitos casos, estes tipos de expansão tinham uma dimensão conservadora. Por exemplo, quando se desenvolveu o estudo de filmes, a tendência era usar ferramentas analíticas literárias, em vez de aplicar uma forma diferente de crítica. Por causa deste padrão, a maioria das observações que se seguem tende a se basear na experiência da escola de segundo grau. Onde há educação efetiva para a mídia no nível do primeiro grau, ela tende a ser uma versão simplificada do currículo de segundo grau, em vez de ter sua própria integridade.

Cursos sobre mídia para crianças australianas

A Austrália é uma nação conservadora. Dado este contexto social e político, é de muitas formas surpreendente que a educação para a mídia tenha surgido como uma força radical dentro da educação. Apesar das tendências conservadoras das autoridades educacionais e professores, muitos dos primeiros educadores australianos para os meios de comunicação desenvolveram programas que desafiavam as percepções tradicionais da cultura e educação australiana. Por exemplo, dez anos depois que os primeiros cursos de educação para a mídia de massa foram desenvolvidos em toda a Austrália, discutia-se, na metade da década de 80, o efeito da educação para a mídia sobre o currículo de artes. Em resposta a uma percepção de que uma metáfora apropriada à educação para a mídia seria uma bomba-relógio sobre as artes, o acadêmico John Davies argumentou:

Ao invés de uma bomba-relógio tiquetaqueando, eu diria que os estudos sobre mídia devem ser vistos pelas artes e pelos educadores de artes como o cavalo de Tróia, esperando do lado de fora dos baluartes da discriminação e da estética para entrar. Ponha-o para dentro e as “novas” disciplinas agora abarcadas pelos estudos sobre mídia destruirão as artes como as conhecemos. (Davies, 1987)

De forma semelhante, os professores de mídia, então consultores, McMahon & Quin, argumentavam:

Os cursos de mídia questionam os pressupostos fundamentais que sustentam as disciplinas estabelecidas. Por exemplo, a tradição de anexar valor moral à análise de texto foi questionada e descartada como inapropriada para os estudos sobre mídia feitos pelos alunos. (McMahon & Quin, 1987)

Esta era a tensão fundamental na educação para a mídia na Austrália: de um lado, as forças históricas conservadoras e, de outro, um pequeno grupo radical de professores e acadêmicos que se encontravam “dentro do cavalo de Tróia”.

A pressão para mudança na educação veio dos próprios professores. Muitos dos profissionais e líderes educacionais em educação para a mídia tinham experiência de primeira mão das limitações do ensino australiano tradicional. Havia muitos professores, no exercício de sua profissão, ainda eram idealistas o suficiente para acreditar que seu trabalho poderia mudar o mundo para melhor, mas que compreendiam que isso não aconteceria exceto se houvesse uma ruptura com o currículo da década de 70. Um professor lembrava:

... seu sentimento crescente de frustração com o fato de que o currículo era “totalmente irrelevante para a maioria dos alunos da classe. Cada vez mais crianças freqüentavam a escola e esperava-se que nós lhes ensinássemos a literatura de base britânica do século passado. Isso não interessava a elas, e me parecia, e a elas também, que se tratava de algo completamente irrelevante para suas vidas”... A insatisfação estava ligada tanto ao conteúdo do currículo como à abordagem individualista e acadêmica de ensino que o sistema público de exames encorajava. (Quin e Quin citando McMahan, 1994: 111)

Além de procurar estratégias diferentes para suas aulas, estes professores e planejadores de currículo pioneiros buscavam uma nova base ideológica para seu ensino. A busca estava ocorrendo em toda a Austrália e as variações de um estado para o outro se encontravam no nível dos detalhes, e não da substância. A seguir se delineia o padrão em um desses estados, a Austrália Ocidental, um estado típico, e não idiossincrático.

O primeiro modelo curricular de educação para a mídia da Austrália Ocidental apoiou-se em duas fontes. Baseou-se no trabalho de Marshall McLuhan no Canadá e adotou sua posição quanto à centralidade da mídia para a organização da vida social. Também se baseou em escolas européias que focalizavam a natureza do criticismo. McLuhan, embora politicamente conservador, era radical na posição que conferia aos meios de comunicação de massa e, conseqüentemente, ao seu estudo. Durante a década de 70 existiram organizações de mídia baseadas na comunidade que endossavam a noção da mídia moderna como instrumento que poderia promover o desenvolvimento de uma democracia genuína do povo. Na Austrália Ocidental, o Instituto Perth de Filmes e Televisão e a Frevideo são dois exemplos dessas organizações. Grupos ativistas de mídia como esses não apenas criaram um ambiente radical para a educação para a mídia, mas também serviram como fontes nas quais as escolas se baseavam, à medida que desenvolviam seus programas pioneiros. Com organizações como essas, poderia se dizer com algum grau de confiança que os artigos da Convenção da ONU seriam obedecidos e poderíamos esperar por um tempo em que as crianças seriam parte de uma democracia participativa genuína da mídia. Infelizmente, essas organizações ou morreram, ou foram absorvidas pelo poder aquisitivo das instituições, uma história que parece ser consistente em toda a Austrália.

Os teóricos críticos que eram considerados pelos planejadores de currículo e profissionais da mídia incluíam os estruturalistas, os críticos marxistas e aqueles com afinidade de estudos culturais. Douglas Lowndes era um educador britânico que exerceu algum impacto sobre a educação para a mídia na Austrália. Lowndes usou a mídia de massa para divulgar sua posição crítica. Uma série de programas chamada *Viewpoint (Ponto de Vista)* foi feita para a televisão Thames e tornou-se o centro de uma controvérsia educacional na Grã-Bretanha, com os críticos alegando que eles eram marxistas (o que, de fato, eram) e tendenciosos em sua crítica dos grandes negócios de mídia, como a própria televisão Thames. Os programas foram banidos da Grã-Bretanha, mas as fitas foram usadas livremente no desenvolvimento profissional de professores australianos e em salas de aula da Austrália, particularmente na Austrália Ocidental. Os objetivos da série *Viewpoint* eram:

1. Chamar a atenção dos educadores e seus alunos para a mídia de massa.
2. Examinar, de um ponto de vista social, as relações entre a mídia de massa e a filosofia, economia, cultura e educação (*Viewpoint*, 1976).

Da perspectiva dos professores, os programas tinham apelo porque pareciam levar a algum lugar. Eles proporcionavam um foco em especial para se ver TV, algo que levaria além das abordagens irrelevantes baseadas nos gostos dos alunos e nas razões para opiniões pessoais. As fitas também eram práticas porque forneciam uma estrutura crítica que podia ser aplicada à televisão australiana, fosse comédia, noticiários ou comerciais. A série demonstrava como os programas estavam ligados a determinados valores, como havia um controle ideológico significativo sobre as comunicações e como a mídia servia aos interesses dos grandes negócios. O programa final levantou a questão do acesso das pessoas aos meios de comunicação de massa e a contradição existente entre os conceitos de acesso de pequenos grupos comunitários e das pessoas em geral e o apelo ao grande público dos meios de comunicação de massa. Para muitos professores australianos, este programa final estabeleceu a ligação entre o foco tecnológico de McLuhan, “a mídia é a mensagem”, e a necessidade de um referencial crítico.

Esta abordagem crítica foi posteriormente desenvolvida através do envolvimento de Len Masterman, um educador britânico, com a educação para a mídia australiana. Masterman apresentou suas idéias em várias conferências de educação para a mídia na Austrália e interagiu com educadores de mídia australianos em outros fóruns mundiais. As razões dele para ensinar mídia deixaram claro para muitos professores australianos os tipos de resultados pelos quais estavam lutando em suas aulas. Uma das razões que ele adiantou era “a penetração crescente da mídia em nossos processos democráticos centrais” (Masterman, 1985: 2).

Mais uma vez, deparamo-nos com uma influência sobre a educação para a mídia australiana que deveria ter promovido os objetivos da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança e, na verdade, ela o fez. Os textos de Masterman uniam teoria sólida com boa prática de sala de aula e, conseqüentemente, tornaram-se significativos pontos de referência para a nova geração de educadores de mídia que estava surgindo dos programas de treinamento de professores.

Dentro da Austrália, eram produzidos textos para alunos que promoviam os objetivos concorrentes de prática e crítica da mídia pelos alunos. Textos tais como os de McMahon & Quin, Lee Burton, Allison, Flack & Hillel, Mason & McLean deram aos professores de disciplinas tradicionais os pontos de partida para seus próprios programas. O periódico sobre educação para a mídia, *Metro*, de alto padrão de qualidade, também fornecia aos professores algumas abordagens de sala de aula, juntamente com contribuições para a teoria crítica.

Na década de 80, os professores foram auxiliados por um fértil ambiente de educação para a mídia nas instituições de ensino superior. Alguns acadêmicos ingleses, incluindo Fiske, Hartley e Bennett tinham vindo para a Austrália para trabalhar com os gigantes emergentes da academia de mídia australiana, como Turner, Dermody e Jacka, O'Regan e Cunningham. Havia um relacionamento saudável, profissional e muito generoso entre os acadêmicos universitários e os professores. O diálogo, quando em seu melhor ponto, produziu o efeito de manter a integridade da atividade prática de mídia nas escolas, de forma que ela não degenerou para trabalho diligente sem propósito crítico.

Falar em generalizações sobre a educação para a mídia australiana é tão perigoso quanto falar sobre isso com relação a qualquer outro país, mas, usando o verdadeiro jargão da mídia, isso dá um sentido ao mundo. Ampliar as generalizações falando sobre eras aumenta o perigo, particularmente quando o envolvimento pessoal destes autores pode levar a um sentimento de anos passados dourados. Ambas as coisas foram feitas. O sentido que esta análise dá ao mundo é o de mostrar uma mudança do que era essencialmente uma injeção radical na educação de jovens australianos nas décadas de 70 e 80, para uma posição muito diferente que existe no momento. A tese é de que a abordagem da educação para a mídia australiana das décadas de 70 e 80 poderia ter levado a maioria das crianças da Austrália a desfrutar dos direitos identificados na Convenção da ONU — e, igualmente importante, ter desenvolvido uma dimensão crítica aguda da educação para a mídia que não está patente na Convenção.

A educação para a mídia é muito diferente hoje em dia. Ainda existem professores dedicados, sendo que alguns deles trabalham há mais de vinte anos. Atualmente há um fluxo garantido de professores de mídia treinados para as escolas. A educação para a mídia, em suas diferentes formas, é agora reconhecida e aceita. Como área de estudo, ela não é mais confundida com recursos

audiovisuais ou atividades triviais. A educação para a mídia é respeitável. Então, onde está o problema?

Muitas coisas mudaram. Entre elas se incluem o racionalismo econômico violento em toda a Austrália, o fardo que a educação para a mídia tem que carregar por causa de seu próprio sucesso em se tornar institucionalizada, e a comodidade e auto-satisfação que os australianos sentem com sua própria cultura e bem-estar econômico. Cada um desses pontos justifica uma discussão posterior.

O clima político atual

Como a maioria dos países, a Austrália tem usado a filosofia do racionalismo econômico para justificar a ganância dos cidadãos por maior riqueza pessoal. No processo, eles justificam sua própria riqueza às custas dos outros. Os australianos têm uma expressão para isso (pouco ouvida atualmente): “Estou bem, Jack” (o que implica que os outros não contam). Costumava ser uma expressão de desdém, mas agora tem mais a conotação de Gordon Gecko — a ganância é boa. Uma prova para sustentar a ligação entre a mudança de atitude e a ideologia racionalista econômica se encontrava na eleição federal australiana a que nos referimos antes. A introdução de um imposto sobre bens e serviços ou de valor adicionado foi uma questão eleitoral-chave. A pergunta feita pelos votantes era como eles, pessoas físicas, seriam afetados por este novo imposto. A classe média superior e o segmento acima dela (ou daqueles que aspiravam a esse segmento) concluiu que estariam em melhor situação com este novo regime de impostos. Para seu crédito, jornalistas de toda a mídia relataram histórias de como os pobres ficariam mais pobres. A situação comprometedor dos pobres não foi levada em consideração pelos eleitores, a não ser pelos próprios eleitores pobres. As conversas giravam em torno dos dólares e centavos ganhos ou perdidos, e não em torno da situação dos cidadãos menos afortunados. Os conservadores voltaram ao governo porque Jack prevaleceu.

O racionalismo econômico na educação traduziu-se em vários clichês não-contestados. Temos pequenos negócios, grandes negócios, negócios de oportunidade e negócios essenciais. “Linha corporativa” também é um conceito importante, pois significa que os professores não podem criticar publicamente seu empregador e seus burocratas seniores não ousam questionar internamente as ordens do executivo sênior. Linha corporativa significa que os princípios do racionalismo não serão publicamente contestados por aqueles em melhor situação para fazê-lo.

A conseqüência do racionalismo econômico não é apenas a repressão do debate. O resultado mais óbvio (um outro pedaço de jargão racionalista econômico, que implica que os meios usados para se chegar ao fim não importam, e

que apenas o resultado tem valor) é o corte nos recursos de apoio para os professores de educação para a mídia. Em termos educacionais, negócio essencial se traduz como saber ler, escrever e fazer contas, e a educação para a mídia é vista como uma parte marginal da literatura.

O efeito sobre os professores de educação para a mídia tem sido mais traumático do que o efeito sobre os professores de matemática ou os de outras disciplinas tradicionais. Os professores de disciplinas tradicionais têm um grupo de colegas em suas escolas com quem podem interagir profissionalmente e dispõem de uma estrutura administrativa que, funcionando efetivamente, age como um canal para a estimulação educacional contínua. O professor de educação para a mídia não pertence a um corpo de educação para a mídia, mas, antes, ao Departamento de Artes, Inglês, Tecnologia e Empreendimento. O professor de educação para a mídia é aquele que está fora, e precisa de acesso a uma linha vital e intelectual de comunicação que não é abastecida por meio do padrão organizacional escolar. O racionalista econômico diria que isso deve ser feito pela associação profissional. Um pensamento nobre, mas os princípios do racionalismo econômico intensificaram as exigências feitas com relação ao tempo do professor, de forma que “negócios não-essenciais” como a interação profissional através de associações profissionais de professores foi penalizada. Os subsídios disponíveis em várias formas para as associações de professores também foram cortados. O ambiente intelectual saudável das décadas de 70 e 80 não dispõe mais do lugar onde tudo floresce. Em sua ausência, prevalece o *status quo*, o conservadorismo ruim. A ironia é que o racionalismo econômico é visto por muitos na Austrália como a personificação do processo democrático, um meio pelo qual aqueles que se esforçam conseguem sua justa recompensa. Sua influência é prejudicial, porque está ajudando a destruir a educação para a mídia que é essencial para a mídia democrática.

O preço do sucesso

Os esforços dos pioneiros colocaram a educação para a mídia no curso principal. Em toda a Austrália, a educação na década de 90 foi caracterizada pela organização de resultados de aprendizagem em oito áreas de estudos. Cada área de estudo cobre do primeiro ao décimo segundo ano, de forma que a aceitação da educação para a mídia neste modelo curricular possibilitou, pela primeira vez, ampla penetração da educação para a mídia no currículo da escola de primeiro grau, bem como respeitabilidade na escola de segundo grau. Houve um avanço nas várias disciplinas tradicionais de forma a incluir a educação para a mídia em suas áreas de estudos. Alguns estados australianos resolveram associar a educação para a mídia com a Educação Artística, enquanto outros a ligaram a Inglês. Mais recentemente, também foi aberto espaço para a educação para a mídia em

Tecnologia e Empreendimento. Há estados australianos onde a educação para a mídia foi inserida nas três disciplinas citadas, além de estar presente na área de estudo de Sociedade e Meio Ambiente.

Cada área de estudo estabelece restrições conceituais diferentes sobre o estudo da mídia. Por exemplo, alguns resultados típicos na visão da disciplina Inglês são os seguintes:

Utilizar o conhecimento das principais características dos textos visuais para construir sentido.

Dar possíveis razões para interpretações variadas de um texto visual.

Alguns resultados típicos de Artes são:

Descrever, analisar e interpretar trabalhos e experiências artísticas, refletir sobre eles e discutir diferentes pontos de vista, relações, estruturas e interpretações.

Selecionar dentre várias habilidades, técnicas e processos, manipulá-los e utilizar tecnologias e linguagens artísticas para completar tarefas artísticas de formas satisfatórias.

Alguns resultados de Tecnologia e Empreendimento são:

Determinar a adequação de tecnologias para comunidades e ambientes.

Planejar e executar as etapas de processos de produção, usando os recursos de forma segura e eficiente.

(Estrutura de Padrões e Resultados, 1998)

A mudança de ênfase do criticismo para a apreciação e produção artística, e então para a produção relacionada com o mercado, é óbvia nos exemplos acima. O que não é tão óbvio é a bagagem ideológica que vem com a mudança. A função crítica ainda parece estar representada em Inglês, mas o resultado fundamental na visão desta disciplina revela a ausência de qualquer conexão clara entre o criticismo intelectual e seu papel em uma democracia que a disciplina se propõe a investigar. Isso contrasta com a série *Viewpoint* já citada. Os programas desta série questionavam a natureza da relação entre a mídia e uma sociedade democrática. O criticismo mais introspectivo defendido nos resultados pretendidos da disciplina Inglês é o seguinte:

Os estudantes analisam uma ampla gama de textos visuais com propósito, compreensão e autoconsciência.

Compare esse resultado comparativamente passivo com a proposição em uma das fitas da série *Viewpoint*, “Conversas sobre Dinheiro”:

Sugerir que o efeito global destas mensagens é desviar a atenção de outras formas de perceber o mundo e das condições em que a maioria dos receptores dessas mensagens existe (*Viewpoint*, 1976: 14).

Os resultados em Artes e Tecnologia e Empreendimento estão ainda mais longe do tipo de expressão crítica e radical necessário em uma democracia saudável. Os resultados de Tecnologia e Empreendimento, em particular, refletem sua evolução em uma era de racionalismo econômico, quando esforço e aprendizagem precisam ter um foco na produtividade.

O efeito e o custo da aceitação da educação para a mídia no curso principal da educação é que ela se tornou um elemento sem importância no aparato ideológico estatal. É necessário um disjuntor: não um disjuntor que leve a uma melhor prática de ensino, pois nossos professores são bons profissionais e se aperfeiçoam continuamente; não uma outra rodada de elaboração curricular, pois a reestruturação apenas oculta as questões essenciais; não uma nova estrutura crítica, pois o pós-modernismo nos revelou que nossa busca por novas formas de compreender o mundo está agora produzindo menores retornos. O disjuntor será algo que nos proverá um sentido de propósito e a compreensão de que nosso uso da mídia é essencial para nossa construção da democracia e que a educação para a mídia é um pré-requisito na moldagem desta democracia.

Primeiro os educadores de mídia australianos precisam entender que o domínio da Austrália sobre a democracia é muito tênue e grosseiramente imperfeito. Os gatilhos para este entendimento podem vir de fora da Austrália, de lugares como a América do Sul, onde a democracia não é dada como certa. Os educadores de mídia de alguns países sul-americanos fizeram alianças com negócios de mídia e essas alianças são muito diferentes das alianças de base comercial que existem na Austrália, entre os educadores de mídia e os negócios de mídia. As alianças sul-americanas baseiam-se no conhecimento de que ambos os grupos têm muito a perder (inclusive, talvez, suas vidas) se a democracia não florescer.

A compreensão de que a democracia é frágil precisa ser a base de vigor renovado de nossos professores e alunos na análise da mídia. Por exemplo, recentemente, na Austrália, a televisão de transmissão gratuita e a de transmissão paga reduziram-se ao controle de dois proprietários principais, Packer e Murdoch, os mesmos que controlam quase toda a mídia impressa da Austrália. Além de partilhar alguns negócios vantajosos, estes dois gigantes estão negociando conhecimento público. Eles concordaram em manter as vidas sexuais das duas famílias fora de sua mídia. Obviamente, esse acordo teve pouca cobertura da mídia, sendo que a única notícia vazada veio da Comissão Australiana de Teledifusão, de propriedade do Estado. Que outros conhecimentos públicos foram negociados e como saberíamos?

A importância deste tipo de acordo para a natureza de nossos processos democráticos não é abordada por nenhum dos resultados previstos em nosso currículo, nem suas ramificações estão sendo discutidas em nossas salas de aula. Somente quando nossos professores estiverem revigorados pela consciência da importância e fragilidade de nossa democracia atual é que estaremos, mais uma vez, tendo educação para a mídia penetrante em nossas escolas. Teremos, então, não apenas debates estudantis bem embasados de questões tais como a cobertura da mídia sobre os povos primitivos australianos, os movimentos neofascistas e até mesmo as peripécias dos magnatas de nossa mídia, mas também teremos alunos que reconhecem que está em suas mãos mudar as coisas de que não gostam. Isso acontecerá através de processos políticos, através da insistência estudantil em ter voz, através da cólera dos jovens sempre que houver uma ameaça a seus direitos democráticos e uma preparação para fazer algo com relação a isso. Então poderemos dizer que estamos fazendo mais do que simplesmente falar sobre a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança.

Programas em favor da criança

Em resposta à Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, a Federação Internacional de Jornalistas publicou, para os profissionais de mídia, algumas orientações sobre os direitos da criança e a mídia. As Orientações afirmam que:

Todos os jornalistas e profissionais de mídia têm o dever de manter os mais altos padrões profissionais e éticos e devem promover, dentro da indústria, a mais ampla disseminação possível de informações sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e suas implicações para o exercício do jornalismo independente.

As organizações de mídia devem ver a violação dos direitos da criança e as questões relacionadas com sua segurança, privacidade, educação, saúde, bem-estar social e todas as formas de exploração como importantes para investigação e debate público. A criança tem direito absoluto à privacidade, sendo que as únicas exceções são as estabelecidas nestas orientações.

A atividade jornalística que lida com a vida e bem-estar infantil deve ser sempre realizada levando-se em conta a situação vulnerável da criança.

Jornalistas e organizações de mídia se esforçarão para manter os mais altos padrões de conduta ética ao falar sobre assuntos infantis e, em particular, devem:

1. lutar por padrões de excelência em termos de precisão e sensibilidade ao tratar de assuntos envolvendo crianças;
2. evitar a programação e publicação de imagens com informações prejudiciais às crianças no espaço da mídia a elas dedicado;
3. evitar o uso de estereótipos e apresentação sensacionalista para promover material jornalístico envolvendo crianças;

4. considerar cuidadosamente as conseqüências da publicação de qualquer material relativo a crianças de forma a minimizar os prejuízos para elas;
5. evitar a identificação visual ou qualquer outra forma de identificação da criança, a menos que seja comprovadamente de interesse público;
6. dar às crianças, onde possível, o direito de acesso à mídia, para expressar suas próprias opiniões sem indução de qualquer tipo;
7. assegurar a verificação independente de informações dadas por crianças e tomar cuidados especiais para que essa verificação aconteça sem pôr a criança informante em risco;
8. evitar o uso de imagens sexualizadas de crianças;
9. usar métodos justos, claros e diretos para obter fotos e, quando possível, obter essas fotos com o conhecimento e consentimento da criança ou responsável adulto;
10. verificar as credenciais de qualquer organização que se proponha a falar pelos interesses da criança ou a representá-los;
11. não pagar crianças, pais ou responsáveis por material envolvendo seu bem-estar, a menos que seja comprovadamente do interesse da criança.

(Federação Internacional de Jornalistas, 2 de maio de 1998)

Os jornalistas australianos defendem com vigor esses padrões. As identidades das crianças são protegidas em circunstâncias onde elas são vulneráveis; e assuntos relacionados com sua segurança, particularmente acidentes em piscinas, recebem ampla cobertura. Talvez o ponto fraco dos jornalistas seja o acesso das crianças à expressão de suas próprias opiniões sem indução. Os pontos de vista dos jovens tendem a ser compartimentalizados no “Cantinho Infantil” ou na seção de Educação dos jornais.

O discurso para falar sobre assuntos relativos à criança é paternalista e, uma vez que as crianças se comportem como pequenos estereótipos obedientes, inocentes e bonitinhos, o tratamento dado é favorável. Nas ocasiões em que as crianças são contrárias à opinião principal da mídia, o paternalismo desaparece. Recentemente, grupos de estudantes de várias cidades australianas foram às ruas para protestar contra aspectos racistas da política na Austrália. Embora muitos jornalistas também tivessem uma posição anti-racista, a militância dos estudantes, que ousavam perder aula e fazer marchas na rua, foi percebida como uma ameaça à autoridade dos adultos. Muitos jornalistas atacaram os estudantes, dizendo que eles ignoravam os fatos e que eram desordeiros de inspiração esquerdista.

No Segundo Encontro Mundial sobre Televisão e Criança, realizado em Londres, em março de 1998, os delegados infantis convidados apresentaram uma Carta Infantil sobre a Mídia Eletrônica. Segundo ela,

1. A opinião das crianças sobre a televisão e o rádio deve ser ouvida e respeitada.
2. As crianças devem ser consultadas e ouvidas na produção de programas infantis. Às vezes as crianças podem ajudar a fazer os programas.

3. A programação infantil deve incluir música, esportes, drama, documentários, notícias e comédia.
4. As crianças devem dispor de programas produzidos em seu próprio país, assim como programas de outros países.
5. Os programas infantis devem ser engraçados, educativos, interativos e interessantes, e devem ajudar no desenvolvimento físico e mental das crianças.
6. Os programas infantis devem ser honestos e reais. As crianças precisam saber a verdade sobre o que está acontecendo em seu mundo.
7. Crianças de todas as idades devem ter programas criados especialmente para elas, e esses programas devem ser em horários em que as crianças possam vê-los.
8. A televisão infantil deve desencorajar o uso de drogas, cigarros e álcool.
9. As crianças devem poder assistir aos programas sem a interrupção de comerciais.
10. A televisão infantil deve ter apresentadores que respeitem a criança e que não a façam calar.
11. A violência pela violência ou para resolver conflitos não deve ser promovida.
12. Os produtores de TV precisam garantir que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências visuais ou auditivas, possam ver e ouvir todos os programas infantis. Os programas devem ser traduzidos para a língua do país em que são vistos.
13. Todas as crianças devem poder ouvir e ver sua própria língua e cultura na televisão.
14. Todas as crianças devem ser tratadas da mesma forma na televisão. Isso inclui todas as idades, raças, deficiências e habilidades, assim como todos os tipos de aparências físicas.
15. Todos os canais e redes de TV devem ter crianças como consultores para programação, questões e direitos infantis na televisão.

(CIFEJ Info, 1998)

A Carta pode ser vista como uma elaboração da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, particularmente quanto ao fato de que as crianças têm direitos a programas que lhes tragam benefícios, incluindo o acesso a programas de outras culturas. Superficialmente, parece que as crianças australianas estão bem servidas. Há uma classificação C¹ que se aplica ao final da tarde e início da noite, que visa a proteger as crianças e os jovens de programas e anúncios que os adultos decidiram que lhes podem prejudicar. A Australian Children's Television Foundation (Fundação Australiana para a Televisão Infantil) produz programas, para o mercado infantil, que projetam imagens positivas de crianças e jovens de diferentes condições sociais e étnicas. Estes programas têm prestígio considerável e fitas deles são usadas em sala de aula, bem como são mostrados na televisão aberta.

Embora o espaço de tempo de classificação C não seja fundamentalmente para crianças, seus programas são conhecidos pela maioria delas. Eles preenchem uma lacuna na produção dramática para crianças e parecem ter um efeito modelador sobre outras programações da TV, de outros gêneros. Por exemplo, talvez os programas que se conformem mais efetivamente à Carta da Criança sobre a Mídia Eletrônica sejam os programas de informação e entretenimento para crianças e jovens, tais como o *Recovery* da rede ABC. O *Recovery* tem apresentadores jovens, e sua programação cobre videoclipes, entrevistas, reportagens, pré-estréias de filmes e contribuições do público.

A programação infantil de outros países é menos acessível às crianças e jovens da Austrália, com exceção dos programas da Grã-Bretanha e Estados Unidos. A Austrália parece não cumprir o Artigo 17 da Convenção da ONU porque não “provê informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais”.

A maioria das crianças e jovens vê tanta TV quanto seus pais. Não há atenção especial às crianças e jovens na programação de TV ou mesmo em outros meios de comunicação. Esta realidade restringe o alcance de qualquer carta da criança com relação ao seu ambiente protetor. Embora as crianças e jovens tenham o direito de ser educados e protegidos, eles também precisam de acesso a um ambiente de mídia que não se sujeite a estas regras protetoras. Eles precisam de capacidade crítica e analítica para dar sentido a este mundo complexo da mídia. O direito infantil máximo com relação à mídia é, portanto, o direito a uma educação para a mídia de qualidade.

Nota

1. Os programas classificados como C na televisão australiana visam às crianças de escola de primeiro grau (nota do tradutor).

Referências bibliográficas

CIFEJ Info, n. 73, abril de 1998, <http://crin.ch/media/cifej1.htm>

DAVIES, J. (1987). *The Trojan Horse of Media Studies*, Footscray Institute of Technology (não-publicado) <http://eurochild.gla.ac.uk/Documents/UN/Rights/convention.html>

INTERNATIONAL FEDERATION OF JOURNALISTS (1998) *Draft Guidelines and Principles for Reporting on Issues Involving Children*, Recife, Brasil, 2 de maio de 1998, veja, por exemplo, em *News on Children and Violence on the Screen*, n. 2-3, 1998.

MCMAHON, B. & QUIN, R. (1987). *Clawing Back the Power: Approaches to Curriculum Design in Primary and Secondary Schools* (trabalho não-publicado).

MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*, Comedia, London.

- Outcomes and Standards Framework: Overview Student Outcome Statements (1998).
Education Department of Western Australia.
- QUIN, R. & QUIN, R. (1994). "The Development of Media Education in Western Australian Schools", in Shoesmith, B. (ed.). *Media, Politics and Identity: Studies in Western Australian History*, Centre for Western Australian History, University of Western Australia, Perth.
- VIEWPOINT* (1976). Thames Television, London.

A EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA NA EUROPA

Com foco especial nos países nórdicos

BIRGITTE TUFTE

De forma semelhante ao desenvolvimento na pesquisa sobre comunicação de massa, tem havido — em nível internacional — um desenvolvimento no campo da educação para a mídia. Há, portanto, um relacionamento estreito entre o desenvolvimento da pesquisa sobre comunicação de massa e a educação para a mídia. A primeira começou há cinquenta anos e tem certas tradições, enquanto que a pesquisa sobre a educação para a mídia é um campo novo. O debate sobre crianças e a mídia — e a educação para a mídia em sua primeira fase — foi moralista. Há várias razões para isso, sendo que uma delas é, sem dúvida, a procura de histórias sensacionalistas pela mídia. Crianças e a violência na mídia sempre dão uma boa história, igualmente, tem havido muito interesse nesta parte da pesquisa de comunicação de massa, ao passo que outras áreas, tais como “a compreensão infantil dos símbolos”, “a relação entre escola e a escola paralela da mídia”, ou “a diferença entre os sexos com relação à mídia”, têm interessado menos aos jornalistas. A agenda da imprensa e da televisão tem, sem dúvida, influenciado a agenda da escola, que, por muitos anos — e ainda, até certo ponto — tem se baseado numa percepção da mídia como um fator na deterioração cultural.

As primeiras pesquisas sobre comunicação de massa, que foram feitas na América do Norte, focalizaram os estudos dos efeitos. No início, isto é, na década de 30 e início dos anos 40, dominou a assim chamada “teoria hipodérmica”. Os receptores eram considerados seres humanos indefesos injetados pela mídia, um pensamento do tipo estímulo-resposta formulado, entre outros, pelo pesquisador canadense Harold Lasswell (1948). Gradualmente, a perspectiva mudou em direção às conseqüências de longo prazo da comunicação e o receptor, e,

dentro da assim chamada “pesquisa de usos e gratificações”, o foco não era mais o que a mídia faz com as pessoas, mas, antes, “o que as pessoas fazem com a mídia” (Katz, 1957).

Assim, com o tempo, a pesquisa mudou dos estudos dos efeitos, isto é, do foco do emissor para o receptor, igualmente, hoje em dia muitos pesquisadores de mídia estão trabalhando com recepção de mídia e estudos etnográficos de mídia. Portanto, tem havido uma mudança da perspectiva do emissor, via análise do conteúdo (as análises críticas da década de 70), para o interesse atual no público, ou, antes, nos diferentes públicos.

Um desenvolvimento paralelo ocorreu com relação à educação para a mídia. Se a mídia era vista como muito influente e principalmente prejudicial às crianças e jovens, a educação para a mídia devia protegê-los da mídia. Quando — ou, antes, se — a mídia era usada na sala de aula, era principalmente para ensinar às crianças sobre as influências negativas da mídia e para inoculá-los contra a mídia.

De modo gradual — nas décadas de 60 e 70 — as imagens em movimento entraram na escola, mas principalmente sob a forma de “educação de tela”, isto é, ensino pelos filmes — e ainda mantendo a distinção entre “cultura superior” e “cultura inferior”. Não era mais uma questão de proteger as crianças da mídia, mas de ensiná-las a escolher os “bons” filmes ao invés do entretenimento “ruim” na televisão.

O passo seguinte foi — em concordância com o que aconteceu no campo da pesquisa de comunicação de massa — introduzir a semiótica e a ideologia na sala de aula, sob a forma de análises que geralmente resultavam na conclusão de que o poder ideológico da mídia era muito forte.

Contudo, ainda havia uma lacuna com relação ao fato de que as crianças tinham uma competência cultural ligada à mídia que era muito diferente daquela dos professores. Isso foi gradualmente aceito durante as décadas de 80 e 90, ao ponto de alguns textos populares da mídia serem introduzidos e alguns — não muitos — professores trabalharem com a produção da mídia em sala de aula.

Resumindo, é um desafio à reflexão que, dos três fatores no processo de comunicação, isto é, emissor-mensagem-receptor, a perspectiva tenha mudado do emissor para o receptor, assim como, recentemente, é no aluno em sala de aula que está o foco. Isto é válido para a pedagogia e para a educação com relação aos processos de aprendizagem e ao ensino em geral e também é válido para a educação para a mídia.

Qual é o nome da criança? E como ela é?

Desde que o assunto educação para a mídia entrou na agenda internacional, as pessoas têm discutido como defini-lo. O nome desta criança depende muito das

diferentes tradições e teorias pedagógicas nos diversos países. Tem sido chamada de “educação para a compreensão da mídia”, “educação para a conscientização da mídia”, “compreensão visual da linguagem” e “educação para a mídia”. Contudo, parece haver uma concordância internacional geral em chamá-la de “educação para a mídia”, embora haja variações nacionais.

Nas últimas décadas tem havido diferentes definições de seu alcance e é fato que a educação para a mídia ainda se encontra em um estágio pioneiro tanto em termos de pesquisa como de ensino. O ensino sobre mídia depende basicamente de entusiastas nas escolas que se oferecem para a tarefa de ensinar mídia. São inovadores dentro de um campo novo e, apesar da falta de consenso sobre a definição da área de alcance da educação para a mídia, estes professores estão trabalhando arduamente, com frequência tirando idéias e inspirando-se no movimento internacional de educação para a mídia.

Deve-se enfatizar que a educação para a mídia é, por definição, interdisciplinar — o que pode ser uma das razões pelas quais é tão difícil introduzi-la nos círculos científicos e integrá-la como parte obrigatória do sistema educacional.

Portanto, há uma lacuna entre a escola estabelecida e a escola paralela da mídia. Na vida diária de crianças e jovens, interagem três fatores: família, escola e mídia. Admite-se que as três áreas contribuem em conjunto para o processo geral de educação, e que a importância da família está diminuindo. Conseqüentemente, a escola e a mídia estão aumentando sua influência. Constitui um problema o fato de o campo da mídia ainda ser relativamente invisível com relação à escola e sua tradição educacional. Em outras palavras, dois mundos estão emergindo: o da escola oficial, com suas tradições e suas normas e métodos estabelecidos, por um lado, e, do outro, uma escola “paralela”, isto é, da mídia, particularmente imagens em movimento a partir das quais os alunos obtêm tipos de conhecimento e experiências diferentes daqueles que encontram na escola. Uma opção é afirmar que a escola deve se abster de invadir o espaço livre constituído pelo uso que os alunos fazem da mídia. Uma outra opção é afirmar que é óbvio, com relação à sociedade de comunicação do futuro, que a escola estabelecida e a “escola” da mídia terão que dialogar uma com a outra.

A educação para a mídia, definida como uma disciplina científica, ocupa uma área de tensão entre a pesquisa de comunicação de massa “tradicional” e a pesquisa pedagógica. Contudo, é com base nas descobertas de pesquisa, e em interação com elas, que o ensino de mídia deve ser — e felizmente costuma ser — desenvolvido.

Por mídia se entende todo a área de ação de mídia de massa, incluindo a mídia impressa, a mídia visual e sonora eletrônica e as novas mídias interativas.

Com relação ao conteúdo do ensino de mídia, era habitual fazer a distinção entre ensinar com a mídia e ensinar sobre a mídia. Ensinar com a mídia fica na

periferia do campo da educação para a mídia, enquanto que ensinar sobre a mídia é a esfera adequada de conhecimento da disciplina mídia. Os conceitos-chave são:

- comunicação e mídia (teorias sobre comunicação, cultura, socialização e mídia)
- história da mídia (o desenvolvimento histórico da mídia, da mídia impressa à multimídia)
- receptores/públicos da mídia (teorias sobre a recepção da mídia)
- textos da mídia (gêneros, linguagem e estética da mídia)
- tipos de mídia (os traços característicos dos vários tipos de mídia)
- autoprodução (reflexão sobre o uso da mídia como um meio estético de expressão e como um instrumento de comunicação).

Em outras palavras, é um campo do conhecimento em que a questão não é adquirir conhecimento analítico ou expressar-se estético/tecnicamente. Ambos têm a mesma importância.

A história da educação para a mídia

A UNESCO tem contribuído continuamente para a educação para a mídia, tendo dado início a conferências e à publicação de livros e relatórios (Minkinen, 1978; Morsy, 1984; Halloran & Jones, 1985; Bazalgette, Bevort & Savino, 1992). A primeira descrição sistemática do que deveria ser a educação para a mídia foi escrita em 1978 pela pesquisadora finlandesa Sirkka Minkinen. Sua abordagem muito ampla era incomum para a época — e irreal para a maioria dos professores e pesquisadores. Ela ressalta que o estabelecimento do objetivo da educação para a mídia de massa em seu estudo está na inclusão das abordagens estética, comunicativa e social. De acordo com Minkinen, a educação para a mídia objetiva desenvolver habilidades em “assuntos cognitivos, éticos, filosóficos e estéticos”. Ela divide os objetivos em objetivos cognitivos, objetivos relacionados com habilidades e objetivos motivacionais (Minkinen, 1978: 50).

Inspirada pela fórmula de Lasswell (1948), ela afirma que o conteúdo da educação para a mídia pode ser dividido nos seguintes tópicos:

- a) A história das comunicações
 - a história geral das comunicações
 - a história das comunicações de massa em um determinado país
 - o futuro da comunicação e da política pública de comunicações
- b) A produção da comunicação
 - as comunicações no mundo de hoje
 - a estrutura das comunicações em um determinado país

c) O quê? (conteúdo das comunicações de massa)

- as relações entre a comunicação de massa e a realidade objetiva

d) Para quem e com quais resultados? (o impacto da comunicação de massa)

- o uso da comunicação de massa/mídia
- o impacto da comunicação de massa (Minkkinen, 1978: 54-56)

Minkkinen tinha uma abordagem mais ampla da criança e a mídia e da educação para a mídia do que a maioria dos pesquisadores na década de 70. Poder-se-ia dizer que ela estava à frente de seu tempo. Ela enfatiza que a educação para a mídia deve ser uma questão de toda a mídia, o que, na época, significava mídia impressa, rádio, cinema e televisão.

Contudo, embora os elementos da educação para a mídia sejam, até certo ponto, semelhantes à forma como a educação é descrita nos currículos de vários países europeus hoje em dia, a abordagem de Minkkinen está bastante relacionada às primeiras teorias da comunicação. Neste tipo de abordagem, como na de Lasswell, a comunicação de massa é vista como um fluxo de direção única. Em consequência, os públicos são vistos principalmente como receptores passivos e o papel do professor é, então, conscientizar os alunos da história, conteúdo etc., da mídia. O modelo pedagógico desta abordagem de ensino é semelhante às teorias da comunicação que definem o receptor como uma *tabula rasa*.

Como já mencionado anteriormente, as pesquisas sobre mídia mais atuais e tendências mais recentes dentro da área da pesquisa pedagógica focalizam o público, o “receptor” da mensagem. Isto significa que a educação para a mídia na Europa em geral mudou recentemente. Enquanto que há alguns anos atrás a mídia era considerada o lobo mau que influenciava crianças e jovens com mentiras e idéias tendenciosas, hoje há uma tendência dupla: a mídia de massa ainda é vista como poderosa, mas, por outro lado, o público é “forte” até um determinado ponto, lembrando-se e sendo influenciado principalmente por informações e mensagens da mídia que são relevantes para sua vida diária. Uma das consequências desta filosofia é que o ensino de mídia é visto como uma relação entre produtores, textos e públicos. Perceber os alunos como produtores ativos de significado, também vulneráveis na recepção das mensagens, é uma forma de pensar que tem implicações para a educação para a mídia: ela não pode mais ser vista como um processo de mão única. As competências das crianças com relação à mídia têm que ser levadas em consideração e o papel tradicional do professor tem que ser mudado.

Esta nova tendência faz parte do que poderia ser chamado de *nova educação para a mídia*, uma abordagem que não se baseia mais no pânico moral. A nova tendência enfatiza uma abordagem descontraída, pluralista e transcurricular ao ensino de mídia. É esta abordagem que, nos últimos cinco a dez anos, tem

dominado muitos dos trabalhos apresentados na Seção de Pesquisa de Educação para a Mídia da IAMCR (International Association for Media and Communication Research — Associação Internacional para Pesquisa de Mídia e Comunicação), bem como os trabalhos apresentados e conferências internacionais ocorridas nos últimos anos.

Estado-da-arte na Europa

Como acontece quando se fala de tendências internacionais, são principalmente experiências de países de língua inglesa que são visíveis no panorama científico europeu. Este também é o caso com relação à educação para a mídia.

Não digo isso a fim de subestimar o trabalho dos países de língua inglesa, mas para ressaltar o fato de que há projetos de educação para a mídia em países europeus que não são de língua inglesa, embora esses projetos sejam frequentemente inspirados, por exemplo, pelas experiências na Grã-Bretanha. Antes de descrever estas tendências européias, quero enfatizar, contudo, que — de um ponto de vista internacional — há quatro países que são definitivamente líderes no mapa global da educação para a mídia. São eles a Austrália, a África do Sul, o Canadá e a Grã-Bretanha. O estado-da-arte nos três primeiros países mencionados é descrito em outras partes deste livro, assim como a análise do papel da produção da educação para a mídia no Reino Unido.

Grã-Bretanha

Na Grã-Bretanha há uma longa tradição de ensino de mídia, que remonta ao estabelecimento do British Film Institute (BFI — Instituto Britânico de Cinema) na década de 30. Como em outros países, o foco inicial foram estudos de filmes (Alvarado, 1977; Alvarado, Gutch & Wollen, 1987), enquanto que, a caminho da década de sessenta, os estudos de mídia abrangiam toda a mídia. Nas décadas de 80 e 90, houve um rápido crescimento na educação para a mídia na Grã-Bretanha, que pode ser exemplificado pelas muitas publicações que surgiram (Masterman, 1980, 1985, 1991; Buckingham, 1990, 1991, 1998; Bazalgette, 1991; Lusted, 1991; Alvarado & Boyd-Barrett, 1992; Buckingham & Sefton-Green, 1994; Hart, 1998).

O BFI desempenhou um papel importante na introdução da educação para a mídia no sistema educacional e no Currículo Nacional.

Na Escócia, o Conselho Escocês de Cinema tem sido fundamental (Adams et al., 1988), e a Associação para a Educação para a Mídia (Association for Media Education — AMES) publica o *The Media Education Journal*, que é um fórum para a troca de experiências de ensino.

Len Masterman, “o grande velho homem” da educação para a mídia, recentemente (Hart, 1998) fez uma análise de como o campo se desenvolveu na Grã-Bretanha. Ele diz que, na década de 30:

A educação para a mídia era uma educação contra a mídia, e contrastava a natureza manipuladora da mídia com os valores eternos da cultura real, incorporados de forma suprema na literatura. Esse primeiro paradigma é agora popularmente conhecido como *paradigma da inoculação* (Hart, 1998: viii).

O passo seguinte, de acordo com Masterman, foi na década de 60, quando uma geração de novos professores familiarizados com a cultura popular começou a trabalhar:

Tais professores estavam aptos a discutir que os filmes de diretores como Bergman, Renoir, Buñuel, Fellini e, em particular, os diretores da *Nouvelle Vague* francesa na verdade possuíam tanta energia intelectual e seriedade moral quanto qualquer coisa que estivesse sendo produzida na literatura européia ou norte-americana. Eles deram uma nova resposta à pergunta: “Por que estudar a mídia?”. A resposta era capacitar os estudantes a discriminar não contra a mídia, mas dentro dela — isto é, dizer a diferença entre o filme bom e o filme ruim, o programa de TV autêntico e o de qualidade inferior e trabalhar da cultura popular (Ibidem: viii).

Este era o *paradigma da arte popular*.

Na década de 80, os professores conseguiram inspiração considerável a partir da teoria francesa, como a semiótica e, para os professores de mídia, isso

apontava para o fato de que o poder ideológico da mídia estava intimamente ligado ao caráter natural da imagem, e com a tendência da mídia de passar mensagens codificadas, construídas, como mensagens naturais. Eles também demonstraram que as questões de poder eram centrais nas discussões sobre a produção, circulação e consumo de imagens e representações (Ibidem: ix-x).

Este era o *paradigma da representação*.

Masterman termina enfatizando a necessidade de sair dos paradigmas antigos para assegurar que as estratégias de ensino sejam desenvolvidas de acordo com o que está acontecendo na mídia atual, isto é, a mídia comercial atual.

França

Na França há uma tradição muito forte de ensinar sobre filmes. Um exemplo teórico interessante é o projeto de Antoine Vallet de “linguagem total” (Vallet, 1989), que exerceu certa influência sobre alguns dos projetos de mídia da América

Latina. Um outro exemplo francês é o trabalho feito em Bordeaux, no Centre Regional de Documentation (CRDP) (la Borderie, 1979).

Um dos projetos de educação para a mídia mais famosos e bem descritos na França é o “Jeunes téléspectateurs actifs” (JTA) (Pierre et al., 1982), que, em onze departamentos, envolveu crianças e jovens de 9 a 18 anos, pais, professores e bibliotecários. Contudo, devido à falta de recursos e, talvez, também por causa do interesse crescente em tecnologia da informação na década de 80, em oposição à educação para a mídia no sentido amplo, o projeto não conseguiu influenciar o sistema educacional.

Nos últimos anos, a organização CLEMI (Centre de liaison de l’enseignement et des moyens d’information) tem organizado conferências e cursos de educação para a mídia para professores. A produção da mídia como parte do ensino de mídia tem sido discutida entre alguns professores franceses, e uma tese de doutorado francesa descreve o papel da produção de vídeos nos cursos de mídia (Eriksen-Terzian, 1996).

Alemanha

Nas décadas de 70 e 80, surgiram várias publicações teóricas (Baacke, 1979; Sturm et al., 1979, 1982). Durante os últimos 10-15 anos, contudo, tem havido um interesse crescente no trabalho prático da mídia e na sua produção (Schorb & Stiehler, 1991; Merkert, 1992; Theunert et al., 1992).

Há diferentes abordagens à educação para a mídia nos diferentes “Länder” (departamentos), mas a tendência geral é de crescimento dentro da educação para a mídia nos vários níveis do sistema educacional — dentro e fora do sistema escolar estabelecido (Stiehler & Grunau, 1992).

Outros países europeus

De acordo com os relatórios e registros dos últimos 10-15 anos (Bazalgette, Bevort & Savino, 1992; Pungente & Biernatzki, 1993; Comunicación na periferia atlántica, 1996; Silverblatt & Enright Eliceiri, 1997; Hart, 1998) e, de acordo com os trabalhos que vi como Diretora da Seção de Educação para a Mídia da IAMCR durante 1992-1998, não há iniciativas européias que possam realmente ser comparadas com o que está acontecendo em países como a Austrália, África do Sul, Canadá e Grã-Bretanha. Não há dúvida, entretanto, que existe um interesse crescente entre muitos professores de educação para a mídia em países como, por exemplo, Holanda, Itália, Grécia, Áustria e Suíça. Exemplificando, desde 1992 há uma publicação especializada para professores de mídia na Áustria, *Medienimpulse — Beiträge zur Medienpädagogik*, publicado pelo Ministério Austríaco da Educação e Assuntos Culturais.

Os países nórdicos

Finlândia

Na Finlândia, a educação para a mídia foi introduzida nos currículos das escolas primárias, em 1970, e, em 1977 nas escolas secundárias (Minkkinen, 1978). Não é uma disciplina independente, mas está integrada com finlandês, arte e história. Até recentemente, com a “explosão” da mídia, os professores não mostravam grande interesse em praticar a educação para a mídia. Nos anos recentes, entretanto, foram desenvolvidos cursos e materiais de ensino e, na década de 90, a educação para a mídia foi integrada no currículo nacional da escola e da formação de professores. Os especialistas da área não estão muito otimistas, contudo (Härkönnen & Tuormaa, 1992: 22). Como em muitos outros países, o tempo mostrará se as intenções se concretizarão em ação prática com relação à vida escolar diária.

Suécia

Na Suécia, a educação para a mídia é obrigatória desde 1980. A educação para a mídia tem se distanciado gradualmente das atitudes moralizadoras, em direção a uma abordagem mais investigativa e centrada no aluno.

O ensino de mídia sob a forma de estudos de filmes existe há muitos anos na Suécia, mas só nos últimos 10-15 anos ele se tornou o que este artigo chama de educação para a mídia. Hoje em dia, a responsabilidade da educação para a mídia nas escolas e primeiro e segundo graus recai nos professores de sueco, arte, educação cívica e história. Uma fonte importante para a programação e materiais de educação para a mídia é a Sveriges Utbildningsradio (Companhia Sueca de Televisão Educativa).

Como em muitos outros países — por exemplo, a França com a CLEMI — “o jornal na escola” (TIS) é uma organização forte na Suécia, que organiza cursos e seminários de educação para a mídia destinados a professores.

Resumindo, gostaria de fazer referência a dois pesquisadores suecos, Karin Stigbrand (1989, 1991) e Jonas Wall (1990), que estão envolvidos com a educação para a mídia há muitos anos. Eles estão bastante pessimistas. De acordo com Jonas Wall, a razão pela qual a educação para a mídia não está realmente integrada na escola sueca — mesmo na década de 90 e apesar de ter se tornado obrigatória em 1980 — é que não há interesse político suficiente na educação para a mídia, nem suporte para ela.

Apesar desse ponto de vista pessimista, contudo, muitos professores suecos estão realmente ensinando educação para a mídia e a associação dos professores de mídia freqüentemente organiza conferências e seminários e também editam e publicam o periódico *Mediekanalen* (*Canal de Mídia*).

Noruega

Já nas décadas de 20 e 30 havia debates sobre as imagens em movimento na Noruega, isto é, o filme em relação à escola (Hummelvoll, 1981), mas — como em muitos outros países — era mais um tipo de ensino utilizando a mídia do que um ensino sobre mídia, isto é, os professores usavam filmes como recursos pedagógicos.

Na Noruega, aparentemente há mais apoio político do que em outros países nórdicos. Isso pode ser visto, por exemplo, nos currículos da década de 60 até hoje. A mudança crucial veio com o currículo nacional em 1974, quando a educação para a mídia se tornou uma parte obrigatória do ensino nas escolas de primeiro e segundo graus. Contudo, só em 1985, quando tanto a educação para a mídia como a computação se tornaram áreas de esforços especiais no sistema escolar norueguês, é que as coisas progrediram. Os cursos de mídia fazem parte do currículo da formação de professores.

Nos últimos 10-15 anos, vários livros noruegueses foram publicados no campo da educação para a mídia (Dahl, 1984; Kjørup et al., 1987; Fougner & Sobstad, 1990; Kjørup, 1991; Erstad, 1997), o que é um fator importante com relação à necessidade de materiais de ensino e livros do aluno.

Na Noruega, a educação para a mídia, atualmente, é uma parte obrigatória de todas as disciplinas escolares, mas parece — embora sejam oferecidos cursos aos alunos hoje em dia — que o treinamento dos professores ainda está incompleto, entre outras coisas devido à falta de equipamento.

Dinamarca

Como em muitos outros países, os filmes eram usados nas salas de aula da Dinamarca já na década de 20 (Cornelius, 1976; Kragholm, 1980), mas só na década de 70 a educação para a mídia passou a fazer parte do currículo, principalmente dentro da disciplina dinamarquesa.

Nas décadas de 80 e 90, foram realizados vários projetos de desenvolvimento de educação para a mídia (Tufté et al., 1991), mas boa parte do trabalho foi feita por entusiastas que utilizavam muitas horas de seu tempo de lazer para se instruírem nesta nova área.

A Dinamarca, mais do que os outros países nórdicos, tenta deixar as crianças trabalharem elas próprias com a produção da mídia, enfatizando a importância da combinação entre análise, produção e teoria da mídia.

Embora um projeto de lei de 1994 tenha impulsionado a educação para a mídia, ela ainda não é uma parte integrada da escola. O que está realmente acontecendo hoje em dia é que se dá tanta ênfase à tecnologia da informação,

definida basicamente como computação, que o equipamento técnico para trabalhar com mídia tem, em regra, recebido menos recursos do que há alguns anos atrás.

Na Escola Real Dinamarquesa de Estudos da Educação, em Copenhague, onde cursos de mídia são oferecidos aos professores há mais de dez anos, esta tendência é evidente, embora também haja um grande interesse, da parte dos professores, em entender mais a educação para a mídia em um sentido mais amplo, de forma prática e teórica. Durante a década de 90, vários relatórios e pesquisas foram publicados (Holm Sorensen, 1994; Tufte, 1995; Rasmussen, 1996; Drotner, 1996; Relatório da Comissão Dinamarquesa de Mídia com relação ao uso da mídia pelas crianças e jovens, 1996; Tufte, 1998; e outros), todos concluindo que a educação para a mídia deve ser parte obrigatória da escola na Dinamarca. Contudo, ainda há uma imensa lacuna entre as intenções e a prática e apoio político.

Um aspecto característico da educação para a mídia dinamarquesa é a tradição popular, o que, até certo ponto, é boa e útil em uma democracia. Contudo, no caso da educação para a mídia, uma parte grande demais do ensino tem sido feita pelos inovadores acima mencionados, que — se não recebem apoio de cima — se esgotam a longo prazo.

O futuro da educação para a mídia

Embora um assim chamado movimento internacional de educação para a mídia exista, é um fato — como foi dito no início deste artigo — que a forma como a educação para a mídia é dada nos diferentes países europeus depende fundamentalmente das tradições do sistema educacional e dos desenvolvimentos e relacionamentos locais entre, por exemplo, a igreja e a escola.

É possível distinguir dois tipos de tendências — uma tendência de cima para baixo e outra de baixo para cima. Elas também poderiam ser chamadas de abordagens aristocrática *versus* democrática. O tipo de ensino de mídia que chamo de aristocrático é uma abordagem moralista que pode ser relacionada com a “abordagem da inoculação” — cuja filosofia é a mesma da dos estudos dos efeitos e da abordagem crítica dentro da pesquisa de comunicação de massa, descrita anteriormente neste artigo. Por trás da abordagem aristocrática ao ensino de mídia está uma hostilidade com relação à cultura popular e à mídia. É uma questão da cultura “superior” *versus* a “inferior” e muito baseada nos valores e normas tradicionais do sistema educacional.

A abordagem oposta, a forma democrática de ensinar mídia, parte do próprio uso que a criança faz da mídia, suas preferências e prazer. Contudo, há o perigo desta forma de pensar e ensinar resultar em uma espécie populista de

educação para a mídia, um tipo de pedagogia do entretenimento que, naturalmente, não é recomendável.

Provavelmente, a melhor abordagem à educação para a mídia fica entre os dois extremos. Deveria ser possível partir da competência cultural de mídia da criança e ainda dialogar com as normas e objetivos da escola — de forma que tanto as preferências e gostos da criança com relação à mídia quanto as normas e valores da cultura e do sistema educacional específico fossem respeitados — pelos alunos e pelo professor.

Olhando para o futuro, posso ver dois cenários possíveis para a educação para a mídia nos anos vindouros:

1. O foco atual em tecnologia da informação — com mais interesse no lado técnico do que na pedagogia ou no conteúdo — aumentará ao ponto de as conquistas feitas internacionalmente no campo da educação para a mídia desaparecerem gradualmente e serem assumidas pelos defensores da tecnologia da informação. Isso coincidirá com uma tendência “de volta ao básico”, que significa que professores e pais estarão mais interessados em fazer as crianças lerem e escreverem muito cedo — apesar do fato de a “escola paralela” da mídia crescer nos anos futuros.
2. A pesquisa, desenvolvimento e ensino que aconteceram nos últimos 20 anos se desenvolverão ainda mais, de forma teórica e prática. Os entusiastas, os inovadores do sistema educacional finalmente se sairão bem com suas idéias, de forma que a educação para a mídia se tornará parte obrigatória do currículo daqueles que estudam para ser professores, bem como parte do currículo da escola de primeiro e segundo graus.

Ou talvez o panorama seja completamente diferente...

Como Len Masterman menciona (in Hart, 1998) — e foi dito neste artigo — no decorrer da década de 80 houve um movimento internacional generalizado de professores de mídia. A pergunta que muitos professores queriam responder introduzindo a educação para a mídia na escola era: “Como enfrentamos o fato de a mídia ter se tornado a ‘escola paralela’ das crianças, um fator em suas vidas diárias que é negligenciado pela escola?”. Hoje, contudo, a pergunta mais importante é descobrir o que constitui uma educação democrática efetiva para os futuros cidadãos.

Len Masterman descreve o desafio dos professores de mídia no futuro da seguinte forma:

...é impossível para qualquer um que viva no atual ambiente de mídia comercial compreender a mídia sem entender que a função primária da mídia comercial é segmentar e acondicionar o público para venda aos anunciantes. Até agora, a Educação para a Mídia tem se baseado na premissa surpreendentemente ingênua de que

o foco primário da mídia é a produção de informação ou entretenimento... Uma compreensão crítica das técnicas e princípios básicos de marketing e da natureza do público como produto terá que ser usada para o estudo de todos os textos e instituições de mídia e, acredito, terá um lugar tão central na análise da mídia futura quanto o conceito de autoria teve nos estudos de filmes na década de 60 e o de representação e ideologia, na década de 80 (Masterman, in Hart, 1998: x-xi).

Portanto, talvez este seja o novo paradigma da educação para a mídia — analisar e compreender a função da mídia comercial na sociedade moderna e dar e desenvolver educação para a mídia com base nesta compreensão, combinada, espera-se, com o discernimento e experiências já obtidos nos diferentes países do mundo, nas últimas duas ou três décadas, dentro do campo da educação para a mídia.

Referências bibliográficas

- ADAMS, F. et al. (1988). *Media Education. Curriculum Guidelines*. Glasgow, Scottish Film Council.
- ALVARADO, M. (ed.) (1977). “L’initiation aux médias en Europe occidentale: le Royaume-Uni”. In UNESCO, *Etude des médias dans l’enseignement* (pp. 42-53). Etudes et documents d’information n. 80, Paris, UNESCO.
- _____.; R. Gutch & WOLLEN, T. (1987). *Learning the Media*. London, Macmillan Education.
- _____. & BOYD-BARRETT, O. (1992). *Media Education. An Introduction*. London, BFI Publishing em parceria com a Universidade Aberta.
- BAACKE, D. (1979). “Realitätserfahrung und Ich-Findung durch Erzählen im Fernsehen”. *Fernsehen und Bildung* 13: 222-242.
- BAZALGETTE, C. (1991). *Media Education*. London, Hodder & Stoughton.
- _____.; BEVORT, E. & SAVINO, J. (eds.) (1992). *New Directions. Media Education Worldwide*. London, BFI, Clemi & UNESCO.
- LA BORDERIE, R. (1979). “Communication éducative et idéologie”. *Temps Modernes* 34.
- BUCKINGHAM, D. (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London, The Farmer Press.
- _____. (1991). “Teaching about the Media”. In Lusted, D. (ed.). *The Media Studies Book*. London & New York, Routledge.
- _____. (ed.) (1998). *Teaching Popular Culture*. London, UCL Press Ltd.
- _____. & SHEFTON-GREEN, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School*. London, Taylor & Francis.
- COMUNICACIÓN NA PERIFERIA ATLÂNTICA (1996). Actas do I Congresso Internacional. Universidade de Santiago de Compostela.
- CORNELIUS, H. (1976). *Filmen som undervisningsmiddel*. Copenhagen, Statens Filmcentral & Paedagogisk Landsforening for Orientering.

- DAHL, A. G. (1984). *Mediekunnskap*. Oslo, Aschehoug.
- DROTNER, K. (1996). *Mediedannelse: bro eller barriere?* Copenhagen. Statsministeriets Medieudvalg.
- ERIKSEN-TERZIAN, A. (1996). *Pratiques video interculturelles de l'éducation aux médias à la formation de soi*. Paris, Université de Paris 8.
- ERSTAD, O. (1997). *Mediebruk og medieundervisning*. Oslo, Oslo universitet.
- FOUGNER, J. & SOBSTAD, F. (1990). *Medieloere*. Otta, TANO A. S.
- HALLORAN, J. D. & JONES, M. (1985). *Learning about the Media*. Communication and Society 16. Media Education and Communication Research. Paris, UNESCO.
- HART, A. (ed.) (1998). *Teaching the Media. International Perspectives*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HOLM SORENSEN, B. (1994). *Medier pabegyndertrinnet — i et mediedaktisk perspektiv*. Kobenhavn, Danmarks Laererhøjskole.
- HUMMELVOLL, G. (1981). *Spillefilm i undervisningen: en undersøkelse av spillefilmen som pedagogisk ressurs i norsk grunnskole*. Oslo, Oslo universitet.
- HÄRKÖNNEN, R.-S. & TUORMAA, J. (1992). "Mediapedagogik i Finland". In Kragholm, J. F. (ed.) *Mediepaedagogisk samarbejde i Norden*.
- KATZ, E. (1957). "The Two-step Flow of Communication". *Public Opinion Quarterly*, v. 21.
- KJORUP, S. et al. (1987). *Essays om mediepedagogikk og filmhistorie. Bildemediene og skolen*. Trondheim, Universitetet i Trondheim.
- _____. (1991). *Medier og mennesker*. Viborg. Dansklaereforeningen.
- KRAGHOLM, J. F. (ed.) (1980). *Filmpaedagogikkens utvikling*. Copenhagen, Københavns Universitet.
- LASSWELL, H. D. (1948). "The Structure and Function of Communication in Society". In Bryson (ed.) *The Communication of Ideas*. New York, Harper.
- LUSTED, D. (ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London & New York, Routledge.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about Television*. London, Macmillan Press.
- _____. (1985). *Teaching the Media*. London, Comedia Publishing Group.
- _____. (1991). "An Overview of Media Education in Europe". *Media Development 1*. London.
- MERKET, R. (1992). *Medien und Erziehung*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MINKKINEN, S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris, UNESCO.
- MORSY, Z. (ed.) (1984). *Media Education*. Paris, UNESCO.
- PIERRE, E. et al. (1982). *Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans*. L'Institut national de l'audiovisuel. Paris, Documentation Française.
- PUNGENTE, J. & BIERNATZKI, W. E. (eds.) (1993). *Communication Research Trends*, v. 13, n. 2.

- RASMUSSEN, K. (1996). *Det mediepoee dagogiske felt — om medier, loereprocesser og demokrati i den reflektive modernitet*. Copenhagen. Danmarks Laererhojskole.
- Relatório da Comissão Dinamarquesa de Mídia: Medieudvalgets betaenkning n. 3, 1996. *Betoenkning om borns og unges brug af massemedier*. Betaenkning n. 1311, Copenhagen, Statsministeriet.
- SCHORB, B. & STIEHLER, H.-J. (eds.) (1991). *Neue Lebenswelt neue Medienwelt?* Opladen, Leske & Budrich.
- SILVERBLATT, A. & ENRIGHT ELICEIRI, E. M. (1997). *Dictionary of Midia Literacy*. United States of America, Greenwood Publishing Group, Inc.
- STIEHLER, H.-J. & GRUNAU, H. (1992). *Jugendliche Medienwelt im Wandel — Ein UNESCO-projekt in Leipzig*. Leipzig. Institut für Kommunikations- und Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule.
- STIGBRAND, K. (1989). *Medieundervisningen i skolan*. Stockholm, Stockholms universitet, Pedagogiska Institutionen.
- _____. (1991). *Mediekunskap i skolan*. Stockholm, Valdsskildringsradet, Valdsskildringsradets skriftserie 1.
- STURM, H. et al. (1979). *Grundlagen einer Medienpädagogik*. Zürich, Klett & Balmer Verlag Zug.
- _____. (1982). "Emotion und Erregung — Kinder als Fernsehzuschauer". *Fernsehen und Bildung*, n. 16.
- THEUNERT, H. et al. (1992). *Zwischen Vergnügen und Angst — Fernsehen im Alltag von Kindern*. Hamburg, Hamburgische Anstalt für neue Medien.
- TUFTE, B. et al. (1991). *Medieundervisning*. Copenhagen, Danmarks Laererhojskole.
- _____. (1995). *Skole og medier. Byggesoet til de levende billeders poedagogik*. Copenhagen, Akademisk Forlag.
- _____. (1998). *TV patavlen*. Copenhagen, Akademisk Forlag.
- VALET, A. (1989). "The Development of Media Education in France". *EMI — Educational Media International*, v. 26, n. 4:219-226.
- WALL, J. (1990). *Massmediekunskap — nagot för skolan?* Rapporten fran Stockholms Skolor 1990: 1. Stockholm, Skolförvaltningen.

A POSIÇÃO DA PRODUÇÃO

A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido

DAVID BUCKINGHAM

Este artigo oferece um breve esboço do papel em mudança da produção de mídia no contexto dos cursos de educação para a mídia nas escolas britânicas. Ele argumenta que, por várias razões, a produção se tornou um aspecto muito mais proeminente da educação para a mídia, mas que diversas questões fundamentais sobre a aprendizagem dos alunos permanecem sem solução. Essas questões, provavelmente, assumirão um novo significado como resultado do uso cada vez maior das tecnologias multimídia digitais nas escolas.

Lições de história

Em comparação com muitos outros países, a educação para a mídia no Reino Unido tem uma longa história. As primeiras iniciativas no campo datam do início da década de 30, quando os professores de inglês começaram a se envolver com as experiências de mídia de seus alunos, tanto no cinema quanto na imprensa popular. Historicamente, a principal ênfase deste trabalho — pelo menos nas escolas — era o estudo e análise crítica de textos da mídia. Embora algumas áreas da mídia fossem vistas como apropriadas para a apreciação de estilo literário, o objetivo primário da educação para a mídia desta época era defensivo: os professores procuravam demonstrar o que percebiam como limitações morais ou estéticas da mídia e, daí, guiar os alunos para “coisas melhores”.

Onde a produção de mídia ocorria, ela era largamente definida como uma atividade de lazer desenvolvida no contexto de “clubes de cinema” extracur-

riculares, ou em centros da juventude fora das escolas (Sefton-Green, 1995). Alguns dos primeiros trabalhos neste campo caracterizaram-se por uma orientação estritamente “técnica”, nos quais os estudantes faziam exercícios planejados para ensinar as regras e convenções particulares da “gramática dos filmes”. Contudo, a década de 60 viu surgir uma abordagem mais expressiva. A produção de mídia deixou de ser vista fundamentalmente como um meio de encorajar uma maior compreensão da mídia, ou uma forma de treinamento técnico, e passou a ser vista como um meio de auto-expressão e exploração estética no mesmo nível do escrever poesia ou pintar. Relatos do trabalho realizado nesta época vêm a produção como um processo orgânico quase intuitivo, em que a instrução formal era, na melhor das hipóteses, uma distração (por exemplo, Knight, 1964; Lowndes, 1968).

A educação para a mídia nas escolas começou a se expandir significativamente na década de 70, com as oportunidades trazidas pela reforma curricular. Mais uma vez, o ímpeto principal veio dos professores de Inglês, embora tenha sido durante este período que cursos especializados em estudos de filmes — e subseqüentemente estudos de mídia — começaram a aparecer nos últimos anos da escola secundária. Estes novos cursos se baseavam fortemente nos desenvolvimentos do estudo acadêmico da mídia; e, em geral, a produção de mídia era implicitamente vista como apropriada apenas para alunos academicamente menos capazes. Assim sendo, os novos cursos de estudos de filmes, que visavam aos estudantes de “maior capacidade”, não continham o componente produção. Em oposição, a produção era aceita como parte dos cursos de estudos de mídia, que, nesta época, visavam basicamente aos estudantes de “menor capacidade”. Esta relação entre “teoria” e “prática” assim refletia uma espécie de distinção de classe entre trabalho intelectual e manual.

Ansiedades pedagógicas

Em seus esforços para estabelecer a credibilidade acadêmica da educação para a mídia, os principais autores da área na década de 70 e início dos anos 80 tendiam a condenar a produção prática como politicamente suspeita e educacionalmente sem valor. No livro altamente influente de Len Masterman, *Teaching about Television (Ensinando sobre Televisão, 1980)*, o capítulo sobre produção era o menor do livro e boa parte dele era extraordinariamente negativa. O que acontece, pergunta Masterman, quando você dá uma câmera de vídeo para os alunos?

Na minha experiência, uma quantidade sem fim de imitações enfadonhas e de terceira categoria de shows de música pop, dramas embaraçosos e documentários secundários condenando corajosamente a guerra ou a pobreza, sendo que muitos destes trabalhos eram tolerados por professores para quem a técnica é tudo e o meio, a única mensagem (Masterman, 1980: 140).

O que é marcante com relação a esta citação hoje em dia, quase vinte anos depois, é seu desdém pelo trabalho dos alunos e sua confiança precisamente nos critérios tradicionais da literatura crítica, que o resto do livro de Masterman procurava desafiar. Contudo, este tom também pode ser encontrado em outros textos deste período. Bob Ferguson, em 1981, condenava as produções de vídeo dos alunos com termos semelhantes:

Muitos grupos acabavam fazendo apenas palhaçadas com o equipamento... a câmera era via de regra direcionada bruscamente para seu sujeito e os resultados incoerentes, enfadonhos e tolos assim obtidos podiam ser justificados como experimentações. Quando havia a tentativa de desenvolver enredos, eles eram infantis e... freqüentemente incorporavam brigas com socos em bares e discotecas (Ferguson, 1981: 44-5).

Significativamente, a principal crítica de Ferguson dirigia-se contra a noção de “criatividade”, que ele condenava como mística e individualista. A ênfase na auto-expressão criativa através da mídia era vista como refletindo uma perigosa “romantização da classe trabalhadora”: levava a trabalhos que eram “intelectualmente não-exigentes” e que apenas institucionalizavam baixas expectativas dos alunos. Esse tipo de crítica ecoou em muitos dos textos sobre educação para a mídia publicados na década de 80 (por exemplo, Alvarado, Gutch & Wollen, 1987; Masterman, 1985); e foram mais tarde combinados com o que parecia ser uma ênfase estreitamente “tecnicista” em habilidades de produção, aparente em alguns dos novos cursos de mídia vocacionalmente orientados, que começaram a aparecer nesta época.

Como as citações utilizadas sugerem, estas preocupações eram parcialmente motivadas pelo medo da *imitação*, que, por sua vez, derivava de uma suspeita mais ampla dos prazeres decepcionantes da cultura popular. A imitação era vista como um processo inerentemente irracional, através do qual as “ideologias dominantes” dos produtos da mídia eram simplesmente internalizadas e reproduzidas. A ênfase na produção dos alunos estava, portanto, em desacordo com a missão política radical da educação para a mídia e sua luta contra a hegemonia ideológica do capitalismo. Parecia que a única alternativa era encorajar os alunos a produzirem textos “de oposição”, que desafiariam e subverteriam diretamente estas ideologias; ou, alternativamente, usar exercícios de produção para “desconstruir” as normas convencionais da mídia principal — uma espécie de “criticismo prático” (Masterman, 1980).

Práticas em mudança

Juntamente com muitos outros aspectos da educação para a mídia, esta perspectiva sobre a produção dos alunos tem sido substancialmente desafiada e revisada

nas duas últimas décadas. Há várias razões para isso. Como já mostrei, os debates sobre o lugar da produção dos alunos na educação para a mídia têm sido ligados às argumentações mais amplas sobre seu *status* — e sobre o *status* daqueles que a estudam. A ênfase na análise crítica que surgiu de forma tão marcante na década de 70 e início dos anos 80 pode ser parcialmente explicada como uma reivindicação por legitimidade acadêmica — não obstante feita em termos altamente tradicionais. Contudo, em alguns aspectos, estas preocupações foram substituídas pelo advento de um sistema de exames comuns na metade da década de 80, em que assuntos como estudos de mídia não eram mais diferenciados como apropriados apenas para alunos de “menor capacidade”. As novas orientações que surgiram na época — e que continuam a ser usadas de uma forma modificada nos dias de hoje — contêm um componente significativo de trabalho de produção.

Ao mesmo tempo, naturalmente, tem havido desenvolvimentos significativos em tecnologia. Quando comecei a dar aulas, na época da câmera super-8 e do videoteipe rolo-por-rolo, era significativamente mais difícil organizar a produção em sala de aula. Obstáculos formidáveis eram criados por câmeras que não eram nunca realmente portáteis, por projetores que infalivelmente estragavam seu filme e por ampliadores de manuseio tão fácil quanto lidar com um dinossauro. Na época do photoCD e da computação gráfica barata, é difícil imaginar como conseguíamos terminar alguma coisa. Naturalmente, a produção dos alunos não precisa contar com mídia de “alta tecnologia”. Muitos trabalhos escolares interessantes e valiosos continuam a ser feitos com tesoura e cola, gravadores e câmeras automáticas. Não obstante, os desenvolvimentos tecnológicos tornaram mais acessíveis e fáceis de lidar formas mais complexas de produção (veja Stafford, 1994).

Ao mesmo tempo, os desenvolvimentos culturais e sociais que acompanharam estas mudanças também têm implicações de longo alcance em termos de como poderíamos definir o propósito do trabalho de produção e, conseqüentemente, avaliar seus resultados. Por exemplo, a distinção entre prática “dominante” e “de oposição”, que caracterizou os fundamentos lógicos da produção dos alunos nas décadas de 70 e 80, está cada vez mais redundante. As estratégias estéticas de vanguarda foram incorporadas à corrente principal, mais obviamente nos anúncios e videoclips; e muitas das diferenças institucionais e econômicas entre produção “independente” e “dominante” desapareceram. A noção de que há “normas” profissionais fixas que devem ser contestadas e derrubadas tornou-se altamente questionável; e as exigências de que as produções dos alunos representem prática “de oposição” parecem ser cada vez mais sem sentido.

Parcialmente em resposta a esses desenvolvimentos, os estudos de mídia acadêmicos se afastaram da ênfase estreita em crítica ideológica, em direção ao reconhecimento das complexidades do envolvimento dos jovens com a cultura

popular (por exemplo, Buckingham, 1933a, b; Hodge & Tripp, 1986; Howard, 1998). A noção de que a mídia simplesmente transmite e impõe “ideologias dominantes” monolíticas, em que se baseava a maioria dos currículos de educação para a mídia nos anos 70 e 80, tem sido cada vez mais contestada. Ao mesmo tempo, a pesquisa sobre a prática em sala de aula tem questionado muitas das argumentações sobre educação para a mídia feitas por seus pioneiros. A noção de que o ensino de mídia “libertaria” os alunos das amarras da ideologia cedeu lugar a uma compreensão mais ambivalente e realista das dificuldades do ensino e da aprendizagem (Buckingham, 1990a, 1998a; Buckingham, Grahame & Sefton-Green, 1995; Buckingham & Sefton-Green, 1994).

Todas essas mudanças têm implicações particulares para a posição da produção na educação para a mídia. Embora alguns cursos continuem a se basear na postura de “desconstrução” do início da década de 80, a produção agora é largamente aceita como um elemento central do campo, tanto no contexto de cursos especializados de estudos de mídia quanto em outras áreas curriculares. Contudo, embora algumas das suspeitas das primeiras gerações de educadores de mídia agora pareçam mal colocadas, as dúvidas que levantaram sobre seus objetivos e resultados não desapareceram. Em particular, as questões sobre o que os alunos poderiam estar *aprendendo* com a produção, ainda precisam ser investigadas de forma mais sistemática.

Questões não-resolvidas

Pelo menos teoricamente, os educadores de mídia estão hoje compromissados com uma relação *de igual para igual e dialética* entre “teoria” e “prática”. Assim sendo, os estudantes que fazem cursos de estudos de mídia na escola de segundo grau em geral têm que realizar dois projetos de produção como parte de sua avaliação. Eles podem produzir uma revista ou jornal, fazer um vídeo, uma exposição fotográfica ou uma campanha publicitária, ou produzir um programa de rádio; e eles também têm que fazer um texto adicional, onde explicarão seus objetivos, avaliarão o que realizaram e refletirão sobre o processo de produção, à luz das teorias e abordagens críticas com que se depararam no curso. Tais atividades são via de regra simuladas: tipicamente os estudantes recebem tarefas em que são convidados a se “tornar” produtores de mídia fictícios em circunstâncias determinadas, que levantam, por si, questões ou problemas teóricos (por exemplo, veja Grahame, 1994).

Como se pode ver, o objetivo básico de tais atividades não é capacitar os alunos a se expressarem, ou desenvolver habilidades técnicas, mas compreender, através da experiência, um pouco mais sobre a forma como a indústria da mídia funciona, e sobre as restrições e possibilidades das diferentes formas em gêneros de mídia. Tais atividades são claramente planejadas para unir “teoria” e “práti-

ca”. Elas encorajam os alunos a fazerem escolhas com base na sua compreensão da teoria e na sua análise da mídia; e, depois, a refletir sobre as conseqüências de tais escolhas, particularmente no texto escrito que acompanha a produção. Pelo menos em teoria, o trabalho de produção em educação para a mídia é parte de um processo contínuo de ação e reflexão (Buckingham, Grahame & Sefton-Green, 1995).

Não obstante, é provavelmente verdadeiro dizer que a teoria continua sendo privilegiada aqui — pelo menos no que diz respeito aos professores. O que os professores e examinadores estão buscando, ao avaliar as produções dos alunos, são as provas de sua *compreensão conceitual*. Contudo, quais coisas *contam*, precisamente, como evidência de “compreensão conceitual”, e como elas devem ser desenvolvidas são questões abertas à discussão. Por exemplo, freqüentemente se supõe que a compreensão conceitual se desenvolve *primeiro* através da análise crítica e então é “aplicada” na produção; também se supõe que a capacidade de usar um discurso crítico sobre a mídia seja, em si, um indicador de compreensão conceitual (Buckingham, 1990b). Ambas as suposições parecem negligenciar o potencial específico da produção de mídia em termos de aprendizagem.

Então, pode-se argumentar que parte da compreensão conceitual da mídia só pode ser completamente desenvolvida através da experiência da produção; e que há uma diferença fundamental entre o conhecimento “passivo” adquirido através da análise crítica e o conhecimento “ativo” que advém da produção. É possível vir a “entender” a continuidade da edição, por exemplo, através da análise detalhada, imagem por imagem, dos filmes; mas a compreensão obtida realmente fazendo edição é qualitativamente diferente. “Saber por quê” não pode ser separado de “saber como” — pelo menos não sem o empobrecimento de ambos.

Em última análise, a ênfase na compreensão conceitual parece levantar tantas perguntas quanto as que responde. Como podemos separar a compreensão conceitual do exercício de habilidades — ou, na verdade, do conhecimento da informação factual? Como podemos inferir compreensões conceituais a partir da forma acabada das produções de nossos alunos — ou de nossas observações do processo? Como já observei, os educadores de mídia têm tradicionalmente procurado resolver estes dilemas valendo-se da linguagem falada ou escrita. Contudo, esta ênfase na demonstração escrita da compreensão conceitual tem limitações fundamentais. Com muita freqüência, parece que se exige que os estudantes regurgitem a análise crítica com que os professores os abasteceram; o que “conta” como compreensão conceitual é simplesmente uma cópia do discurso do professor, uma questão de manejar habilidosamente a terminologia acadêmica para propósitos de avaliação (Buckingham, 1992; Grahame, 1990).

Novas teorias

Isto sugere que a produção deveria ser mais do que uma simples aplicação da teoria existente, ou uma forma alternativa de demonstrar posições teóricas pre-determinadas. Por sua natureza, a produção de mídia envolve áreas que muitas vezes não podem ser adequadamente responsabilizadas pelos tipos de teorias que tipicamente formam a base dos currículos de educação para a mídia — a exposição do texto, o domínio subjetivo dos relacionamentos e identidades, o campo da estética, do humor e das emoções. Embora muitos desses termos sejam anátemas para os teóricos da década de 70, é na exploração destas áreas — e na tentativa de refletir e teorizar sobre elas — que muito do potencial educativo desafiador da produção dos alunos pode ser encontrado.

Como a pesquisa de sala de aula demonstrou, a produção de mídia tem sua própria dinâmica, que envolve um equilíbrio complexo de interesses sociais, subjetivos e acadêmicos (Buckingham & Sefton-Green, 1994; Dewdney & Lister, 1988; Drotner, 1989): é um espaço social no qual os alunos têm permissão para explorar suas próprias identidades e investimentos emocionais na mídia, de uma forma muito mais subjetiva e divertida do que no caso da análise crítica. Inevitavelmente, este é um processo que gera considerável ansiedade nos professores e não constitui surpresa o fato de eles em regra responderem tentando reafirmar seu controle ideológico (Britzman, 1991).

Da mesma maneira, a pesquisa sugere que os alunos não imitam simplesmente a mídia “dominante” da forma insensata condenada pelos primeiros autores. Ao usar as formas ou gêneros de mídia existentes, os alunos não empregam automaticamente os valores contidos em tais gêneros. Ao contrário, eles estão ativa e autoconscientemente retrabalhando seu conhecimento anterior da mídia, freqüentemente por meio da paródia ou pastiche — um processo que poderia ser melhor compreendido como uma forma de intertextualidade ou comunicação dialógica, ao invés de simples imitação servil (Bakhtin, 1981). Essas produções paródicas costumam ser altamente ambíguas: permitem que afirmações potencialmente “incorretas” sejam feitas e, ao mesmo tempo, minadas; e oferecem uma saída fácil para o risco da auto-exposição e humilhação. Neste aspecto, levantam questões complexas sobre a intenção dos autores e sobre a forma como “lemos” e avaliamos o trabalho dos alunos (veja Buckingham, 1998b; Grace & Tobin, 1998).

É claro que a ironia e a paródia se tornaram muito mais evidentes na cultura da mídia em geral; e seria um erro simplesmente exaltar tais produções como uma forma de engajamento crítico em si mesmas. Nem, tampouco, esta minha discussão implica um retorno às noções antigas de produção de mídia como pura “auto-expressão”. Ao contrário, o que os alunos fazem no decorrer da produção é altamente limitado pela situação social em que isso ocorre, e pelos seus rela-

cionamentos sociais com o professor e com seus pares. As tecnologias e formas culturais que usam também já estão estruturadas de formas específicas, que inevitavelmente servem como limites ao que pode ser dito. Em última análise, a noção de que há um “eu” que espera por sua “expressão” deriva de uma concepção idealista (na verdade, romântica) da criatividade; mas a noção oposta, de que usar as formas de mídia existentes é simplesmente uma questão de reprodução ideológica, fatalmente subestima o poder criativo da atividade humana. Em contraposição, uma compreensão das complexidades da produção de mídia exigirá uma concepção de criatividade como uma forma de *diálogo social* (Bakhtin, 1981; Volosinov, 1973).

Ao mesmo tempo, precisamos saber muito mais sobre a forma como este recurso se desenvolve com a idade. Até o momento, a área mais desenvolvida de prática de educação para a mídia no Reino Unido tem sido a dos alunos mais velhos. Contudo, trabalhos ocasionais com crianças muito mais novas (por exemplo, Bazalgette, 1989) têm mostrado que elas são capazes de um nível considerável de sofisticação; e talvez estejamos subestimando significativamente o que alunos de todas as idades possam fazer. Embora tenhamos uma idéia de como as crianças podem se desenvolver como “leitores” críticos de mídia (Buckingham, 1993a), não dispomos de um modelo de seu desenvolvimento como “escritores” ou produtores. Há, aqui, questões significativas, por exemplo, sobre o relacionamento entre as “descobertas” que ocorrem lidando com a tecnologia de mídia e o papel da instrução explícita. Mais uma vez, uma teoria social do jogo (por exemplo, Vygotsky, 1978) pode fornecer um discernimento fundamental da dinâmica da produção de mídia.

Novos desafios

Neste contexto, o acesso crescente a tecnologias de produção digitais oferece possibilidades significativas, bem como coloca novos desafios. Em um nível, há, claramente, uma promessa de democratização. A probabilidade de as primeiras experiências infantis com a elaboração de vídeos acontecerem na escola, por exemplo, não é mais tão grande; e os alunos cada vez mais chegarão à sala de aula com experiência de edição de vídeo, manipulação de imagens e tecnologia musical digital. O lar não é mais um lugar simplesmente de consumo de mídia: também se tornou um local-chave de produção. Contudo, o acesso a esta tecnologia não é igualmente distribuído; e pode haver uma polarização crescente, neste aspecto, entre os “ricos em mídia” e os “pobres em mídia”. Em nossas pesquisas sobre o uso de tal tecnologia no lar (Sefton-Green & Buckingham, 1996), também descobrimos que seu potencial criativo estava longe de ser completamente compreendido, em parte por razões técnicas, mas também porque havia pouca idéia de um público maior e, portanto, de um propósito mais amplo, para as

produções dos jovens. A Internet pode prover um novo meio de alcançar públicos que transcendem as comunidades locais; contudo, mais uma vez, é necessário estender e igualar o acesso, não só à tecnologia, mas também às competências necessárias para usá-la criativa e efetivamente.

Quanto à prática em sala de aula, estas novas tecnologias capacitam professores e alunos a terem maior controle sobre o processo de produção. A edição de vídeos, por exemplo, agora é possível usando computadores que custam uma fração do preço de dispositivos de edição similares — e o computador pode, naturalmente, ser usado para muitos outros propósitos. Esse controle, por sua vez, contribui para uma maior integração entre os aspectos “teóricos” e “práticos” da educação para a mídia. A manipulação e edição de imagens digitais, por exemplo, permitem aos alunos um controle muito maior do que era possível na “velha” tecnologia; e eles também possibilitam a exploração de alguns dos aspectos mais conceituais do processo de produção (tais como a seleção e construção de imagens), de uma forma muito mais direta e concreta. No processo, podemos ter que questionar se a produção deveria envolver a elaboração de textos acabados, ou se ela deveria levar a uma progressão disciplinada e racional das intenções aos resultados finais. Com as habilidades viabilizadas pelas novas tecnologias digitais, a produção é cada vez mais vista como uma questão de pesquisar os materiais existentes, manipulá-los e recombiná-los de formas novas e divertidas. No processo, os limites entre a análise crítica e a produção prática — entre a “leitura” e o “ato de escrever” — vão se tornar cada vez mais indistintos (Sefton-Green, 1998; Willis, 1990).

De qualquer maneira, estes desenvolvimentos fazem a marginalização da produção e a suspeita com que ela ainda parece ser vista por alguns educadores de mídia parecerem um anacronismo. Não obstante, estas tecnologias parecem ser vistas por alguns como uma panacéia educativa; e como ocorreu com a televisão no passado, há uma tendência em vê-las como neutras e instrumentais — como simples “recursos de ensino”. Há um risco significativo de que as abordagens conceituais mais rigorosas que se desenvolveram na educação para a mídia nas duas últimas décadas sejam simplesmente levadas pela enchente de tecnologia. Neste contexto, é vital insistir nas questões mais “críticas” — por exemplo, sobre propriedade e representação — com as quais os educadores de mídia têm tradicionalmente se preocupado. Em termos pedagógicos, também há um risco de privatização — de que a produção se torne uma questão do encontro do indivíduo com a tela, ao invés de um processo de negociação e diálogo do grupo. No processo, o potencial para reflexão crítica — que, como argumentei, é um aspecto essencial — pode se perder.

Por fim, estas novas tecnologias podem questionar os limites da mídia como uma área curricular distinta — limites que são problemáticos de qualquer forma. À medida em que a mídia converge, a lógica para separar a mídia verbal

da visual, ou as tecnologias eletrônicas das não-eletrônicas, ficará cada vez mais difícil. Da mesma forma, os limites entre consumo e produção e entre comunicação interpessoal e comunicação “de massa”, estarão desaparecendo. No processo, as diferenças entre áreas previamente distintas do currículo — particularmente aquelas preocupadas com cultura e comunicação — virão a parecer obsoletas. Se o potencial positivo desta situação será compreendido, ou se resultará simplesmente em incoerência e confusão, é uma questão em aberto.

Referências bibliográficas

- ALVARADO, M., GUTCH, R. & WOLLEN, T. (1987). *Learning the Media: An Introduction to Media Teaching*. London: Macmillan.
- BAKHTIN, M. (1981) *Discourse in the Novel*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- BAZALGETTE, C. (ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- BRITZMAN, D. (1991). Decentering Discourses in Teacher Education: Or, the Unleashing of Unpopular Things, *Journal of Education (Boston)*, v. 173, n. 3, pp. 60-80.
- BUCKINGHAM, D. (ed.) (1990a). *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. London: Falmer Press.
- _____. (1990b). Making it Explicit: Towards a Theory of Media Learning, in Buckingham, D. (1990a).
- _____. (1992). Media Education: The Limits of a Discourse, *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 4, pp. 297-313.
- _____. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer Press.
- _____. (ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester: Manchester University Press.
- _____. (ed.) (1998a). *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press.
- _____. (1998b). Pedagogy, Parody and Political Correctness, in Buckingham, D. (1998a).
- _____.; GRAHAME, J. & SEFTON-GREEN, J. (1995). *Making Media: Practical Production in Media Education*. London, English and Media Centre.
- _____. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London, Taylor and Francis.
- DEWDNEY, A. & LISTER, M. (1988). *Youth, Culture and Photography*. London, Macmillan.
- DROTNER, K. (1989). Girl Meets Boy: Aesthetic Production, Reception and Gender Identity, *Cultural Studies*, v. 3, n. 2, pp. 208-225.
- FERGUSON, B. (1981). Practical Work and Pedagogy, *Screen Education*, n. 38, pp. 42-55.
- GRACE, D. & TOBIN, J. (1998). Butt Jokes and Mean-Teacher Parodies: Video Production in the Elementary Classroom, in Buckingham, D. (1998a).

- GRAHAME, J. (1990). Playtime: Learning about Media Institutions through Practical Work, in Buckingham, D. (1990a).
- _____. (ed.) (1994). *Production Practices*. London: English and Media Centre.
- HODGE, B. & TRIPP, D. (1986). *Children and Television: A Semiotic Approach*, Cambridge: Polity.
- HOWARD, S. (ed.) (1998). *Wired Up: Young People and Electronic Media*. London: UCL Press.
- KNIGHT, R. (1964). Film Studies and English, in Whannel P. & Harcourt, P. (eds.) *Film Teaching, Studies in the Teaching of Film Education. Four Courses Described*. London: British Film Institute.
- LOWNDES, D. (1968). *Film Making in Schools*. London: Batsford.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
- _____. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- SEFTON-GREEN, J. (1995). Neither Reading nor Writing: The History of Practical Work in Media Education, *Changing English*, v. 2, n. 2, pp. 77-96.
- _____. (1998). *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press.
- _____. & BUCKINGHAM, D. (1996). Digital Visions: Children's 'Creative' Uses of Multimedia Technologies in the Home, *Convergence*, v. 2, n. 2, pp. 47-79.
- STAFFORD, R. (1994). *Hands On*. London: British Film Institute.
- VOLOSINOV, V. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- WILLIS, P. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Bury St. Edmunds: Open University Press.

CONTRA A VIOLÊNCIA: Experiências sensoriais envolvendo luz e visão

Educação para a mídia e tecnologia educacional de um ponto de vista latino-americano

ISMAR DE OLIVEIRA SOARES

Educomunicação: A superação da escola versus a dicotomia da mídia

A publicação do Livro do Ano da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela, intitulado *A Criança e a Violência na Mídia*, em 1998, contendo documentos da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, bem como os resultados das pesquisas sobre o relacionamento entre a mídia e a criança em um número significativo de países, representou um passo importante na advertência àqueles que são responsáveis pelos sistemas de comunicação de todo o mundo, sobre a necessidade de reexaminar a produção audiovisual.

Participei, no Brasil e em toda a América Latina, de seminários e congressos que analisavam o tema e que, invariavelmente, chegavam a conclusões semelhantes: os meios de comunicação de massa, submetidos às exigências impostas por um mercado competitivo, continuam a basear sua produção em programas que exploram a violência. Ao fazer isso, eles se justificam dizendo que “é assim que a sociedade funciona”, ou que é assim que se garante audiência, um fator decisivo para o sistema funcionar. Na verdade, argumentam, em alguns lugares, que a criança sabe exatamente distinguir ficção de realidade, permanecendo imune a possíveis influências negativas da programação de massa.

Face a posturas estruturadas tão firmemente, vale a pena continuar a insistir na necessidade de reexaminar a programação da mídia, mais especialmente a programação da TV? O grupo de receptores tem condições e o interesse neces-

sário para pressionar politicamente os programadores e proprietários da mídia de forma a obter mudanças radicais em suas políticas de exploração da violência?

Não há respostas certas para essas perguntas, considerando, especialmente, que estamos opondo diferentes jogos de interesse, com implicações mercadológicas, culturais e éticas que não estão sendo suficientemente compartilhadas e que, acima de tudo, dependem da cumplicidade dos próprios consumidores de mídia.

Considero necessário, portanto, procurar novas estratégias que permitam uma abordagem diferenciada ao problema. Estou propondo uma mudança da visão dicotômica (o bem contra o mal) e do confronto com os meios de comunicação de massa para uma visão construtivista que torna o contato entre Comunicação e Educação um espaço novo e autônomo para a intervenção criativa. Estou falando do reconhecimento e legitimação de um campo que poderia ser chamado de “campo da educomunicação”. Em outras palavras: o conflito e o confronto não seriam abandonados, se necessários. Contudo, além disso, seria construído ou reforçado um espaço para a autointervenção: o espaço da Educomunicação.

Ao adotar a perspectiva da Educomunicação, quero dizer que uma nova produção simbólica e uma nova prática comunicativa serão geradas a partir dela. O Campo da Educomunicação é compreendido, portanto, como um conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O Campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas relacionamentos de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa).

A razão fundamental para esta proposta reside no fato de que já estamos irreversivelmente mergulhados na Era da Informação, com as tecnologias alcançando todas as partes do mundo, tanto nos países desenvolvidos e ricos do hemisfério norte, como nos países mais pobres em desenvolvimento do hemisfério sul. A conscientização das pessoas com relação a seus direitos ao acesso às vantagens e recursos oferecidos pelas comunicações cresceu — um fator para o qual a UNESCO contribuiu bastante.

Neste contexto, o que importa é não apenas assegurar uma certa qualidade para os produtos da indústria cultural (tal como reduzir os índices de violência nos programas), mas também fazer exigências relativas à política de programação. E, indo mais longe ainda, buscar formas de intervir — através de produções

geradas no espaço educacional — nas matrizes da elaboração de programas e produtos.

Estamos, na verdade, no coração do problema “comunicação/poder”, questionando até que ponto são naturais as práticas que favorecem o grande capital ou o Estado no uso e administração dos recursos de informações. Não estou falando dos controles abomináveis de caráter repressivo que não resolveram nada no passado. Estou me referindo a um novo pacto social envolvendo o problema da produção e uso dos meios de comunicação, um pacto que reconheça a especificidade da comunicação educativa e do papel de seu agente, o educador.

Entendo “educador” como o especialista que tira partido de uma intenção educativa no uso dos processos, recursos e tecnologia da informação, com base em uma perspectiva de gerenciamento participativo e democrático da comunicação. Isso inclui não apenas o desenvolvimento e uso da tecnologia para otimizar práticas educativas, mas também a capacidade dos estudantes de lidar com ela e a preparação para a recepção organizada ativa e crítica das mensagens dos meios de comunicação de massa. Neste aspecto, estamos de acordo com Geneviève Jacquinot, da Universidade de Paris 8, quando ela diz que “*éducomunicateur n’est pas un enseignant spécialisé chargé du cours d’éducomunications aux médias, c’est un enseignant du 21^{ème} siècle, que intègre les différents médias dans ses pratiques pédagogiques*” (o educador não é um professor especializado, encarregado de um curso de educação em mídias; é um professor do século 21, que integra as diferentes mídias em suas práticas pedagógicas).

No esquema que adoto, o educador tem um papel privilegiado no ecossistema escolar. Contudo, seu papel não está apenas lá, mas também nos meios de comunicação de massa, como defensor dos interesses da infância, da juventude e de todo o processo educativo.

Superando as especificidades das áreas que formam o “campo da comunicação”

Por Comunicação entendo todo o processo de circulação de mercadorias simbólicas, informação e mensagens, mediado por tecnologias e pelas instituições, grupos e pessoas envolvidas. A Comunicação é produzida em diferentes níveis, entre os quais estão o nível grupal, organizacional e de massa.

Comunicação e Educação se tocam de várias formas: a escola está descobrindo a necessidade de se apropriar, ela mesma, de vários recursos tecnológicos que já fazem parte da vida diária do comunicador. Várias escolas já têm, atualmente, pequenos estúdios de rádio e vídeo e laboratórios para processamento de

texto via computador. No Brasil, contamos com a experiência de uma escola de ensino fundamental e médio que produz e transmite, em nível nacional, um programa de TV feito para o público adolescente.²

Educação e Comunicação se aproximaram, por outro lado, porque ambas as áreas lidam com produção simbólica envolvendo valores culturais. A escola tem se beneficiado intensamente dos bons produtos da indústria cultural, mais especialmente das reportagens em profundidade dos jornais e documentários da TV.

O que está acontecendo, contudo, é que os projetos educativos que focalizam a análise da produção cultural nos meios de comunicação de massa (na área da “instrução em meios de comunicação”), por um lado, e os projetos de utilização dos recursos de informação no ensino (área das “tecnologias educacionais”), por outro, têm sido assumidos com sua própria densidade, e tratados por centros de pesquisa especializados (os centros de “educação para a comunicação” e os “laboratórios de tecnologia educacional”), o que não deixa dúvidas quanto à especificidade com que cada área ou campo tem sido concebido. É raro um tecnólogo dialogar com um “educador de mídia” ou com um “educador de artes”. Isso porque se pensa que os três estão lidando com diferentes áreas de desempenho: um com o mundo das técnicas, outro com o mundo da cultura e o terceiro com o mundo das artes.

Acredito, contudo, que este rigor não faz mais sentido. Vivemos um processo de globalização cultural intenso e rico, em que as filosofias da educação apontam para as múltiplas formas de produção e divulgação do conhecimento e para as atividades didáticas interdisciplinares. Neste contexto, o único modelo plausível para a educação moderna é o que permite uma aproximação efetiva entre as práticas de ensino, de um lado, e os processos, tecnologias e linguagens de comunicação, de outro.

A fim de entender melhor o problema, proponho uma breve viagem pelos campos da Educação para a Mídia e da Tecnologia Educacional.

Educação para a mídia: confrontando valores e educando a sensibilidade

O governo norte-americano acabou de conceber e divulgar sua “Estratégia Nacional para o Controle das Drogas: 1998”. Como se sabe, o problema das drogas nos Estados Unidos é um assunto complexo, que exige muitos recursos (cerca de US\$ 17 bilhões) e a intervenção de muitos setores do governo e da sociedade, incluindo as áreas médica, judiciária e de segurança. O problema não é apenas de saúde e segurança pública, mas, acima de tudo, de sobrevivência nacional (os norte-americanos são 4% da população mundial e seu consumo de drogas equivale a 80% do consumo mundial). O objetivo deste programa é uma mobilização intensiva e efetiva da sociedade e dos jovens para erradicar o problema de uma

vez por todas. Para atingir este objetivo, as estratégias privilegiam o uso das tecnologias (“Análise da arquitetura da informação relativa às informações sobre drogas”), comunicação massiva (“Campanha nacional através da mídia”), e, pres-tem atenção, educação para a mídia (“Promoção da instrução em técnicas da mídia e de apoio com espírito crítico”)³.

Estão presentes no mesmo projeto nacional, de uma forma surpreendente, as áreas da “utilização da tecnologia na educação” e da “instrução em mídia”.

A Educação para a Mídia é que aborda a Comunicação da Educação há mais tempo. De fato, temos testemunhado a implementação de sucessivos programas educativos, de características moralistas (a campanha contra a sensualidade no cinema, na década de 30), de características ideológicas (os projetos de “leitura crítica” dos meios de comunicação, na década de 70) ou de características construtivistas (projetos focalizados na reinterpretação do significado das mensagens da mídia na década de 80). Nos últimos 20 anos, vários governos, especialmente na América do Norte e na Europa, decidiram estabelecer políticas educativas que visam a minimizar os efeitos da mídia sobre crianças e adolescentes.

Atualmente, nos Estados Unidos, quinze estados da Federação incluíram em seus currículos escolares algum tipo de prática pedagógica na linha de instrução em mídia. Enquanto isso, o Brasil, em sua recente reforma da educação, decidiu integrar o estudo da mídia como parte substancial do ensino de segundo grau, deixando, contudo, os estabelecimentos de ensino livres para desenvolver seus próprios projetos.

Len Masterman, um dos mais respeitados representantes ingleses no debate sobre o tema, defende um processo de educação contínua para a área de Educação para a Mídia, que vise não apenas a uma “inteligência crítica”, mas, acima de tudo, a uma “autonomia crítica” (fora da sala de aula, para o futuro, para a vida). Masterman enfatiza primordialmente a educação política, considerando que, em uma democracia, a maior parte das decisões é feita com base na presença da mídia e de sua influência sobre os cidadãos e eleitores. Para ele, a Educação para a Mídia deve ser avaliada em termos de uma redistribuição política e social de poder. Em termos metodológicos, baseia-se no “foco filosófico” de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética.⁴

Como revela Martínez-de Toda, Masterman tem sido contestado por alguns autores que seguem a linha de pensamento britânica, como Cary Bazalgette e Manuel Alvarado, especialmente por causa da “ênfase ideológica” de sua proposta. Eles o questionam sobre a validade de seu método e sobre sua correspondência com o mundo real dos jovens contemporâneos.⁵ Outro pesquisador que segue a linha britânica na área é Robert Ferguson, professor do Instituto de

Educação da Universidade de Londres, autor de muitos ensaios sobre Multiculturalismo e Educação para a Mídia.⁶

Ultimamente, pelo menos na América Latina, as práticas de Educação para a Comunicação passaram por uma revisão programática e conceitual sob a luz da chamada “teoria das mediações”, de acordo com a qual não só a mídia tem uma função de intermediação na produção cultural, mas também os fenômenos de recepção em si mesmos são mediados por instâncias na sociedade, como a família, a escola, grupos de amigos, e a igreja, entre muitos outros. Em outras palavras, ao não se reconhecer ainda qualquer influência direta da mídia sobre seus usuários, é necessário trabalhar com os intermediários, com os mediadores de influência, mais especialmente com os pais. Além disso, práticas participativas são privilegiadas, nas quais aqueles que estão recebendo ensino são convidados a manipular a mídia e seus recursos, dominando suas linguagens e técnicas. Acadêmicos como Jesús Martín Barbero, da Colômbia, tem alimentado o pensamento latino-americano neste campo.⁷

Aproximando a escola de pensamento britânica da escola de pensamento latino-americana, encontramos várias experiências em outros continentes, especialmente nos assim chamados países do Terceiro Mundo.⁸ A perspectiva presente é de ensino ativo, vibrante e desprovida de vieses, e, ao mesmo tempo, crítica e participativa. Para tais programas, os únicos que aprendem a criticar a mídia são aqueles que dominam sua tecnologia e produção. Com relação a isso, um dos exemplos que poderia ser considerado está sendo desenvolvido pela organização Oficina da Imagem, na cidade de Belo Horizonte, Brasil, e que apresentaremos mais adiante.

Devemos lembrar, finalmente, que a área de Educação para a Mídia tem se revelado, ela mesma, como um espaço para iniciativas de pesquisa, entre as quais podemos mencionar o projeto intitulado “Líderes e professores de Educação para a Mídia nos países de língua inglesa”, sob a responsabilidade da Associação para a Instrução em Mídia em Toronto, coordenado por Christopher Worsnop,⁹ e o projeto interinstitucional chamado “Rede Meridional de Pesquisa de Educação para a Mídia”, coordenado por Andrew Hart da Universidade de Southampton, Reino Unido, envolvendo universidades da Inglaterra, Estados Unidos e África do Sul.

Incorporando recursos de informação no espaço educacional: a área da tecnologia educacional

De acordo com Henri Dieuzeide, ex-coordenador do CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) do governo francês, as novas tecnologias de informação e comunicação são compostas de “audiovisuais” (tecnologias portáteis que unem instrumentos de apresentação visuais e sonoros),

e microcomputadores (que permitem o desenvolvimento de novos relacionamentos com fontes de conhecimento, caracterizados pela interatividade). As novas tecnologias, associadas com as telecomunicações, abriram um novo universo de possibilidades para o educador. O conceito de “novo” reside nas possibilidades de renovação constante que certas tecnologias engendram, aliadas à grande capacidade de armazenar dados e à possibilidade de manipulação imediata.¹⁰

Esta é uma área que tem ganhado seu próprio *status* na educação, devido à sua rápida absorção pelos sistemas de ensino. Dieuzeide questiona se essas novas tecnologias representam, em si mesmas, novos meios para resolver os desafios tradicionais da educação. Nesta linha de pensamento, ele aponta para a figura do educador como um “mediador reconhecido do conhecimento”, que é convidado a partilhar este monopólio com outros sistemas mais poderosos. A importância do educador reside no fato de que qualquer uso da nova tecnologia de informação e comunicação está situado exatamente na intersecção entre “pedagogia” (racionalização e otimização dos processos de ensino) e “didática” (que assegura a transmissão de conhecimento definido pelos objetos de cada disciplina). Para Henri Dieuzeide, informação, o objeto das tecnologias, não é “conhecimento”, e conhecimento não é “saber”. O que importa para obter conhecimento é desenvolver a capacidade de seleção interpretativa, possível, apenas, através da comunicação, que ele entende não como uma simples transmissão passiva e mensurável de dados, mas como informação em movimento, manipulada, propagada e, acima de tudo, partilhada.

Os governos e as universidades tomaram a Tecnologia Educacional como uma área estratégica em suas políticas educacionais. No Brasil, um dos departamentos mais ativos do Ministério da Educação é a Secretaria de Ensino a Distância, responsável pelo Programa Nacional de Informática na Educação, que, nos últimos três anos, instalou computadores e videocassetes em escolas públicas de todo o país, além de criar programas para ensino presencial e à distância, através de um canal de televisão especialmente dedicado aos professores (TV Escola).

Nos Estados Unidos, tornaram-se mundialmente conhecidos centros de pesquisa como o Laboratório de Mídia do Massachusetts Institute of Technology (MIT), onde trabalham pesquisadores como Michel Dertouzos (autor de *What Will Be: How the New World of Information Will Change Our Lives — O Que Será: Como o Novo Mundo da Informação Mudará Nossas Vidas*), Nicholas Negroponte (autor de *Being Digital — Ser Digital*), Ken Haase (Diretor do Grupo de Compreensão da Máquina), Seymour Papert (autor de *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of Computer — A Máquina da Criança: Repensando a Escola na Era do Computador*), e Mitchel Resnick (especialista na discussão do papel dos instrumentos tecnológicos no desenvolvimento do pensamento e do processo de aprendizagem). Não se deve esquecer da experiên-

cia obtida em Kenosha, Wisconsin, onde foi inaugurada a primeira escola fundamental em que os meios de comunicação e a tecnologia representam o núcleo metodológico e programático.¹¹

A tecnologia também foi tratada por autores latino-americanos como Beatriz Fainholc, que analisa, no inter-relacionamento com produção cultural:

As tecnologias educacionais aplicadas constituem um meio útil para obter uma representação correta, fiel e equilibrada das subculturas; elas podem tornar o ensino mais científico e mais ajustado às pessoas e grupos; podem integrar as pessoas, dando mais flexibilidade à educação, tornando o ambiente de aprendizagem mais robusto e favorecendo a compreensão internacional. No campo organizacional, as tecnologias educacionais consolidam a regionalização curricular e a administração descentralizada e local de todas as propostas pedagógicas; fortalecem o protagonismo das pessoas em todas as áreas pedagógicas. No campo cognitivo, elas levam ao desenvolvimento das mais variadas estratégias cognitivas, das habilidades intelectuais e das atitudes flexíveis, combinando diversas especificidades próprias de cada um dos meios de comunicação, o que resulta em um entendimento mais adequado, daquilo que caracteriza o homem: seu cérebro, suas emoções e suas ações.¹²

Por essas razões, entendemos que a tecnologia se transformou rapidamente em um objeto de interesse para o campo inter-relacionado da Comunicação-Educação que, quando empregada na atividade educacional, a modifica e recondiciona. De modo especial, a tecnologia interessa por causa das possibilidades que abre para aumentar o campo de expressão dos professores para os alunos.

É precisamente nesta área, onde as condições pedagógicas e técnicas são asseguradas para o desenvolvimento da expressão do professor e do aluno, que a Educação para a Mídia e a Tecnologia Educacional se encontram, formando, juntamente com as Artes e as pressuposições que governam a Educação para a Cidadania, um novo campo de experiência educacional, ou experiência “educacional”.

Quero deixar claro, contudo, que um novo campo só se torna viável quando é construído e administrado de forma adequada, uma vez que a “experiência expressiva” será fugaz e transitória se depender apenas da iniciativa dos indivíduos (professores, na escola; comunicadores, nos meios de comunicação; ou mesmo grupos de estudantes ou usuários de mídia). É aí que entra a proposta de criação do campo do Gerenciamento da Comunicação e da Informação no Espaço Educacional.

Gerenciamento da comunicação e da informação no espaço educacional

A Educação para a Mídia e a Tecnologia Educacional têm sua própria vida e espaços operacionais definidos. Contudo, quando consideradas de certos pontos

de vista referenciais críticos e do ângulo de determinados procedimentos metodológicos, terminam integrando um novo campo. Essa é a tese que defendo.

A que noções estou me referindo? Àquelas que Paulo Freire entendia como pertencentes ao processo educativo: espaço para a construção do conhecimento através da apresentação da realidade e da leitura do mundo feita de uma forma dialógica por todos aqueles que estão envolvidos no trabalho pedagógico.¹³ A que procedimentos metodológicos me refiro? A uma administração democrática e ativa dos recursos de informação e de comunicação, de forma a permitir a incorporação adequada, nos projetos pedagógicos, dos benefícios trazidos para a sociedade pela pesquisa feita nas duas áreas.¹⁴

O conceito de Processo de Gerenciamento da Comunicação nos campos educacionais é usado aqui para designar todas as ações com o objetivo de planejar, executar e avaliar planos, programas e projetos relativos à utilização de recursos, tecnologias e meios de informação para organizar os espaços educacionais, ou ao desenvolvimento de um programa de recepção organizada das mensagens dos meios de comunicação de massa.

Ao me referir a “espaço educacional”, incluo, sem distinção, a escola, o centro cultural, a empresa, o departamento de TV ou de estação de rádio envolvido com educação ou a instituição pública que defende as políticas educacionais.

Cada um desses lugares, ao lidar com a informação, facilitando ou dificultando a comunicação entre as pessoas e grupos humanos, termina interferindo diretamente no resultado do processo educativo. Além disso, eles criam modelos que facilitam ou bloqueiam o desenvolvimento dos relacionamentos comunicativos entre as pessoas e grupos envolvidos nas práticas educativas.

Entre as práticas inerentes ao Processo de Gerenciamento da Comunicação no campo educacional encontram-se:

- a) no campo administrativo, as ações dos setores que definem a estrutura dos espaços físicos, onde a educação preslucial tem lugar (os prédios, salas de aula, áreas de lazer), e que, em última instância, promovem ou bloqueiam o encontro entre as pessoas (professores e alunos) e a expressão criativa;
- b) no campo tecnológico, as ações dos poderes públicos e da iniciativa privada para o emprego (ou rejeição) de tecnologias de ensino, presencial ou a distância;
- c) no campo das relações institucionais, a implementação de estratégias que assegurem (ou dificultem), a nível interno, o livre fluxo de informação no espaço educacional e, a nível externo, que valorizem o contato da escola com o ambiente em que está situada;

- d) no campo pedagógico, o desenvolvimento de políticas que facilitem (ou dificultem, dependendo das decisões políticas) o acesso de alunos e professores aos recursos de informação, tais como a instalação, nas escolas, de bibliotecas e salas de multimídia, permitindo, como objetivo final, a aprendizagem do uso dos recursos de informação na promoção do bem-estar coletivo e no exercício efetivo da cidadania.

O campo do Processo de Gerenciamento da Comunicação na área educacional envolve a criação e implementação de projetos de larga escala, tais como, no Brasil, o Programa Nacional de Informática na Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância do governo federal, bem como a produção — e exibição pelas TVs comunitárias — de programas elaborados por um grupo de alunos do ensino fundamental, na cidade de São Paulo.¹⁵

Um outro exemplo excelente da vitalidade desta área a que nos referimos foi a criação, no Brasil, em 1997, do canal de televisão TV Futura, em uma parceria envolvendo quinze grandes empresas e uma centena de especialistas em pedagogia da imagem, produção de TV, programação educativa, administração de negócios e marketing, entre outros. Neste caso, os especialistas das várias áreas conseguiram, em uma atividade interdisciplinar, planejar uma ação conjugada visando à implementação de processos educativos, possível graças aos procedimentos adequados de gerenciamento da comunicação. É necessário notar, em casos como o da TV Futura, o alto nível da ação política de cooperação específica, possível por causa da identificação de objetivos comuns pelas empresas, dedicadas, cada uma delas, a um setor distinto da atividade econômica ou cultural.¹⁶ No caso de uma ação educativa à distância, através do uso dos meios de comunicação, este se tornou o campo de interesse comum.

Mesmo antes da TV Futura, sediada na cidade do Rio de Janeiro, tivemos, no Brasil, na cidade de São Paulo, a sorte de contar com um canal de TV estatal, a TV Cultura, responsável pela celebrada política da integração entre os procedimentos de comunicação, linguagens e tecnologias e o mundo da cultura educativa. A resposta veio do público infantil, que, em meados da década de 90, começou a optar pela nova programação, dando à TV Cultura índices de audiência semelhantes aos dos canais comerciais. Neste caso, tal fato tornou-se possível graças à compreensão de que as inter-relações Meios de Comunicação-Tecnologia-Educação precisam ser pensadas de uma forma estratégica e política.

A criança e a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão

Muitas experiências, em todo o mundo, demonstram a adequação da adoção de um ponto de vista processual das relações entre Comunicações, Tecnologias e Educação. O leitor certamente tem conhecimento de alguma dessas experiências,

no campo da área não-governamental, dos movimentos populares, na área de negócios, em alguma atividade governamental, em inúmeras escolas.

Quanto a mim, lembro de várias experiências apresentadas nos seminários e congressos que organizei ou dos quais participei. Uma delas, em particular, chamou minha atenção, uma vez que tratava do assunto “criança, meios de comunicação e violência”. Trata-se de um trabalho realizado por uma organização não-governamental chamada Oficina da Imagem, em Belo Horizonte, Brasil, que, usando as tecnologias da informação, foi capaz de unir, via Internet, crianças das áreas pobres e violentas das cidades de Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Nos últimos seis anos, a Oficina da Imagem tem pesquisado e desenvolvido metodologias sobre a interface entre as comunicações e a educação, com base na interdisciplinaridade. A fim de discutir este tipo de relação, a Oficina da Imagem sugere uma abordagem que procura eliminar o mito que cerca os processos de produção da imagem e da informação, capacitando a apropriação destas técnicas e a compreensão de suas múltiplas linguagens. Tal método abrange todo o espaço que vai da arte à história impressa, através da fotografia, cinema, vídeo, TV e computação, e é articulado com o conteúdo escolar. O método permite que a pessoa observe a evolução tecnológica da produção da imagem e da informação, bem como a presença de vários mecanismos de apoio técnico e de linguagens no dia a dia. De acordo com os diretores da Oficina da Imagem, é necessário estabelecer como acontece a relação entre comunicação e educação. Os meios de comunicação de massa agem de forma vertical, autoritária e unilateral e são tratados simplesmente como produtos do mercado. As escolas, por outro lado, têm se equipado com computadores, TVs e videocassetes, mas não dispõem de metodologias adequadas para lidar com esses meios de comunicação. Além disso, esses meios de comunicação se defrontam com professores que opõem resistência e são mal qualificados na área. Por essas razões, decidiram fazer do assunto seu objeto de estudo. O projeto foi desenvolvido para ser aplicado em escolas e para intervir em diferentes contextos socioculturais, com o objetivo de suplementar a discussão sobre a criação de centros de comunicação, de forma que as pessoas envolvidas possam trocar informações e produzir conhecimento.

Mas, e as crianças e adolescentes que estão fora da escola? A Oficina da Imagem decidiu criar para elas um projeto especial chamado “Latanet” (da palavra “lata”). Esse projeto teve início em dezembro de 1997 e resultou de workshops. Desde então é utilizado, via Internet, por grupos de crianças e adolescentes das comunidades de Vigário Geral, na cidade do Rio de Janeiro, e do Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte. Ambas as comunidades se localizam na periferia pobre e violenta dessas cidades.

Quando a mídia menciona esses lugares, focaliza a pobreza, a violência e o tráfico de drogas que há aí. Tal atitude da mídia, que tenta produzir “notícias objetivas e imparciais”, tem contribuído para criar um estereótipo e uma imagem

de que há apenas drogas, criminosos e violência, sem olhar para os movimentos culturais e sociais que existem nesses lugares.

“Latanet” baseia-se em *workshops* que começam com a discussão, com os habitantes destas áreas, de tópicos tais como: “O que você acha do lugar onde mora hoje? Como você o vê no futuro? Como a mídia trata este lugar?”

Com as respostas escritas na mão, os educadores da Oficina da Imagem discutem os pontos de vista atuais e futuros sobre seu próprio lugar e como ele é tratado pela mídia. Então eles consideram as possibilidades de produção de informação a partir dos vários meios de comunicação e tecnologias disponíveis, bem como a partir do ponto de vista pessoal.

A seguir, eles passam para as experiências sensoriais que envolvem luz e visão, onde os sentidos são vistos como uma forma de adquirir a palavra. Daí eles começam a construir objetos ópticos com câmeras escuras, usadas pelos pintores da Renascença. Os objetos feitos de materiais reciclados reproduzem o fenômeno óptico-físico da formação de imagem pela luz, o fenômeno biológico da visão e ainda podem ser relacionados com o processo de formação de imagem em câmeras, cinema e TV. Aqui, eles viajam pela história e pela arte a fim de ver a relação entre ciência e arte e as várias formas de ver e representar a realidade. E este é o primeiro passo para eliminar o mito do processo de produção de imagem.

Depois disso, os alunos fazem câmeras de lata e papelão. A seguir eles saem e tentam captar uma imagem e estas imagens são processadas no laboratório localizado no *workshop*. É neste laboratório que eles vêm a conhecer o processo físico-químico envolvido na fotografia. Depois de revelar as fotos, escrevem textos sobre elas. Fotos e textos são trocados entre os grupos por e-mail. Desta forma, os habitantes de Vigário Geral (Rio de Janeiro) podem trocar informação com os de Alto Vera Cruz (Belo Horizonte) sobre suas atividades culturais, como bailes, grafite e capoeira.

A pessoa, que antes só podia olhar para si mesma, é convidada a olhar para fora, para o mundo, para sua família, para a comunidade. No passado, sua atitude com relação à informação e às imagens era passiva, mas agora ela pode repensar esta realidade. E, ao fazê-lo, as imagens desempenham um papel vital na discussão de questões sociais, políticas e culturais.

O objetivo do projeto “Latanet” — usando, simultaneamente, elementos práticos dos campos da Educação para a Mídia e da Tecnologia Educacional, bem como do Gerenciamento da Informação — é capacitar uma população que tinha sido até então excluída dos meios de produção da imagem e da informação, a criar uma rede de informações em que cada comunidade ou escola pode lidar com sua própria realidade a partir de seu ponto de vista, como um exercício de cidadania. Esta troca de informações ressalta as especificidades de cada grupo,

assim contribuindo para a percepção de que a diversificação é um elemento na formação da cultura brasileira.

Incorporando as idéias educacionais de outros países

O exemplo descrito acima mostra o exercício de uma atividade desenvolvida por uma pequena instituição que trabalha com assuntos interdisciplinares relativos à área de Educação para a Mídia, em resposta à violência da mídia ao tratar de informações sobre as comunidades localizadas em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro. Neste caso, ao invés de acusações e denúncias contra os meios de comunicação de massa, a atitude adotada foi a apropriação da tecnologia e o exercício de uma administração democrática dos recursos de informação.

No campo da inter-relação entre Comunicação-Educação, cresce a cada dia e em todos os lugares a sensação, entre todos os educadores, que muito pouco do que deveria ter sido feito foi na verdade realizado. De acordo com Kathleen Tyner, da empresa Estratégias para a Instrução em Mídia, com sede em São Francisco, Califórnia, mesmo nos Estados Unidos há muito a ser feito.¹⁷ Kathleen aponta particularmente para a necessidade de troca de informações entre especialistas de diversos países e culturas.¹⁸

Mudanças de perspectiva têm sido observadas, não apenas entre educadores e estudantes de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro, mas também entre especialistas da América. De acordo com o professor William Thorn da Universidade Marquette, Milwaukee, Wisconsin, a pesquisa aponta para uma tendência generalizada, em seu país, no sentido de desenvolver de teorias e práticas educacionais que contribuam para compreensão do contexto civilizatório exclusivo da Era da Informação, em vez da compreensão dos meios de comunicação em si mesmos. Assim, tem sido dada preferência ao trabalho interdisciplinar que aproxima a Arte e a Comunicação dos processos produtivos de conhecimento, mobilizando os alunos para o uso dos meios de comunicação nas suas atividades.

Neste caso, no Brasil, nos Estados Unidos, na Índia, ou em qualquer outra parte do mundo, faz sentido questionar a legitimidade da existência de um novo campo de intervenção social e pesquisa: Comunicação no Espaço Educacional. De fato, os campos mais específicos à “Educação para a Mídia” e à “Tecnologia Educacional” têm se transformado, vagarosamente, no campo mais amplo e mais criativo da “Comunicação-Educação”.

Uma nova perspectiva está aberta para as crianças, adolescentes e jovens: a confrontação da violência da mídia com uma forma criativa de fazer comunicação, apropriando-se de suas próprias histórias e representações.

Notas

1. Extraído da conferência intitulada “Qu’est-ce qu’un éducommunicateur? La place de la communication dans la formation des enseignants”, apresentada durante o Primeiro Congresso Internacional de Comunicação e Educação, São Paulo, 22 de maio de 1998.
2. Trata-se do programa “Convocação Geral”, produzido em São Paulo pelo Colégio Arquidiocesano, da rede de educação marista, e transmitido pela Rede Vida. O programa, já no seu terceiro ano de existência, é o resultado de uma proposta que apresentamos em 1994 a um grupo de instituições de ensino. Ele é totalmente produzido e editado por professores e alunos da escola secundária.
3. Para o programa, com dez anos de duração, “a instrução em meios de comunicação de massa ensina as pessoas a pensarem de uma forma crítica, a fim de que possam discernir entre a substância e a intenção das mensagens que se referem a drogas, tabaco e álcool. Os jovens estudantes dos meios de comunicação de massa compreendem o componente manipulador deste material e há maior probabilidade de que o rejeitem”. O Presidente garantiu que, para isso, o governo norte-americano explicitamente apoiaria a campanha “O Assunto Meios de Comunicação”, promovida pela Academia Norte-Americana de Pediatria, com o objetivo de dar treinamento em instrução em meios de comunicação tanto aos pais quanto aos médicos.
4. Len Masterman, *Teaching the Media*. London & New York, Routledge, 1985, pp. 31-35.
5. José Martínez-de Toda, *Metodologia Evaluativa de la Educación para los Medios* (tese de doutorado). Roma, Pontificia Universidade Gregoriana, 1988, p. 68.
6. Ferguson afirma: “A mídia que está mostrando o potencial extraordinário da tecnologia da computação para a gravação sonora e a edição de vídeo é a mesma mídia que utiliza uma tecnologia que precisa de um número cada vez menor de empregados para operá-la. É da responsabilidade do educador de mídia reconhecer as contradições da nova tecnologia. A Educação para a Mídia tem que se preocupar com a relação tripartite entre tecnologia, representação e experiência vivida”. (Robert Ferguson, “Technology, Multiculturalism and Media Education”, trabalho apresentado no Quinto Congresso Internacional da Pedagogia da Imagem, La Coruña, 1995).
7. Jesús Martín Barbero, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, in *Nómadas*, Fundación Universidad Central, Bogotá, n. 5, fevereiro de 1997, pp. 10-22.
8. O projeto “Movimento de Educação para a Mídia”, que congrega em Tamil Nadu, Índia, um grupo de 420 entidades, define nosso objeto de estudo da seguinte forma: “A Educação para a Mídia é desenvolvida para ajudar as pessoas a compreenderem, de modo informado e crítico, a natureza dos meios de comunicação de massa, as técnicas usadas por eles e os efeitos dessas técnicas. Mais especificamente, é a educação que objetiva aumentar a compreensão individual de como funciona a mídia, como produz sentido, como está organizada e como constrói a realidade. Também objetiva capacitar as pessoas a produzirem produtos simples”. De acordo com as idéias do movimento, “ao invés de condenar ou endossar o poder indubitável da mídia, precisamos aceitar seu impacto e penetração significativa em todo o mundo como um fato estabelecido, e também avaliar sua importância como um elemento cultural no mundo de hoje”. (Folheto do “Movimento de Educação para a Mídia”, Tamil Nadu, Índia, 1998).
9. A proposta trazida à tona durante o Segundo Encontro Mundial de Educação para a Mídia, realizado em São Paulo em maio de 1998, como seu coordenador explica: No dia de encerramento do Segundo Encontro do Conselho Mundial de Educação para a Mídia em São Paulo, Brasil, os três grupos de línguas (português, espanhol, inglês) se reuniram separadamente para determinar algumas direções futuras, exclusivas para cada grupo. No grupo de língua inglesa concordamos em tentar realizar um estudo internacional de práticas de educação para a mídia,

- semelhante ao relatado na obra *Teaching the Media*, de Andrew Hart, mas também diferente dele em alguns aspectos. Na descrição da proposta, a intenção de trabalhar com histórias da prática pedagógica e de buscar o perfil dos protagonistas da educação para a mídia tornou-se explícita: A idéia básica era convidar um líder de cada país de língua inglesa a localizar um professor de educação para a mídia que concordasse em dar uma aula ou uma série de aulas sobre um determinado assunto. O exemplo usado para discussão eram os “estereótipos”. A seguir, o professor e o líder, juntos, fariam um relatório sobre a aula ou série de aulas, através de um questionário comum, usando também, talvez, outros instrumentos para relatório, como o videoteipe das aulas, se disponível. Uma vez que os relatórios fossem recebidos, deveriam ser juntados e analisados, e os resultados publicados de alguma forma para o Conselho Mundial, se possível a tempo para o terceiro encontro em Toronto, maio de 2000.
10. Henri Dieuzeide, *Le Nouvelles Technologies, outils d'enseignement*. Paris, Nathan Pédagogie-UNESCO, 1994.
 11. Também podemos citar, no mesmo país, outros institutos, como o Educational Technology Center e o Sciences Instructional Computing Group da Universidade de Harvard, com Paul Bergen, William Batherlemy, David Heitmeyer e Alexander Parker; o Instructional Media Development Center e Learning Technology and Distance Education, Universidade de Wisconsin, Madison; e o Stanford Learning Lab, Stanford Commission on Technology in Teaching and Learning Centers e o Projeto Pessoas, Computadores e Design, Universidade de Stanford, com os pesquisadores: Steve Boxer, John Bravman, Henry Breitrose, Paul Brest e Terry Winograd; o Berkeley Multimedia Research Center (grupo interdisciplinar de artistas, educadores, profissionais dos meios de comunicação e cientistas sociais que trabalha com multimeios interativos na educação) e o Berkeley Multimedia and Graphics Seminar (autor de *Universities in the Digital Age — Universidades na Era Digital*), Universidade da Califórnia, Berkeley; e Uma Sala de Aula do Futuro, da Apple Computer Company.
 12. Beatriz Fainholc, *La Tecnologia Educativa Propria y Apropiada. Democratizando el saber tecnológico*. Buenos Aires, EH Humanitas, 1994, p. 48.
 13. Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo, Paz e Terra, 1976.
 14. Ismar de Oliveira Soares, “Gestión de la comunicación en el Espacio Educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el sistema educativo)”; in Alfonso M. Gutiérrez, *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 33-46.
 15. Projeto “Cala-a-boca-já-morreu”, desenvolvido pela Companhia Gens, São Paulo.
 16. No evento “Comunicação, Educação e as Instituições”, patrocinado pela Itaú Cultural em outubro de 1997, a professora Margarida Ramos, superintendente do Canal Futura/Fundação Roberto Marinho, apresentou uma experiência explicando a estrutura e os objetivos do novo empreendimento, típico de um processo de gerenciamento nos Espaços Educacionais entre empresas privadas.
 17. “Apesar dos esforços dos educadores de mídia em todos os Estados Unidos, é certo dizer que há poucos esforços organizados com relação à educação para a mídia no currículo escolar e ainda há muitas barreiras à sua implementação. Há uma necessidade desesperada de treinamento *a priori* de professores que ensinam mídia. A maior barreira para aqueles que já dão aula é a falta de tempo para aprender a tratar da mídia em sala de aula” (Extraído do artigo “The Media Education Elephant”, <http://www.kqed.org/fromKQED/cell/ml/elephant.html>).
 18. “Os norte-americanos têm mostrado tipicamente uma xenofobia com relação a incorporar idéias educacionais de outros países. Os educadores de mídia norte-americanos aprenderiam muito com nossos colegas internacionais”(Extraído do mesmo artigo “The Media Education Elephant”, como na nota 17).

O CENÁRIO DA MÍDIA EM MUDANÇA NA ÍNDIA

Implicações para a educação para a mídia

KEVAL J. KUMAR

O cenário da mídia de massa na Índia passou por uma grande mudança na última década. A mudança poderia ser resumida na política de liberalização da economia indiana iniciada pelo regime do Congresso no início da década de 90, e mais tarde endossada pelo regime da coalizão entre a Frente Nacional e o Partido Bharatiya Janata. A política se submeteu de forma acrítica às condições — eufemisticamente chamadas de “ajuste estrutural” — impostas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, e do Acordo do GATT (agora Organização Mundial do Comércio). Tal virada inesperada na política pública, que já era discernível na metade da década de 80, se reflete mais convincentemente na desregulamentação e “privatização” das telecomunicações, na comercialização do rádio e televisão, na entrada dos serviços financeiros multinacionais (tais como Reuters, Knight-Ridder e Bloomberg), das instituições financeiras como Morgan Stanley e Jardine Fleming, e da iminente entrada de publicações estrangeiras como *The Financial Times*, *The Economist* (do Grupo Pearson) e a revista *Time* (do Grupo Time-Warner). As empresas indianas de telecomunicações (tanto para serviços básicos como para de valor adicionado), as de TV a cabo, os provedores da Internet, as agências de propaganda, os grupos de pesquisa de mercado, e as empresas de produção de TV são agora tão livres quanto os produtores de bens de consumo para se unir a multinacionais, desde que a maioria da participação acionária fique com uma empresa indiana registrada. Com a oferta de facilidades de enlace de subida do sinal às empresas indianas de televisão por satélite, tais como a Asianet, Sun TV e Eenadu TV, e a probabilidade de facilidades semelhantes às empresas estrangeiras como a Star TV, o caminho para uma nova competitividade na teledifusão indiana está livre.

Contudo, enquanto o cenário de mídia de massa na Índia tem testemunhado mudanças dramáticas, o de educação para a mídia tem permanecido amplamente inalterado. Exceto por alguns *workshops* conduzidos pelo AMIC (Asian Media Information and Communication Centre — Centro Asiático de Comunicação e Informação de Mídia), WACC (World Association for Christian Communication — Associação Mundial para Comunicação Cristã) e UNDA-OCIC (duas organizações católicas internacionais de mídia eletrônica e cinema, respectivamente) no sul da Ásia, para a preparação de alguns “kits de mídia”, e a publicação de “exercícios” para uso em sala de aula, raramente tem havido qualquer tentativa séria para expandir o programa de educação para a mídia no subcontinente ou para realizar qualquer pesquisa sobre o tema. Um módulo sobre educação para a mídia está sendo atualmente dado como parte dos programas de pós-graduação em Estudos da Comunicação na Pune University, Madurai Kamraj University e no Manipal Institute of Communication. O Departamento de Meios de Comunicação da SNTD Women’s University prepara “kits” de educação para a mídia para escolas de primeiro e segundo graus.

Este artigo analisa o início do movimento internacional de educação para a mídia e seus desenvolvimentos subsequentes, dando atenção especial à Índia. Traz uma análise crítica do novo cenário de mídia na Índia, com a introdução da TV por satélite transfronteiras. O papel dos anunciantes e das agências de propaganda no planejamento da programação é mostrado em tabelas. Concluindo, o artigo considera as implicações dos desenvolvimentos recentes na mídia indiana para as abordagens sobre a teoria e prática da educação para a mídia.

Educação para a mídia

O início

As raízes da educação para a mídia se encontram na ansiedade do Ocidente industrializado de chegar a um acordo sobre o crescimento da mídia de massa. Embora a mídia de massa em si tenha sido gerada pela revolução industrial, aclamada como um grande progresso da humanidade, a cultura urbanizada popular a que a mídia deu origem nem sempre foi bem-vinda, uma vez que provou ser uma ameaça à cultura clássica ou “superior” dominante. Essa ansiedade logo refletiu-se nos ensaios e poemas de Matthew Arnold: a literatura e a cultura estavam em perigo, e as massas as estavam maculando. Para começar, os jornais e periódicos especializados eram caros para o trabalhador, e os assuntos que tratavam (os ensaístas dos periódicos, por exemplo) estavam mais ligados à política e à economia do que à cultura popular. A imprensa barata e o jornalismo de tablóide mudaram tudo isso. É significativo que o pioneiro de educação para a mídia nos Estados Unidos, Edgar E. Dale, da Universidade do Estado de Ohio,

focalizou sua atenção em “Como Ler um Jornal” (Dale, 1940). Dale, contudo, teve poucos seguidores nos Estados Unidos para continuar sua abordagem “crítica” e “analítica” ao ensino de mídia.

Mas foi o crescimento internacional dramático do cinema que levou essa ansiedade a um ponto culminante. Boa parte das primeiras pesquisas sobre os efeitos do cinema mostrou que essa ansiedade era real (Kumar, 1995). Os estudos do Fundo Payne focalizaram a atenção nos efeitos do cinema sobre adolescentes e jovens, principalmente sobre a delinquência entre os jovens.

A popularidade crescente da televisão durante as décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos e na Europa levou a maiores preocupações da parte de pais e professores. Contudo, os professores “que geraram o crescimento da educação para a mídia eram tipicamente formados pelos novos movimentos sociais dos anos 60 e 70 e pelas experiências de respostas da mídia às inovações daquele período” (Green, 1991). Várias conferências foram patrocinadas pela UNESCO, a maior parte delas na Europa, para promover o que veio a ser primeiramente chamado de “Educação para a Tela”. Variações posteriores desse termo incluíram “Estudos de Filmes”, “Estudos de Mídia”, “Educação para a Mídia”, “Instrução para a Mídia” e “Educomunicação”. Na Áustria e na Alemanha, “*medienspädagogik*”, educação para a comunicação, foi o termo preferido. Os acadêmicos de mídia latino-americanos promoveram “educação para a comunicação” para “conscientizar” as comunidades básicas sobre a mídia capitalista.

O movimento internacional de educação para a mídia

Na metade da década de 80 o movimento de educação para a mídia tinha se tornado internacional, embora de uma forma muito gradual e vacilante. Na África, Ásia e América Latina, as igrejas cristãs chamaram a si a responsabilidade de iniciar experimentos em educação para a mídia. Em primeiro lugar entre as organizações cristãs estavam a UNDA e a OCIC, as organizações católicas internacionais de mídia eletrônica e cinema. As igrejas cristãs também desempenharam um papel crucial no lançamento de programas dentro das escolas na Austrália, Canadá e Filipinas. Contudo, a maior parte desses experimentos ficava fora do do currículo escolar formal, que era estritamente controlado pelos governos federal e estaduais. Na Ásia, as Filipinas foram o primeiro país a integrar a educação para a mídia no currículo escolar. Na Índia, cursos de curta duração dados em centros de mídia das igrejas cristãs ainda são a norma, e há pouca esperança de que a educação para a mídia seja integrada no currículo escolar, nem é provável que qualquer governo estadual ou autoridade escolar permita a introdução de um curso integral no currículo escolar formal.

O cenário da mídia após a Guerra do Golfo na Índia e na Ásia

A Guerra do Golfo provou ser um divisor de águas, não só por ser a primeira guerra cibernética, mas também por ser a primeira guerra da televisão e da mídia. Computadores, satélites, telecomunicações, produtos eletrônicos e armas militares foram reunidos para atirar bombas inteligentes e desferir golpes com precisão cirúrgica. A televisão e outros meios de comunicação de massa, tais como o rádio e a imprensa, foram as ferramentas básicas da excessiva exposição às imagens e sons da guerra:

A cumplicidade dos meios de comunicação de massa na guerra foi tão completa que, quando os milhares de soldados iraquianos que morriam no Kuwait estavam sendo incinerados, muitos de nós ficamos tão nauseados com o espetáculo que não podíamos nem mesmo olhar para a televisão (Roach, 1993).

Embora isso pudesse ser verdadeiro para a televisão nos Estados Unidos e mesmo na Europa, a maioria dos países asiáticos, que tinham acesso a um ou dois canais estatais na época, não dispunha de cobertura “ao vivo” da guerra. Para a Ásia, a Guerra do Golfo marcou o início da televisão com múltiplos canais e entre países via cabo ou satélite. No prazo de um ano, tal televisão tornou-se acessível àqueles ligados a redes a cabo nas cidades. Os governos nacionais pouco puderam fazer para refrear esta invasão cultural, exceto melhorar seus próprios sistemas estatais de teledifusão.

O cenário da mídia de massa em rápida mudança na Índia e na Ásia é marcado por tendências contraditórias: expansão e declínio, desregulamentação e controle rígido, liberalização e censura, globalização e localização. O rápido crescimento dos canais de televisão entre países e o aumento do número de aparelhos de TV ligados à TV a cabo ou por satélite é contrabalançado pelo declínio do interesse pelo rádio e imprensa. O processo de desregulamentação dos monopólios estatais de teledifusão e telecomunicações continua, mas o controle sobre a TV a cabo e o cinema permanece no mesmo lugar. Além disso, a globalização da indústria da mídia, embora libere a invasão cultural pelas multinacionais, está sendo desafiada pelo crescimento e preferência da audiência pelo *software* local. No final de 1998, havia cerca de 55 milhões de aparelhos de TV nos lares indianos, dos quais apenas 15 milhões em áreas rurais. Dos 40 milhões de lares indianos com acesso à TV, cerca de 18 milhões estavam ligados à televisão a cabo; contudo, apenas 15 milhões desses recebiam canais de outros países via satélite por meio de redes a cabo. Portanto, embora um leque de 67 canais de TV pudesse ser acessado, a grande maioria dos lares tinha potencial para acessar somente cerca de uma dúzia de canais, porque o custo dos decodificadores e da assinatura da TV a cabo estava além de suas possibilidades. Também, a operadora a cabo era, na maioria dos casos, quem selecionava os canais via satélite a serem retransmitidos.

Outros meios de comunicação também experimentaram um crescimento rápido, embora menor do que a TV. Há mais de 111 milhões de aparelhos de rádio/transistor espalhados pelo país, sendo que dois terços dos aparelhos se encontram nas áreas rurais. A introdução das estações FM contribuiu para um crescimento ainda maior. Com mais de 33.000 publicações (3.500 jornais diários, 242 dos quais em inglês) em uma variedade de línguas indianas, a mídia impressa cresceu em força e influência. A tentativa de jornais internacionais como *The Financial Times* e *Times magazine* de lançar edições na Índia foi malsucedida, mas uma edição indiana da *Cosmopolitan* conseguiu entrar no mercado. A indústria indiana de cinema, apesar do desafio da TV, continuou a florescer a uma taxa de 15% ao ano, mas o cinema do tipo documentário saiu perdendo, com o setor público, Divisão de Filmes, deixado sem muito apoio.

Foi na área das telecomunicações e das tecnologias da computação, contudo, que houve o crescimento mais notável. A desregulamentação das telecomunicações indianas resultou em investimentos multinacionais de larga escala tanto em serviços básicos como de valor adicionado, e num interesse repentino nas indústrias relacionadas à computação, como o correio eletrônico e a Internet. Entretanto, o maior beneficiário do cenário em mudança da mídia foi a indústria da propaganda, que registrou uma taxa de crescimento de mais de 30% nos últimos três anos, embora a crise do leste asiático tenha refreado um pouco esse crescimento. As principais agências de propaganda indianas se uniram a grandes agências multinacionais, como WPP, BBDO, McCann-Ericsson, Grey, Bozell e Dentsu.

Em busca de definições e abordagens alternativas

As definições amplamente aceitas de educação para a mídia de Masterman (por exemplo, 1985) e da UNESCO precisam de uma revisão radical no contexto do cenário em mudança da mídia na Ásia, mas, principalmente, no contexto das novas pesquisas sobre comunicação e das novas teorias do “popular”, desenvolvidas especialmente na América Latina, bem como no contexto dos novos movimentos sociais e da luta pelo direito à informação. No Colóquio de Toulouse em 1991 (Bazalgette et al., 1992), participantes da África, Ásia e América do Sul ofereceram definições alternativas à educação para a mídia. Uma dessas definições é a seguinte:

A educação para a mídia é um processo/prática educacional que busca capacitar os membros de uma comunidade para participar criativa e criticamente a participarem (nos níveis de produção, distribuição e exibição) do uso da mídia tecnológica e tradicional, para seu desenvolvimento e libertação, assim como da comunidade, bem como para a democratização da comunicação.

Desenvolvi esta abordagem à educação para a mídia em mais detalhes em um artigo especial da publicação *Media Development* sobre educação para a mídia (Kumar, 1991a).

Tal abordagem aponta para uma educação para a mídia mais significativa e relevante — da perspectiva das sociedades em desenvolvimento. É claro que nem todas as sociedades em desenvolvimento são parecidas; suas necessidades de informação, experiências com a mídia e experiências culturais diferem de região para região. Portanto, precisam ser feitas adaptações às definições, objetivos e estratégias, dependendo das necessidades locais, situação da mídia e instalações disponíveis.

Esta abordagem coloca a comunidade no centro de quaisquer esforços na educação para a mídia. Os objetivos são o “desenvolvimento” e a “libertação” da comunidade como um todo, ao invés da formação de indivíduos criticamente autônomos ou de adultos perspicazes, ou mesmo da proteção contra a mídia manipuladora. Os conceitos de “desenvolvimento” e “libertação” (via de regra intercambiáveis) surgiram das necessidades dos países economicamente menos avançados.

Um outro objetivo da educação para a mídia, de acordo com a definição de Toulouse, é a “democratização da comunicação”. Isso pode ser alcançado através da participação de todos os membros de uma comunidade — não apenas no nível da recepção (não importa quão “crítico” ou “perspicaz” isso possa ser), mas, principalmente, nos níveis do planejamento, produção, distribuição e exibição. Isso implica o “direito ao acesso”, bem como o “direito a se comunicar” de uma forma crítica e criativa, tanto através da mídia tecnológica como da mídia tradicional.

Os meios de comunicação tradicionais e populares são mais difundidos do que os meios de comunicação de massa modernos nas sociedades em desenvolvimento, mas eles não aparecem em nenhum programa de educação para a mídia. Além disso, a mídia moderna freqüentemente seleciona seus temas e formatos na mídia tradicional, embora possa transformá-los para adequá-los ao meio de comunicação. A mídia tradicional também, por sua vez, às vezes é radicalmente transformada pelo cinema e pela televisão, como tem acontecido na Índia, por exemplo.

A abordagem alternativa à educação para a mídia, portanto, enfatiza os princípios de justiça social, pluralismo na cultura, linguagem e religião e o direito fundamental à comunicação. Opõe-se ao globalismo, transculturalismo e comercialismo de todas as esferas da vida e de todos os espaços públicos, bem como os rejeita. Na verdade, a educação para a mídia é vista como uma filosofia e uma cultura integral, que respeita o que é local, popular e marginalizado.

Em seu “modelo para a comunicação democrática”, Reyes Matta (1981) coloca a educação para a mídia — ou o que ele chama de “educação para a comunicação” — dentro de uma estrutura de política pública e social, especialmente aquela ligada à comunicação. O modelo propõe a criação de uma entidade coordenadora e define a estrutura administrativa dentro da qual a mídia deveria operar e garantir a possibilidade de todos os setores se comunicarem. Está intimamente ligada às questões do “acesso” (o direito de receber e enviar mensagens) e da participação ativa (o direito de participar das decisões sobre o conteúdo e a natureza das mensagens).

O treinamento em educação para a mídia é, portanto, parte de um processo social mais amplo que envolve todo o sistema social. Se o público, argumenta Reyes Matta (1981), começar a desenvolver uma perspectiva cada vez mais crítica com relação à mídia, com relação à educação para a comunicação não apenas na escola, mas também em todo o sistema social, este tipo de treinamento se tornará progressivamente importante na comunicação, e para a democracia.

Situação da educação para a mídia hoje

A educação para a mídia ainda tem que se firmar como tema de aprendizagem nos sistemas educacionais formais tanto dos países industrializados como dos não-industrializados. As autoridades escolares públicas e privadas, embora estejam preocupadas com o crescimento e influência da mídia de massa, não vêem necessidade em sobrecarregar os alunos com um novo assunto, cujo conteúdo e metodologia não se encaixam nas práticas educativas tradicionais. As tentativas vigorosas da UNESCO, por mais de uma década, para promover o assunto nos vários níveis de educação, tiveram muito pouco sucesso, exceto alguns países do Ocidente (especialmente Austrália, Grã-Bretanha e Canadá) e na América Latina. Na maioria destes países, a educação para a mídia não tem sido promovida por autoridades educacionais, mas por um grupo de professores interessados que têm trabalhado em favor do tema. A educação para a mídia é, portanto, um movimento popular que se espalhou nos países e pelo mundo, de forma semelhante aos movimentos populares de “educação ambiental” e “educação do consumidor”. As autoridades foram forçadas a sentar e discutir. Nas duas últimas décadas, “a educação para a mídia passou de tendência marginal para elemento constituinte do currículo em vários contextos” (Green, 1991).

Em muitos países da América Latina, os programas de educação para a mídia são organizados regularmente na igreja e na comunidade, com o objetivo específico de treinar os jovens, as donas-de-casa, os líderes comunitários e outros grupos sociais a exercitarem seu direito de participação nas atividades da mídia, e assim ajudar a “democratizar” as comunicações. A educação para a mídia nos

países latino-americanos tornou-se, portanto, um instrumento para a “libertação” econômica e política dos pobres e marginalizados (Fuenzalida, 1986).

Na maioria dos países da Ásia e da África, contudo, a educação para a mídia fez pouco progresso. Organizações ligadas à igreja na Índia, Filipinas, Coreia, Japão, Fiji, Ilha Maurício e em partes da África Oriental têm se mostrado ativas na condução de cursos de educação para a mídia fora do currículo formal. UNDA e OCIC (as organizações católicas internacionais para a teledifusão e cinema, respectivamente) têm atuado na Ásia. A World Association of Christian Communication (WACC — Associação Mundial de Comunicação Cristã), um grupo ecumênico, tem a promoção da educação para a mídia como uma de suas prioridades na região asiática. Ela apoiou *workshops* regionais de educação para a mídia em Bombaim e Seul em 1997.

Na Índia, a educação para a mídia ainda está num estágio experimental, mantida viva por alguns indivíduos dedicados. Embora pelo menos dois dos projetos de educação para a mídia sejam cursos regulares (fora das horas escolares) há cerca de uma década, não há tentativa sistemática para avaliar qualquer dos cursos. Onde houve avaliações, elas foram *ad hoc* e superficiais, na forma de avaliação e comentários feitos pelos participantes no final de cada curso.

Crescimento da TV via satélite entre países na Ásia

Talvez o crescimento mais dramático da mídia de massa indiana nos últimos anos tenha ocorrido na área da televisão via satélite entre países. O crescimento de outros meios de comunicação, tais como o rádio, o cinema e a imprensa não foram tão espetaculares, embora as telecomunicações, os computadores e as outras “novas” tecnologias de informação tenham registrado em notável crescimento. Este crescimento, contudo, está largamente restrito às áreas urbanas.

A televisão via satélite não é um fenômeno de mídia recente na Ásia. Países como a Índia, China, Japão e Indonésia têm canais domésticos de televisão via satélite desde a metade da década de setenta. Além disso, países como a Índia participam do INTELSAT desde que o consórcio teve início. A Índia produziu sua própria série INSAT de satélites de comunicação depois de seu Experimento Instrucional de Satélites (Satellite Instructional Experiment — SITE) em 1975-76. A rede nacional de TV indiana, Doordarshan, é recebida graças aos recursos de enlace de subida e descida do sinal proporcionados pelo satélite doméstico, INSAT-2A. Isso é igualmente verdadeiro para as redes de televisão nacionais da China, da Indonésia e da maioria dos outros países asiáticos. Índia, China e Japão possuem seus próprios foguetes de lançamento para satélites de comunicação e têm condições de colocar satélites em órbita geoestacionária para redes de TV nacionais e internacionais.

A televisão entre países é, contudo, um acontecimento de mídia pós-Guerra do Golfo. Começou nos hotéis cinco estrelas na Índia e em outras partes da Ásia, que se conectaram à CNN para oferecer aos seus clientes cobertura “ao vivo” da guerra. Estes mesmos hotéis já dispunham de recursos a cabo locais e/ou circuito fechado de televisão. Tudo que eles precisavam para se conectar com a CNN era uma antena parabólica. Quando a Guerra do Golfo terminou, a CNN tinha se tornado sinônimo de “notícias em tempo real”, tanto na mídia impressa quanto na mídia eletrônica dos países asiáticos. As redes de televisão nacionais utilizaram amplamente a cobertura da CNN para cobrir a guerra. Programas de atualidades, como *O Mundo Esta Semana* (*The World This Week*), se valeram da cobertura da CNN para dar autoridade à sua própria cobertura. A televisão entre países tinha chegado na Ásia, e foram ouvidas poucas vozes de protesto dos governos nacionais ou do público.

Foi o lançamento do STAR TV pelo grupo Whampoa Hutchison de Hong Kong — Hutchvision — usando o satélite chinês ASIASAT-I, que levou 38 países asiáticos até o caminho da televisão transfronteiras, com um movimento impetuoso. Aconteceu em abril de 1991, com quatro canais 24 horas, e posteriormente um quinto canal, a BBC World Service Television (BBC-WSTV, agora BBC World). Os governos asiáticos foram surpreendidos (uma vez que eles não foram nem informados, nem sua permissão foi pedida, pela ITU, International Communication Union — União Internacional de Telecomunicações, e WARC, Association of World Radio Conferences — Associação das Conferências Mundiais de Rádio), mas a mídia do Ocidente e da Índia aclamaram o evento com uma retórica característica de um grande acontecimento da mídia. A revista Time, por exemplo, anunciou que “uma estrela (STAR, em inglês) nasceu na Ásia”. Seções da imprensa inglesa na Índia o chamaram de “uma invasão que veio do céu”, mas lhe deram as boas-vindas como uma alternativa para a rede nacional controlada pelo Estado. Muitos governos não reagiram imediatamente, adotando a política do pagar-para-ver. Logo se tornou evidente com o aumento de horas de transmissão, e do número de canais, que a televisão norte-americana dominava, com a BBC dominando os noticiários e programas de atualidades, e os Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália dominando as novelas e outros programas de entretenimento. Um canal em mandarim, bem como um canal hindu (Zee TV), foram acrescentados posteriormente.

À medida que cada vez mais operadoras de TV a cabo se conectavam a canais via satélite através de uma antena parabólica, e quando os noticiários da BBC tocaram em feridas tanto para o governo indiano como para o chinês, esses governos rapidamente criaram comissões para enfrentar “o desafio que veio do céu”, como uma parte da imprensa indiana o chamou; outros o chamaram de “a guerra no céu”. O número de operadoras de TV a cabo hoje, na Índia, está em torno de 125 mil e o número de casas com TV a cabo, por volta de 15 milhões.

Três tipos de redes a cabo predominam: “núcleos de conjuntos de construção” (48%), “edifícios” (30%) e “residências” (22%) (Khare, 1993). Cerca de 35% das redes têm 251 a 750 “ligações”, 22% têm 101-250 “ligações”, e 20% têm 751-1.000 “ligações” (ibidem).

O canal de cinema “codificado” da STAR TV

A STAR TV inaugurou seu primeiro Canal de Cinema codificado, no ar as 24 horas do dia, no feixe sul do ASIASAT-1 em 1º de outubro de 1994. O novo canal pago, o canal de cinema STAR, passa sessenta a setenta filmes de Hollywood todos os meses, via redes a cabo de vizinhança local, em cinquenta países do continente asiático. A maioria dos filmes era inevitavelmente produzida pela Twentieth Century Fox, cujo dono, como no caso da STAR TV, é Rupert Murdoch, da NewsCorp. Os filmes eram “classificados” como “G” (*General audience* — livre), “PG” (*Parental Guidance* — com a supervisão dos pais), “15” (anos de idade) e “18” (anos de idade), e se esperava que os pais controlassem aquilo a que seus filhos assistiam no decorrer das 24 horas. Os filmes eram legendados em hindi para os telespectadores indianos, ou em árabe para os telespectadores da Ásia Ocidental. As principais regiões-alvo eram o subcontinente da Índia, a Arábia Saudita e os Emirados Árabes Unidos. (Um canal pago semelhante entrou em funcionamento alguns meses antes no feixe norte do ASIASAT, cujos alvos eram principalmente Taiwan e Filipinas.)

Coincidentemente, o governo da Índia publicou um Regulamento em 29 de setembro de 1994 (Ministério da Informação e Teledifusão, 1994), pelo qual as operadoras a cabo tinham que registrar suas redes no Correio Central e eram obrigadas a transmitir pelo menos dois canais via satélite da Doordarshan. O Regulamento das Redes de Televisão a Cabo estabeleceu regras severas para a transmissão de programas e comerciais. Dois Códigos, o Código de Programação e o Código de Publicidade, explicavam detalhadamente o que não podia ser transmitido. O Regulamento isentou de seus dois Códigos os canais abertos da STAR TV, CNN, ATN, JAIN TV e outros, mas incluiu neles canais codificados por assinatura.

Os canais por assinatura para filmes em hindi foram lançados em 1995 pela Doordarshan, CNN, ATN, Zee TV e outras redes via satélite, por causa do declínio dos rendimentos da publicidade. Tal estratégia já fora testada na Europa pelo Sky Channel de Murdoch, por exemplo, mas não se mostrou um grande sucesso. A estratégia, contudo, tem tido êxito para se planejar o tipo de programas disponíveis tanto na TV aberta quanto na TV paga. (Uma boa porcentagem dos programas é “importada” dos Estados Unidos.) Por causa do número crescente de operadoras a cabo conectadas à televisão via satélite, espera-se que uma estratégia semelhante funcione na Ásia. No processo, a Ásia se tornou um ter-

reno favorável ao *dumping* para programas norte-americanos, europeus e australianos — por exemplo, *Small Wonder*, *The Bold and the Beautiful*, *The Simpsons*, *Adam's Family*, *Denis the Menace*, *I Dream of Jeanie* e *Celeste*.

Acesso à Doordarshan e à televisão via satélite

O acesso real à televisão na Índia ainda é muito limitado, embora a área coberta seja extensa — 87% da população e cerca de 70% da área do país (Doordarshan, 1997). Em março-abril de 1997, havia cerca de 57,7 milhões de lares com aparelhos de TV no país, dos quais mais de 15 milhões se encontravam na área rural. Dos 30 milhões de lares urbanos com acesso à TV, cerca de 18 milhões estavam conectados à TV a cabo, mas apenas 10 milhões aos canais via satélite transmitidos através das redes a cabo. Mais de 75% dos lares com TV se encontram no norte e no oeste da Índia, sendo que a porcentagem de lares com TV no sul é de apenas 15%, e no leste e no nordeste, juntos, 10% (Doordarshan, 1997).

Tabela 1. Alcance da televisão, via cabo e satélite, em junho de 1995

	milhões de casas
Lares com TV	57,7
Lares com TV a cabo e via satélite	14,2
dos quais urbanos	(11,0)
rurais	(3,2)

Fonte: Doordarshan, 1997

Tabela 2. Crescimento da televisão, via cabo e satélite (milhões)

Ano	Número de lares com TV	Número de lares com TV a cabo e via satélite
1990	34,28	—
1992	42,54	7,8
1993	43,05	8,5
1994	44,80	9,7
1995	48,30	11,4
1996	52,50	12,5
1997	56,50	13,9
1998	56,80	15,6
1999*	61,20	17,3
2000*	67,00	19,1

* projetado

Fonte: Compilado das Estimativas da Doordarshan e Indústria, *Business India*, 24 de março-6 de abril de 1997

Os cinco (agora oito) canais da STAR TV juntos têm 6,5 milhões de espectadores na Índia, sendo que a Zee TV tem mais de 50% de participação neste número. Menos de dois milhões assistem à BBC, e um pouco menos de três milhões assistem ao canal STAR PLUS. Não se pode compará-los com a rede nacional da Doordarshan, cujo número de espectadores excede 400 milhões. De fato, o Canal da Metro da Doordarshan, embora restrito às 42 maiores cidades da Índia, lidera a audiência — quase 112 milhões de espectadores (Doordarshan, 1997) — estando à frente de qualquer canal estrangeiro. Os únicos concorrentes reais da Doordarshan são, portanto, os canais Zee e Zee Índia da rede STAR TV, e os canais da Sony, embora, no sul da Índia, os canais privados via satélite, tais como Sun TV, Vijay TV, Raj TV, Asianet e Eenadu TV estejam desafiando a supremacia da Doordarshan. De acordo com uma pesquisa do IMRB (Indian Market Research Bureau — Bureau de Pesquisa de Mercado da Índia) para a última semana de dezembro de 1996, 18 canais disputaram no horário nobre (das 19:00 às 21:00). A rede nacional da Doordarshan obteve 72% do total de audiência; Zee, 18%; Sony, 13%; e STAR PLUS, 8%. A BBC, CNN, Home TV e os vários canais de música e de esportes têm um número muito baixo de espectadores na Índia.

A TV a cabo tem mais de 50% de participação na audiência das 21:00 à meia-noite (Doordarshan, 1994). Filmes em hindi e em inglês são o principal produto deste horário. Uma tendência distinta da metade da década de 90 foi a revitalização do interesse pela TV a cabo com programação na língua local, jogos comunitários interativos e recursos do tipo “ligue-agora”. Além disso, as operadoras a cabo locais descobriram que os assinantes não querem pagar taxas adicionais pelos canais de televisão pagos. As pequenas operadoras a cabo se juntaram na rede INCABLENET (promovida pelo grupo Hinduja) e SITICABLE (uma subsidiária da Zee TV).

Além disso, há evidência de que muitos espectadores indianos dos canais via satélite estão se voltando para os canais em língua regional via satélite da Doordarshan (Canais 4 a 13), para os canais renovados da Doordarshan I (a Rede Nacional) e Doordarshan II (o Canal da Metro), bem como para os canais da SUN TV, Vijay V e Raj TV (em tâmil), Canal Asianet (em malaialam), Udaya TV (em canada), Gemini e Eenadu (em telugu), ATN (em hindi), e vários canais em hindi tais como Zee TV, Zee India TV, ATN, JAIN, Sony, Mahrishi, e CVO, o primeiro canal a cabo em hindi de cinema em dez cidades. O crescente sucesso de canais em línguas faladas na Índia forçou os canais transnacionais em inglês, tais como os da rede STAR, a mudar a programação para hindi.

Estrutura da programação na Doordarshan

De acordo com as pesquisas anuais da Unidade de Pesquisa de Audiência da Doordarshan (Doordarshan, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998), bem como pes-

quisas realizadas pelo IMRB, MARG, e ORG, filmes e programas baseados em filmes, tais como canções de filmes, entrevistas com produtores e estrelas de cinema etc., claramente dominam a programação da Doordarshan em rede nacional, o Canal da Metro e as estações de televisão regionais.

Tabela 3. Composição da programação da Doordarshan (porcentagens)

	Rede nacional 70 horas por semana	Regional 18-24 horas	Local 2-4 horas
<i>Informação</i>			
Noticiários	19,0	10,0	—
Reportagens, Assuntos atuais	6,0	6,0	5,0
Esportes	2,0	3,0	—
Entrevistas, Discussões	5,0	11,0	18,0
Chamadas de programas	1,0	7,0	5,0
<i>Educação</i>			
Documentários, Filmes, Revistas	10,0	4,0	10,0
Programas para Mulheres, Crianças e Jovens	5,0	8,0	15,0
Desenvolvimento Rural, Industrial	—	12,0	18,0
TV Escola, Educação de adultos, Educação para a Saúde	—	8,0	9,0
<i>Entretenimento</i>			
Música, Dança, Artes Folclóricas	9,0	12,0	15,0
Drama, Seriados	20,0	9,0	5,0
Programas baseados em filmes	23,0	10,0	—

Fonte: Doordarshan, 1994: Uma Atualização

Na rede nacional, cerca de 25% do número total de programas transmitidos são filmes e programas baseados em filmes, enquanto que nos canais regionais 10% são tipos de programas semelhantes. Seriados e brincadeiras constituem 20% na rede nacional e 9% nos canais regionais. Edições de jornais em inglês e em várias línguas da Índia representam mais de 15% e 10%, respectivamente, dos programas transmitidos pelos canais nacionais e regionais. Assuntos de atualidade compreendem 6% dos canais nacionais e locais. A música e a dança recebem um pouco mais de atenção, com 9% e 12%, respectivamente, nos canais nacionais e regionais. Poderia parecer que os esportes fossem proeminentes em ambos os tipos de canais, mas, na realidade, equivalem a 2% a 3% da programação de cada canal. Os programas para mulheres e crianças constituem cerca de 5%, enquanto que programas especiais (saúde, educação e desenvolvimento) dirigidos especialmente para os espectadores rurais abrangem 12% do canal regional,

mas não aparecem na rede nacional. Outros gêneros de programas que têm algum espaço em ambos os canais são os programas educativos para alunos da escola fundamental e média e alunos universitários (cerca de 8% nos canais regionais), e documentários, entrevistas/discussões, coberturas políticas etc. (cerca de 10% na rede nacional e 4% nos canais regionais).

O domínio do hindi

Em termos de línguas, o hindi evidentemente domina a rede nacional, bem como o Canal da Metro, enquanto que as línguas oficiais dos Estados dominam as estações locais. Quarenta e sete por cento do tempo de transmissão da rede nacional é dedicado a programas em hindi, e 45% a programas em inglês, com as outras línguas da Índia ficando de fora. A política das línguas aparece, pois, na TV. A política do governo central de promover o hindi como língua nacional, e como um corolário da cultura do Norte da Índia é, assim, sutilmente imposta através da estrutura da programação da TV, assim como os vários gêneros que formam tal estrutura.

Este monopólio da programação em hindi está sendo, contudo, desafiado pelos canais privados da SUN TV, Asianet, Eenadu TV, Udaya TV, Vijay TV e Raj TV, que têm em mira o público asiático que fala as línguas do sul da Índia. Alguns desses canais são transmitidos para o Oriente Médio e sudeste da Ásia. A “descentralização” da Doordarshan, em que os governos estaduais e locais, assim como organizações não-governamentais, têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de produtos específicos para comunidades e línguas diferentes, não é uma questão que preocupe muito. Tampouco o é a “autonomia de teledifusão”, amplamente discutida. Isso tudo basicamente porque a maior preocupação da Doordarshan, hoje, não é tanto com o desenvolvimento de programas significativos, mas sim com a manutenção da renda da publicidade, em um mercado competitivo.

Na verdade, os anunciantes são os responsáveis pelas críticas na Câmara de Mandi. Em abril de 1994, uma comissão de 43 membros liderada por Vimia Verma (instaurada para examinar o pedido de verba do Ministério da Informação e Teledifusão), criticou a Doordarshan por sua “abordagem de comercial” da programação, “a qual não está de acordo com o espírito e os valores de nossa sociedade” (Relatório da UNI, in *The Times of India*, 27 de abril de 1994). O tempo ocupado por comerciais em 1996 aumentou 52% com relação ao tempo ocupado no ano anterior, sendo que a rede nacional da Doordarshan registrou o maior crescimento em tempo ocupado por comerciais (76%). Em 1997, o número total de horas de comerciais na Doordarshan aumentou para 1.096. Veja a Tabela 4 para o crescimento dramático da renda oriunda dos anúncios na Doordarshan no decorrer da década de 90.

Tabela 4. Renda da Publicidade na Doordarshan

Ano	Renda bruta (em milhões de rupias)
1985-86	602
1986-87	980
1987-88	1363
1988-89	1612,6
1989-90	2101,3
1990-91	2538,5
1991-92	3006,1
1992-93	3602,3
1993-94	3729,5
1994-95	3980,0
1995-96	4301,3
1996-97	4800,0

Fonte: Doordarshan, 1997

Tabela 5. Renda da Publicidade na Doordarshan versus canais via satélite

Rede	Milhões de rupias
Doordarshan	5720
Rede Zee	2282
STAR TV	850
Sony	400
Sun TV	450
Gemini TV	15
Outros canais via satélite	5805
Total	15520

Fonte: A & M, 16-31 de julho de 1997; Doordarshan, 1997

Agências de publicidade e produtos da TV

As indústrias e suas agências de propaganda estão desempenhando um papel cada vez mais vital na modelagem da programação da televisão na Índia. Eles estão não apenas impondo condições, à Doordarshan mas também sendo os responsáveis no que se refere aos preços de comerciais e horários de programação. Além disso, estão ativamente envolvidos na produção dos programas. Segundo a própria Doordarshan, mais de 45% dos programas de sua rede nacional são produzidos por agências independentes, e 3,5% são “programas estrangeiros” (Doordarshan, 1994). Várias das “agências independentes” são agências de propaganda ou extensões de agências de propaganda e de relações públicas.

Das dez maiores agências de propaganda da Índia, mais da metade tem alianças estratégicas ou afiliação com multinacionais, entre as quais HTA, Lintas, Ogilvy & Mather, R K Swamy/BBDO, Trikaya-Grey e Rediffusion. E, dos dez maiores anunciantes da Doordarshan, seis são empresas multinacionais. Entre eles estão Procter & Gamble, Lever, Colgate, Nestlé, Brooke Bond e Cadbury's. As únicas empresas indianas que figuram entre os dez maiores anunciantes são Sabões Godrej, Nirma, TOMCO e Bajaj Auto. Pode-se, assim, concluir com segurança que os anunciantes multinacionais (como Lever, Procter & Gamble, Colgate, Nestlé e Cadbury's) e as agências de propaganda multinacionais (ambos trabalham em estreita relação nos países em desenvolvimento) têm participação ativa na modelagem dos programas da Doordarshan. A maioria das novas em-

Tabela 6. Lucro da mídia com a publicidade (em milhões de rúpias)

Mídia	1989	1990	1991	1992	1993
Imprensa	9000	10500	13090	16360	27080
Televisão	2060	2540	3070	3750	5230
Outros meios de comunicação	1770	2000	2800	3730	650
Total	12830	15040	18960	23840	32960

Fonte: ORG, citado em *Business World*, 27 de julho de 1994

Tabela 7. Ligações internacionais de algumas agências de publicidade indianas

Agência indiana	Parceiro estrangeiro
1. Lintas	Lintas Worldwide
2. O & M	O & M Group
3. Contract	J W Thompson
4. Trikaya Grey	Grey
5. R K Swamy	BBDO
6. Tara Sinha Assoc.	McCann-Erickson
7. Mudra	DDB Needham
8. HTA	JWT/WPP
9. Rediffusion	DY & R (Young & Rubicam)
10. Everest	Saatchi & Saatchi
11. Chaitra	Leo Barnett
12. Sista's	Doorland International
13. Jaison's	Dentsu
14. Sobhagya	Dayton

Fontes: Compilação de várias fontes, tais como *Business India*, *Business World* e *The Economic Times*

presas de produção de vídeo “independentes” foi estabelecida por indivíduos intimamente associados com agências de propaganda ou editores de jornais (Bamzai, 1994).

A formação, em janeiro de 1987, da Lok Seva Sanchar Parishad (Comissão para a Comunicação de Serviço Público), uma “organização voluntária sem fins lucrativos” cujo objetivo é “promover a produção de pacotes atraentes de comunicação de serviço público” (Doordarshan, 1994), mostra o relacionamento especial entre a Doordarshan e as maiores agências de propaganda. Os membros da Comissão são representantes da mídia, agências de propaganda, pesquisa de mercado e outras áreas. Enquanto a Doordarshan provê os fundos para os “curtas” sobre integração nacional e outras questões sociais, são as agências de propaganda que produzem os comerciais, oferecendo de graça seu talento criativo, ou assim o dizem. Nessa transação, contudo, as agências fazem um pacote considerável — tudo ao custo do erário público. Um outro exemplo de como a Doordarshan e as agências de propaganda trabalham juntas é o uso generalizado de programas “patrocinados” importados de baixo custo no mercado internacional.

A pressão das agências de propaganda também forçou a Doordarshan a mudar seu Código Comercial, de forma a permitir anúncios de produtos e bancos estrangeiros, jóias, astrologia e agências matrimoniais.

Tabela 8. As dez maiores agências de publicidade da Índia

Agência	Renda bruta (milhões de rúpias)	Crescimento anual	Número de empregados	% de crescimento em número de empregados
HTA	439,0	40,6	1177	5,8
Lintas	366,3	21,4	583	0,3
Mudra	240,0	30,1	618	6,9
Ogilvy & Mather	182,6	30,4	555	6,1
Ulka	165,0	36,7	385	6,1
RK Swamy/BBDO	104,2	37,7	349	4,8
Clea	100,8	56,8	261	18,6
Trikaya/Grey	98,5	28,7	327	13,1
Contract	94,8	33,6	279	-0,4
Rediffusion/DYER	93,6	44,0	250	7,8

Fonte: A & M's 5th Agency Report, dezembro de 1995

Tabela 9. As dez primeiras categorias de produtos anunciados na Doordarshan e nos canais via satélite em 1996

Doordarshan (todos os canais)	Gastos com propaganda (milhões de rúpias)	TV via satélite (todos os canais)	Gastos com propaganda (milhões de rúpias)
1. Sabonetes	817	Bebidas alcoólicas	384
2. Pastas de dentes	620	Refrigerantes	331
3. Sabões em pó	527	Sabões em pó	325
4. Xampus	500	Sistemas de áudio	284
5. Refrigerantes	497	Carros/Jipes	281
6. Cremes de beleza	275	Saris	278
7. Anúncios corporativos	267	Materiais para a confeção de roupas	277
8. Veículos de duas rodas	243	Anúncios corporativos	271
9. Sapatos	241	Aparelhos de TV	265
10. Tintura para cabelo	239	Veículos de duas rodas	263

Fonte: Patel, 1997; Doordarshan, 1997

O futuro da televisão na Índia

O conteúdo de origem indiana da Doordarshan diminuiu com o aumento das horas de transmissão e do número de canais em línguas indianas, especialmente no Canal da Metro. O maior número de horas e de canais forçou a Doordarshan a transmitir programas importados, como a cobertura esportiva “ao vivo”, os desenhos animados da Disney (dublados em Hindi), o seriado *Dallas*, filmes norte-americanos e a produzir vários programas sobre negócios, a fim de competir com os canais internacionais. Só a CNN tem quatro a cinco programas orientados para negócios todas as quartas-feiras, a Zee também tem quatro programas (além de um programa semanal chamado *The Dream Merchants*), e a BBC e a STAR PLUS, cerca de três cada. A Doordarshan lançou três programas diários sobre negócios. Os negócios se tornaram um grande entretenimento noturno, principalmente por causa de seu potencial para atrair anunciantes. Sem exceção, todos os programas sobre negócios contêm segmentos de notícias da área, mercado de ações, importações e exportações, ligações e alianças estratégicas etc. Os segmentos têm intervalos para comerciais: e esses intervalos são, em regra, tão longos ou tão curtos quanto os próprios segmentos. Os lançamentos de produtos e marcas são freqüentes nestes programas. Contudo, a audiência dos programas sobre negócios é “insignificante”, de acordo com uma pesquisa recente da IMRB (Mukherjee, 1994).

A televisão internacional via satélite tem tido mais sucesso nos países onde a televisão doméstica tem sido pouco sensível aos interesses do público e, o que é mais importante, à diversidade de culturas. Na Índia, não foi dado valor ao público. Por mais de duas décadas, a Doordarshan não viu nada além de Déli e

de Bombaim — a maioria dos programas foi orientada para a cultura hindu e do norte da Índia; as outras regiões do país ou assistiam a esses programas ou desligavam a TV.

Regulamentando as ondas aéreas

A Nova Política de Telecomunicações e a Política de Mídia proposta acertaram algumas questões de regulamentação, mas o casuismo parece prevalecer no que se refere à televisão. O Regulamento das Redes de Televisão a Cabo (1994) já foi promulgado, juntamente com o Código das Redes de Televisão a Cabo. É interessante que o Regulamento foi promulgado dois dias antes do lançamento dos canais de cinema codificados da STAR TV no sul da Ásia. Os Códigos de Programação e de Publicidade, que se encontram no Código das Redes de Televisão a Cabo, não são aplicáveis aos canais de livre acesso via satélite. Aplicam-se especificamente aos canais codificados. O Parlamento Indiano transformou o Código das Redes de Televisão a Cabo em lei em dezembro de 1994.

O Anteprojeto de Teledifusão (1997) explica detalhadamente os procedimentos para concessão de canais de televisão terrestre, a cabo, via satélite e direta, a porcentagem permitida de capital estrangeiro, a propriedade cruzada dos meios de comunicação e os serviços de enlaces de subida de sinal para canais via satélite privados. O Anteprojeto torna obrigatório que a transmissão dos programas de todos os canais, indianos ou estrangeiros, seja feita da Índia. A concessão de canais via satélite só será dada a empresas indianas, embora essas empresas possam ter até 49% de capital estrangeiro. Não será permitido capital estrangeiro nos canais de televisão terrestre. Além disso, o Anteprojeto proíbe a propriedade cruzada de meios de comunicação (as empresas donas de jornais não podem ter mais de 20% de capital em companhias de televisão ou de transmissão a cabo). Igualmente, não será dada a concessão de nenhum canal de televisão a agências de propaganda, organizações religiosas ou de financiamento público. Os serviços de televisão direta (que a rede STAR de Murdoch já lançou) só seriam concedidos a duas empresas depois de um processo de licitação. O Regulamento das Redes de Televisão a Cabo seria revogado quando o Anteprojeto entrasse em vigor.

Enquanto isso, a Prasar Bharati (Corporação de Rádio e Televisão da Índia) começou a funcionar no final de novembro de 1997, com a nomeação de um conselho composto por um presidente, um executivo-chefe, seis membros em tempo parcial, diretores da AIR e Doordarshan, um representante do Ministério da Informação e Rádio e Televisão, e dois representantes dos empregados da Corporação. O Conselho tem autoridade independente e seu dever fundamental é “organizar e conduzir os serviços públicos de rádio e teledifusão de modo a informar, educar e entreter o público e a garantir um desenvolvimento equilibra-

do no rádio e na televisão”. O rádio e televisão na Índia deixaram de ser, portanto, parte do Ministério de Informação e Rádio e Televisão, e se tornaram uma organização autônoma.

Contudo, em 1999, a Autoridade de Rádio e Televisão da Índia ainda não estava implantada, por causa da falta de consenso entre os partidos políticos.

Implicações para a educação para a mídia

Integração em uma política nacional da mídia

Se a educação para a mídia deve evoluir de um esforço fragmentado feito por indivíduos dedicados e por algumas organizações, para um movimento nacional, precisa ser integrada em uma Política Nacional da Mídia, que está agora sendo discutida. A expansão generalizada dos vários meios de comunicação precisa ser combinada com esforços para educar o público com relação ao uso criterioso da mídia, de forma que ela continue a fazer parte da esfera pública, ao invés de ser apropriada por companhias e profissionais de mídia.

Grupos de ação formados por espectadores

Igualmente imperativa é a formação de grupos de ação compostos por espectadores, como a Ação para a Televisão Infantil (nos Estados Unidos, Japão e Grã-Bretanha), com uma Carta dos Direitos do Espectador, e de um movimento nacional em educação para a mídia (como na Grã-Bretanha, Canadá e Filipinas). Alguns grupos feministas em Bombaim, Déli, Bangalore e outras cidades, já nos mostraram uma forma de mobilizar a opinião pública contra as representações degradantes das mulheres na mídia. O movimento de educação para a mídia já teve início em Madras, Secunderabad e outras cidades. O movimento focaliza a análise social da mídia com o objetivo principal de criar um “público nacional crítico” que compreenda o trabalho dos vários tipos de mídia, participe se manifeste sobre ele na mídia. Isso porque os meios de comunicação são importantes demais para serem deixados inteiramente nas mãos dos profissionais de mídia e dos anunciantes, com seus sistemas de valores e ordens.

Mudança para a mídia internacional e multinacional

Os desenvolvimentos recentes no cenário da mídia de massa trazem vários outros desafios para a educação para a mídia na região. O foco da educação para a mídia durante a década de 80 e início da década de 90 estava na mídia de massa de origem indiana. Os cursos de educação para a mídia não podem mais parar

na mídia nacional ou regional. Os cursos indianos de educação para a mídia, por exemplo, têm focalizado, até aqui, a imprensa local, o cinema indiano e a propaganda. A mídia transnacional e os elementos transnacionais dentro dos elementos de origem indiana têm sido raramente abordados. Além disso, a ênfase tem sido colocada na análise de conteúdo da imprensa, do cinema e da televisão, dando-se muito pouca atenção às telecomunicações, computadores, vídeo e a cabo. O foco agora precisa ser mudado para a mídia internacional e multinacional.

Antes, uma preocupação básica era o fato de o governo ser dono e controlar o rádio e a televisão e o tipo de efeito que isso exercia na programação e na política. Com a privatização da televisão, rádio, telecomunicações e tecnologias da informática em muitos países asiáticos, o foco precisará ser mudado para os magnatas da mídia que assumiram o rádio e a televisão, a produção e distribuição de filmes, os serviços de telecomunicações, as redes de computadores e os bancos de dados de informações.

Além do mais, as primeiras práticas de educação para a mídia focalizavam meios de comunicação individuais, como a televisão e a imprensa. A convergência de várias mídias nos últimos anos alterou a própria dinâmica de cada meio de comunicação; esta nova dinâmica ainda não está presente nas aulas de educação para a mídia. A “nova” educação para a mídia na Ásia terá que levar estas mudanças muito a sério.

A necessidade de teoria e pesquisa

Duas décadas e meia de práticas de educação para a mídia em todo o mundo nos forneceram experiências dispersas sobre “fazer” educação para a mídia, mas pouca ou nenhuma teoria sistemática. As práticas de educação para a mídia são altamente personalizadas e influenciadas pelas próprias pressuposições do professor com relação à mídia, e não se baseiam nos hábitos e interesses reais dos usuários com relação à mídia. Poucos programas dão qualquer tipo de crédito à recepção ativa e consciente das crianças à mídia, apesar dos estudos sobre a recepção das crianças como espectadoras da TV (White, 1995, para uma análise recente).

A principal razão para esta lacuna é a pesquisa limitada na área. A pesquisa sobre educação para a mídia não ultrapassou a avaliação das práticas e abordagens pedagógicas, e a análise da educação para a mídia em relação à sociologia e a psicologia de crianças e jovens. É bem conhecido o trabalho, da metade da década de 80, realizado por Hertha Sturm na Alemanha, Keith Roe na Suécia, Gavriel Salomon em Israel, Kevin Durkin na Inglaterra, e Jerome e Dorothy Singer nos Estados Unidos. Os trabalhos apresentados na Seção de Pesquisa de Educação para a Mídia das conferências bienais da Associação Internacional

para Pesquisa de Mídia e Comunicação (International Association for Media and Communication Research — IAMCR) na última década provaram ser inestimáveis como registro do crescimento da pesquisa em educação para a mídia. Contudo, a maioria desses estudos é de natureza aplicada ao invés de teórica. Qualquer programa de pesquisa em educação para a mídia tem que ir além da pesquisa avaliadora e do desenvolvimento de conceitos e ferramentas da análise de mídia. Há a necessidade de relacionar teoria educacional com teoria da comunicação e da mídia e, no processo, desenvolver uma teoria — ou, mais apropriadamente, teorias — de educação para a mídia baseada em diferentes filosofias da educação (Freirian & Gandhian, por exemplo, e no contexto das tradições e culturas locais. Então há a área vital da política de pesquisa em educação para a mídia — as ligações entre as políticas educacionais e culturais, por um lado e a mídia, por outro. As políticas de educação para a mídia derivam dos próprios meios de comunicação, ou da alavancagem política que recebem? Ou, como a escola econômica-política de pesquisadores sugere, dos interesses ideológicos dominantes?

Além disso, as políticas educacionais e da mídia diferem de região para região; a política pública é o contexto e estrutura de qualquer teorização sobre educação para a mídia. Os documentos da ONU, *Comunicação a Serviço da Humanidade* (UNESCO, 1989) e *Nossa Vizinhança Global* (Comissão sobre Governança Global, 1995), são, claramente, perspectivas centradas no hemisfério norte e, em sua tentativa de desenvolver uma “grande teoria” de educação para a mídia e da sociedade mundial, dão pouca importância ao pluralismo, àquilo que é regional, local e característico do lugar.

Uma outra área negligenciada da pesquisa em educação para a mídia é o processo de mediação feito pelos “outros que são significativos”: professores na escola, pais e irmãos em casa, pares, líderes de opiniões e outras pessoas da comunidade. Quais são os processos de mediação realizados pelos próprios meios de comunicação? Ligada a isso está a pesquisa sobre currículos e métodos adequados ao nível, competência e base social das crianças e jovens. Outras questões de pesquisa incluiriam: Como as crianças se relacionam com a mídia e a integram passiva, nem suas vidas diárias, à medida que passam da infância para a adolescência e, então, para a vida adulta? De que forma os métodos da mídia diferem dos métodos da educação?

A pouca teoria desenvolvida é largamente normativa. As teorias normativas da educação para a mídia são: (a) teoria da inoculação ou protecionista, (b) teoria da autonomia crítica, (c) teoria do desenvolvimento cognitivo, (d) teoria do desenvolvimento/libertação, derivada da experiência latina (Kumar, 1985, para uma análise detalhada). Essas teorias influentes baseiam-se na ideologia e nas necessidades educacionais, ao invés de basear-se em qualquer tipo de pesquisa científico-social. Elas pressupõem que a recepção à mídia seja passiva, incons-

ciente e acrítica. O “poder da mídia” é considerado esmagador e se dá pouco crédito à capacidade criativa e participativa do público. Talvez seja hora de redefinir toda a área da educação para a mídia e de desafiar novamente suas suposições e abordagens, no contexto do cenário internacional de mídia em mudança e das novas tendências na teoria e pesquisa da comunicação.

Referências bibliográficas e literatura

- BAMZAI, K. (1994). “New Kids on the Network”, *The Indian Express*, Bombay, 11 de setembro.
- BAZALGETTE, C. et al. (eds.) (1992). *New Directions. Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO/BFI/CLEMI.
- BIERNATZKI, W. & PUNGENTE, J. (1993). “Media Education: Review of the Field with an Annotated Bibliography”, *Communication Research Trends*, 13 (2), Parts I e II, London.
- Brand Equity/Economic Times* (1994). “Taking Stock of Viewership”, 24 de agosto, p. 6.
- BROWN, J. A. (1991). *Television “Critical Viewing Skills” Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHAPMAN, G.; KUMAR, K.; FRASER, C. & GABER, I. (1997). *Environmentalism and the Mass Media: The North-South Divide*. London/New York: Routledge.
- CHATTERJEE, P. C. (1987). *Broadcasting in India*. New Delhi: Sage.
- COMMISSION ON GLOBAL GOVERNANCE (1995). *Our Global Neighbourhood*. Oxford: Oxford University Press.
- DALE, E. E. (1940). *How to Read a Newspaper*. Columbus, OH: Ohio State University.
- DEPARTMENT OF TELECOMMUNICATIONS, Government of India: Annual Reports: 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97.
- DESAI, M. V. (1977). *Communication Policies in India*. Paris: UNESCO.
- DOORDARSHAN (1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998). Audience Research Unit, New Delhi: Ministry of Information and Broadcasting.
- DUNCAN, B. (1988). *Mass Media and Popular Culture*. Toronto: Harcourt Brace Javonovich.
- FUENZALIDA, V. (1986). *Educación para la Comunicación Televisa*. UNESCO/CENECA, Santiago, Chile.
- GONSALVES, P. (1996). *Exercises in Media Education*. Bombay: Tej-Prasarini.
- GREEN, M. (1991). “Media, Education, and Communities” in Jensen, B. J. & N. W. Jankowski (eds.). *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*, London/New York: Routledge.
- HALLORAN, J. D. & JONES, M. (1986). *Mass Media Education: Education for Communication and Mass Communication Research*. UNESCO, Paris.

- HAMELINK, C. & LINNÉ, O. (eds.) (1994). *Mass Communication Research: On Problems and Policies*. New Jersey: Ablex.
- JESUIT COMMUNICATION PROJECT: *Clipboard*, um periódico suplementar sobre Educação para a Mídia, editado por John Pungente, Toronto.
- KHARE, V. C. (1993). “Cable TV Scenario in India”, trabalho apresentado na Conferência Internacional de Rádio e Teledifusão, via Cabo e Satélite. New Delhi, outubro.
- KUMAR, K. J. (1985). “Media Education: Growth and Controversy”, *Communication Research Trends*, n. 4.
- _____. (1986). “Children, Computers and the New Literacy”, *Communication Research Trends*, 7 (2).
- _____. (1987). “Media Education and Computer Literacy in India”, *Gazette*, 40, pp. 183-202.
- _____. (1988). “Media Education: An Indian Perspective”, *Media Asia*, 15 (3).
- _____. (1989a). “Media Education: An Historical Analysis”, *The Media Education Journal*, n. 7.
- _____. (1989b). “Media Education Outside School — The Indian Experience”, *Educational Media International*, dezembro.
- _____. (1990). *Mass Communication in India*. Bombay: Jaico Paperbacks, 2. ed. revista, 1998.
- _____. (1990). “The World This Week, Every Week: A Content Analysis of The World This Week”, trabalho apresentado na Conferência Internacional de Estudos da Televisão, Londres, julho. Publicado em RICHARDS, M. & FRENCH, D. (eds.) (1996) *Contemporary Television: Perspectives from Asia*, New Delhi: Sage.
- _____. (1991a). “Media Education for Liberation and Development: A Non-Western Approach”, *Media Development*, v. XXVII, 1.
- _____. (1991b). “Indian Experiments in Media Education”, *Screen* (London), 32 (4), inverno.
- _____. (1992a). “Fostering National Unity: Government Policies and Media Practices”, trabalho apresentado no Seminário Nacional sobre Mídia de Massa e Unidade Nacional AMIC-Centro de Mídia, Bangalore. Publicado in *ICCTR Journal* (1996).
- _____. (1992b). *Advertising: A Critical Approach*. Poona: Nirali Prakashan.
- _____. (1992c). “Social Advertising in India: Implications for Media Education”, trabalho apresentado na Conferência da IAMCR, São Paulo, julho.
- _____. (1994a). “Communication Approaches to Participation and Development: Challenging the Assumptions and Perspectives” in White, S. et al. (eds.) *Participatory Communication*, New Delhi: Sage Publications.
- _____. (1994b). *Mass Communication: A Critical Analysis*. Bombay: Vipul Prakashan, ed. revisada, 1997.
- _____. (1994c). “Telecommunications and New Information Technologies in India: Social and Cultural Implications”, trabalho apresentado na Conferência da IAMCR, Seul, 3-7 de julho. Publicado in *Gazette*.

- KUMAR, K. J. (1994d). "Satellite Television in India: A Software Analysis", trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Televisão via Satélite na Índia, Loyola College, Madras, 30 de setembro-1º de outubro.
- _____. (1995). *Media Education, Communications and Public Policy: An Indian Perspective*. Bombay: Himalaya Publishing House.
- _____. (1996a). "The Politics of Satellite Television in Asia" in Ludes, Peter (ed.) *Informationskontexte für Massmedien*, Westdeutscher Verlag.
- _____. (1996b). "The Emerging Media Scenario in India: Implications for Media Education", trabalho apresentado na Conferência da IAMCR, Sydney, 18-22 de agosto.
- _____. (1998a). "Cable and Satellite Television in Asia: The Role of Advertising", trabalho apresentado na Conferência da IAMCR, Glasgow, 29 de julho-3 de agosto.
- _____. (1998b). "Broadcasting Policies in Asia: Decline of the Public Sphere", discurso programático no Seminário da AR-WACC, Singapura, 18-22 de novembro.
- _____. & BIERNATZKI, W. E. (1989). "International News Flows", *Communication Research Trends*, London.
- LEE, P. S. N. (1994). "Satellite Television in Asia: The Beginning of Deregulating Television Industry?", trabalho apresentado na Conferência Anual da ICA, Sydney, 11-15 de julho.
- LIVESLEY, J.; MCMAHON, B. & QUIN, R. (1990). *Meet the Media*. Toronto: Globe/Modern Curriculum Press.
- LUSTED, D. (ed.) (1991). *The Media Studies Book: A Guide for Teachers*. London: Comedia/Routledge.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- _____. (1994). "Media Education and its Future" in Hamelink & Linné.
- MATTA, Reyes (1981). "A Model for Democratic Communication", *Development Dialogue*, v. 2, pp. 78-79.
- Media and Values*, uma publicação trimestral dedicada a temas relativos à instrução para a mídia, Los Angeles.
- MELKOTE, S.; SHIELDS, P. & AGRAWAL, B. (eds.) (1998). *International Satellite Broadcasting in South Asia*. New York: University Press of America.
- Ministry of Information and Broadcasting, Government of India (1984). *An Indian Personality for Television: Report of the Working Group on Software for Doordarshan*. New Delhi: Publications Division.
- Ministry of Information and Broadcasting, Government of India (1993). *Annual Reports: 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97, 1997-98*.
- Ministry of Information and Broadcasting, Government of India (1994). *Cable Television Networks (Regulation) Ordinance*.
- MODY, B. (1988). "The Commercialization of TV in India: A Research Agenda for Cross-Country Comparisons", trabalho apresentado na Conferência da ICA, New Orleans.

- MUKHERJEE, M. (1994). "Buzzing with Business", *The Times of India*, 25 de setembro, p. 18.
- PATEL, M. (1997). "The Year of Reckoning", *Brand Equity/The Economic Times*, 19-25 de fevereiro.
- PRINSLOO, J. & CRITICAS, C. (eds.) (1991). *Media Matters in South Africa*. Durban: Media Resource Centre, University of Natal.
- ROACH, C. (1993). *Communication in War and Peace*. London: Sage.
- SINGHAL, A. & ROGERS, E. (1989). *India's Information Revolution*. New Delhi: Sage.
- SILVERBLATT, A. et al. (1997). *A Dictionary of Media Literacy*.
- SRAMPICAL, J. et al. (eds.) (1997). *Media Education: Prospects and Problems*. New Delhi: NISCORT.
- SUZUKI, M. (ed.) *Media Alert*, um boletim suplementar sobre educação para a mídia na Ásia, Tokyo.
- _____. (ed.) (1997). *For Those Who Want to Learn Media Literacy* (em japonês). Tokyo: Sekaishiso.
- UNDA: *Educommunication News*, um boletim suplementar, Brussels.
- UNESCO (1989). "Communication in the Service of Humanity: Third Medium-Term Plan (1990-95)", resumo reimpresso em *Media Development* (1991).
- WHITE, R. (1995). "Audience Interpretations of Television", *Communication Research Trends*, v. 15, n. 1.
- World Communication Report* (1989). Paris: UNESCO.
- YUGUCHI, T. (ed.) (1998). *What do You See in Today's Media?*, Workshop de Educação para a Mídia, Seul, 1997.

A Participação Infantil na Mídia

A MÍDIA E NOSSAS CRIANÇAS: A promessa de participação

FENY DE LOS ANGELES-BAUTISTA

O projeto “Vozes das Crianças” (“Children’s Voices”): O valor do processo

Ernie, Marivic, Jonathan e outras crianças de Bahay Tuluyan, Manila, Filipinas, escreveram um script, compuseram uma canção, gravaram seu script em um estúdio de gravação da faculdade de comunicações e editaram os materiais em uma fita para ser transmitida em um programa de rádio, com a ajuda de mediadores de *workshop*. Eles entrevistaram crianças como eles que experimentaram realidades dolorosas na vida e cujas vidas são difíceis demais para alguns de nós imaginarmos. Em linguagem muito simples e honesta, outras crianças como eles compartilharam a experiência de sofrer abuso físico e emocional em casa ou nas ruas. É nas ruas que a maioria deles tem que viver e trabalhar para sobreviver. Mas eles têm muitas histórias para contar, sentimentos para expressar, e o fazem de uma forma tão comovente e poderosa, e ainda assim tão simples, que aproveitam ao máximo um meio de comunicação — o rádio — que sobrevive há várias gerações. O rádio tem permitido que milhões de pessoas em todo o mundo criem imagens visuais em suas próprias mentes e corações quando ouvem os sons que saem dele, e agora também de gravadores, seus companheiros de radiodifusão.

Vida, Jedan, Chloe, Ging, Aree e Pao, que têm 10 a 12 anos, desenvolveram um conceito para seu jornal eletrônico *Digital Interactive*. Em sua descrição lê-se: “No passado, as notícias eram escritas à mão nos jornais. Então surgiram as impressoras, que facilitaram a tarefa. Agora há muitas impressoras e os jornais

estão nos degraus das portas de todo mundo... Ou nos computadores! Nós, os adultos do futuro, ampliamos nossa imaginação e visão para entrar na mídia do futuro. Apresentamos um jornal que conta com dispositivos eletrônicos. Acreditamos que estaremos contando mais com tais dispositivos eletrônicos no futuro para facilitar nossas vidas, mas ainda reconhecendo a beleza do passado e da natureza”. Eles fizeram protótipos recortados em papel desses jornais, assim como das televisões e computadores do futuro.

Meggy de Guzman, de 12 anos, está incomodada com a forma como um grupo de crianças, em um comercial de TV de um achocolatado, enganou outras pessoas para passar na frente da fila de um brinquedo de um parque temático. Ela diz: “Este comercial de Ovaltine é uma mudança para pior. Considerando que o público-alvo são crianças, a mensagem não está certa. Chamam isso de rapidez? Não acho que seja esse o nome”.

De março a maio de 1996, crianças de 5 a 18 anos participaram de uma série de *workshops* sobre mídia, que constituíam um dos componentes centrais de um projeto chamado “Vozes das Crianças”. Os *workshops* sobre mídia foram planejados para envolver as crianças no uso de diferentes formas de mídia — vídeo, rádio, imprensa e computadores — como ferramentas para a auto-expressão e reflexão sobre suas experiências diárias. Essas formas de mídia também foram utilizadas como ferramentas para que as crianças processassem seus próprios pensamentos sobre seus direitos, articulados na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. A Fundação Filipina de Televisão Infantil (Philippine Children’s Television Foundation — PCTVF), como uma das organizadoras do Encontro Asiático sobre os Direitos da Criança e a Mídia em 1996, tomou a iniciativa de elaborar este projeto, além dos preparativos para o Encontro dos “adultos”, que aconteceu em Manila. Uma outra característica do projeto foi solicitar e documentar os pontos de vista das crianças da Ásia sobre os diferentes tipos de mídia, através de entrevistas gravadas ao vivo. Essas entrevistas foram feitas no contexto dos *workshops* sobre mídia, semelhantes aos que aconteceram em Manila. A PCTVF preparou o esquema do projeto e o enviou para os produtores colaboradores em dez países. Isso foi feito em colaboração com o Sindicato Asiático de Rádio e Teledifusão (Asian Broadcasting Union — ABU), com o qual a PCTVF trabalhara anteriormente no Intercâmbio de Noticiário Infantil (Children’s Item Exchange) do ABU. Dez vídeos curtos foram produzidos e utilizados durante o Encontro, bem como distribuídos às redes asiáticas participantes que os transmitiram. Depois do Encontro, o esquema dos *workshops* sobre mídia do projeto “Vozes das Crianças” foi posto à disposição de outras organizações que produziam programas para crianças.

Os *workshops* sobre mídia com as crianças, antes do Encontro, constituíram oportunidades valiosas para obter de crianças, com formações e idades diversas, suas opiniões sobre a mídia que utilizam em suas vidas diárias: TV, materiais impressos, como revistas, jornais e livros, rádio, fitas de áudio e computadores. A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança enfatiza o direito de todas as crianças de participarem ativamente das tomadas de decisão sobre assuntos que afetam suas vidas. Esta participação começa ouvindo-as cuidadosamente — no dia a dia, na escola, em casa. Sua participação também inclui oportunidades para criar produtos de mídia para seu próprio uso. Afinal de contas, a mídia faz parte, e muito, das vidas das crianças. Portanto, através do projeto “Vozes das Crianças”, a ordem do dia era garantir a participação ativa das crianças no Encontro Asiático sobre os Direitos da Criança e a Mídia e em sua agenda — antes, durante e depois do Encontro.

Ouvir as idéias e pensamentos das crianças é crítico para nos ajudar a nos manter sintonizados com suas necessidades, seus problemas, suas preferências, suas razões, e para nos ajudar a ter idéia daquilo que é realmente de seu interesse. É possível que os adultos, afinal de contas, façam pressuposições sobre os pontos de vista das crianças relativos a certas questões, sem consultá-las primeiro. E isso ficou evidente em declarações feitas durante algumas das discussões no Encontro Asiático. Ainda é possível que nós, apesar de nossas melhores intenções de satisfazer ou responder às necessidades das crianças, as deixemos fora do importante processo de pensar em formas de melhorar a qualidade dos produtos e programas da mídia acessíveis a elas. É por isso que a PCTVF foi incisiva em assegurar que as vozes das crianças — seus pensamentos e sentimentos expressos com suas próprias palavras e através de suas próprias criações — dessem o tom a todas as sessões plenárias durante o Encontro Asiático. Esse foi um passo crítico. Não seria apropriado envolver-se em diálogos sobre políticas e em debates sobre a posição da mídia em relação a nossas crianças, sem buscar a opinião delas e sem encontrar formas de trazer suas idéias para um encontro de adultos, munidos das melhores intenções de melhorar o ambiente de mídia infantil. Em primeiro lugar, era impensável excluir as crianças do diálogo. Na realidade, elas deveriam ser o ponto de partida desse diálogo. Nem todos os adultos levaram isso a sério, alguns acharam bonito ou interessante, mas não foram capazes de relacionar facilmente essa posição com as implicações para as políticas públicas.

Contudo, muitos mais ficaram impressionados e assumiram uma atitude de reflexão depois de ouvir as crianças nos vídeos. E foram influenciados pelo que ouviram. Portanto, através do projeto “Vozes das Crianças”, as crianças não só tiveram a chance de falar sobre a mídia e de expressar as suas opiniões sobre ela,

de usar essas formas diferentes de mídia e de explorá-las durante os *workshops*, mas também tiveram a chance de usar a mídia para se expressar.

No Encontro Asiático, houve muitas formas de assegurar que a participação ativa das crianças e sua presença fossem fortemente sentidas. O mais importante para a PCTVF era o processo de garantir a participação infantil — e não o produto visível de tal participação para os adultos verem. Eram das crianças as primeiras imagens e sons a serem vistos e ouvidos. As 60 crianças que abriram o Encontro Asiático cantando, dançando e fazendo mímica sobre o valor da brincadeira na infância e sobre o valor da infância, estavam ativamente envolvidas na criação da apresentação. Elas escolheram a mensagem e o meio de comunicação a ser usado. No decorrer de todo o Encontro, o trabalho de arte infantil, produtos da mídia e idéias das crianças que emergiram dos *workshops* sobre mídia que antecederam o Encontro Asiático, foram postos em exposição do lado de fora do espaço do plenário, para que os adultos pudessem vê-los sempre que quisessem.

Na programação do Encontro, alguns *workshops* foram planejados para envolver as crianças como participantes principais — tais como o *workshop* sobre multimídia, sobre educação para a mídia e para esboçar um “documento” ou “produto” aberto que pudessem partilhar com os participantes quando o Encontro Asiático chegasse ao fim. Em alguns dos *workshops*, os adultos eram, primeiro, observadores e, então, encorajados a interagir com as crianças. Era necessário dar aos adultos a chance de entenderem as crianças e de descobrirem como elas interagem com a mídia — primeiro observando-as e depois interagindo com elas. Nos *workshops* para desenvolver a agenda infantil, que seria o ponto principal do programa de encerramento do Encontro, os adultos (pessoal da PCTVF e professores de crianças) serviram como facilitadores e ajudaram as crianças sem impor seus próprios pontos de vista.

Finalmente, no programa de encerramento do Encontro, em um desvio protocolar que tivemos que negociar com o protocolo presidencial das Filipinas e com funcionários encarregados da segurança (pois ninguém fala depois que o Presidente faz um discurso de encerramento), as crianças de fato tiveram a “última palavra” no Encontro Asiático, assim como elas abriram o Encontro. Elas apresentaram aos participantes do Encontro e ao Presidente das Filipinas sua própria “Lista de Desejos”. Através de uma apresentação criativa envolvendo um grupo muito variado de 40 crianças filipinas, com idade entre 5 e 17 anos, elas comunicaram suas idéias sobre o que gostariam de ver em seu ambiente de mídia. Estas crianças também ouviram outras crianças asiáticas através dos vídeos preparados como parte do projeto “Vozes das Crianças”. Elas consideraram seriamente os pontos de vista de seus pares, bem como a Carta da Televisão da Criança¹ em seus *workshops*. Eis a “Lista de Desejos” das crianças:

“Lista de Desejos” das crianças, apresentada no Encontro Asiático sobre os Direitos da Criança e a Mídia, Manila, 1996

1. Queremos programas de alta qualidade feitos só para nós — programas que não nos usem como sujeitos para vender produtos ou idéias. Queremos aprender e nos divertir!
2. Queremos expressar nossas idéias nestes programas. Queremos falar sobre nossas famílias, amigos e comunidades. Queremos partilhar o que sabemos sobre nós mesmos e sobre os outros.
3. Queremos saber o que as outras crianças estão fazendo — que jogos elas estão jogando, que canções estão cantando, que problemas estão tendo que resolver em suas partes do mundo.
4. Queremos programas que nos deixem confiantes, de forma que possamos lidar com o processo de crescimento — sem cenas de sexo ou violência, por favor!
5. Queremos programas que mostrem consideração pelas nossas necessidades como crianças em crescimento, a que possamos assistir em períodos regulares de tempo.
6. Queremos o apoio de todos para que estes programas sejam os melhores possíveis.
7. Escutem-nos. Levem-nos a sério. Apóiem estes programas e protejam nossos direitos!

A participação da criança começa ensinando-lhe sobre mídia

Consultar as crianças sobre suas idéias relativas às várias formas da mídia faz parte do processo de ensinar-lhes mídia, de modo que sejam usuários e consumidores inteligentes. Isso permite que as crianças reflitam sobre o papel da mídia em suas vidas. É um passo para assegurar sua participação na criação de várias formas de mídia por si mesmas. Há, em regra, uma tendência em separar a educação para a mídia e a instrução em mídia deste objetivo importante de garantir a participação da criança na mídia. Parte disso provavelmente se deve ao fato de que, na maioria dos casos, educadores e pais são responsáveis pelo início dos programas de educação para a mídia, enquanto produtores e o pessoal de rádio e televisão são responsáveis pela criação de programas e produtos de mídia que busquem a participação infantil ativa. Neste caso, a PCTVF, como uma organização independente, é tanto educadora como produtora de mídia, de forma que a integração veio naturalmente. Organizações comprometidas com a

educação para a mídia, como a Associação Filipina de Educadores de Mídia (Philippine Association of Media Educators — PAME), Mediawatch, têm se esforçado ativamente para chegar até as crianças e trabalhar com elas em diferentes escolas de todo o país, a fim de ajudá-las a compreender o que são os meios de comunicação e auxiliá-las no processo de aprendizagem sobre a mídia. Essas organizações também participaram do Encontro Asiático sobre os Direitos da Criança e a Mídia e organizaram outras atividades pós-Encontro.

Organizações não-governamentais (ONGs) e outras escolas privadas também integraram a educação para a mídia em seus currículos ou programas educacionais, ou publicam revistas que focalizam a mídia. Estes efeitos são significativos e precisam continuar. Em outros países do Pacífico Asiático, essas organizações e escolas estão um passo à frente. A educação para a mídia está integrada completamente no currículo ou diretrizes nacionais para todas as escolas públicas e privadas. Afinal de contas, ajudar as crianças a aprenderem a usar a mídia como um instrumento para o seu próprio desenvolvimento, a serem usuários críticos e inteligentes dos vários meios de comunicação, em vez de serem totalmente hipnotizadas ou de ficarem indefesas em relação à mídia, é o melhor investimento. Elas precisam aprender a explorar as melhores possibilidades que a mídia pode oferecer, ao mesmo tempo em que também se protegem dos efeitos negativos ou potencialmente prejudiciais, simplesmente aprendendo a ser seletivas e conscientes e a “ler” todas as formas de mídia.

Famílias, escolas, ONGs que trabalham com crianças e pessoas que trabalham com a mídia precisam ajudar as crianças tanto a se tornarem consumidores de mídia conscientes quanto também a tirarem o máximo proveito dos produtos da mídia à medida que crescem. A auto-seleção feita pelas crianças através da educação para a mídia e a orientação dos pais estão, certamente, entre as estratégias mais efetivas que precisamos empregar ativamente para caminharmos em direção a um ambiente de mídia sensível e mais amigo da criança. Portanto, também organizamos *workshops* sobre mídia para pais e filhos em cooperação com escolas ou outras organizações não-governamentais.

Mas isso também significa que as crianças e os pais devem assumir todas as responsabilidades, e que as pessoas que trabalham com a mídia devem ser deixadas sozinhas para exercitar a liberdade de imprensa? Apesar da importância de ensinar mídia e a forma como usá-la ou como interagir com ela, não devemos transferir toda a responsabilidade de ensinar mídia às crianças para as escolas e para os pais. Onde se situa o limite entre o acesso livre à informação e a proteção à exposição prematura àquilo que está além da capacidade de compreensão de uma criança pequena? Qual é o valor real do debate sobre a violência? A violência faz parte da vida e das realidades sociais; contudo, as crianças são impressionáveis e nós nos arriscamos a anestesiá-las para a violência, ou a fazermos com que glorifiquem a violência como a “solução rápida”. E quanto à forma

como as crianças são retratadas na mídia? Por um lado, o choque ajuda as pessoas a compreenderem as tragédias visíveis e ocultas que as crianças vivenciam por causa da pobreza, negligência ou simples crueldade, mas como trazemos isso à atenção pública sem violar os direitos da criança à privacidade ou sem cair no sensacionalismo? Como ajudamos a informar o público das necessidades e direitos da criança, na esperança de que ajam sem explorá-las?

Essas questões são complexas. Não há respostas simples. Há, contudo, exemplos positivos, em alguns países, de tentativas bem-sucedidas de lidar com a complexidade de equilibrar as responsabilidades das famílias, das escolas e da própria mídia em relação aos direitos da criança de ser protegida dos efeitos potencialmente negativos ou prejudiciais da exposição à mídia que ignora suas necessidades e interesses. É por isso que o diálogo sobre políticas públicas, com as pessoas que trabalham com a mídia e com os responsáveis pela elaboração de tais políticas, deve continuar e deve se converter em ação. Antes e depois do Encontro Asiático, a PCTVF estava ativamente envolvida com o desenvolvimento de uma legislação que fosse ponto de referência para as Filipinas: o Estatuto da Televisão Infantil foi finalmente aprovado pelo Congresso Filipino em 1997. Ele busca promover os princípios básicos da programação apropriada ao desenvolvimento e garantir a disponibilidade de recursos para programas infantis de alta qualidade. Também ressalta a importância de educar as crianças, os pais e a comunidade para as questões relacionadas com a criança e a mídia. Além disto, realizamos em *workshops* de aconselhamento com a associação nacional de rádio e televisão, e com as associações de mídia impressa, a fim de ajudá-los a melhorar seus esforços auto-reguladores, por meio da redefinição de seus próprios códigos de ética e padrões, a fim de refletirem os maiores interesses da criança — tanto na programação destinada a elas e a um público mais amplo, quanto nas reportagens sobre crianças vítimas de abuso ou sobre jovens com problemas com a lei.

As crianças e os adultos partilham o ambiente de mídia, que é um espaço público. As crianças e os adultos têm necessidades e capacidades diferentes. Vivemos juntos e as pessoas que trabalham com a mídia precisam estar muito conscientes do fato de que as crianças fazem parte do público a que devem servir. Aqueles de nós que já se encontram comprometidos com as crianças têm a responsabilidade de aguçar sua consciência com relação às crianças e seus direitos na mídia.

A princípio, é indiscutível que as crianças merecem ser tratadas como um público especial. No Encontro Mundial sobre a Criança e a Televisão que aconteceu em Melbourne, Austrália, em 1995, esse foi o ponto de partida para todas as discussões no, até então, maior encontro internacional de especialistas, produtores, anunciantes e lobistas comprometidos com a televisão infantil. Os defensores da televisão infantil estão empenhados nesta idéia de que as crianças são

um público especial, com suas próprias necessidades e interesses distintos. Elas têm direitos como público e consumidores de várias formas de mídia. O Artigo 17 da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança deixa bem claro que elas têm o direito do acesso a informações apropriadas ao seu estágio de desenvolvimento e que levem em consideração sua formação cultural e social.

Nos Encontros Mundiais e em outros encontros internacionais anteriores entre os defensores da televisão infantil e outras pessoas que trabalham com a mídia, os direitos da criança ao acesso a informações através de vários meios de comunicação foram estruturados de modo positivo e proativo. A criação de programas da melhor qualidade possível faz parte da solução para melhorar a mídia atual de nossas crianças.

A participação infantil: crianças que criam mídia para crianças

No Prix Jeunesse International (Prêmio Juventude Internacional), o festival de televisão infantil de maior prestígio, os produtores de televisão para crianças têm se reunido desde 1964 para celebrar os melhores exemplos de programas de qualidade que traduzem este respeito pela criança como ser humano que precisa de cuidados, que pensa, sente, pergunta, aprende e muda. O Prix Jeunesse é significativo porque pode servir como um barômetro efetivo das tendências em televisão para criança em todo o mundo. Naturalmente, os produtores precisam apresentar o que têm de melhor e programas de baixa qualidade não fazem parte da seleção de “finalistas” que é exibida ao longo da semana do festival. As tendências dos últimos seis anos são interessantes e de bom augúrio para a participação das crianças na criação de programas a elas destinados. Em 1994, houve uma safra enorme de programas infantis de alta qualidade, que realmente envolveram as crianças em sua produção e que verdadeiramente despertavam seu interesse. Entre esses programas destacava-se um do Reino Unido, *As Seen On TV (Como Visto na TV)*, da BBC, e, em 1996, *Wise Up (Informado)*, também do Reino Unido, do Canal 4. As crianças participavam ativamente do processo, em que não havia cortes, dispendo, inclusive, de poderes para tomar decisões até o estágio de edição. De fato, as crianças eram as defensoras de seus próprios direitos e podiam ajudar os adultos a compreender o mundo como elas. Em 1996 e, de novo, em 1998, houve exemplos excelentes de programas que efetivamente envolviam as crianças como produtoras e criadoras, incluindo programas da África, México e Brasil. Nos grupos de discussão, que são centrais para o objetivo do Festival Prix Jeunesse, é interessante notar que, na década de 90, sempre houve discussões, entre produtores, pesquisadores da área de comunicações e defensores da TV de qualidade para crianças, sobre os prós e os contras da participação das crianças, sobre a adequação de seu envolvimento e sobre a responsabilidade dos adultos para garantir que as crianças não sejam nem explo-

radas, nem usadas como fantoches, e sejam encorajadas a ser de verdade o que são, apoiadas em seus papéis de participantes do programa. Os produtores lembram um ao outro que as crianças e os jovens vêm de culturas e formações diversas e que deve haver respeito por essa diversidade.

Com grande freqüência, as pessoas pressupõem que a participação das crianças na criação de programas para a TV seja mais apropriada — ou viável — para crianças mais velhas, isto é, que se encontram na metade da infância, a caminho da adolescência. E, na verdade, com as crianças mais velhas, os potenciais para a natureza e extensão de sua participação são infinitos por causa de suas capacidades emergentes e de sua maior experiência, combinadas com seu conhecimento sofisticado de mídia, em alguns casos. Mas nossas experiências com a produção do programa educativo mais antigo para as crianças filipinas, *Batibot*, provam que a base de tal participação está nos primeiros anos da infância. Visto que nosso programa se destinava a crianças entre 3 e 6 anos, nos últimos quinze anos tivemos que ficar imaginando formas de interagir com nosso público-alvo — crianças pequenas — e de envolvê-lo no processo de produção do programa. Nós as convidamos para responder a algumas perguntas provocativas sobre vários assuntos relevantes para elas, simplesmente enviando-nos seus desenhos ou fotos, telefonando ou visitando nosso estúdio em grupo. Criamos personagens com os quais as crianças podem interagir, enviando-nos suas perguntas. Muitas crianças mandavam não só perguntas, mas também suas histórias e desenhos. Este tipo de participação, com as crianças em suas próprias casas, permitiu não só que ficássemos sintonizados, mas também que produzíssemos programas que comunicavam às crianças uma mensagem importante — que elas eram — e são — muito importantes para nós. Visitamos suas escolas e comunidades e desenvolvemos segmentos que as mostram em suas vidas diárias. O processo de produção do programa, principalmente nos primeiros anos, foi e é bastante influenciado pela pesquisa envolvendo crianças. As crianças que participavam do programa ao ser gravado tinham outras opções adicionais — podiam ser contadoras de histórias, partilhar conosco seus próprios jogos, dar idéias que os redatores podiam, então, desenvolver em diferentes segmentos focalizados na criança, ou podiam brincar de faz-de-conta sem nenhum *script*, assim como o fazem em casa. Há um valor inerente na participação das crianças em nosso programa — na gravação ou fora da gravação — que é o fato de elas se sentirem como donas dele. As crianças também vêm o meio de comunicação como uma das muitas formas de auto-expressão de que dispõem. Uma outra contribuição importante do programa *Batibot* para o cenário da mídia filipina para crianças e para a comunidade de telespectadores em geral do país é que ele tornou visível e promoveu ativamente uma visão muito diferente da criança e da infância: a de seres humanos dinâmicos, inteligentes e competentes. Desta forma, o programa apresenta um ponto de vista alternativo à visão ainda dominante da criança na

maior parte da televisão comercial: a de que são adultos em miniatura. Como tais, espera-se que elas convivam com a mesma televisão dos adultos, com alguns desenhos animados para lembrar-lhes de sua infância.

Através de um processo de diálogo e colaboração contínua no desenvolvimento de programas, também temos conseguido conscientizar gradualmente colegas da mídia, para que eles sejam mais sensíveis às necessidades das crianças, como um público especial, de terem acesso a programas feitos sob medida para elas. Este diálogo é uma troca genuína em que ampliamos nossas perspectivas sobre questões relacionadas com a mídia para crianças incluindo — fundamentos do conteúdo, qualidade técnica, abordagens criativas de técnicas de produção e as duras realidades de sobrevivência em um ambiente comercial competitivo. Hoje, há mais programas com produção local que envolvem ativamente as crianças — como repórteres, atores ou apresentadores — mas é claro que existe mais a ser feito para melhorar a qualidade total de seu ambiente de mídia.

A participação das crianças na mídia a elas destinada — bem como sobre elas — não pode ser separada de um contexto mais amplo. Sua visibilidade através das várias formas de mídia — especialmente a televisão e os jornais — não garante que elas sejam, de fato, participantes ativas da vida diária, nem que os adultos lhes dêem oportunidades para se expressarem, engajarem-se no diálogo, participarem de tomadas de decisão e assumirem uma posição proativa na solução de problemas. Na verdade, é provável que haja obstáculos à participação das crianças mais difíceis de vencer, em seus contextos diários. A participação infantil na sociedade — em casa, na escola e na comunidade — é o objetivo mais importante. E a participação das crianças na mídia pode ser uma abordagem estratégica para educar as pessoas de uma determinada sociedade, no que se refere à criança e à infância. Por causa da visibilidade, alcance e impacto da mídia, ela pode influenciar as atitudes com relação às crianças. Se as imagens recorrentes forem de crianças genuinamente habilitadas a participar da mídia de modo apropriado ao seu desenvolvimento e, se suas vozes reais forem ouvidas, isso contribuirá para alimentar uma cultura de respeito e sensibilidade com relação às crianças.

Parceria com nossas crianças e por elas

O processo para se alcançar plena responsabilidade pelo ambiente de mídia de nossas crianças envolve sustentação de parcerias e engajamento em trocas frequentes, de forma que possamos realmente entender as perspectivas uns dos outros, impor tarefas a nós e aos outros, se necessário, mas, principalmente, nos ajudarmos reciprocamente a melhorar nosso trabalho. Mesmo entre as pessoas que trabalham com a mídia, às vezes, há tais áreas especializadas e necessidade de mais trocas, de forma que possamos verdadeiramente partilhar a responsabilidade por nossas crianças.

Ninguém tem o monopólio de nossas crianças — crianças não são propriedades para terem donos, ou ativos a serem controlados ou administrados. As crianças precisam receber apoio e carinho, de forma que possam crescer para ser o melhor que puderem. E, mais uma vez, ninguém tem o monopólio das boas idéias para cuidar de nossas crianças e lhes ensinar. É por isso que precisamos manter contato, trabalhar em cooperação, continuar a explorar as possibilidades em um mundo de mudanças rápidas. Nesse processo, devemos sempre manter as crianças entre nós como parceiras ativas dos esforços para conseguir o máximo tanto da mídia tradicional como da “nova” mídia. Seja se entregando ao prazer simples mas imenso e duradouro dos livros infantis, seja mantendo o rádio onipresente como parte dos sons do ambiente, seja surfando pela esfera cada vez maior da televisão e de seus primos, o vídeo ou a TV a cabo, seja navegando ou clicando no mundo dos CD-ROMs e do ciberespaço, nunca devemos nos esquecer do fato de que, apenas as parcerias que envolvem ativamente as crianças, trabalharão a favor de seus interesses.

Nos últimos cinco anos, tem havido reuniões internacionais que se tornaram pontos de referência, como o Primeiro e o Segundo Encontro Mundial sobre Televisão para Crianças, em 1995 e 1998, e os Encontros Regionais Asiático e Africano realizados entre os dois Encontros Mundiais, que possibilitaram que nos engajássemos no diálogo com colegas e líderes políticos de diferentes países. A riqueza de conhecimentos, experiências e produtos de mídia às vezes era tranqüilizadora, às vezes era causa de novas preocupações ou do reavivamento de preocupações antigas. A chance de nos fazermos perguntas, de levantarmos questões que nos desafiam e que deveriam continuar a ser trabalhadas sempre enriqueceu esses encontros. Em alguns casos, reafirmamos uma visão partilhada sobre as crianças e sua interação com a mídia. Mas, em cada caso, sempre tivemos que enfrentar o desafio de retornar a nossos espaços para agir, de forma que pudéssemos traduzir aquela visão partilhada de nossas crianças em um ambiente de mídia que, no sentido real da palavra, valorize a criança e a infância.

Nesse processo, as crianças devem assumir um papel central e ativo como nossas parceiras — na frente e atrás das câmeras, nos bastidores, desde o planejamento e desenvolvimento de um produto, até sua utilização e resposta dada pelas crianças como usuárias inteligentes e criativas da mídia. Esperançosamente, sua participação na mídia e nos mundos virtuais que ela recria será um ensaio geral de sua participação mais ativa no mundo real.

Nota

1. A Carta da Televisão das Crianças é um produto do Primeiro Encontro Mundial sobre Televisão para Crianças, realizado em Melbourne, Austrália, em 1995 — veja a seção “Declarações e Resoluções Internacionais e Regionais sobre as Crianças e a Mídia”, neste livro.

A CONVENÇÃO ESTÁ VIVA

O Dia Internacional de Rádio e TV da criança, criado pelo UNICEF, e o site Voices of Youth (Vozes da Juventude)

FRANCIS MEAD

Uma câmera focaliza um lago poluído na Tailândia, com um *close* nos peixes mortos e no lixo que se encontra lá. Um entrevistador pressiona o presidente do Uruguai: “Senhor Presidente, quem o pune quando o senhor comete um erro ou faz alguma coisa errada?”. Um apresentador de TV na Namíbia faz uma pergunta sobre abuso de drogas para um público ao vivo na África do Sul.

Não há nada de novo no que foi dito acima, é claro, mas o que não é usual é o fato de que a equipe de gravação, o entrevistador, o apresentador e o público são crianças. Todos os anos, no segundo domingo de dezembro, crianças do mundo todo sentam-se na frente de microfones, preparam câmeras, montam cenários de estúdios e transmitem as últimas notícias ao vivo na televisão. Juntas, criam a maior campanha de mídia para crianças do mundo — o Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança (International Children’s Day of Broadcasting — ICDB), criado pelo UNICEF. O ICDB também tem o apoio do Conselho Internacional da Academia Nacional de Televisão, Artes e Ciências.

Falando em 1998, no Encontro Mundial sobre Televisão para Crianças em Londres, a diretora executiva, Carol Bellamy, expôs o desafio contínuo do UNICEF para os responsáveis pela produção no rádio e na TV:

O que nós do UNICEF queremos para o século 21 é um mundo onde os direitos da criança sejam amplamente conhecidos e postos em prática. Seu papel em tornar as crianças criativas, indivíduos capazes, com um senso de ser parte de sua comunidade é uma compreensão de sua cultura e da dos outros, é vital para ajudar a alcançar este objetivo.

Desde seu início em 1992, o ICDB levou o rádio e a televisão a desenvolver programas novos e inovadores, estimulados pelos próprios jovens. Primeiro as crianças vinham às estações de rádio e estúdios de TV só para contar suas próprias histórias. Hoje em dia, cada vez mais, elas estão se tornando produtoras, moldando seus próprios programas. O controle da transmissão não é mais uma área que pertença completamente aos adultos. No Canadá, uma equipe de produção jovem monta um mapa-múndi enorme no chão do estúdio, com destaque para Rwanda. Depois, o mapa se torna um gancho para uma entrevista ao vivo com um funcionário do UNICEF que trabalha em Rwanda. Na Mongólia, um parlamento jovem debate novas leis sobre trabalho infantil, com transmissão pelo rádio e pela TV.

Na década de 90, o ICDB se tornou um canal para a inventividade infantil, para sua visão clara do que é justo e injusto e para o seu prazer de ter nas mãos os instrumentos criativos da rádio e televisão. O evento é o resultado audível e visível do artigo 13 da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, que diz:

A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.

Uma vez que são freqüentemente consumidores experientes, as crianças estão bem conscientes do poder da mídia de massa, como a televisão e o rádio. De repente, através do ICDB, milhares, se não milhões, de pessoas estão prestando atenção ao que as crianças dizem e fazem. Elas não são mais observadores passivos, mas indivíduos que fazem. Por um momento, os produtores e repórteres infantis se tornam os olhos e os ouvidos de adultos e de outras crianças. Um jovem apresentador da Namíbia afirma: “Nós somos os líderes de amanhã, portanto, deveríamos ter muito mais dias como este, especialmente as discussões, de forma que possamos expressar nossas opiniões”.

Para muitas crianças, o ICDB significa mais do que o envolvimento de um único dia. Alguns responsáveis pelo rádio e pela televisão dedicam uma semana inteira ao evento. Às vezes, os programas produzidos pelas crianças se tornam permanentes no cenário do rádio e da televisão. Mais importante ainda, a experiência tem potencial para se projetar bem além do estúdio da TV ou do rádio. Anne Marie Kane é uma gerente de comunicação antiga do ICDB:

Se as crianças se sentem mais capacitadas e confiantes — se a auto-expressão é facilitada pelos adultos e pelo Estado, isso criará, nelas, o desejo de serem protegidas, de sobreviverem e de se desenvolverem. As crianças dirão: “Eu quero”. A Convenção sobre os Direitos da Criança se tornará um documento que se realiza por si mesmo, um processo da sociedade, e não algo que precise ser imposto.

Em alguns países, o ICDB até mesmo levou a uma nova legislação. Em 1997, nas Filipinas, o presidente Fidel Ramos assinou uma nova lei, designando o segundo domingo do mês de dezembro como o Dia Nacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança.

O impacto mundial do ICDB

Desde o início, o crescimento e o alcance do evento têm sido extraordinários — de 50 rádios e televisões em 1992, para mais de 2 mil em cerca de 170 países em 1997. Em toda a parte, o objetivo é dar liberdade total para pessoal do rádio e da TV celebrarem o ICDB da forma como quiserem. O papel do UNICEF é suprir informações, sugestões e assistência, incluindo histórias gravadas, documentários, animações e chamadas sobre os direitos da criança que podem ser usados no próprio ICDB.

O processo de aprendizagem tem ocorrido dos dois lados. Boa parte do pessoal do rádio e da TV envolvido chegou a novas idéias sobre sua interação com as crianças. Rafael Corporan de los Santos, do programa de TV Sábado Chiquito de Corporan, na República Dominicana, descreveu como uma menina de seis anos entrevistou o Presidente: “Foi uma entrevista brilhante e ele respondeu a perguntas que só uma criança poderia fazer. Este dia é um novo caminho aberto pelo UNICEF que permite que as crianças digam em que espécie de mundo elas querem viver”. Duncan Mbazima, diretor geral da Zambia National Broadcasting Corporation, observou que “foi durante o ICDB que eu pessoalmente compreendi como temos sido injustos para com as crianças não lhes dando acesso à nossa área”.

Os avanços nos direitos da criança têm ultrapassado a capacitação das próprias crianças que trabalham no rádio e na TV. Na Polônia, em 1995, 9 mil crianças se reuniram em um salão do Congresso para discutir o abuso infantil e, com o apoio do presidente Lech Walesa, linhas telefônicas diretas foram instaladas para ajudar as crianças nessa situação. Na Guatemala, a programação infantil foi permanentemente incorporada ao rádio e à televisão. Os responsáveis pela YLE TV finlandesa assinaram uma declaração dos direitos da televisão infantil e a MIR TV and Radio está dedicando mais tempo às transmissões infantis.

Para se ter um quadro melhor do ICDB em ação e para analisar um outro projeto inovador do UNICEF para aumentar a participação infantil na mídia — desta vez na Internet — vale a pena selecionar alguns exemplos mais detalhados.

O prêmio da Namíbia

Um piano toca uma música familiar. Em harmonia coreografada, crianças com chapéu côco e roupas prateadas brilhantes dançam uma música do musical

“A Chorus Line”. Esse é o estilo do ICDB na Namíbia. Não menos do que 250 crianças são de alguma forma colocadas nos estúdios de TV da Namibia Broadcasting Corporation. Tanto quanto ser a equipe de produção, as crianças formam um público entusiasmado e ao vivo neste dia. De fato, as crianças são tão curiosas que muitas delas acabam vendo os programas atrás das câmeras, e não na frente delas. Enquanto isso, os repórteres infantis falam insistentemente nos microfones e uma entrevista com o presidente da Namíbia, Doutor Sam Nujoma, aparece na tela. Ele diz aos seus dois jovens entrevistadores que “os jovens precisam se unir para trabalhar pelo bem comum da juventude de todo o mundo, a fim de garantir que haja paz e estabilidade”.

Nas semanas e meses que antecedem este dia, Virginia Witts, produtora sênior para educação da NBC, treina grupos de crianças nas habilidades básicas para a televisão — elaboração de cenários, operação de câmera, gravação sonora, direção de palco e técnicas de entrevista. Dois documentários inteiramente feitos pelas crianças são pré-gravados. Um analisa a disciplina e as razões pelas quais ela é importante, o segundo fala sobre os trabalhos de uma escola importante na área. São gravadas mensagens com crianças de todo o país. No dia, as mensagens são transmitidas em grupos de três e dirigidas aos líderes do país e às outras crianças de todo o mundo.

As crianças ficam no ar durante nove horas. As equipes de produção da TV têm entre 8 e 12 anos de idade. Em uma parte do estúdio da TV, estão acontecendo ensaios rápidos para a “peça de um dia”, com seus atores e atrizes. Em uma outra área, crianças entre 13 e 16 anos estão envolvidas com um *site* especial da Internet, criado para o evento. O tema do *web site* é “paz”. Mais tarde, uma adolescente lê, na frente das câmeras, um poema que chegou por *e-mail*: A paz é uma coisa maravilhosa e faz com que as pessoas queiram cantar. Elas gostam de partilhar e de cuidar umas das outras o dia todo e de não ter preocupação nenhuma. Por isso, dêem-se as mãos, por favor, para nos dar uma paz duradoura.

Uma canção e uma encenação sobre a conservação da água, gravadas em um local distante, são transmitidas. A equipe se prepara para a ligação ao vivo, via satélite. Uma das crianças no público observa: “Por que não podemos ter mais dias como este?”. Depois uma outra diz: Foi realmente uma grande oportunidade e uma grande experiência. Na verdade, foi o melhor que já aconteceu em minha vida”.

O grupo da NBC se liga aos estúdios da South African Broadcasting Corporation. HIV/AIDS, violência sexual e abuso de drogas são discutidos. Um garoto da Namíbia diz: “Eu acho que é muito ruim porque algumas crianças nem mesmo sabem que as drogas fazem mal para elas. O traficante mente dizendo que as drogas fazem bem e que elas terão vida mais longa”.

Depois um participante aliviado observa: “Foi realmente excitante ser o primeiro. Fazer algo que a Namíbia nunca fez antes. Mas é de acabar com os nervos de qualquer um!”.

Uma canção sobre a AIDS é cantada por um grupo de estudantes para seus colegas. As nove horas chegam ao fim. Uma última pergunta vem de um jovem operador de câmera: “Foi muito legal aprender a usar uma câmera de TV, mas, agora que eu já sei, quando terei uma outra chance?”.

Por seus esforços em 1996, a Namibian Broadcasting Corporation recebeu um prêmio Emmy Internacional especial, dado à rede de TV considerada como a que melhor captou o espírito do ICDB.

A maratona de Ontário

O que há em um nome? “‘U’ é de UNICEF. ‘N’ é de nome e nacionalidade. ‘I’ é de informação. ‘C’ é de crianças”. As crianças pequenas começam soletrando as letras da sigla “UNICEF” na frente das câmeras. Assim começa a maratona da TV Ontário, de 12 horas de duração, no ICDB do Canadá em 1997.

Os nomes são o tema central do dia, ligando-os à pesquisa feita pelo UNICEF que mostra que um terço das crianças que nascem todos os anos no mundo inteiro não têm uma certidão de nascimento ou um nome oficialmente registrado.

Jennifer Kennedy, professora da Ancaster School, em um dos distritos menos ricos de Toronto, trouxe 40 crianças para o estúdio. Elas têm entre 8 e 10 anos, e ensaiaram uma canção, “Som da Paz”, que será cantada ao final do dia. Posteriormente, para um projeto da escola, elas pesquisarão sua própria certidão de nascimento e tentarão descobrir o que significa seu nome.

A audiência normal da TV Ontário para um domingo de dezembro aumenta 60%. Os apresentadores infantis se prepararam durante 12 semanas. Passaram por sessões de debates e foram treinados por apresentadores regulares da TVO. O novo pessoal da TV tem se reunido nos escritórios de produção para discutir sua estratégia para o dia. Um deles diz: “Sou apresentador. Eles vêm e explicam como apresentam. Explicam as diferentes técnicas e o que não fazer, por exemplo, não desviar os olhos da câmera e assim por diante”. Um outro observou que nem tudo tem que ser terrivelmente sério: “O melhor de tudo é que eu fui realmente influenciado porque os apresentadores regulares... não é que eles estejam só trabalhando. Eles também estão se divertindo enquanto trabalham. Eles se divertem com as crianças”.

Entrevistando um funcionário do UNICEF em Ruanda, uma apresentadora fica sabendo que, desde 1996, 25 mil crianças voltaram para suas famílias depois da guerra. Ela descobre que freqüentemente as crianças não sabem seu próprio nome, especialmente se foram separadas de seus pais quando bebês. Uma tomada

da “sala do mapa” aparece na tela — há um mapa-múndi no chão do estúdio. Ruanda aparece em letras grandes. Outros países são destacados. Um membro da equipe de produção explica: “Estamos montando o cenário do show e temos que mostrar a sala do mapa e tudo mais. É o mundo e o país, Argentina, de onde venho”.

Um dos apresentadores imagina como seria não ter um nome. O “apresentador antes conhecido como Joe” descobre que não pode freqüentar a escola sem uma certidão de nascimento; não pode ir ao médico; e nenhum policial pode ajudá-lo se ele se perder. Ele não pode nem mesmo ter uma festa de aniversário.

Uma banda infantil toca música de Trinidad e Tobago. Um apresentador regular da TVO diz: “O talento dos apresentadores é tão fenomenal que vamos acabar tendo tanto talento que não saberemos o que fazer com ele”. Duas das crianças mais novas são filmadas no departamento de fantasias: “Vamos encenar que estamos nos vestindo. Vamos nos vestir para fazer o papel de pessoas importantes”.

Jennifer Kennedy acredita que a experiência abriu os olhos das crianças para o que está acontecendo no resto do mundo.

Enquanto isso, a TV Jovem de Toronto está transmitindo seus próprios eventos. Cinco crianças apresentam treze *Kid Power Reports* (*Reportagens sobre o Poder das Crianças*) durante o dia. Uma das reportagens é sobre “Lanches Nutritivos”, um projeto iniciado pelos alunos menores da área de Toronto. Eles descobriram que as crianças com problemas de uma escola elementar local não têm comido alimentos bons em quantidade suficiente durante o dia. Para remediar esta situação, elas chegam à escola às 7 da manhã, compram e preparam comida e, então, distribuem os “lanches” na hora do recreio.

Uma outra reportagem da TV Jovem focaliza o “Clube do Ponto Vermelho”. Uma garota índiana aplica pequenos pontos vermelhos em outras crianças. Seu objetivo é aumentar a compreensão de sua formação e cultura étnica.

De volta à TV Ontário, as crianças se reúnem para cantar “Som da Paz” para encerrar o dia. A canção continua a ser uma das favoritas da Ancaster School um longo tempo depois.

A diretora de comunicação do UNICEF no Canadá, Barbara Strang, assistiu aos eventos do dia. Ela afirma que no início as crianças estavam um pouco assustadas de estarem nos estúdios da TVO, mas que isso logo mudou. Para ela, a televisão de Ontário deu um passo à frente ao colocar as preocupações das crianças em primeiro lugar.

A TV Ontário é outra ganhadora do Emmy Internacional.

Os “Clubes do Futuro” da Libéria

Uma entrevista de duas horas está em curso com o presidente da Libéria, Charles Taylor. Vários entrevistadores mirins, com a expressão “Tune into Kids” (“Fique Sintonizado nas Crianças”) escrita em suas camisetas, estão reunidos na residência oficial do Presidente na capital da Libéria, Monróvia. Durante a entrevista o Presidente declara o mês de dezembro como o Mês da Criança todos os anos. Ele abre uma campanha nacional de vacinação e seleciona sete apresentadores mirins para ir com ele e falar no Encontro em Lome, Togo, organizado pela ECOWAS (Economic Community of West African States — Comunidade Econômica dos Países da África Ocidental).

Os apresentadores do ICDB foram treinados em sete estações de rádio e dois canais de TV independentes. Eles se concentraram em técnicas de entrevista — manter olho no olho, escutar, fazer as cinco perguntas básicas (Quem, O Que, Onde, Por Que, Quando) utilizar da melhor forma possível a presença dos entrevistados. Eles já andaram circulando e investigando como repórteres.

As estações de rádio têm lutado para lidar com o excesso número de candidatas a apresentadores. Um diretor de estação diz: “Eu gostaria de poder atender aos muitos pedidos de crianças que querem participar”. No final, 105 crianças foram recrutadas como apresentadoras para o dia.

Elas entrevistam alunos e instrutores de um projeto de reintegração para crianças afetadas pela guerra. Munidas de gravadores, fitas e blocos de anotações, questionam o Ministro da Educação sobre o que o governo está fazendo para restaurar as escolas do país, danificadas durante a guerra civil. Elas vão ao Programa Nacional da AIDS (da Libéria) e perguntam de que forma as crianças estão sendo educadas para se protegerem. Elas conversam com crianças de rua, motoristas de táxi, mulheres que trabalham no mercado, funcionários de casas de câmbio e líderes religiosos.

Durante seis semanas, um comitê organizador trabalha arduamente. Cinquenta escolas de todo o país são postas em comunicação com o comitê através do grupo de defesa “Voz do Futuro”. A organização foi fundada pelas próprias crianças e cada escola tem seu próprio “Clube do Futuro”.

As transmissões do dia se concentram nos esforços do país para restaurar a paz e a normalidade depois de sete anos de guerra civil. Para algumas das crianças, o ICDB se transforma em um envolvimento de longo prazo com o rádio e a televisão. Desde o evento de 1997, a Rádio Veritas da Libéria transmite um programa semanal de 30 minutos, *Children’s Corner (Esquina da Criança)*, produzido e apresentado pelas próprias crianças.

Os pequenos apresentadores da Tailândia

Fiz muitos amigos novos, trabalhei em equipe, expressei meus pensamentos e aprendi que, antes de sair para filmar, precisamos pensar e planejar o que fazer.

Na primeira vez que segurei uma câmera de vídeo fiquei muito excitado porque nunca tinha tocado numa câmera dessas antes, mas, depois de usá-la por algum tempo, me acostumei com ela.

Fumaça de escapamento de carro é expelida no ar. Um guarda de trânsito é entrevistado na garupa de sua moto. Pedem-se aos habitantes de Bangkok sugestões para reduzir a poluição. No campo, uma câmera focaliza árvores cortadas. À distância, uma escavadeira limpa uma área da floresta no meio de nuvens de poeira. Lixo flutua em um lago.

Utilizando-se de três redes de TV, ITV, UTV, e Canal 9, os jovens jornalistas da Tailândia estão fazendo da poluição um dos principais temas do ICDB. O noticiário da ITV, apresentado por crianças e para elas, também tem um item sobre os limpadores de rua. Ao mesmo tempo, o *Noticiário da Juventude* do Canal 9 entrevista usuários de drogas em recuperação e seus conselheiros. Seus repórteres andam pelas ruas de Bangkok, conversando com vendedores, pessoas nos ônibus e donos de loja. Eles criam, desenvolvem e editam todas as histórias.

Orn-anong Reanpuad é um dos novos repórteres: “Aprendemos técnicas de uso da câmera de vídeo e a pensar sobre o conteúdo. Também aprendemos sobre o quanto é difícil o processo de trabalho, antes de conseguir uma história, e que, antes de dizer alguma coisa, deve-se pensar primeiro”.

As transmissões na Tailândia começaram a mudar de “mídia destinada a crianças” para “mídia feita por crianças” de uma maneira ampla. Os programas produzidos por crianças estão se tornando uma parte regular das programações, mas alguns dos desenvolvimentos mais importantes aconteceram antes do próprio ICDB.

Em um esforço deliberado para ampliar a rede para além das crianças mais ricas das grandes cidades, 39 crianças de famílias mais pobres foram selecionadas para fazer parte de um *workshop* especial patrocinado pelo UNICEF. Um dos focos principais do evento de uma semana de duração são os direitos da criança. Depois que um vídeo sobre trabalho infantil é mostrado, uma criança diz que os empregadores “são muito gananciosos e que eles abusam das crianças em benefício próprio”. Quando perguntadas sobre o que fariam em uma situação semelhante, uma criança diz “cometeria suicídio”, e outra, “poria fogo na fábrica”. A discussão se volta para o lar e a família, e uma menina começa a chorar. Ela teve que deixar seus pais e vir para Bangkok para frequentar a escola.

Depois, pede-se às crianças que criem pequenas peças para ilustrar um importante direito da criança. As peças são gravadas em videotape e apresenta-

das para o grupo — entre os temas dramatizados estão o direito à educação, o direito ao descanso e ao lazer, e o direito de proteção contra o abuso no trabalho infantil.

Como algumas das crianças têm 6 anos, aprender a trabalhar com o lado técnico da televisão freqüentemente vira uma brincadeira. Etiquetas com nomes são elaboradas de forma que as crianças possam começar a ver cenas dentro de uma imagem individual que pode ser aumentada ou reduzida. Uma por uma, pede-se a elas que pressionem e segurem o botão de gravação de uma câmera por 10 segundos e observem os resultados na fita.

Eventualmente, cinco grupos saem para fazer um atividade chamada “Rota de um Ônibus”. A idéia é entrar em um ônibus com uma câmera e filmar qualquer coisa ou qualquer pessoa que chame sua atenção. Um grupo termina numa livraria, outro, no ponto terminal do ônibus, conversando com os motoristas. No dia seguinte os grupos vão em busca de reportagens. Uma equipe filma uma marcha de protesto político. Funcionários do Aeroporto Internacional de Bangkok quase impedem um outro grupo de filmar — só depois de verem as expressões de tristeza das crianças é que as autoridades cedem e deixam-nas continuar a filmar.

As crianças continuam produzindo vídeos sobre crianças abandonadas, sobre abuso de criança, sobre pessoas que vivem em favelas e sobre o meio ambiente. Nenhuma delas teve qualquer experiência anterior em trabalho na TV. Ao final, uma das novas apresentadoras infantis, Surat Kongsabsophon, comenta: “Ter participado deste *workshop* me fez compreender a importância da apresentação de um programa e do aprendizado de como fazer programas de TV. Me inspirou a estudar comunicação e a seguir a carreira de jornalista no futuro”.

Crianças na Web: o Site *Voices of Youth* (Vozes da Juventude) do UNICEF

Algumas crianças trabalham sob um sol ardente ou embaixo de chuva pesada. Mais tarde essas crianças trabalhadoras adoecem porque são jovens demais para resistir. Elas tomam conta do gado, cultivam a terra o dia todo sem comida. Não são pagas de acordo com o trabalho que fazem, mas de acordo com sua idade, e isso não é justo. O trabalho infantil deixa os pobres mais pobres e os ricos, mais ricos.

O trecho acima parece ter sido escrito pelos pequenos apresentadores da Tailândia, mas, embora essa voz não possa ser ouvida no rádio ou na televisão, tem o potencial de viajar pelo mundo todo. A voz é de Renalda Malasi, de 14 anos de idade, do Kênia, e chega pela Internet. Sua fala pode ser encontrada no web site *Voices of Youth* do UNICEF.

Abra seu caminho para <http://www.unicef.org/voy> e você chegará a uma página colorida, com rostos de crianças. Clique em “The Meeting Place” (“O

Ponto de Encontro”) e aí você pode ler os pensamentos de jovens sobre tudo, de “As Crianças e o Trabalho”, “Direitos da Criança”, “As Crianças e a Guerra” até “A Criança do Sexo Feminino”. Você também será um dos 250 mil visitantes que o site recebe por mês.

Aqui os adolescentes podem comparar suas vidas, freqüentemente separadas pela cultura e geografia. Às vezes, sentimentos fortes são compartilhados. Veja esta conversa entre uma garota irlandesa de 15 anos e outra de 13 anos da Bulgária, que responde àquela:

Acho que vivo uma vida normal de garota adolescente. Sofri com um divórcio, um rompimento péssimo, passei por confusões e todo o resto que... a maioria de nós vive. Mas nunca desisti — e nunca desistirei.

Meu nome é Andriana e acho que você está muito certa. Meus pais vivem brigando, também passei por um rompimento sério e não tenho amigos porque sou nova aqui. Ainda tento ser feliz.

Anne Sheeran, coordenadora do web site, diz: “Com o *Voices*, o UNICEF vai além das respostas fáceis sobre o que as crianças e jovens de outros países comem ou como se vestem. Este é um site com conteúdo, que encoraja o envolvimento ativo”.

Embora o uso da Internet ainda seja dominado pelos países industrializados — a Europa e a América do Norte respondem por mais de 80% de participação — o site *Voices of Youth* costuma ter um envolvimento mais alto do que a média dos países em desenvolvimento. Por exemplo, a discussão “As Crianças e o Trabalho” atrai quase 40% de seus colaboradores da África, Ásia e América Latina. Para Anne Sheeran, o lançamento do site *Voices of Youth* em 1995 significou que o UNICEF pôde dotar os jovens com um outro meio muito eficiente de se comunicar entre si: “A Internet nos torna globais, alcançando um número surpreendente de pessoas, tanto nos países industrializados como naqueles em desenvolvimento”.

Às vezes as crianças que não têm acesso ao computador podem ter suas mensagens colocadas no site — por exemplo, jovens da Síria mandaram mensagens por fax para a equipe do *Voices*, que então as digitaram no computador.

O *Voices of Youth* está à frente, mais uma vez, quando se trata da participação feminina. Na Internet, em geral cerca de dois terços dos usuários são do sexo masculino, mas algumas das páginas de discussão atraem muitas colaboradoras — não apenas “A Criança do Sexo Feminino”, mas também páginas como “As Crianças e o Trabalho”, recebem mais comentários de jovens do sexo feminino do que do sexo masculino.

O poder da Internet está na sua capacidade de atravessar vastas distâncias físicas em pouco tempo. Também é um espaço que dá às crianças e jovens a liberdade de falar o que pensam. Para essas adolescentes de 12 e 13 anos, a discussão sobre “A Criança do Sexo Feminino” possibilita começar um diálogo com qualquer um que esteja conectado à Rede ao redor do mundo:

Por que os homens não dividem as responsabilidades de forma mais igual? Como todo mundo sabendo fazer um pouco de tudo. Então as pessoas veriam que homens e mulheres são realmente iguais. É claro que os homens podem ser fisicamente mais fortes, mas não vejo como isso os faz melhores, mais inteligentes ou com mais direitos com relação aos cuidados com a saúde.

As garotas não são menos importantes do que os garotos. Somos igualmente inteligentes e talentosas. Acho que não se deve pensar nas garotas como sendo frágeis. Nós não quebramos.

A mensagem e o meio

Seja na Internet, seja nos meios de comunicação mais formais como o rádio e a televisão, o objetivo do UNICEF é ajudar as crianças e jovens a terem uma voz. A crença é que a capacidade de expressar seus próprios desejos, preocupações e opiniões é uma exigência fundamental para uma vida plena e gratificante. É crucial, portanto, que as crianças tenham todas as oportunidades de usar suas próprias vozes e sejam ouvidas.

Na década de 90, o site *Voices of Youth* e o Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança esforçaram-se para dar às crianças a oportunidade de falar. Os resultados podem ser vistos e ouvidos em todo o mundo.

A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA TELEVISÃO BRASILEIRA

BETH CARMONA

Quando teve início a participação da criança nos programas de TV no Brasil — programas em que um conteúdo sólido e inteligente era evidente, ou programas que lidavam com as crianças e os jovens de um ponto de vista cuidadoso e coerente? Através de uma análise cuidadosa, chega-se à conclusão de que essa participação teve início na década de 70, quando o *Workshop* sobre Televisão Infantil (Children's Television Workshop — CTW) começou a trabalhar na aquisição dos direitos de adaptação e transmissão da série *Vila Sésamo* para a América Latina. Esta adaptação foi desenvolvida pela TV Cultura — o canal educativo do Estado de São Paulo, pertencente à Fundação Padre Anchieta — em co-produção com a Rede Globo, atualmente um dos complexos de comunicações mais poderosos do todo o continente sul-americano.

As crianças brasileiras, contudo, sempre foram vistas como consumidores pela televisão e, sendo assim, os programas produzidos para elas estavam invariavelmente mais preocupados com os interesses comerciais do que com os aspectos sociais ou educacionais. Desenhos animados e seriados que vêm principalmente dos Estados Unidos dominavam e ainda dominam nossas telas. Sempre houve algum tipo de introdução local, com apresentadores ou palhaços, em regra cercados por crianças, anunciando as atrações de uma forma infantil, assim criando um falso senso de proximidade com os espectadores. Seja no palco, seja no estúdio, as crianças eram basicamente usadas como uma forma de elenco de apoio e como uma parte decorativa do cenário. Cantar, dançar e bater palmas em uma atmosfera excessivamente feliz, leve, mas irreal, constitui uma fórmula que apareceu desde o início e que continua sendo usada. Parece-me ser esse um modelo latino-americano, que pode ser encontrado na televisão da Costa Rica,

República Dominicana, Argentina, Venezuela, México e em muitos outros países que importaram do Brasil a lucrativa fórmula Xuxa,¹ desenvolvida na década de 80 e em parte da década de 90. Uma variedade de atividades com as crianças, como corridas, jogos de perguntas e adivinhações, e outros jogos um tanto tolos, era inserida entre os desenhos importados. Uma certa dose de erotismo foi acrescentada aos programas, como apresentadoras de minissaia, com pernas perfeitas à mostra, e isso começou a atrair a atenção da mídia de uma forma exagerada e distorcida. Atualmente, o fator predominante é o merchandising — seja para vender iogurte, chocolate, sandálias ou meias.

Contudo, se, por um lado, a televisão comercial e poderosa atraiu muitos espectadores para este tipo de apelo, as experiências mais conscientes e educativas também foram bem-sucedidas e *Vila Sésamo* não é o único exemplo no Brasil.

TV Cultura — crianças privilegiadas por uma filosofia de programação. Um relato pessoal

Pôr em prática os conceitos de televisão pública no Brasil é um fenômeno bastante recente. Desde o início, o governo optou pelo caminho do setor privado com relação às empresas de comunicação, mas também se incluía a presença do Estado, que apenas implantava um sistema extremamente desigual de rádio e televisão nos diferentes Estados da federação. Frequentemente, sofrendo uma interferência política de natureza questionável, os canais educativos ainda encontram dificuldades para sobreviver e a situação tem se agravado por causa da quantidade de empresas rivais e de um grande número de canais que surgem, resultando na proliferação de canais disponíveis — junto com as restrições econômicas dos últimos anos.

Conseqüentemente, apenas um canal, educativo ou privado, poderia audaciosamente continuar — mesmo na década de 80 — a investir pesado em um segmento infantil com objetivos sociais, culturais e educativos. Esse canal foi a TV Cultura, que, no final da década de 80, introduziu um conceito moderno de televisão pública, buscando não apenas o financiamento do governo, mas também parceria com o setor privado, através de um sistema de patrocínio. Foi refletindo sobre a importância da televisão na vida de 159 milhões de brasileiros, sobre o número de horas gastas na frente da tela da TV, sobre a carência educacional da população e sobre o poder de penetração da mídia que a TV Cultura — nos últimos dez anos — fez uma escolha estratégica: uma filosofia de programação dirigida para os desafios dos jovens.

Atualmente, mais de 85% dos lares brasileiros possuem pelo menos um aparelho de TV e estima-se que em cada um desses lares haja aproximadamente

duas crianças. Mais de 32% da população está na faixa dos 0 aos 14 anos. No Brasil, a TV Cultura tem mostrado sua capacidade de atrair uma grande proporção dessa faixa etária, oferecendo programas de qualidade tanto para as crianças quanto para os adolescentes — programas que estão obtendo altos níveis de audiência, fato que foi rapidamente reconhecido pela televisão comercial.

Por causa da escolha feita, podemos afirmar que a programação caminhou lado a lado com os princípios da cidadania e, durante seus trinta anos de história, a TV Cultura nunca esteve tão próxima do público como quando tomou essa orientação decisiva e estratégica. Foi quando pensou nos indivíduos em processo de desenvolvimento — crianças e adolescentes cujas personalidades estavam se formando — e quando pensou sobre a influência da TV na educação desta geração específica que o canal obteve seu grande apelo e aprovação dentro da comunidade. Bons programas para as crianças e sobre as crianças se tornou um princípio fundamental e foi sempre visto como obrigatório, mesmo no departamento de jornalismo do canal.

As tradições do CTW e as lições aí aprendidas deixaram a TV Cultura com uma vocação para os jovens. Dedicados a essa vocação durante este período, procuramos incansavelmente produzir programas de qualidade para nossas crianças e jovens: uma combinação de nossas próprias produções junto com uma seleção cuidadosa de programas adquiridos em muitas partes do mundo.

A combinação de ações, as quais permearam os programas durante o período específico de 1989-1995, colocou a TV Cultura em uma posição invejável em termos de índices de audiência, obtendo até 12 pontos no horário nobre, e atingindo até mesmo as classes mais pobres da sociedade — uma situação ainda evidente no início de 1997.

Esses fatos foram tão decisivos que os canais comerciais começaram seu movimento de programação para jovens, pois nunca imaginaram antes que os programas infantis pudessem atrair tantos espectadores às vezes em tão grande escala. Além disso, esses canais começaram a se preocupar um pouco mais com a qualidade dos programas que ofereciam.

Programação e participação

A participação real das crianças na televisão acontece quando buscamos qualidade em nossas produções. Programas que combinem criatividade, educação e entretenimento e que respeitem a inteligência das crianças são desafiadores e, conseqüentemente, agradáveis. Tal participação vai até onde criadores e produtores conseguirem entrar no universo infantil, contribuindo para maior aprendizagem e estímulo da curiosidade.

A experiência da TV Cultura mostrou a importância da criação de histórias e personagens autênticos, criações que facilmente incorporem traços da cultura local. A série chamada *Rá-Tim-Bum* foi um fator importante na história de sucessos do canal. Como um empreendimento conjunto entre a televisão estatal e o Serviço Social da Indústria, num esforço de produção de todas as partes, com uma grande equipe de profissionais, duas séries visaram ao público pré-escolar: *Rá-Tim-Bum* e *Castelo Rá-Tim-Bum*. Durante o intervalo de produção dessas duas séries, outros programas foram criados, como *Mundo da Lua* e *X-Tudo*, para crianças entre 7 e 12 anos, e uma outra co-produção de sucesso para adolescentes, a série *Confissões de Adolescente*, cujo primeiro episódio, *O Primeiro Beijo*, recebeu o Prix Jeunesse em 1996.

Em resumo, foi uma combinação de bons programas produzidos pela TV Cultura e outros da Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, transmitidos em horários estratégicos, que se transformaram em tema real de conversa entre os espectadores. Em outras palavras, programas que enfrentavam as ansiedades de seu mundo. Seriado, documentários sobre a vida selvagem, programas de ciência básica, e desenhos animados do Canadá, Europa Oriental e outras partes do mundo. Quantidade, qualidade e variedade. Flashes rápidos, especialmente criados para adequar-se à nossa orientação, ensinavam às crianças bons hábitos e boas maneiras, como lavar as mãos antes e depois das refeições, tomar banho, escovar os dentes, ajudar os pais, ler histórias e aprontar-se para ir dormir. Transmitindo por quase seis horas consecutivas programas para crianças e adolescentes, pudemos atingir todas as faixas etárias, dos pré-escolares aos jovens adolescentes. Sentimos, também, que atingimos os pais daquelas crianças, pais que confiaram no canal e conseqüentemente aprenderam mais sobre a educação e a cultura de seus filhos através de material jornalístico ou de documentários especialmente selecionados. Dentro das equipes de jornalismo, questões sobre como abordar as crianças e jovens envolveram fatos da vida real — delinqüência juvenil, gravidez na adolescência, drogas na escola, violência das gangues de jovens etc.

Contudo, foi através do Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança — uma iniciativa sugerida pelo UNICEF às empresas de rádio e televisão do mundo todo — que nós da TV Cultura conseguimos pôr em prática a participação da criança na mídia em um sentido mais amplo, durante os três anos em que fui responsável pela programação deste Dia. A proposta sugerida era criar uma enorme rede mundial e dedicar algumas horas da programação à causa infantil em um dia específico de dezembro. Adotamos essa proposta em seu sentido literal e dedicamos mais de treze horas de transmissão a temas ligados às crianças e jovens. Os produtores tomaram muito cuidado com seus programas, levantando pontos para discussão e participação de crianças e jovens. Documentários de diferentes partes do mundo revelavam como vivem as crian-

ças em outras realidades sociais e culturais. Nossa equipe de esportes preparou algumas atividades maravilhosas utilizando os esportes no tratamento de crianças deficientes. Havia programas musicais em que canções infantis brasileiras foram ressuscitadas. E o departamento de jornalismo, dentro da série *Nunca Fui Criança*, apresentou reportagens sobre o trabalho infantil, a exploração sexual de crianças e a desnutrição no Brasil. Também tivemos documentários sobre a televisão e a família. Na edição de 1997, promovemos um debate em que crianças de diferentes classes sociais entrevistaram o Ministro da Educação. Como resultado de nossas produções para este Dia Internacional fomos indicados, em 1995 e 1996, para o Emmy Internacional, e ficamos entre os três primeiros colocados de um contingente de mais de dois mil canais de TV participantes. E, em 1997, recebemos o prêmio Emmy Internacional.

Sem dúvida, eu me envolvi em uma experiência ao mesmo tempo notável e inesquecível. Mas o que é mais importante é que agora existe uma geração *Rá-Tim-Bum* orientada pelos conceitos introduzidos pela TV Cultura.

Nota

1. A apresentadora de programas infantis de maior sucesso no Brasil, Xuxa Meneghel, ou simplesmente Xuxa, criou um formato na TV que se espalhou por toda a América Latina. Originalmente, ela era uma bela modelo e estrela da TV loira, dançando, cantando e brincando com crianças no palco. Durante os programas, ela costumava passar alguns desenhos animados comerciais, mas, principalmente, anunciava diferentes produtos de consumo, como brinquedos, roupas, iogurte, doces, música e cosméticos. O *Xou da Xuxa* foi imitado por outros canais, que se utilizavam de garotas loiras, tentando copiar a Xuxa. Tais programas estão no ar há dez anos. Podemos ver Xuxa como um fenômeno comercial deste período.

ESTAS SÃO NOSSAS HISTÓRIAS

A aventura da história do vídeo de adolescentes

CONNIE JOHN

- Na aldeia de uma tribo, nas montanhas das Filipinas, uma adolescente reconstrói a história de um estupro e assassinato ocorrida vários anos antes em sua aldeia.
- Em Poznań, uma adolescente polonesa que vivia com um grupo, longe de sua casa por causa de problemas de alcoolismo na família, escreve e filma uma história hilariante de Drácula.
- Uma criança vendedora de rua de Lima, Peru, usa seus amigos como elenco e equipe de produção para descrever a atração que é pertencer aos Piranhas, uma gangue urbana que domina a vida de rua de lá.
- No longínquo Norte do Canadá, um garoto *inuit* documenta sua caça à foca, brandindo uma arma e apreciando a carne crua e sangrenta de sua caça.
- Em Moçambique, um menino que foi soldado reconta sua experiência e partilha sua ambição ganhando a vida dançando *break*, como Michael Jackson.

Essas são algumas das 45 histórias de vídeos de três minutos de duração, produzidas por adolescentes de cinco países diferentes entre 1994-95. As *Histórias em Vídeo de Adolescentes*, do Centro Internacional de Filmes para Crianças e Jovens (International Centre of Films for Children and Young People — CIFEJ) e do produtor Ole Gjerstad, foram estruturadas para dar voz a crianças e jovens em situações de risco. Também se esperava que essas histórias fossem transmi-

tidas para o público em geral, aumentando a ressonância de tais vozes. Embora *Histórias em Vídeo de Adolescentes* tenha atingido seu primeiro objetivo, gerando histórias originais, dinâmicas e autênticas, sua própria originalidade parece ter impossibilitado uma ampla distribuição na TV. Esta é a história de um projeto.

O início

O governo canadense estava ansioso para destacar sua assinatura na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, e por isso financiou projetos em que as crianças fossem os atores principais. Essa era a base da proposta do CIFEJ, que permitiu a realização de cinco *workshops* diferentes em países diversos.

A estrutura

A notícia do projeto saiu no boletim *CIFEJ info* e foram reunidos nomes, tanto de grupos que trabalhavam com crianças em situações de risco, como de produtores de vídeo que tinham experiência no trabalho com adolescentes. Uma das condições da seleção dos grupos era que cada um deles tivesse infra-estrutura para cuidar das crianças durante e depois do projeto, e que pudesse negociar a exibição dos vídeos resultantes na TV de seu país.

Era crucial para o sucesso do projeto a convicção do CIFEJ de que a pessoa que preparasse o *workshop* de um ponto de vista criativo, não fosse do país anfitrião. Com muita frequência, também, os adolescentes são menosprezados ou mal compreendidos pelos adultos à sua volta. Por isso, ao final, alguém de Chicago foi para a Polônia, um alemão foi para o Peru, um brasileiro dirigiu um vídeo em Moçambique e uma mulher de Calgary, Canadá, foi até os *inuits* e depois para as Filipinas.

Também houve um processo de seleção para as crianças. Embora todos fossem adolescente em situação econômica, social e familiar difícil, foram escolhidos por sua capacidade de recuperação rápida e habilidade para trabalhar com outras pessoas. Eles eram sobreviventes, e não vítimas de suas situações.

Tecnicamente, cada *workshop* dispunha de três câmeras Sony Hi-8, um kit de iluminação, um editor por computador, microfones avulsos e cabos, caixas e lâmpadas. Este equipamento foi deixado no local depois que o *workshop* acabou, para que os adolescentes pudessem continuar a usá-lo.

O processo

Em cada *workshop*, os nove adolescentes trabalharam em tempo integral durante quatro semanas. Eles se movimentaram através de uma série de exercícios, apos-

sando-se das câmeras e experimentando. Os facilitadores adultos davam suporte e sugestões, mas recusaram um método didático. Contudo, enviavam faxes para o CIFEJ em Montreal, dando notícias, fazendo perguntas e sugestões, ou enviando histórias. Era fascinante ler os fax!

Talvez como sinal de nossos tempos, a maioria dos adolescentes queria fazer um vídeo de rock e isso se transformou em um exercício preparatório interessante. No momento em que eles ficaram prontos para contar suas próprias histórias, contudo, a autenticidade superou as influências da música pop.

Em vários grupos, as crianças sabiam ler e escrever um pouco, sem ter freqüentado escola, mas quanto menor a facilidade com a aprendizagem formal, mais rapidamente assumiram a liberdade de expressão permitida pela câmera. Desnecessário dizer que os mais velhos e os professores em muitos dos locais de trabalho ficaram desconfiados com essa liberdade; havia pressões sobre as crianças, para que falassem sobre o folclore, para que contassem “boas” histórias. Mas como o facilitador não era do lugar, as crianças ficaram livres das pressões. Os resultados são eloqüentes.

Os adolescentes tinham que apresentar um roteiro apropriado antes de filmar o vídeo final. Não havia fita em excesso, e nada podia ser desperdiçado. A câmera Polaroid foi valiosa na ajuda àqueles que não eram capazes de escrever para elaborar o roteiro. Então eles saíam em grupos de três (diretor, operador de câmera, operador de iluminação etc.) para filmar. Os outros representavam papéis. Junto com o facilitador, passavam para a edição. Os facilitadores devem ser reconhecidos pelo fato de terem feito sugestões às crianças e jovens sobre formas de editar as histórias de modo mais eficiente, deixando, contudo, o corte final por conta deles. Ao examinar o resultado final, fica claro que essas histórias são das crianças e dos jovens, e não dos adultos que estavam próximos.

Lições aprendidas

Como sempre, o CIFEJ aprendeu tanto quanto as crianças e jovens nos Workshops de Vídeos de Adolescentes. Eis algumas das lições aprendidas.

- Em primeiro lugar, todos que nos disseram que as crianças e jovens não se envolveriam no projeto estavam errados. Em todos os casos, eles não só trabalharam em período integral, mas muitos ultrapassaram o número de horas de trabalho estabelecido, dedicando-se completamente ao projeto.
- Não saber ler e escrever não foi um obstáculo para o sucesso. Na verdade, o oposto foi verdadeiro. As crianças e jovens que freqüentavam a escola — da Polônia e das Filipinas — sentavam-se e queriam que as

“ensinásemos” a usar a câmera. Em um caso, houve um impasse de vários dias antes que as crianças e jovens aceitassem o fato de que tinham de pegar a câmera, sair e descobrir sozinhas o que ela podia fazer. Esta abordagem aumentou imensuravelmente o comprometimento das crianças e jovens para com o projeto e o senso de propriedade do vídeo final.

- Embora o primeiro reflexo fosse de imitar os vídeos de rock, houve vídeos finais de todos os gêneros, da animação à comédia, ao documentário ou mesmo ao jornalismo de pesquisa. Nenhuma das crianças ou jovens contou o tipo compassivo de história que os adultos contam sobre crianças quando equipes da televisão vão a lugares “remotos como Moçambique”. As vidas das crianças e jovens são simplesmente suas vidas, e eles contam suas histórias com grande apelo, preocupação e humor.
- O projeto também fez com que essas crianças e jovens compreendessem a mídia. Os participantes afirmaram que não poderiam mais ver imagens visuais com a ingenuidade anterior aos dias das *Histórias em Vídeos de Adolescentes*. Nasceu uma atitude crítica, a partir do conhecimento do processo.
- Depois da experiência, professores, pais e outras pessoas que trabalhavam com estas crianças e jovens relataram uma nova autoconfiança, curiosidade e iniciativa da parte dessas crianças e jovens que antes eram tímidas e retraídas. O impacto psicológico positivo sobre as crianças e jovens envolvidos constituiu prova da necessidade dos direitos, garantidos na Convenção da ONU, serem respeitados por todos aqueles que trabalham com crianças, jovens e a mídia.

Subprodutos

Os catorze vídeos considerados mais acessíveis foram editados em um programa de TV de uma hora para a Vision TV de Toronto. Esta estação tinha concedido fundos necessários para o término do projeto. Intitulado *Big Shots (Grandes Momentos)*, o programa dá uma visão fiel dos resultados das *Histórias em Vídeos de Adolescentes*.

Além disso, o UNICEF pediu que o CIFEJ editasse um documentário de 15 minutos sobre o projeto, a ser apresentado durante o Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança. O vídeo, chamado *Histórias Secretas*, recebeu o prêmio da UNESCO no Prix Jeunesse International, o primeiro prêmio em um concurso de vídeos em Colônia, Alemanha, organizado pelo OCIC de Bruxelas, e o primeiro prêmio de melhor programa infantil no concurso Hot Docs do Canadá.

Por fim, Pascal Boutroy, gerente do projeto *Histórias em Vídeos de Adolescentes*, preparou um guia para descrever todos os aspectos do projeto. Este guia, chamado *Ação*, contém todos os exercícios, orçamentos, listas e descrições de cada um dos *workshops*, de forma que outras pessoas possam reproduzir o projeto. Os dois vídeos e o guia estão disponíveis via CIFEJ.

O grande público

Em cada país, um canal de TV local passou os vídeos feitos pelas crianças e jovens do lugar. Em alguns casos, houve discussões em painel com os participantes.

Quem teve maior sucesso, em termos de contar suas histórias, foram os *inuits* do Canadá. Graças ao sistema a cabo que liga as comunidades do extremo norte, os adolescentes puderam mostrar seu trabalho e vídeos subseqüentes muitas vezes, para o deleite de todos. É importante dizer, aqui, que nos casos em que os adultos estavam preocupados com a participação infantil nas *Histórias em Vídeos de Adolescentes* — e esse era o caso da região ártica do Canadá — o trabalho resultante foi muito elogiado. Não só as comunidades se orgulharam do trabalho de seus adolescentes, como passar os vídeos na TV ajudou a estabelecer uma ponte entre os adolescentes e os adultos.

Infelizmente, a resposta de outras estações de TV foi decepcionante. Um canal europeu ficou escandalizado com a qualidade “amadorística” do trabalho de câmera e insistiu que seu público só poderia aceitar trabalhos profissionais. No Canadá, onde o projeto teve origem, disseram-nos que os vídeos tinham a duração errada, que a programação não podia acomodar um único programa desta natureza, que o público não estava interessado etc. À medida que os prêmios se acumulavam, os executivos da TV ficavam cada vez mais incomodados, mas mantiveram suas respostas negativas.

Esta é, portanto, a história das *Histórias em Vídeos de Adolescentes*. Não há dúvidas de que todos nós que trabalhamos no projeto nos lembraremos dele como um divisor de águas na nossa compreensão de como os jovens podem usar a mídia. Quanto aos participantes, eles demorarão a esquecer a liberdade com que desenvolveram, filmaram e editaram suas próprias histórias. Como vamos convencer o mundo com relação à Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança e encontrar tempo e dinheiro para promover este tipo de atividade? Só através do trabalho cuidadoso de organizações como a Câmara Internacional para Crianças e a Violência na Tela e o CIFEJ.

AS CRIANÇAS E A TELEVISÃO NA CHINA

JIA PEIJUN

A TV tem se espalhado na China desde 1978, com uma quantidade crescente de aparelhos e estações de televisão. Até aqui, a estatística nacional para a propriedade de aparelhos de TV é de 23 aparelhos para cada 100 famílias, e, nas cidades grandes e médias, até 96 aparelhos. Algumas famílias que têm um aparelho de TV ainda querem comprar mais um ou mais de um. Uma pesquisa sobre as crianças e a mídia, realizada continuamente de 1991 a 1997 por nossos institutos autorizados, mostra que, na década de 90, diferentes meios de comunicação começaram a entrar nos lares das famílias chinesas comuns. No total, as crianças chinesas dispõem atualmente de doze tipos de mídia. É claro que a TV é a mídia mais freqüentemente usada. Recentemente, alcançou 83,4% da população. A pesquisa também indica que uma criança chinesa em idade escolar vê TV em casa durante 35-50 minutos por dia, e uma criança em idade pré-escolar, 103 minutos por dia.

A China tem mais de 200 milhões de alunos na escola primária e secundária. Todos os dias, quase todos eles podem ver programas infantis numa determinada hora. Esses programas são completamente diferentes dos programas para adultos e são principalmente produzidos pela estação China Central TV (CCTV), e as estações das 29 províncias e regiões autônomas, bem como de várias centenas de cidades. Alguns desses programas vêm de faculdades e escolas.

O Centro de Crianças e Jovens da CCTV tem três departamentos: o Departamento de Crianças, o Departamento de Jovens e o Departamento de Propósitos Múltiplos. A CCTV dispõe de 45 minutos para as crianças diariamente no Canal 1. Esse período de tempo, das 18:00 às 18:45, é chamado *Grande Moinho de Vento*, e pode ser recebido por todas as cidades e áreas. Seu formato inclui *Criança do Sol* (para bebês e pré-escolares), *Teatro do Grande Moinho de Vento*

(peças infantis, dramas de curta duração, poesia do folclore infantil etc.), *Jornalistas Jovens* (documentários), *Atrações Locais do “Grande Moinho de Vento”* (programas fornecidos pelas estações locais), e assim por diante. Desde 1995, a CCTV transmite seus programas via satélite e seu número de canais aumentou para oito, entre os quais o canal 7 tem uma transmissão diária de 4 horas especialmente para crianças. Nos outros canais, a CCTV dispõe 45 minutos para a reprise do *Grande Moinho de Vento*, 90 minutos para o *Castelo dos Desenhos Animados* e 80 minutos para filmes infantis no Canal de Cinema todos os dias. Embora a CCTV consiga cobrir toda a China e os espectadores infantis sejam mais de 100 milhões por dia, as crianças têm poucas oportunidades de participar de seus programas e atividades.

A participação das crianças nas estações de TV locais

Há várias centenas de estações locais de TV na China, o que as torna superiores à CCTV em alguns aspectos. Graças à política para a televisão chinesa de nosso governo, as estações locais podem transmitir programas e filmes produzidos por elas mesmas, importados de países estrangeiros, ou produzidos por outras estações de TV domésticas. Como a área que cobrem é menor, essas estações podem se aproximar diretamente do público jovem e envolvê-lo com facilidade em diálogos e atividades significativas. Assim, a consciência das crianças sobre questões de importância para elas pode ser aumentada, assim como a capacidade para agir.

A Qingdao TV Station deu o primeiro passo. No início de 1990, a estação organizou um grupo de crianças que gostam de fotografia. Nós as chamamos de os “Jornalistas Jovens de Kacha”. Elas tiram fotos daquilo que interessa e preocupa as crianças em nossas cidades e subúrbios, fábricas e aldeias e, especialmente, em suas escolas. Suas fotos são freqüentemente mostradas nos noticiários da Qingdao TV Station e têm tido um efeito particularmente positivo na educação social. No inverno de 1996, a Qingdao TV Station e o Conselho de Desenvolvimento da TV Infantil de Qingdao trabalharam em conjunto para proporcionar às crianças de Qingdao uma oportunidade no Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança de 1996. Meninos e meninas apresentaram o programa *Nossas Aspirações*, em que falaram ao público sobre suas aspirações, deram suas opiniões sobre os direitos da criança e discutiram questões que afetam seu futuro. Eles também fizeram uma entrevista ao vivo com os líderes municipais de Qingdao. Na última parte, os apresentadores nos mostraram as atividades do ICDB de 1996, primeiro em nossa cidade, depois em uma aldeia nas montanhas. Este programa teve a honra de ser indicado para o Prêmio Emmy do UNICEF.

Em 1999, a Qingdao TV Station está planejando não só transmitir mais programas especialmente para as crianças do lugar, mas também deixar que elas

produzam alguns programas por si mesmas — escrevam, dirijam, representem, filmem e editem, isto é, se envolvam em todo o processo de produção da TV. Será uma nova experiência para a estação, e com certeza será um sucesso. Tem-se notícias de que muitas outras estações locais estão a ponto de desenvolver seu trabalho nessa mesma direção. Já no passado, algumas estações locais organizaram tipos diferentes de grupos de crianças, com mais de 10 mil crianças. Elas cantam, dançam, ou tocam música nos programas e peças da TV depois da escola.

Melhor programação infantil

Como a TV agora alcança a grande maioria da população da China, nossas crianças, tanto nas cidades como na maior parte das áreas rurais, podem ver TV em casa. E elas estão ansiosas por um número cada vez maior de programas infantis de qualidade.

Desde 1990, a atenção do governo e da sociedade voltou-se para a importância dos programas infantis. Contudo, a falta de dinheiro e outros fatores sociais tornaram-se obstáculos ao desenvolvimento de programas infantis em nosso país. Há muitos problemas que precisam de soluções imediatas: parques investimentos na produção de TV infantil, falta de métodos para aumentar a qualidade dos programas infantis e tempo de transmissão insuficiente para as crianças na programação semanal. Como nosso governo e os departamentos envolvidos na questão atribuem grande importância às crianças e a violência na tela, devemos primeiramente resolver o problema — além daqueles listados acima — de os adultos produzirem programas infantis com a consequência de que as crianças assistem a eles passivamente sentadas na frente da tela da TV. Tais programas não satisfazem as crianças. Como resultado, isso causa um fenômeno preocupante, isto é, as crianças são forçadas a ver muitos programas para adultos, incluindo filmes de “amor” e séries com lutas marciais e armas de fogo, o que freqüentemente contribui para medos intensos e destruidores e às vezes outros sentimentos pouco saudáveis e respostas emocionais negativas e, até mesmo, comportamento criminoso, nas crianças.

Em termos gerais, as décadas de 80 e 90 foram períodos de maior desenvolvimento da TV para crianças na China. As crianças chinesas ganharam com a TV, especialmente em termos de saber muito mais sobre o mundo. Mas a produção da TV ainda não consegue satisfazer a demanda de mais de 200 milhões de estudantes e de muitas crianças pré-escolares. A CCTV e as várias centenas de estações de TV locais não têm condições de assegurar que as crianças sejam bem servidas em termos de quantidade neste novo ambiente de multicanais, mas podem fazê-lo em termos de alcance e qualidade dos programas feitos especialmente para elas. Não queremos ver nossas crianças numa situação

em que elas não tenham outra alternativa a não ser ver desenhos animados estrangeiros ou programas e filmes para adultos. Nós nos esforçaremos ao máximo para produzir programas mais saudáveis e interessantes, que sejam cheios de conhecimento. Sabemos que isso não pode ser feito de uma forma simples. Precisamos nos esforçar ao máximo.

Referências bibliográficas

China Publication Annual (1997). China Publication Office.

China Radio and TV Annual (1997). Beijing Broadcasting College.

Research on News and Propagation (1997). News Institute of Chinese Academy of Social Sciences.

CARTA DAS CRIANÇAS AUSTRIACAS SOBRE A TELEVISÃO

INGRID GERETSCHLAEGER

No Segundo Encontro Mundial sobre Televisão para Crianças em Londres, em março de 1998, as cerca de 30 crianças delegadas internacionais convidadas escreveram “A Carta das Crianças sobre a Mídia Eletrônica”,¹ expressando sua opinião sobre a televisão para crianças e apresentando-a para os participantes adultos. Depois de ter visto a carta, distribuí uma versão dela em alemão aos professores da Áustria.

Alguns professores gostaram da idéia de trabalhar com esta carta e tomaram-na como um ponto de partida de um projeto de educação para a mídia. As crianças austríacas adotaram a carta com alegria e a adaptaram às suas necessidades. Neste breve relato, vou me referir a dois professores (um dos quais não tinha experiência com educação para a mídia, mas foi motivado pelo direito da criança de opinar com relação à televisão) e seus alunos (9-10 anos de idade) em uma escola primária de St. Pölten, que documentaram seu trabalho de cinco semanas e apresentaram parte dele em público.

Os dois professores acharam difícil fazer as crianças refletirem sobre seu consumo de mídia, assistir aos programas na TV de forma crítica, analisá-los e descrever o que elas realmente gostariam de ver na TV, uma vez que não estavam acostumadas a falar sobre isso. Uma segunda dificuldade que os professores tiveram que enfrentar foram os pais. Alguns deles estavam preocupados com o fato de que muito de sua vida familiar fosse trazido para a escola, e temiam críticas. Outros deram muito apoio e houve aqueles que ficaram até mesmo muito gratos com o fato de alguém tratar deste assunto.

Durante um evento sobre televisão para crianças, organizado por um grupo de trabalho de educação para a mídia, as crianças austríacas puderam apresentar sua carta e suas explicações para os responsáveis — políticos e pessoas da mídia.

Eis o que preocupava mais as crianças:

Tópicos da Carta das Crianças Austríacas sobre a Televisão

1. horário mais apropriado para os programas infantis (a programação atual é das 6 às 8 da manhã, e das 12 às 2:30 da tarde)
2. horário de confiança para os programas infantis (não devem ser cancelados por causa de eventos esportivos)
3. um canal especial para crianças (elas querem poder ver seus programas sempre que tiverem tempo)
4. um noticiário diário especialmente feito para elas (o noticiário que foi ao ar durante muitos anos foi mudado com muita frequência, assim perdendo espectadores e então vindo a desaparecer; sua substituição por um programa semanal de dez minutos de notícias e curiosidades mostra que a necessidade de as crianças serem informadas não é levada a sério)
5. apresentação verdadeira do que está acontecendo em nosso mundo
6. crianças consultoras na televisão
7. uma linguagem que seja compreensível para as crianças
8. um guia de programas da TV para crianças que as capacite a fazer escolhas sensíveis e conscientes através de informações suficientes
9. nenhuma propaganda disfarçada (uma vez que as crianças, como não ganham os prêmios oferecidos, ficam ansiosas para conseguir os produtos de seus pais, o que causa problemas)
10. redução da violência, especialmente na linguagem e nos desenhos para crianças pequenas (uma vez que elas podem querer fazer imitações)
11. apoio para as crianças com deficiências auditivas e visuais
12. linguagem apropriada para todas as crianças (não discriminar dialetos ou crianças cuja língua-mãe não seja o alemão)
13. explicação das palavras difíceis
14. apresentação de tópicos que sejam importantes para a criança (por exemplo, animais, meio ambiente, mídia, ciências naturais, história, viagens espaciais, formas de lidar com conflitos, primeiros socorros etc.)
15. oportunidades de atividades de lazer não apenas para os *clubbers* (sócios do “Confetti Tivi Club” da ORF que podem participar de certos eventos, enquanto os não-sócios não podem)
16. Coexistência valiosa e pertinente entre crianças e adultos

Analisando esses desejos, você percebe do que as crianças estão sentindo falta em seu ambiente real, no momento em que elas começam a pensar sobre isso e têm a oportunidade de se expressar. Ouvir suas preferências foi uma boa experiência para as próprias crianças, bem como para os professores.

Nós, como adultos, pais, professores, educadores e produtores, deveríamos ver esses desejos como uma oportunidade de ouvir as crianças; então nosso trabalho seria fazer *lobby* das crianças na sociedade adulta. Temos que nos perguntar se as crianças estão suficientemente incluídas em nosso processo de tomada de decisão. As cidades, parlamentos e canais de crianças são bons, mas aquilo de que nossa sociedade precisa é da compreensão, da coexistência pertinente, em que cada parte da sociedade tem seu lugar, participação e interesse nas outras partes. Não podemos deixar que a maioria dominante perca de vista as crianças e as pessoas com deficiências. Quando o grupo de 14-40 anos de idade é o único grupo-alvo comercial que interessa e que é suprido pela mídia, precisamos nos envolver para estabelecer estruturas melhores e mais responsáveis de produção e distribuição da mídia. Na Áustria, também começamos a exigir uma definição mais precisa do serviço público, de acordo com as recomendações da União Européia, segundo as quais os programas infantis e as produções de qualidade são dois critérios muito importantes e, de acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, especialmente o artigo 17, sobre mídia de massa.

Crianças com poder

Para estes alunos, os frutos do projeto de educação para a mídia ficaram bastante claros. Quando o grupo fez uma excursão a uma fazenda naturalista, para a qual jornalistas de rádio e TV, assim como da imprensa, também tinham sido convidados, as crianças insistiram em ser tratadas de forma apropriada. Elas foram críticas quanto ao processo de seleção e disposição dos grupos para fotografia. Perguntaram aos jornalistas como eles iam usar suas fotos e entrevistas. Elas até mesmo pediram as provas e as conseguiram. Então, as crianças ficaram satisfeitas com os jornalistas e vice-versa. As crianças assumiram sua posição e exigiram uma representação apropriada, uma vez que elas eram, agora, conscientes da mídia. E os jornalistas e fotógrafos compreenderam que as crianças são capazes de ter opiniões com conhecimento de causa. No final do ano, a Carta das Crianças Austríacas sobre a Televisão foi incluída no jornal de sua escola, de forma destacada e com as qualidades resultantes de sua experiência. As crianças sentiam com vigor que aquela era sua carta, e os professores prometeram fazer o máximo para que ela se tornasse verdade — se não imediatamente, pelo menos a longo prazo. Estamos mantendo esta promessa e atualmente outros grupos de crianças estão trabalhando na carta para lhe dar uma forma ainda mais apresen-

tável e passível de distribuição. As crianças terão seu fórum no Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança, apoiado materialmente por professores que gostariam de fortalecer os direitos da criança.

Assim sendo, a carta das crianças no Segundo Encontro Mundial foi muito estimulante para nós, e posso recomendar que seja usada em outros países, tanto como ponto de partida para o engajamento em educação para a mídia, como para ajudar as crianças a se conscientizarem de seus direitos e a aprenderem a mantê-los. Isso não implica grande conhecimento da parte dos professores — apenas boa vontade para lidar com a mídia, para investigar e dar às crianças tempo e espaço para apresentar suas necessidades e preocupações. O objetivo da educação para a mídia é dar poder às crianças — assim como faz a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. Deveríamos uni-las para que formassem um bloco de poder que as fortalecesse. À primeira vista, pode não ser fácil lidar com crianças fortalecidas, mas elas estão, assim, mais bem equipadas para enfrentar o futuro e esse é o objetivo que os educadores devem ter em mente.

Eis algumas declarações das crianças com relação ao que sentiam de tão especial neste trabalho:

Daniela: Eu acho que outras crianças deveriam se envolver também em um projeto como este. Gostei muito dele, mas foi curto demais.

Andi: Primeiro, eu não queria ir à apresentação, mas então eu queria dar a minha opinião aos políticos. No final, achei que o tempo foi curto demais, e que eu queria falar ainda mais.

Petra: Eu realmente acho que outras crianças deveriam trabalhar neste tópico. O tempo foi curto, mas foi ótimo poder se dirigir aos responsáveis.

Thomas: Agora eu ousou falar e expressar minha opinião. Quando as crianças conseguem essa mesma oportunidade, elas devem aproveitá-la. Talvez tenha um efeito positivo. Minha maior exigência era: Evitem a violência.

Manuela: Dê sua opinião às outras pessoas, então você realmente terá algo sobre o que falar com elas. Eu entusiasticamente recomendo este projeto!

Birgit: É importante pensar duas vezes naquilo que você ouve.

Nota

1. Veja *The Second World Summit on Television for Children 1998. Final report*. The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania, pp. 111-112, ou o periódico da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência, *News on Children and Violence on the Screen*, v. 2, n. 1, 1998, p. 9.

“A Carta das Crianças sobre a Mídia Eletrônica”, Londres, 13 de março de 1998, também está reproduzida no artigo de Barrie McMahon e Robyn Quin, neste livro.

A ANIMAÇÃO NA ESCOLA

Um modelo para o ensino de mídia em todas as escolas

ERLING ERICSSON

Uma rede de TV instigou o debate sobre o que as crianças e os jovens deveriam ver na televisão. *O Massacre da Serra de Cadeia do Texas* tinha atingido a população da Suécia no início da década de 80. No horário nobre de um canal de TV, vimos ação, terror e *clips* de filmes de horror disponíveis em vídeo. O objetivo da transmissão era descrever o que as crianças realmente assistiam — em regra sem o conhecimento dos pais. Muita gente ficou aborrecida, em particular pais e professores, e o efeito foi devastador para aqueles que trabalham com televisão educativa. Aparelhos de TV foram retirados de escolas e pré-escolas, e as atitudes com relação à televisão foram, em alguns lugares, claramente hostis.

Eu tinha acabado de produzir uma série que tinha ido ao ar, em que as crianças fizeram seus próprios filmes, e eu vi um caminho naquele método — uma forma de comunicação com professores, pais e crianças, uma forma de entrar na escola pela porta de trás, e de oferecer-lhes uma técnica, trabalhando com filmes e televisão baseada nas próprias idéias das crianças.

Sou *designer* gráfico, animador e produtor de TV. Meu trabalho anterior incluía minhas próprias produções, que alcançaram sucesso. Mas eu estava procurando alguma coisa diferente: eu queria trabalhar com filmes em um contexto diferente — com outras pessoas. Eu também tinha lido sobre pedagogia e estava muito interessado em trabalhar com crianças.

Emil e Tubarão

Recebi uma oferta de trabalho da Televisão Educativa Sueca. Minha tarefa era produzir programas para alunos do nível fundamental. O público-alvo eram crian-

ças de seis anos para cima. Eu tinha que usar meios de comunicação visual, não ser teórico e adotar um método fidedigno.

Apesar da atitude hostil da sociedade com relação à televisão, consegui me aproximar das escolas com minha idéia: deixar as crianças tentarem fazer seus próprios filmes. O que elas pensam, o que viram e viveram? Será que nós simplesmente vemos cópias do que as crianças tinham visto na TV?

As crianças me surpreenderam com a consistência que mostraram ao fazer seus filmes. Todas as histórias se baseavam no melhor dos fundamentos dramáticos — aquele que começa com o “Era uma vez...” dos contos de fadas. Todas as histórias começavam de forma semelhante e seu planejamento era similar, contudo, seu conteúdo era próprio da criança. Deixe-me citar a história de Emil, de seis anos de idade:

Era uma vez três policiais que foram nadar. O primeiro foi comido. Então os outros dois vieram socorrê-lo. Daí, o segundo policial foi comido. Depois o terceiro policial nadou de volta e pegou um barco. Então ele pegou o tubarão, tirou-o da água e dele saíram os dois policiais.

Emil ouvira seu irmão mais velho falar do filme *Tubarão*. Ele e seus colegas tinham visitado a delegacia local. Ele guardou lembranças específicas dos policiais. Com base na dramaturgia fidedigna dos contos de fadas, a história se tornou sua própria história. O filme foi feito com figuras recortadas animadas. Emil recortou um tubarão e os policiais, colocou-os sobre um fundo, e movia suas figuras um pouco cada vez, ao mesmo tempo em que, entre os movimentos, filmava uma imagem pressionando um botão. Foi o primeiro filme feito por uma criança de seis anos que eu vi; abriu-se um novo mundo para mim.

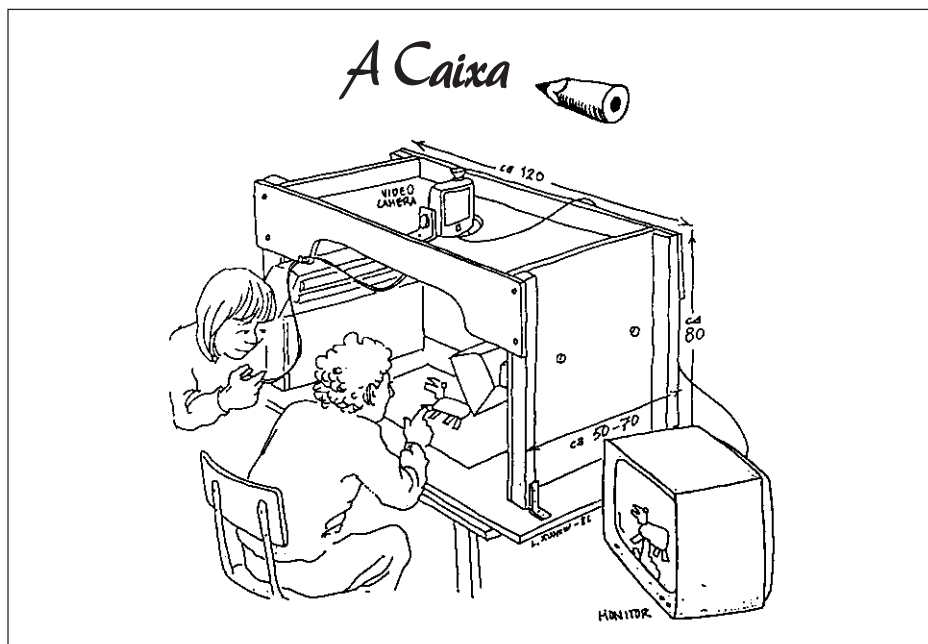
Aqui estava a arte sem inibição. Sem medo e sem inibição, as crianças contavam histórias sobre tudo, influenciadas pelos *Contos de Grimm*, ao invés da TV.

A linguagem dos filmes é generosa, baseada em muitos ingredientes — a escrita e a narração das palavras, o uso de sons e música. O filme oferece vários meios para que uma pessoa possa se expressar. Eu tive que desenvolver um método. Não era possível, para mim, visitar centenas de escolas, nem trabalhar em contato direto com todos os seus alunos. Voltei-me para os professores; o objetivo era encontrar uma técnica para fazer filmes que pudesse ser usada nas escolas, uma técnica que pudesse ser implementada pelos professores, sem que eles tivessem que adquirir um conhecimento especial. Fui ajudado por um professor de artes que tinha uma experiência de vários anos em fazer filmes com seus alunos.

Ele tinha construído uma caixa, um *container* com iluminação e um encaixe para uma câmera. A caixa permitia que seus alunos trabalhassem indepen-

dentemente. Um marceneiro fazia as caixas. Saiu-se à procura de câmeras “de imagem única”; e, embora você não pudesse ver instantaneamente o que tinha filmado, a técnica funcionou.

Treinei os professores. Em cursos de um dia aprendíamos a usar as caixas: clicar, mover, clicar, mover... Muitos professores começaram a fazer, na escola, combinações entre o fazer filmes e outras matérias, como línguas, artes, história e geografia. Tudo se baseava em uma técnica que derivava de vários componentes da produção de filmes.



Palavras, imagem, movimento e som

Para capacitar um professor a instruir os alunos para trabalharem com filmes, sugeri uma técnica baseada em quatro estágios — palavras, imagem, movimento e som.

Projetei uma folha de manuscrito, como estágio número um. O tamanho da folha era A3, para facilitar a reprodução; ela continha quinze quadros com espaço para o texto embaixo de cada um deles, isto é, uma folha de *storyboard*. Um *storyboard* descrevendo a história é uma base sólida para a continuação do processo. O professor tem uma boa idéia de como o aluno visualizou seu filme.

A animação pode ser feita de várias formas, mas a técnica de Emil de recortar, movimentar suas figuras e fotografar tornou-se a mais frequentemente usada. Recortar uma figura é mais simples para a maioria das crianças do que desenhar. O material visual pode ser facilmente alterado e adaptado para a história, e o aluno já tem suas imagens na cabeça, onde provavelmente elas já estão em movimento também.

Com os componentes visuais preparados, você os leva para a caixa, e lhes dá vida. A maioria dos alunos já entende como isso deve ser feito — movimentações longas entre as exposições criam a idéia de movimento mais rápido do que movimentações curtas, movimentações curtas produzem movimentos vagarosos. O filme é animado da primeira à última cena do *storyboard*, isto é, ele raramente é cortado — é editado na câmera.

O som é acrescentado ao filme depois que a animação é filmada. Geralmente é gravado sem preparação — você vê o filme enquanto produz seus sons.

Vasa, um navio da série

Os resultados dos trabalhos das crianças com filmes têm sido mostrados na televisão sueca em uma longa série de transmissões. Em regra há a participação de terceiros — museus. Nos museus os alunos colhem informações e materiais para seus filmes, e os museus passam os filmes e organizam exposições.

Um dos melhores e mais completos projetos realizados foi feito em colaboração com o Museu de Vasa de Estocolmo. Os alunos visitaram o museu em várias ocasiões no início do período escolar do outono. O novo museu, construído em torno do navio, foi uma base excelente para um projeto de filmes. Os alunos criaram histórias muito interessantes, a maioria delas sobre pessoas que estavam a bordo do navio quando ele afundou em sua viagem inaugural em 1632.

O filme resultante tem vinte minutos de duração; passou na televisão várias vezes. Além disso, o projeto resultou em um livro e uma exposição. Os alunos não aprenderam apenas a fazer um filme — há poucos alunos que aprenderam tanto sobre história sueca como estes.

Um outro exemplo de projeto de filme, para o qual os próprios alunos desenvolveram seus scripts e produziram seus filmes, é *A Jornada de Nils Holgersson através do Presente*, baseado no livro de Selma Lagerlöf. Os alunos fizeram filmes que descreviam, de várias formas, sua região particular da Suécia. Resultaram vinte e sete programas ao todo.

Também houve cooperação com escolas em outros países. Um desses casos estava relacionado com a emigração para os Estados Unidos no final do século

XIX. Os alunos das escolas suecas fizeram filmes sobre os emigrantes suecos. As histórias basearam-se em cartas e fotografias. Os alunos dos Estados Unidos fizeram filmes sobre como os imigrantes viviam lá. Um dos filmes, produzido por alunos em Chicago, chama-se *Da Suécia para o Éden*. Os filmes têm sido exibidos na televisão sueca.

A técnica usada na Suécia tem sido bem-sucedida mesmo em outros países e culturas. A caixa, ou “container”, se você preferir, é apenas a ferramenta. O resto é suprido pelas crianças.

Um financiamento especial feito por Estocolmo como Capital para Cultura de 1998, permitiu que fôssemos a todas as escolas de Estocolmo e dêssemos a professores e alunos a chance de fazer um filme sobre sua cidade. Agora, depois de quase um ano de atividade de produção de filmes nas escolas, podemos ver que o projeto adquiriu novas dimensões. O trabalho feito com caixas expandiu-se para a filmagem nas ruas. Novas formas de aplicação da técnica estão sendo desenvolvidas.

Aproximadamente cinco horas de animação foram produzidas por crianças e adolescentes — filmes que devem passar não apenas na televisão, como também em vários locais da cidade. Das operações de produção de filmes, surgiu um grupo de jovens “tutores” com conhecimento de filmagem; eles trabalham como grupo de apoio, nas escolas, com os professores. Muitos dos tutores foram eles mesmos inspirados, enquanto crianças, pelo filme *Tubarão*, de Emil, por exemplo.

Um sonho que se realizou

Duas coisas são importantes em operações como estas. Primeiro, as escolas precisam dos filmes — não apenas como um meio de transmitir conhecimento e informação aos alunos, mas, o que é mais vital, porque os filmes constituem uma “linguagem” excelente para os alunos se expressarem. A linguagem dos filmes é generosa; ela oferece a todos os alunos uma oportunidade para criar alguma coisa, para comunicar-se, por meio de algo que eles próprios produziram. Agora sabemos que a linguagem dos filmes é muito apropriada para alunos com problemas em ler e escrever — alunos que, normalmente, não se ajustam na escola, mas cujos talentos vêm à tona quando têm a chance de trabalhar com filmes.

Isso, acredito, é importante — que as escolas possam oferecer a seus alunos várias formas de fazerem justiça a si mesmos, de sentirem que realizaram alguma coisa.

Em segundo lugar, é importante oferecer às escolas e aos alunos técnicas e equipamentos para ajudar a integrar a produção de filmes em seus currículos.

Quando vejo um grupo de alunos trabalhando em seu filme — completamente absorvidos, a luz saindo do teto da caixa onde uma pequena câmera digital está encaixada — então sinto que meu sonho se realizou.

CONVERSAS DE VERÃO

Crianças e produtores conversam entre si

OLGA LINNÉ

O Centro de Televisão da Criança Européia (European Children's Television Centre — E.C.T.C.), com sede na Grécia, é uma organização sem fins lucrativos dirigida pelo Ministério Helênico da Imprensa. O Centro visa o desenvolvimento e a troca de idéias entre profissionais de mídia crianças e jovens da Europa. Seus principais objetivos são a reestruturação da programação infantil da televisão o treinamento vocacional de profissionais de mídia, e a educação audiovisual dos jovens.

Há uma década, Athina Rikakis, produtora grega de programas infantis, compreendeu que a crescente tecnologia das comunicações e a maior comercialização dos programas infantis da televisão, tinham sérias conseqüências para países como a Grécia. A produção doméstica de programas infantis de qualidade diminuiu, ou se tornou mais americanizada, ou ambos. A televisão infantil dos países mediterrâneos, dos Bálcãs, e da antiga União Soviética era cada vez mais comprimida. “Como as crianças podiam sonhar seus próprios sonhos, se elas raramente se viam frente a frente com sua própria experiência?”, disse ela quando a entrevistei em 1994.

Esta não é uma questão nova; ao contrário, tem sido discutida há mais de quarenta anos pelos pesquisadores de mídia. O que é surpreendente é que Athina Rikakis pôs suas idéias em prática. Ela deu início ao E.C.T.C., que aproximaria as redes de televisão comerciais e estatais entre si, facilitando sua “conversa”, de forma que, no final, elas produziriam mais programas relevantes e variados para as crianças de seus muitos e diferentes países.

Sete anos depois do início de suas atividades, o E.C.T.C. trabalha agora em quatro programas principais:

- *ÁGORA*, um evento anual organizado no Mediterrâneo, com o objetivo de conectar todas as forças criativas da produção e treinamento audiovisual para a televisão para crianças.
- *Serviços na Internet*, que consiste da “Rede de TV da Criança”, uma ferramenta para a distribuição e propaganda de produtos audiovisuais infantis; “Fórum de Instrução em Mídia”, que promove o diálogo entre educadores e aumenta as trocas de programas inovadores de educação audiovisual; e “Fórum Audiovisual para a Juventude”, onde jovens de toda a Europa apresentam suas idéias sobre produtos audiovisuais.
- *Redes de Colaboração*, que operam como pontos de comunicação e informação entre pequenos países europeus. Para os países do Mediterrâneo, Balcãs, Europa Central e Oriental, há redes específicas.
- O *Terceiro Encontro Mundial sobre a Mídia e a Criança*, que será promovido pelo E.C.T.C. na Grécia, em 2001.

Atividades de instrução para a mídia

As atividades de instrução para a mídia do E.C.T.C. para crianças e jovens não são projetos tradicionais em que as crianças e um tutor analisam o conteúdo da mídia e o criticam. Tampouco eles focalizam a compreensão da elaboração do conteúdo da mídia discutindo o papel das classificações por idade e a expansão, comercialização e globalização da televisão. Esses temas têm sido discutidos em seminários e conferências, mas não constituem o objetivo principal.

O E.C.T.C. queria que crianças e jovens não fossem apenas receptores de imagens, mas que participassem de sua criação. Começando com pequenos projetos nacionais em que as crianças utilizavam câmeras VHS, o E.C.T.C. expandiu seu alcance para incluir muitos países europeus em vários projetos transnacionais. Em 1997, o E.C.T.C. convidou profissionais de mídia que estavam trabalhando em projetos de instrução para a mídia para vir à Grécia e constituir novas sinergias e colaborações. Jovens que já trabalhavam em *workshops* de mídia também foram convidados e criaram um novo site de instrução para a mídia na Internet, o já citado “Fórum Audiovisual para a Juventude”, onde eles podem discutir, criticar e avaliar programas para jovens. Os jovens selecionaram programas para crianças e jovens de seus próprios países e os publicaram na Internet para aumentar a comunicação dos jovens de toda a Europa, bem como para desenvolver idéias críticas sobre questões relacionadas com a mídia. Este projeto foi apoiado pelo Diretório Geral XXII da Comissão Européia, o “Programa Juventude para a Europa”.

Estas e outras atividades de instrução para a mídia continuam a acontecer dentro do E.C.T.C., tanto em conferências especialmente organizadas com jovens e profissionais de mídia, quanto, principalmente, durante o *ÁGORA* anual.

Em 1998, o *ÁGORA* aconteceu em Chipre e foi apoiado pela Comissão Européia, D.G. X, o “Programa Mídia II”. Entre os participantes estavam responsáveis pela programação da televisão infantil de mais de 40 países, além de produtores, distribuidores, pesquisadores, acadêmicos, profissionais de novos meios de comunicação — e grupos de crianças e jovens. Entre outras atividades, profissionais renomados do setor de mídia para crianças fizeram esclarecimentos sobre o trabalho desta indústria, tendências atuais e futuras, novos métodos de produção e formas de sobrevivência e de desenvolvimento no mercado global. O *ÁGORA* também proporcionou debates e colaborações entre profissionais de compreensão da mídia. Promovendo educação para a mídia inovadora, introduziu os profissionais no mundo das novas tecnologias.

Conversas de Verão

A experiência “Conversas de Verão” aconteceu no *ÁGORA* de 1998. Participei dela como observadora e gostei dos três dias de sua duração. Foi uma experiência altamente não-ortodoxa e, portanto, excitante.

As crianças que estavam participando das “Conversas de Verão” não eram jovens comuns. Estavam entre os que tinham participado do projeto do E.C.T.C. chamado “Crianças para Crianças”, em que jovens entre 12 e 16 anos de todo o mundo tinham sido convidados a enviar seus vídeos de 5 minutos de duração sobre o tema “Meu Mundo”. Algumas dessas crianças foram convidadas para avaliar e discutir seus vídeos no *ÁGORA*, e também para discutir a programação para crianças em geral com alguns dos produtores de programas para crianças de maior sucesso do mundo.

Isto parece ser o sonho da sociedade verdadeiramente franca e democrática que existiu na Grécia Antiga. É claro que nós sabemos que a sociedade grega daquela época só admitia que homens com posses participassem do processo democrático, e não mulheres, estrangeiros ou crianças. O sonho de uma sociedade verdadeiramente democrática é, contudo, algo em que Athina Rikakis acredita, porque ela argumenta que as crianças podem se expressar com clareza, criticar e produzir programas e, portanto, devem poder influenciar a produção geral da mídia. Perguntei a ela por que produtores renomados deveriam ouvir jovens inexperientes. Sua resposta foi inesperada: “Os produtores podem gostar de conversar com as crianças. Este evento não é uma aula dada pelos produtores. Não é a instrução tradicional para a mídia. Trata-se de conversar entre si, de gostar um do outro e de se compreender mutuamente”.

Essa é a razão pela qual o evento foi chamado de “Conversas de Verão” e nada mais pedagógico ou sério. Ele não tinha nem restrições, nem pauta oculta, mas era para ser uma boa ocasião em que jovens inteligentes pudessem discutir programas de TV com produtores profissionais. “Com que objetivo?”, perguntei. “Com o objetivo de conversar”, foi a resposta enigmática da Diretora do E.C.T.C.

Havia 14 produtores profissionais e 25 jovens envolvidos nas “Conversas de Verão”. Os produtores vieram da Austrália, Canadá, França, FYROM (antiga Região Macedônia da Iugoslávia), Grécia, Itália, Holanda, Suécia, Reino Unido e EUA. As crianças eram da Áustria, Chipre, Dinamarca, França, Alemanha, Grécia, Irlanda, Israel, Itália, Holanda e Portugal. “Conversas de Verão” foi uma experiência verdadeiramente original, porque as crianças estavam muito seguras quanto às suas exigências e os produtores, confusos, mas interessados.

Os dois grupos concordaram que os programas apresentados durante as “Conversas de Verão” deveriam se destinar a uma faixa etária específica. O produtor da Espanha, cuja fama se devia a filmes animados para crianças de três a quatro anos, teve, assim, pouco retorno dos sofisticados jovens convidados, embora, no final, sentisse que tinha sido proveitoso de ouvir como as crianças menores reagiriam.

Perguntou-se à produtora da França, que fazia “documentários” sobre adolescentes que viajavam pelo mundo, como selecionava os jovens dos documentários. Ela admitiu que sua escolha era tão seletiva quanto os jovens que estavam participando das “Conversas de Verão”. Ela descobriu que este grupo de crianças estava mais interessado na comunicação e na vida diária dos jovens que viajavam do que nos lugares exóticos em si.

A produtora da Itália, que fazia anúncios para crianças, sofreu reações hostis até apresentar um vídeo que mostrava o cuidado com que as mensagens eram produzidas e pesquisadas. Os jovens ficaram, então, fascinados com as mensagens e com a forma como eram desenvolvidas.

O produtor de FYROM protestou contra imagens sexuais explícitas (envolvendo crianças) na Internet, e os jovens imediatamente concordaram em fazer um filme animado, mostrando como as crianças poderiam evitar ver tais imagens. O vídeo foi apresentado a todos os delegados no *ÁGORA*.

O evento “Conversas de Verão” poderia ser visto como uma demonstração de como os produtores adultos podem manipular as crianças, ou de como as crianças que já se interessam por produção, podem aprender os instrumentos para ter maior sucesso. Contudo, duvido que seja este o caso depois de ter falado com os jovens e com os produtores. Não é que “Conversas de Verão” tenha fornecido uma fórmula para produzir programas destinados a crianças e jovens. É algo mais profundo.

É claro que muitos produtores se encontram com crianças de seus próprios países e discutem os programas. “Grupos de foco” são usados como um instrumento de pesquisa na maioria dos países ricos. Contudo, no *ÁGORA*, os produtores se encontraram com jovens de muitos países diferentes, que em regra reagiam de formas contraditórias, mas que apontavam a necessidade de programas que lidassem com sua própria realidade e cultura. Foi isso que os produtores acharam tão fascinante.

Talvez Patricia Edgar, diretora da Fundação Australiana de Televisão Infantil, tenha resumido o espírito das “Conversas de Verão” e, na verdade, do E.C.T.C., ao terminar seu discurso no *ÁGORA* de 1998:

Cresci na Austrália de pequenas cidades das décadas de 40 e 50. Cresci sem televisão e sem ouvir falar da cultura popular australiana. Até o rádio falava com vozes da Inglaterra. Nossos filmes nas tardes de sábado eram predominantemente americanos, nossa música era americana e nossa língua era britânica.

Eu imaginava que era Betty Grable. Eu tinha duas irmãs e nós íamos dormir num longo galpão ao lado da casa. Minha irmã Lesley era Deanna Durbin e minha irmã Joan era Carmen Miranda e nós nos deitávamos no escuro conversando em nossos papéis de estrelas de cinema. É possível que alguns de vocês não saibam quem são essas mulheres. Betty Grable era a beldade mais famosa da Segunda Guerra Mundial. Suas pernas estavam seguradas pela Twentieth Century Fox em \$ 1 milhão — muito dinheiro naqueles dias. À medida que crescia, Jane Powell tornou-se meu modelo e, então, Elizabeth Taylor. Mais tarde, minhas canções românticas eram cantadas por Nat King Cole e minha coleção de discos substituiu minhas revistas em quadrinhos.

Eu acreditava que tudo que viesse dos EUA era desejável e excitante e que tudo que viesse da Austrália, desinteressante e enfadonho. Como nação, ficávamos constrangidos de ser australianos. Plantávamos árvores inglesas em nossos jardins, desprezando nossa própria paisagem. Comíamos pudim de ameixas quente no Natal, a uma temperatura de 100 graus. Ensinavam-nos que nossa pronúncia era feia, errada, inculta. Fazíamos parte de uma geração castrada.

Cresci num mundo em que eu nunca vi, nem podia imaginar, um filme australiano. Embora vivêssemos na Austrália, estávamos presos ao sonho americano. Nossos heróis eram americanos, falavam com pronúncia americana e aspirávamos a ser como eles. Eu não era apenas uma cultura menor, era um colapso cultural.

A negação da cultura leva a uma agressão real ao seu senso de si mesmo. A Austrália não confiava em sua própria imagem, em seu papel no mundo. Fomos colonizados sem receber uma única imagem de maior boa vontade do que a maioria dos países. O que está acontecendo nesta região tem paralelos com a experiência australiana.

As crianças precisam de pluralidade cultural. Foi disso que tratou “Conversas de Verão”.

CRIANÇAS E PROFISSIONAIS

Criando vídeos juntos

JERZY MOSZKOWICZ

Em 1993, o Centro Nacional de Arte para Crianças e Jovens em Poznań, Polônia, iniciou uma organização de programas educativos anuais intitulada “Que Filme!”. O objetivo era realizar o encontro criativo de crianças com um diretor de cinema no contexto de um trabalho conjunto sobre um pequeno estudo gravado em vídeo. A série de dez encontros com o diretor cobre toda a cadeia de atividades ligadas com a produção de um filme, da idéia e história do filme até a edição da história filmada. Os filmes assim criados são apresentados durante o Festival Internacional de Filmes Infantis “Que Filme!” e são extremamente populares entre um grande público. Trabalhando com crianças neste projeto, estou fortalecido em minha convicção de que a obtenção de um domínio prático da linguagem dos filmes e do cinema ajudará as crianças, no futuro, a compreender melhor e a participar seletivamente da mídia audiovisual.

O festival de vídeo Crianças para Crianças

Em 1998, o E.C.T.C. em Atenas, Grécia, sugeriu que eu esboçasse o projeto de um festival de vídeo europeu criado por crianças e jovens, chamado “Crianças para Crianças”, com base em minha própria experiência e na do Grupo de Educação para a Mídia, que atua no E.C.T.C. O projeto em questão era para ser um projeto-piloto e sua organização deveria estar ligada ao *ÁGORA*, o encontro de profissionais importantes de vários campos relacionados com a mídia audiovisual para crianças, realizado em Chipre, em junho de 1998.

Meu trabalho no projeto norteou-se pelas seguintes premissas fundamentais:

- o projeto deveria basear-se em um encontro de trabalho de jovens produtores de filmes
- os principais objetivos do projeto eram: troca de experiências entre os participantes, trabalho conjunto e geração de interesse das redes de televisão profissionais nos filmes criados por crianças e jovens
- a apresentação dos filmes deveria ser acompanhada de discussões com a participação dos jovens artistas e dos profissionais
- os participantes do projeto deveriam tomar parte na produção conjunta de um filme em miniatura.

Participou do projeto “Crianças para Crianças” um grupo de jovens entre 12 e 16 anos de Chipre, Grécia, Romênia, Israel, Noruega e Iugoslávia. Da apresentação e discussão dos filmes participaram aproximadamente mais 20 crianças que faziam parte de um outro encontro, “Conversas de Verão”, do *ÁGORA*. As aulas sobre filmes e sua produção foram dirigidas por mim e pela senhora Mia Lindrup, pedagoga de mídia do Instituto Norueguês de Filmes.

O filme em miniatura

A parte dedicada à produção de um filme em miniatura era de especial interesse para mim e para os jovens participantes do encontro. Começamos com o roteiro. As crianças concordaram que queriam dizer aos participantes adultos do *ÁGORA* por que tinham vindo até Chipre e qual papel o filme poderia desempenhar em suas vidas. Também concordaram que o filme deveria ser uma comédia. A proposta de roteiro mais interessante foi apresentada por um garoto norueguês. Logo ele se tornou o líder natural do grupo — ele estava predisposto a esse papel tanto por sua rica imaginação quanto por sua considerável experiência com filmes. No trabalho com o filme ele assumiu a posição de diretor. As funções restantes — isto é, operador, outras funções técnicas e atores — foram assumidas por todos em rodízio. A filmagem, feita em dois dias com uma câmera digital de amador, e a edição simples, que levou algumas horas, provaram ser uma experiência interessante. Por um lado, os participantes introduziram valores diferentes, de acordo com sua origem multinacional. Por outro, essa variedade não foi uma barreira para a comunicação, funcionando, antes, como encorajamento para o trabalho. Tampouco as diferenças de idade e sexo exerceram uma influência negativa. A jovem da Romênia mostrou ser bastante ativa. Por sua vez, as duas garotas da Noruega e Israel não tiveram problemas para estabelecer contato amigável com os garotos, que eram a maioria do grupo.

O filme resultante era uma paródia agradável retratando um grupo de jovens reunidos em *workshops* de mídia audiovisual. As crianças do filme não

estão dispostas a trabalhar, apesar dos esforços dos professores — os vilões. Elas preferem ir para a praia, onde brincam, mas também produzem um filme. Compreendi a mensagem do filme como uma expressão de um anseio pela liberdade criativa, levemente tolhida pela pressão dos pedagogos. E foi assim que entendi meu papel — só tentei auxiliar no trabalho, discretamente sugerir as melhores soluções e ajudar a superar barreiras resultantes da falta de habilidades profissionais. O filme fez uso de uma linguagem muito moderna (essa era a intenção dos jovens artistas), que tinha mais em comum com a televisão do que com o cinema. Algumas situações e tomadas ficaram excepcionalmente belas e surpreendentemente maduras.

Razões do sucesso

Acredito que o projeto tenha tido sucesso principalmente pelas seguintes razões:

- o grupo de jovens artistas foi capaz de trocar várias experiências, tanto durante as discussões que acompanharam a apresentação dos filmes quanto durante o trabalho conjunto; considero esta combinação excepcionalmente significativa e efetiva
- eles tiveram a chance de apresentar sua atividade criadora e a si mesmos para profissionais — seus filmes encontraram interesse considerável da parte dos adultos.

Finalmente, gostaria de agradecer os organizadores do projeto do E.C.T.C. É a eles e à sua paixão que os jovens participantes — e eu — devemos este encontro excitante, inteligente e criativo e nossa aventura cinematográfica.

VÍDEO E COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

HORST NIESYTO

“Videocultura” é um projeto internacional de pesquisa em andamento, que está explorando o potencial da produção da mídia audiovisual como um meio de comunicação intercultural. O projeto está investigando as formas como os jovens de diferentes países produzem, trocam e interpretam produções em vídeo. O objetivo central da pesquisa é descobrir se há formas de linguagem audiovisual transcultural nessas produções, e como as competências dos jovens em produção de mídia podem ser desenvolvidas e aumentadas. O projeto, patrocinado pelo Ministério da Educação e das Artes, Baden-Württemberg, e coordenado pelo autor, começou com grupos na Alemanha (conduzidos pelo autor e colegas), Inglaterra (David Buckingham et al.), Hungria (Andrea Kárpáti et al.), e República Checa (Jana Hnilicova et al.). Há planos de envolver outros parceiros internacionais, por exemplo, nos Estados Unidos e África do Sul.

Base do projeto

Estamos vivendo em um período de globalização da comunicação e de culturas de mídia. Além das fronteiras nacionais, novas culturas transnacionais estão emergindo, com suas próprias práticas distintas, corpos de conhecimento, convenções e estilos de vida. Estas culturas transnacionais baseiam-se em sistemas e concepções simbólicas do mundo, que revestem as culturas locais e nacionais. Elas estão rapidamente se tornando culturas mundiais dominantes, embora isso não signifique necessariamente que as culturas locais e nacionais estejam desaparecendo: ao contrário, novos conjuntos de relações entre o local e global estão começando a emergir. A “força de gravidade” das tradições locais e nacionais, e das diferenças étnicas e sociais, continua a existir, juntamente com movimentos

em direção à globalização da mídia. Contudo, na ação recíproca entre “localismo” e “globalismo” novos tipos de comunidades simbólicas estão crescendo. Estas comunidades simbólicas fornecem suas próprias combinações características de padrões e estilos de vida gerados socialmente e pela mídia. Atualmente vemos novas formas de criatividade simbólica, expressando e moldando novas identidades sociais.

A extensão de tecnologias de mídia interativa acelera este processo de criação de novas identidades e ambientes simbólicos. Ao mesmo tempo, há uma lacuna entre esta enorme extensão tecnológica, por um lado, e a falta de trocas interculturais, de outro. Nunca antes na história tivemos tantas possibilidades tecnológicas para a comunicação global, embora ainda tenhamos que desenvolver formas de usar essas possibilidades, particularmente como um meio de auto-expressão audiovisual. Nesta idade da mídia eletrônica, a “competência audiovisual” e a “instrução para a mídia” são cada vez mais necessárias a fim de entender outras culturas e ambientes simbólicos. É necessário decodificar sistemas simbólicos diferentes para compreender comunicações “locais” específicas. A troca e compreensão de mensagens culturais e auto-representações requerem novas formas de aprendizagem intercultural e simbólica. Pode ser que, para compreender e interpretar expressões audiovisuais estrangeiras, precisemos de uma estética audiovisual partilhada. Esta linguagem transcultural audiovisual pode precisar ir além da linguagem verbal e utilizar outras formas de expressão visual, musical e corporal.

Estas questões estão particularmente relacionadas com os jovens. Muitos estudos sugerem que a infância e a adolescência de hoje sejam a “infância da mídia” e a “adolescência da mídia”. As crianças e os jovens crescem com a mídia: ela constitui uma parte essencial de suas vidas. Para as crianças, a linguagem audiovisual é mais fácil de entender do que os signos verbais. Elas desenvolvem habilidades e capacidades para “compreender a mídia” de uma forma natural. As crianças também são mais brincalhonas e abertas para fazer experiências com a mídia. A educação para a mídia tenta tirar partido dessas habilidades e competências, e ampliá-las, e o objetivo do projeto da “Videocultura” será explorar caminhos de desenvolver novas formas de habilidades estéticas relacionadas com a mídia entre os jovens.

Objetivos e métodos

O trabalho de campo do projeto está acontecendo em escolas e ambientes de trabalho jovens e “informais”. Jovens entre 14 e 19 anos, de várias classes sociais, são capacitados para produzir, trocar e analisar produções de vídeo tematicamente orientadas. Depois de fazer seus videoteipes, os grupos fazem trocas e tentam interpretar os vídeos produzidos por seus parceiros de outros

países; estas respostas são reunidas através de entrevistas, questionários escritos e por multimídia. Tecnologia digital está sendo empregada na pós-produção e na disseminação da produção via Internet.

Os arranjos para estas produções são feitos de modo a fornecer base suficiente para comparação entre os locais do trabalho de campo. Cada grupo de produção inclui cinco ou seis jovens e recebe o mesmo equipamento técnico: câmera S-VHS, gravação sonora e mixagem digital de imagem. Os *workshops* de vídeo duram quatro dias. Os videoteipes em si não devem exceder três minutos de duração. Os jovens trabalham sobre um tema comum, que está próximo das necessidades culturais de sua faixa etária e que pode ser visualizado sem um alto nível de especialização técnica. O objetivo é expressar um tema através de imagens, música, linguagem corporal e — na medida do possível — sem linguagem verbal. No início dos *workshops* de vídeo, o líder do *workshop* apresenta apenas um pequeno conjunto de estética básica de vídeo, de uma forma divertida. Os grupos não precisam ter nenhuma experiência anterior com produção de vídeo. A ênfase é maximizar o potencial para trabalho criativo aberto, que reflita as intenções dos jovens e utilize seus próprios padrões simbólicos e estilos. O objetivo não é a filmagem profissional: estamos interessados na instrução sobre mídia dos jovens, em todas as suas variedades e limitações. Os videoteipes são produzidos por grupos de diferentes classes sociais (tanto do ambiente em desvantagem social quanto do de “classe média”), e os estudantes são encorajados a produzir uma “expressão do grupo” coletiva.

É tarefa dos pesquisadores observar e documentar as formas de processamento simbólico envolvidas e analisar as diferentes produções em vídeo e suas interpretações. Os pesquisadores usam métodos de observação participante, bem como entrevistas e discussões de grupos focais. Os cronogramas de observação e entrevistas são divididos entre os vários locais de pesquisa. A importante fase da pós-produção é documentada em vídeo. Uma vez que as produções tenham sido intercambiadas, todos os grupos escrevem ou gravam suas interpretações dos “filmes de seus parceiros”, através de um pequeno questionário, e essas respostas são em seguida trocadas. Aqui é dada atenção especial às semelhanças e diferenças entre as interpretações e à linguagem simbólica utilizada nas produções. Também se pedem respostas de outros grupos de jovens, sem lhes fornecer informações contextuais; e, se possível, isto pode ser feito via Internet. Finalmente, três especialistas externos de cada país escrevem relatórios sobre os vídeos, também sem dispor de quaisquer informações contextuais.

Questões para pesquisa

Todo este material está sendo analisado, focalizando particularmente as seguintes questões:

1. Até que ponto é possível identificar formas de linguagem simbólica audiovisual transcultural em videoteipes produzidos por grupos de jovens com línguas e ambientes simbólicos diferentes?
2. Que estilos de processamento, apresentação e compreensão simbólica estão envolvidos no processo de filmagem, nas produções em si e nas interpretações? Até que ponto estes estilos são influenciados por fatores como educação, sexo, base étnica e social, bem como pelas características das culturas de mídia dos jovens?
3. Que estratégias de ensino são mais úteis na tentativa de encorajar este tipo de comunicação intercultural por vídeo? Que formas de pós-produção digital são mais úteis neste contexto?

Com base nos materiais do projeto, os pesquisadores elaborarão um relatório para publicação. Além de avaliar o trabalho, o relatório procurará dar conselhos aos professores neste campo, tanto com relação a estratégias de ensino, quanto com relação a questões estéticas e técnicas. Se possível, os resultados do projeto e o próprio trabalho dos jovens serão documentados em CD-ROM e disseminados via Internet.

A Universidade de Educação de Ludwigsburg desenvolveu o conceito do projeto e deu início a ele em outubro de 1997 com vários filmes pilotos na Alemanha. Em fevereiro de 1998 o grupo internacional do projeto foi estabelecido. Entre abril e julho, 16 vídeos foram produzidos em Londres, Praga, Budapeste e em diferentes cidades da Alemanha. Os jovens podiam escolher entre os tópicos “Ser jovem” e “Os opostos se atraem”, ou um outro tópico de sua escolha. Houve filmes bastante diferentes — de vídeos experimentais usando processo de edição e montagem a pequenas histórias utilizando as convenções hollywoodianas clássicas. O tema das drogas foi um foco central de várias produções. Uma amostra de todos os filmes foi enviada a todos os países e grupos participantes. Vídeos individuais devem ser em breve acessíveis via Internet (veja: www.ph-ludwigsburg.de/medien1/index.html).

No outono de 1998 começaremos a fase de interpretação nos grupos dos jovens participantes. Em um encontro do grupo internacional do projeto no final de outubro de 1998, refletiremos sobre a prática e o trabalho de pesquisa prévios e prepararemos a próxima fase do projeto. A colaboração com outros países está em preparação. Segundo o planejamento, o projeto deve terminar em dezembro de 1999. A documentação será publicada em 2000.

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS POR ESTUDANTES JAPONESSES

Apresentando seu cotidiano a um público estrangeiro

YASUO TAKAKUWA

Este artigo apresenta um exemplo de aprendizagem de língua estrangeira através da produção de vídeos entre estudantes japoneses da sétima à nona séries, o que significa que eles têm entre 13 a 15 anos de idade. É uma avaliação pessoal do presente autor, que foi membro do júri que julgou um concurso lançado por uma fundação particular.

Em 1996, a Fundação Sony para o Ensino de Ciências iniciou um novo projeto intitulado “Vamos Enviar Videomensagens para o Mundo”. A Fundação convidou estudantes na segunda metade do ensino fundamental para produzir seus próprios videoteipes, introduzindo sua escola e vida social com explicações em inglês. Houve 78 inscritos de 38 escolas em 20 prefeituras em 1996, e 67 vídeos de 52 escolas em 28 prefeituras em 1997. Dado o número crescente de escolas e prefeituras participantes, e o fato de que o projeto em 1996 incluiu algumas escolas que sozinhos enviaram muitos vídeos, pode-se ver que o projeto está se ampliando e sendo mais apoiado pelos professores japoneses.

Em 1996, nove dos 78 vídeos foram selecionados e premiados pelos três jurados (dois japoneses e um americano), usando dois passos na seleção. Esses prêmios pertenciam a categorias diferentes, isto é, prêmio de cenário, concepção, produção, desempenho de atores, reportagem, vídeo, cooperação da escola como um todo, cultura e humor. Além desses prêmios, dois vídeos foram selecionados por um grupo de estudantes internacionais em Tóquio, como ganhadores do “prêmio da Comissão das Crianças”, sendo que um desses vídeos também estava entre os premiados pelo júri.

No segundo ano do projeto, oito vídeos foram selecionados e premiados, incluindo um “prêmio especial de realização”. Os nomes dos prêmios e o número de escolas vencedoras não são fixos, mas podem mudar de um ano para o outro. Cópias dos vídeos premiados foram enviadas para escolas principalmente dos EUA, mas também de alguns outros países.

A importância do projeto

Na educação japonesa, freqüentemente se diz que muitos graduados de universidades não sabem falar inglês suficientemente bem mesmo depois de vários anos de aprendizagem da língua (seis anos no ensino fundamental e médio, que somam dez anos ao se formarem na universidade). Recentemente, como parte da reforma educacional, o ensino de línguas estrangeiras tende a enfatizar habilidades orais, de forma que os estudantes sejam capazes de manter conversações com estrangeiros. Pode-se dizer, portanto, que o atual projeto constitui uma das ações para promover as últimas tendências no ensino de inglês como língua estrangeira.

Assim sendo, estes vídeos são bons como métodos de prática oral em inglês, mas, ao mesmo tempo, como um canal de compreensão intercultural, apresentando a vida diária dos estudantes para estrangeiros. Além disso, o processo de produção dos vídeos, em si, produz vários efeitos educativos. Estes efeitos são, por exemplo:

1. espera-se que os estudantes sejam alunos e falantes ativos de uma língua estrangeira, embora com a ajuda e suporte dos professores,
2. pede-se que os estudantes falem com o suposto público em inglês, tanto quanto possível,
3. pede-se que os estudantes observem, conscientizem-se e reflitam sobre aspectos de seu ambiente familiar e de sua vida diária, que normalmente passariam despercebidos,
4. eles devem organizar o conteúdo em uma história para o vídeo,
5. eles precisam tornar-se hábeis na utilização de equipamentos de vídeo e na criação de vídeos mais atraentes, e
6. eles têm que buscar um trabalho cooperativo durante todo o processo de criação de um vídeo.

Estes pontos estavam descritos nos comentários dos estudantes anexados aos vídeos, bem como nas observações dos professores. O presente autor gostaria de comentar o terceiro ponto com relação à educação para a mídia. O fato de os estudantes se expressarem sobre suas próprias vidas diárias leva-os a uma obser-

vação reflexiva e cuidadosa e a uma atitude crítica com relação à sua vida diária. Esse deve ser um dos objetivos da educação para a mídia. Neste aspecto, o projeto pode ser uma forma efetiva de desenvolver a compreensão que os jovens têm da mídia.

Entre os inscritos de 1997, há um vídeo feito por duas garotas, as únicas alunas de uma remota escola isolada na Prefeitura de Wakayama. Este vídeo é um guia de sua comunidade natal, usando as pessoas do lugar para explicar o ambiente e suas vidas tradicionais. O vídeo recebeu o “prêmio especial de realização”.

De acordo com os comentários dos estudantes participantes, eles entenderam que os êxitos deste projeto são: 1) uma nova consciência da singularidade de sua comunidade e de suas tradições, 2) o prazer e a satisfação de criar os vídeos sozinhos, 3) a compreensão da importância e das alegrias da produção cooperativa, embora eles também tenham compreendido, 4) a dificuldade de expressar uma idéia em uma língua estrangeira, e 5) as dificuldades técnicas na produção de um vídeo.

Comentário final

A pesquisa do Ministério feita em 1995 mostra que mais de 93% das escolas de ensino secundário no Japão estão equipadas com videocâmeras (o número médio é de duas câmeras por escola), além das de propriedade particular. Isso significa que a maioria das escolas desse nível pode se envolver em produção de vídeos, desde que elas disponham de tempo e de potencial humano. Espera-se que o sistema educacional japonês tire vantagem das oportunidades deste projeto.

TV FEITA POR ADOLESCENTES, PARA ADOLESCENTES

Desenvolvendo e avaliando um modelo de produção

LIN AI-LEEN

Os adolescentes, especialmente os mais jovens, são capazes de produzir seus próprios programas de televisão? Dois Workshops de Produção de TV foram realizados em 1997 como parte de um trabalho de mestrado¹ na Escola de Estudos da Comunicação, na Nanyang Technological University, em Cingapura, para provar que sim. O objetivo era desenvolver e avaliar um modelo de produção de TV feito por e para adolescentes.

“A TV feita por adolescentes, para adolescentes” é um assunto relativamente recente na pesquisa e prática da mídia. Há um número pequeno, mas crescente, de exemplos de envolvimento de crianças e jovens no processo de produção de vários meios de comunicação. Contudo, casos de programas de TV inteiramente feitos por adolescentes em base contínua são poucos, e tendem a se concentrar nos Estados Unidos.² Além disso, a extensão da participação costuma ser limitada, ou sob pesada supervisão adulta.

O objetivo da formulação de um modelo de produção foi tentar prover uma estrutura sistemática e abrangente para ensinar os adolescentes a produzir seus próprios programas de TV com um mínimo de envolvimento dos adultos, de forma que possam ter voz através da televisão. Com base na atual experiência, buscou-se fornecer um guia descritivo de procedimentos para adolescentes implementarem a TV, que fosse específico e, ao mesmo tempo, aplicável a outro contexto.

O modelo de produção

O modelo de produção inclui tanto um aspecto conceitual quanto um operacional. Um modelo inicial foi desenvolvido a partir de uma revisão da literatura, suplementada por entrevistas com profissionais e pessoas que trabalham na mídia. Este modelo foi testado e posteriormente aperfeiçoado por ocasião dos Workshops de Produção de TV.

O propósito destes Workshops era testar o modelo. O primeiro Workshop durou apenas cinco dias; o segundo foi repetido com um grupo diferente de participantes e durou duas semanas. Durante os Workshops os participantes adquiriram conhecimento técnico básico de produção de TV em dois dias e meio. Os jovens de cada Workshop então trabalharam juntos como grupo, para produzir um programa com formato de revista, de 24 minutos de duração.

Um total de 25 adolescentes, entre 12 e 15 anos, foi selecionado para participar destes dois Workshops. Os participantes foram recrutados através de suas escolas. As escolas foram cuidadosamente selecionadas para prover uma faixa representativa do adolescente médio, em termos de estrato social e padrão acadêmico. (As escolas de “elite” foram deliberadamente deixadas de fora.) As escolas tiveram a liberdade de determinar quem convidariam. Todos os candidatos tiveram que se submeter a um teste, como parte do processo de seleção.

A sustentação conceitual do modelo pode ser resumida em termos dos quatro C's e um D: conceito, contexto, critérios, currículo e desafio. O modelo operacional consiste dos procedimentos sugeridos em cada um dos três estágios de implementação: recrutamento, teste e o Workshop de Produção de TV em si. O modelo atual é longo demais para ser descrito aqui; portanto, apenas algumas das descobertas mais significativas sobre como ensinar produção de TV para adolescentes serão discutidas.

Criando um contexto

Um contexto propício provou ser um fator crucial para o sucesso do projeto. Um ambiente favorável não consiste apenas do cenário físico, mas também inclui o ambiente psicológico. A vantagem do Workshop era que um contexto podia ser deliberadamente criado, com condições ótimas para o sucesso. Isso era necessário, uma vez que se descobriu que o contexto naturalmente existente era, em regra, de resistência.

Neste caso, os Workshops aconteceram dentro da Escola de Estudos da Comunicação, durante as férias escolares. Assim, havia considerável flexibilidade de tempo e a utilização das instalações. A vantagem adicional do contexto escolar era que exigia custos mínimos pelo uso do equipamento, e os participan-

tes não precisavam pagar para tomar parte nos Workshops. Outros custos adicionais, tais como videoteipes, foram assumidos pelo autor.

Um elemento-chave deste contexto é a confiança. Encontra-se resistência quando os adultos não confiam nos adolescentes para que manipulem o caro equipamento de produção. Onde há confiança, há também maior liberdade para os adolescentes explorarem várias formas de se expressarem. Onde há confiança, os adolescentes são tratados com respeito. Por sua vez, veremos que estes jovens produtores se esforçarão para corresponder às suas expectativas. Tal contexto é melhor descrito como um ambiente de aceitação e de exceção — onde seu jeito de fazer as coisas é aceito, mesmo que isso signifique abrir exceções porque não é a forma usual de se fazer.

A confiança é construída sobre o princípio da amizade, que é muito importante para os adolescentes. Descobriu-se, durante o primeiro Workshop, que os participantes não viam os adultos de forma muito favorável. Talvez fosse porque a maioria dos adultos que encontram em suas vidas sejam ou pais ou professores, que os adolescentes vêem como antagonistas em relação a eles. Em especial, também reagiram de forma adversa aos adultos que intervieram no Workshop sem terem sido apresentados a eles. Mesmo os convidados — produtores da indústria televisiva local, que concordaram gentilmente em fazer uma breve apresentação durante o Workshop — que falaram na qualidade de profissionais, foram considerados intimidadores.

Descobriu-se que papéis claramente definidos ajudam a evitar problemas que poderiam surgir de tais percepções, e que a amizade é um papel com o qual os adolescentes conseguem se identificar, porque carrega suas próprias expectativas. Assim, todos os assistentes e convidados não-adolescentes foram deliberadamente posicionados como amigos. (De fato, pediu-se a todos os auxiliares e adultos que se “despojassem”, a fim de se identificarem com os jovens.)

Retrabalhando o currículo

Os participantes foram introduzidos à câmera bem no início do Workshop, logo no primeiro dia, depois de uma breve apresentação sobre o processo de produção. Não levou mais de três dias para se ensinar o conhecimento básico de produção. No primeiro dia, ensinou-se terminologia básica e operação de câmera de manhã, e elaboração de *roteiro* e *storyboard* à tarde. Tendo visto os principais aspectos da produção e pré-produção, eles estavam prontos para aprender sobre edição de pós-produção no segundo dia. No terceiro, puderam assumir papéis e começar o planejamento referente à pré-produção de seus próprios programas.

Enfatizou-se o ensino apenas do conhecimento técnico básico, ao invés de estética, de forma a não impor a eles uma forma de ver o mundo e de expressar

seus pensamentos. As explicações foram simplificadas sempre que possível; os aspectos técnicos foram reduzidos a três questões básicas: Onde é a filmagem? Onde é o som? Há alguma outra coisa? Descobriu-se que os adolescentes eram capazes de entender as técnicas sem qualquer necessidade de apostilas ou anotações. Também foram feitas tentativas de se usar exemplos com os quais eles pudessem se relacionar. Os *scripts* foram escritos só depois de lerem os últimos números das revistas para adolescentes, a fim de saberem o que estava acontecendo e era importante.

Também houve muitas oportunidades para a prática. Cada aula teórica levava no máximo 15 minutos, e os adolescentes então podiam praticar o que tinham acabado de aprender. Descobriu-se que esse procedimento era necessário por causa dos curtos intervalos de atenção dos adolescentes. Os participantes ficavam enfadados se não se envolviam constantemente em alguma atividade, ou se impacientavam se a tarefa era entediante demais ou muito longa. A palavra chave era “divertido”. A produção de TV parecia ser quase um jogo para os jovens participantes. A aprendizagem tinha que ser agradável para ser efetiva, e jogos eram freqüentemente empregados como instrumentos tanto de aquecimento quanto instrucionais.

Os Workshops foram planejados para testar a habilidade dos adolescentes participantes de atuarem sob condições mínimas de envolvimento adulto. Todos os assistentes foram instruídos a não dizer aos jovens o que fazer, mas a dar sugestões e encorajá-los a pensar por si mesmos. Perguntas retóricas eram úteis como instrumentos pedagógicos para encorajá-los a pensar sobre as coisas, ao invés de receberem passivamente as informações. Pensar também os ajudou a entender o processo, ao invés de apenas imitar a prática.

Aceitando o desafio

Os adolescentes participantes dos Workshops provaram ser tecnicamente competentes e responsáveis no manejo do equipamento de produção. Contudo, não eram muito bons no uso deste meio de comunicação para se expressar. Esta deficiência se manifestou na falta de elegância na apresentação de seus programas e no fato de o conteúdo não ser comunicado tão bem quanto se pretendia. Essas dificuldades se deviam parcialmente à falta de habilidade que vem com a experiência e também a diferenças herdadas de desenvolvimento.

Também havia influências externas que pareciam atrapalhar os esforços de produção dos adolescentes. Durante o Workshop, notou-se que o atual protocolo de produção parece constranger a forma como os adolescentes percebem a TV, em termos de seu comportamento de produção³ e do modo como se apresentam na TV. Há uma tendência de tentarem imitar os programas produzidos por adultos, em seu estilo de apresentação e formato, e mesmo usarem os adultos como

modelos em seu comportamento durante as filmagens. Talvez deva se pensar em retrabalhar o atual protocolo de produção, a fim de encorajar os adolescentes a desenvolverem seu próprio estilo de fazer programas de TV.

Uma outra barreira externa às capacidades dos adolescentes é a aceitação de suas produções pelos responsáveis pela televisão. Os produtos de ambos os Workshops foram enviados à TV local por cabo para ver se ela os transmitiria. Em ambos os casos a resposta foi negativa, não só por causa da natureza não-refinada de seus produtos (era, afinal de contas, sua primeira tentativa), mas também pelo fato de a linguagem usada pelos adolescentes ter sido considerada coloquial demais. Uma mudança nos chamados padrões aceitáveis para transmissão na TV pode ser necessária para que as produções dos adolescentes sejam aceitas.

O que os adolescentes mais precisam é tempo — tempo para aprender, tempo para errar, tempo para se descobrir através da experiência de fazer TV. Em uma indústria em que o custo do tempo é calculado em dólares e centavos de dólar, não é de surpreender que a TV produzida por adolescentes não seja mais difundida. Contudo, os adolescentes — e, na verdade, a adolescência — não pode ser apressada. Os adolescentes de ambos os Workshops mostraram total descaso pela urgência dos prazos, preocupados, ao contrário, em completar bem sua tarefa, não importa quanto tempo isso levasse. É assim que eles pensam, no aqui e agora, e este fator tem de ser considerado ao se ensinar os adolescentes a produzirem TV.

Há, ainda, o problema da falta de acesso. O grande desafio da TV feita por adolescentes, para adolescentes, é garantir a provisão contínua de recursos humanos e técnicos a longo prazo. A TV feita por adolescentes, para adolescentes, não é simplesmente ensinar como produzir TV, mas ajudar um jovem a encontrar uma identidade e um caminho para sua expressão. Para aqueles que aceitarem o desafio, para aqueles que fizerem do tempo seu amigo, esta promete ser uma experiência compensadora.

Notas

1. O autor era pesquisador/estudante graduado da Escola de Estudos da Comunicação da Nanyang Technological University, Cingapura, quando a pesquisa foi realizada. O título da tese de mestrado é: *TV de adolescentes: Desenvolvendo e avaliando um modelo de produção*.
2. Um bom exemplo da TV “feita por crianças, para crianças, e sobre crianças” nos Estados Unidos é a *U.S. KIDS TV*. Iniciada em 1992 por Jim Halley, começou como um projeto para um grupo de Garotas-Guias, mas em seguida se tornou um empreendimento contínuo. As jovens, entre 10 e 14 anos, formam tanto o elenco como a equipe técnica, e fazem tudo, desde a elaboração das idéias e *scripts*, ao trabalho de câmera e apresentação. Mais informações podem ser encontradas em seu *web site* (<http://axsamer.org/-uskidstv>).

Um exemplo de TV feita por jovens fora dos Estados Unidos é encontrado em New South Wales, Austrália. A Metro Television, com a assistência da Australian Children's Television Foundation (Fundação Australiana de Televisão Infantil), começou a realizar Workshops de Finais de Semana para crianças e jovens entre 9 e 17 anos em 1982. Eles também introduziram um Videoclube de Crianças e Jovens no ano seguinte para treiná-los mais em produção de TV e vídeo. Alguns de seus objetivos incluem: promover a compreensão técnica e social da televisão, prover um canal criativo para os jovens se expressarem, desenvolver a confiança do indivíduo em suas habilidades e simplesmente divertir-se (Mellet, J. (1985). *Television: The Child's Eye View*. Victoria, Australian Children's Television Foundation).

3. O termo "protocolo de produção" é usado livremente para se referir à prática de produção de TV. Por exemplo, há um procedimento padrão a ser seguido ao se fazer gravação em estúdio. Descobriu-se que essa convenção tolhia a espontaneidade dos jovens, que é particularmente importante em um programa de adolescentes. Ela era melhor captada em seus instantâneos sinceros do que em sua fotografia cuidadosamente encomendada.

JOVENS COMUNICADORES EM GANA

SARAH AKROFI-QUARCOO

Quando a associação Women in Broadcasting (WIB — Mulheres no Rádio e na Televisão) começou a organizar o Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança em Gana, não antevimos seu crescimento. O ICDB produziu frutos — o Clube de Ação para o Desenvolvimento e Sobrevivência da Criança (Child Survival and Development — CSD) e um Workshop para Crianças sobre Habilidades para o Rádio e a Televisão, realizado anualmente.

A WIB é uma associação de comunicadores e jornalistas que trabalham em programas, produção e noticiários do rádio e da TV. Fundamentalmente, a associação visa a aumentar o acesso de mulheres e crianças à mídia eletrônica. Não é, pois, fora de propósito que a WIB esteja liderando, em Gana, a criação de uma nova relação entre o rádio e a TV e as crianças — uma relação que, até aqui, tendia a reforçar, nos programas de rádio e TV, a percepção tradicional da sociedade de ver a criança como um ser passivo que deve ser visto e não ouvido.

O Clube de Ação para o Desenvolvimento e Sobrevivência da Criança

As crianças que participaram das atividades que marcaram o ICDB de 1995, criaram o Clube de Ação para o Desenvolvimento e Sobrevivência da Criança (CSD). O clube provê uma plataforma para seus membros usarem a mídia eletrônica mais significativamente para informações e educação, expressarem suas opiniões sobre questões que os afetam, e, também, como instrumento para construir sua confiança e auto-estima. Posteriormente, um espaço de 30 minutos foi garantido ao grupo, no rádio.

Com apoio, o grupo produziu *Kiddie Time*, um programa ao vivo em forma de revista, transmitido aos sábados. As próprias crianças trabalhavam nas idéias

do programa, escreviam e apresentavam notícias e eram âncoras e produtores. Munidas dos ideais do ICDB, algumas crianças contribuíam com cartas, poemas e comentários sobre questões sociais.

Workshops para crianças sobre habilidades para atuar no rádio e na televisão

Dois anos mais tarde, a necessidade de aumentar a capacidade de nossos jovens para o rádio e a televisão tornou-se crítica. Como já tinham se estabelecido na área, não foi difícil conseguir apoio. O Ministério das Comunicações, então da Informação, a Comissão Nacional Ganense para Crianças, o UNICEF e a Corporação Ganense de Rádio e Televisão prontamente deram esse apoio. E, em setembro de 1997, o primeiro Workshop para Crianças sobre Habilidades para Atuar no Rádio e na Televisão aconteceu em Gana, com o tema geral “O Rádio, a Televisão e o Desenvolvimento Infantil”. A atividade teve lugar nos estúdios da Corporação Ganense de Rádio e Televisão. Foi programada para ocorrer no período das férias longas, de forma a não interferir no trabalho acadêmico.

Além de prover os jovens com as habilidades necessárias para o rádio e a televisão, um outro objetivo era constituir um grupo de crianças e jovens que defendessem as questões de seu interesse. E as crianças e jovens podem ser melhores advogados se dispuserem das informações necessárias. Assim, o workshop também objetivava sensibilizar as crianças para a necessidade de usar a mídia eletrônica mais para a educação e informação do que para o entretenimento. Dessa forma eles serão informados sobre políticas e programas que podem não servir aos seus interesses e, através da mídia, iniciar o debate sobre a questão e, em continuação, defender mudanças na política, se necessário.

O entusiasmo demonstrado pelos jovens participantes do workshop foi simplesmente enorme. Foram cinco dias de intenso trabalho de classe, viagens de campo e exercícios. Os participantes trabalharam além das horas programadas para completar seus exercícios. Pessoal veterano de rádio e televisão operou como fonte de recursos, dando palestras sobre vários aspectos da produção e dos programas.

Começamos com uma introdução ao rádio e televisão. Os participantes ouviram sobre as operações de ambos os meios de comunicação. Houve palestras sobre redação para o rádio e a televisão, habilidades para fazer entrevistas e produção de programas de rádio e TV. O grupo também se submeteu à prova de voz.

O mais excitante, contudo, foram os exercícios práticos. Os participantes tiveram que entrevistar alguns profissionais em suas respectivas áreas de trabalho. Isso serviu como um exercício para construir a autoconfiança. Pela primeira vez em suas vidas, os participantes tiveram contato direto com personalidades

proeminentes. Também foi uma oportunidade para aprender com personalidades que eram, ao mesmo tempo, modelos de papéis. Houve demonstração excepcional de independência e controle, para a surpresa e deleite do pessoal que era fonte de recursos.

Foram dados certificados de participação, mas eles não foram distribuídos “de graça”. Os participantes tiveram que apresentar projetos finais — dois por cada um, para o rádio e a TV. Em dois grupos de trabalho, os jovens se encontraram para discutir idéias sobre os programas, assuntos e formatos. Eles distribuíram as responsabilidades. Os jovens produtores dispunham de estúdio, câmeras e outros suportes para o período de transmissão. O grupo de rádio saiu para fazer entrevistas usando seus gravadores portáteis. Contudo, o grupo de TV trabalhou intimamente com um cameraman profissional. Mas atrás dos painéis de controle da edição e nos estúdios de gravação, eram os jovens que estavam no controle. Graças à Corporação Ganense de Rádio e Televisão, que emprega a maioria dos membros da WIB, tivemos acesso aos estúdios de rádio e TV.

Os grupos de rádio fizeram um programa de uma hora de duração, com telefonemas de ouvintes e entrevistas de estúdio ao vivo sobre questões ligadas aos direitos da criança. O segundo programa, gravado, foi de variedades. O grupo de TV também fez um programa discutindo os direitos da criança, de 30 minutos de duração. Tanto os programas de rádio como o de televisão foram transmitidos no ICBD de 1997.

É claro que esta inovação em Gana foi um período de aprendizagem excitante para os participantes entre 9 e 16 anos. Para todos eles, foi seu primeiro workshop fora da sala de aula. As crianças nunca têm tais oportunidades. Na verdade, a cultura desaprova crianças que são falantes e diretas. Mas os ventos de mudança trazidos pela agenda dos direitos da criança fizeram a diferença. E as crianças deram valor a isso. Elas abraçaram o programa com zelo e compromisso. Às 8:30 da manhã, os participantes já estavam sentados para iniciar os trabalhos do dia, e ficavam além do horário programado para aprender mais e terminar seus exercícios.

O trabalho de defesa

O trabalho de defesa começou logo depois do workshop. A Carta da Criança chegou ao Parlamento um mês depois do workshop. Foi, portanto, uma oportunidade para convidar o porta-voz do Parlamento para um programa de rádio, de uma hora de duração, com telefonemas dos ouvintes, chamado *Conversa com o Porta-Voz*. A discussão cobriu questões gerais da Carta, incluindo o assunto controverso da maioridade para cada sexo. Crianças de todo o país tiveram a oportunidade de questionar o porta-voz.

O resultado deste encontro foi uma outra realização. O porta-voz convidou as crianças para uma reunião no café da manhã e também para se encontrar com a comissão que trabalhou na Carta.

Perspectivas para o futuro

Não há dúvida de que ultimamente tem havido algumas mudanças significativas nas produções infantis de rádio e TV em Gana. Dos formatos estereotipados do tipo em que os adultos dão conselhos e lições de moral às crianças em pesadas doses de contos tradicionais, passando também por peças infantis e recitais de poesias, as crianças estão agora desempenhando papéis mais sérios, como apresentadoras, âncoras, participantes de mesas-redondas, entrevistadoras e entrevistadas.

Significativamente, algumas produções independentes, como *Ritmo Adolescente* e *Mundo dos Fãs*, que se desenvolveram na linha da criação da consciência, continuam a descobrir talentos infantis, uma situação que tem contribuído imensamente para moldar um perfil positivo das crianças.

Há lições para futuros programas desta natureza. Primeiro, a duração do workshop foi curta. Este ponto apareceu vigorosamente nos relatórios de avaliação feitos no final do workshop. Havia muito para fazer, aprender e vivenciar em cinco dias. Combinar rádio e televisão foi outro obstáculo. Mas, talvez, o maior dos obstáculos foi lidar com uma classe de 40 alunos. Os facilitadores afirmaram que isso exigiu demais deles.

A resposta do público a esta atividade que recebeu muita publicidade foi avassaladora. Houve um grande número de cartas de pais e alunos pedindo formulários de inscrição para o próximo workshop.

Assim, pretendemos ampliar a cobertura e alcance da participação para dar às crianças de todo o país a oportunidade de fazer parte do processo.

Há uma riqueza de talentos infantis para o rádio e a televisão. Só precisamos dar às crianças uma oportunidade para se revelarem. E não há contradição no fato de que programas desta natureza ajudarão a formar uma imagem forte para as crianças, ao mesmo tempo em que abrirão oportunidades de carreira para os jovens cujos interesses estão no rádio e na televisão.

SOU CRIANÇA, MAS TAMBÉM TENHO MEUS DIREITOS!

MIMI BRAZEAU

Poda Yeri, de 11 anos de idade, está saindo do estúdio de gravação. Ela está com calor, com sede e exausta. Durante a manhã toda ela fez o papel de uma garotinha que apanha de seu tio, Abdoulaye. Ela teve que chorar muito para fazer a representação parecer realista, para simular no rádio o que outras crianças vivenciam todos os dias. Mas Poda conseguiu. Os outros atores do povo estão aplaudindo seu trabalho. Até o técnico de som, Tio Ley, como as crianças afeitosamente o chamam, ficou tão emocionado que tinha lágrimas nos olhos. A mágica funcionou.

A história da garotinha que apanhava de seu tio logo será ouvida em toda parte de Burquina Faso, em praticamente todas as estações de rádio. Os habitantes de Ouagadougou, a capital, e das aldeias de todas as regiões do país, ouvirão esta história comovente de uma criança que está sofrendo, que não tem ninguém para amá-la, que é punida injustamente. Algumas pessoas se verão na história, ou pensarão em um vizinho, um primo. Algumas delas provavelmente dirão, “isso só acontece com os outros”. O objetivo desta representação é tocar as pessoas o suficiente para entenderem que tudo deve ser feito para proteger os direitos de todas as crianças, as suas próprias e as dos outros também.

Poda é uma das centenas de crianças que participaram da produção da campanha de rádio chamada *Sou criança, mas tenho meus direitos, também!*, organizada pela PLAN International. Cinquenta atores e atrizes de Burquina Faso, alguns dos mais famosos, participaram desta aventura. “Eu não perderia esta experiência por nada no mundo!”, afirma o jovial Rasmane Ouedraogo, o ator de sorriso contagiante, olhos que brilham, e cabelos grisalhos que é visto em todos os cinemas do país. Ele continua: “Representar com estas crianças, ensaiá-

las, sonhar com elas, defender seus direitos, é a mais bela das missões que alguém poderia ter me dado!”

Rasmane não está sozinho. Foram muitos os que procuraram crianças nas escolas, escutando as vozes infantis que poderiam transmitir emoção em francês e em moré, as duas línguas usadas na campanha de rádio. Não havia tempo para descanso: duas semanas de buscas e testes, um mês de ensaio, três semanas dentro de um estúdio para gravar os dramas, cada um deles defendendo um direito da criança, e sugerindo formas de melhorar a qualidade das vidas das crianças.

E assim vinte histórias, que tanto entretêm quanto educam, sensibilizarão a população com relação ao direito de as meninas freqüentarem a escola, igualdade dos sexos, integração da criança deficiente, o direito ao descanso e à recreação, liberdade de expressão, contra a violência, contra o casamento forçado, contra a exclusão, o direito a uma família, o direito de crescer com saúde e no melhor ambiente possível.

Sensibilizar primeiro...

Os países da África Ocidental ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança e se engajaram na defesa dos interesses infantis a fim de dar às crianças um padrão de vida decente e a chance de desenvolver todo seu potencial. A responsabilidade civil e governamental é enorme. Os países da África Ocidental não dispõem dos meios para honrar tal compromisso.

Em Burquina Faso, 93% das mulheres são analfabetas, a expectativa de vida é de 47 anos, a diarreia, a malária e infecções respiratórias matam milhares de crianças todos os anos, e a defesa dos direitos da criança está apenas começando.

A maioria das grandes campanhas internacionais para a defesa dos direitos da criança focaliza os problemas maiores, como o trabalho infantil em condições desumanas na Ásia; a prostituição das jovens na América do Sul; as crianças vítimas da guerra na Região dos Grandes Lagos da África; e as crianças de rua nas grandes capitais do mundo.

Todas essas causas nobres merecem o interesse internacional e a mobilização de esforços para remediar as situações. Contudo, próximos das injustiças flagrantes, certos direitos cuja publicidade é menor não são defendidos, permanecendo sem um porta-voz que assegure sua proteção. A Convenção estabelece que os direitos da criança são indivisíveis, inter-relacionados e de igual importância. Fácil de falar, mas difícil de fazer.

Em Burquina Faso, milhares de crianças não são comercial ou sexualmente exploradas, a guerra não devastou o país, mas diariamente seus direitos mais

básicos são ignorados. O país, cujo Tesouro está vazio, não tem condições de pôr em ação os meios para proteger os mais de quarenta artigos da Convenção. Há muitas batalhas a serem ganhas, e a batalha contra a pobreza retém a maior parte da atenção do Estado. Contudo, a pobreza continua a ser o último argumento usado para desculpar o desrespeito pelos direitos da criança.

Os habitantes das aldeias, que, na maioria, são analfabetos, mal conseguem alimentar suas grandes famílias. Uma pessoa pode sustentar vinte ou trinta outras. Ter que pagar cadernos, ou um par de sapatos, ou as pequenas taxas para matricular uma criança na escola são fatos que exercem pressão suficiente para um chefe de família decidir não educar seus filhos, sem contar o fato de ele estar perdendo o trabalho da criança no campo durante o ano. Além disso, se o pai também nunca foi à escola, ele acha que não perdeu muito — se ele sobreviveu, seus filhos sobreviverão também.

Quando o habitante de uma aldeia sabe que sua filha sairá de casa para viver com seu marido em uma aldeia diferente, de que adianta para ele investir na educação dela se isso não o beneficiará? Quando ele, enquanto criança, teve que lutar por um lugar entre as vinte ou trinta crianças de sua família poligâmica; quando, em regra, recebia a ordem de ficar quieto e obedecer a seus pais, quando apanhou para não discutir, quando viu suas irmãs sendo excluídas e dadas em casamento sem o seu consentimento — como se pode fazer para que ele, agora adulto, aplique direitos com os quais nunca sonhou e exija que esses direitos sejam dados a seus filhos?

A sensibilização é o primeiro passo para um diálogo. O que é um direito? Quais são os Direitos da Criança? A liberdade de uma pessoa começa onde os direitos de uma outra terminam? Ao respeitar os direitos da criança, os direitos dos pais e das autoridades são ignorados?

A resposta é “não”. Agora tem que se provar, tem que se persuadir os pais. As crianças não devem se tornar os reis que os pais têm obrigação de servir. As crianças têm a obrigação de respeitar os outros, sua cultura, sua religião, seus pais, sem perder o direito de desenvolver todo seu potencial. Precisa-se estabelecer um sistema para dar-lhes apoio.

... e então pôr em prática

Sensibilizar primeiro e, então, pôr em prática. Esses são os objetivos da campanha de rádio *Sou criança, mas tenho meus direitos, também!* A Convenção dos Direitos da Criança celebra dez anos de existência em 1999, e a campanha de rádio produzida pela PLAN International convida a população a prestar mais atenção no futuro do país, os jovens. Contudo, os jovens têm a obrigação de continuar a respeitar os adultos, suas tradições, sua religião, sua cultura.

Para comunicar a mensagem, a PLAN criou animais personagens — um leão, uma hiena, um elefante, um macaco e uma lebre que, cada um do seu jeito, defendem os direitos da criança e interagem com ela. “Sei muito bem que Wogbo, o Elefante, não fala”, diz Gustave Traore, de onze anos, “mas ele diz coisas tão bonitas. E...”, acrescenta, pensativo, “nunca vi um elefante, talvez eles realmente falem!”. Ele ri. Gustave acredita no elefante. Ou melhor, crer acreditar.

As crianças retratadas nestas histórias são como centenas de milhares de outras crianças em Burquina Faso, com seus sonhos, suas expectativas, sua alegria suas desilusões. Estão crescendo em um mundo onde a magia e a realidade se encontram. Magia porque todas as crianças aceitam as regras do jogo, contudo, deixem-nas ficar assombradas com o mistério, identificar-se com os heróis e desfrutar dos finais felizes.

Os pré-testes dos dramas feitos com as crianças e jovens (de 8 a 15 anos de idade) mostraram claramente que eles levam em consideração tanto o sonho quanto a realidade, que eles entendem a mensagem dos dramas e o que está em jogo e que eles gostariam de iniciar um diálogo para reivindicar seus direitos. Seus comentários mostram que eles preferem aprender se divertindo em vez de receber uma lição de moral. Alguns deles disseram ter certeza de que seus pais gostariam das histórias entenderiam a mensagem e a conservariam na memória.

Este último comentário não é apenas uma coincidência. De fato, os dramas foram escritos para desafiar os pais, sem acusá-los ou ofendê-los. As histórias sugerem soluções, propõem novos caminhos para a aplicação dos direitos da criança. Diariamente. De forma simples. Porque toda grande ação começa com pequenos gestos. Uma palavra que mostre estima, o encorajamento que crie um desejo de se superar, um ouvido atento que convide a confidências, um sorriso que se traduza em um gesto de amor. Nutrir, guiar, escutar as crianças e surpreender-se com sua imaginação fazem com que ela floresça ainda mais.

Um estudo sobre a extensão do conhecimento e da aplicação dos direitos da criança, bem como dos hábitos de ouvir rádio, está em andamento em Burquina Faso e Togo. A campanha de rádio será lançada, juntamente com o reforço de uma campanha publicitária e atividades em Ouagadougou, no Dia Internacional da Transmissão de Rádio e TV da Criança, em dezembro de 1998. A maioria das estações locais e nacionais transmitirá os dramas durante os horários de maior audiência.

Uma avaliação do impacto da campanha de rádio será feita depois de vários meses de transmissão. Neste ínterim, numerosas atividades serão organizadas para promover os direitos da criança. Várias equipes de teatro de jovens já estão reunindo trechos que serão representados nas escolas. Uma turnê pelas aldeias está prevista, com o apoio da PLAN International.

Os assistentes sociais das aldeias, que são responsáveis pela sensibilização em questões de saúde, educação e habitação, usarão os dramas para iniciar discussões com seus habitantes.

Depois que a campanha for lançada em Burquina Faso, a PLAN produzirá dramas em Togo, Guiné, Senegal, Mali e Serra Leoa. Duas estações de rádio internacionais já manifestaram seu interesse em transmitir a campanha *Sou uma criança, mas tenho meus direitos, também!* em vários países de língua francesa.

Sou uma criança, mas tenho meus direitos, também! não é só uma declaração e, especialmente, não é uma discussão para mudar a direção da cultura, com suas tendências fatalistas, religiões predominantes e tradições bem estabelecidas. Em um continente onde os caminhos às vezes parecem feitos de antemão, é um modo e um convite para fazer com que as coisas caminhem — para melhor e para o futuro de todo um povo. De forma que crianças como Poda Yeri ou Gustave Traore possam sonhar dizer, “Eu posso, se eu quiser”, e ter alguém que responda, “Deixe-me ajudá-lo!”.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO RÁDIO, BURKINA FASSO

FRANÇOIS ZONGO

L'Association Burkinabé pour la Survie de L'Enfance (A Associação de Burkina Fasso para a Sobrevivência da Infância) (ABSE) é uma organização não-governamental dedicada ao desenvolvimento de setores sem fins lucrativos. Fundada em 1981, a ABSE trabalha em benefício das mulheres e crianças de Burkina Fasso.

Como parte de um programa nas escolas para conscientizar as crianças e a sociedade dos direitos da criança, a ABSE apóia a produção de programas de rádio feitos por crianças e adolescentes para os jovens ouvintes.

Os pontos de vista de crianças e jovens são foco de atenção cada vez maior em Burkina Fasso, particularmente no que se refere aos direitos e bem-estar da criança. Atualmente, graças às transmissões apoiadas pela ABSE, os jovens têm a oportunidade de participar das decisões que lhes dizem respeito.

Estrutura do programa e participação das crianças

Todas as transmissões apoiadas pela ABSE são conduzidas e produzidas por crianças entre 6 e 16 anos.

Transmitido “ao vivo”, o programa começa com uma revisão da atual situação das crianças e jovens em Burkina Fasso e ao redor do mundo.

Cada programa tem, então, um tema específico, com o objetivo de conscientizar os ouvintes dos direitos e responsabilidades da criança.

Durante o programa, grupos de crianças moderam debates entre crianças no estúdio, bem como com aquelas que telefonam para o estúdio dando sua opinião. As crianças telefonam de todas as partes do país para participar das discussões.

Cada transmissão envolve até 100 crianças no estúdio e cerca de 25-30 telefonemas são recebidos. Uma pesquisa recente revelou que mais de 50 mil crianças e jovens em Burkina Fasso ouvem os programas que são produzidos para seu benefício.

Distribuição e conteúdo dos programas

Os programas são transmitidos às quintas-feiras e sábados, em horários em que a maioria das crianças e jovens podem ouvi-los. Quinze estações de FM transmitem os programas. As mais conhecidas dessas estações são: “Arc Canal en Ciel”, “Horizon FM” e “Energie”. A “Horizon FM”, por exemplo, é conhecida como uma estação de rádio para crianças.

Cada programa tem 90 minutos de duração. Um desdobramento de um programa típico é o seguinte:

- notícias sobre crianças: 15 minutos,
- apresentação de um tema relacionado com os Direitos da Criança: 20 minutos,
- discussão do tema: 30 minutos,
- canções, poemas, leituras, anedotas e charadas: 10 minutos,
- música: 15 minutos.

Impacto dos programas no desenvolvimento das crianças

Os programas transmitidos para crianças exercem um efeito positivo sobre elas. Eles oferecem um fórum para a troca de idéias, onde os jovens de Burkina Fasso podem se expressar livremente.

Neste fórum as crianças podem discutir assuntos relacionados com seu desenvolvimento e perspectivas e criticar atos e políticas públicas que ameacem prejudicar seu desenvolvimento ou obscurecer seu futuro.

No todo, os programas são muito importantes porque eles dão às crianças uma oportunidade única de chamar a atenção de políticos e responsáveis por políticas públicas para os problemas com que elas se defrontam e seu desenvolvimento.

CAMINHANDO EM DIREÇÃO À PARTICIPAÇÃO NA INTERNET

Novas iniciativas do rádio para crianças e jovens

SARAH McNEILL

Apesar de toda a conversa sobre participação desde que os artigos da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança colocaram, pela primeira vez, o assunto no topo da agenda dos direitos da criança, os avanços para facilitar seu acesso à mídia têm sido vagarosos. O fato de o impacto da Convenção, tendo ocorrido juntamente com a rápida expansão da Internet no mundo desenvolvido, levou à aclamação do ciberespaço como o lugar onde *participação e acesso* poderiam acontecer. *Web sites* criados especificamente para os jovens proliferaram, mas eles foram projetados por adultos principalmente como fontes de informação para os jovens, de tal forma que sua participação está confinada a parâmetros definidos de dominar habilidades relativas ao teclado, localizar *sites* e fazer o *download* de dados. Questões sobre o significado da participação e sobre a extensão em que ela precisa ser mediada por filtros e controles de adultos estão amadurecidas para discussão. O mesmo acontece com as questões sobre o que se quer dizer com *liberdade de expressão e acesso à mídia*. A Internet pode ser parte de uma solução para os problemas encontrados na busca de respostas para essas questões?

À primeira vista, as chances parecem remotas. A conhecida imagem da teoria do caos, do movimento da asa de uma borboleta causando marés altas do outro lado do globo, vem à mente. 96% da população mundial ainda não tem acesso à Internet (Nua Internet Surveys 1999); mas, dos 4% restantes, são os jovens que, com sua crescente compreensão da mídia e da tecnologia da computação, estão usando o novo meio e transformando-o em seu. Será que

este pequeno grupo de cibernautas pioneiros pode criar um efeito que abale o mundo?

Focalizando o papel do rádio na implementação daqueles artigos da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança relacionados com a *liberdade de expressão* e o *acesso à mídia* (veja McNeill, 1998), a autora enfatiza o maior alcance do rádio como um meio de comunicação global e descreve avanços na tecnologia de *software* que permitem que estações de rádio em países ainda não *online*, transmitir gravações baixadas da Internet e oferecer seu próprio material de áudio para transferência para a Rede via *links* com uma estação “mãe” *online*. Estes desenvolvimentos estão hoje em dia ganhando impulso paralelamente a com um aumento considerável na concessão de novas estações de rádio comunitárias nos países em desenvolvimento e com um crescimento contínuo do número de novas estações que agora transmitem na Internet (hoje em dia, cerca de 1.550, de mais de 20 países diferentes). Novas iniciativas de rádio na Internet para os jovens precisam ser estabelecidas dentro deste quadro de expansão local do rádio no mundo em desenvolvimento, de aumento da transmissão na Internet e do número de instalações *online* no mundo.

Os jovens no controle

Na Austrália, Canadá, Europa e Estados Unidos, *web sites* criados pelos jovens ou orientados para eles chegaram precipitadamente! Um *site* australiano, <http://www.LOUD.au>, é provavelmente uma das iniciativas jovens de mídia mais amplas e carregadas de energia na Rede. São listadas dezoito páginas diferentes, sendo cada uma delas um portal para uma área de livre expressão criativa, que vai da TV, rádio, vídeo, imagens gráficas e jogos até textos na forma de revista eletrônica e poesia, e incluindo também música, drama, fotografia e histórias em quadrinhos. Em cada localidade, jovens criadores de *sites* estão marcando um novo território no ciberespaço e fazendo experiências com projeto e imagens gráficas. Fotografias mostradas na galeria dos fotógrafos evidenciam preocupações artísticas pessoais legendadas por textos que abrem mundos interiores: “Acredito que dentro de cada um de nós exista um lugar distante e escuro onde estamos sempre sozinhos... Às vezes sinto que esses lugares não são nossos e, sim, os mesmos em todo mundo.”

“Outros Projetos” no menu do *LOUD* lista as páginas da CBA (Community Broadcasting Australia — Austrália da Transmissão das Comunidades). Aí, *sites* “inflados” levam você ao “melhor rádio de comunidade feito por jovens”, com um programa de questões relacionadas aos jovens, assim como entrevistas e perfis. Neste *site*, outras opções de rádio são dadas pela Casula Powerhouse e por uma estação de música de Brisbane. A ABC também tem uma página no *LOUD*, com opções para percorrer a estação de

rádio Triple J, escutar os programas da estação e converter um show de rádio. Uma crítica de jornal citada no *LOUD* comenta: “a variedade de *web sites* que lidam tanto com técnica quanto com estética revela como os jovens têm controle desta área”.

Na Europa, a Rádio Dinamarquesa mantém um grupo de jovens na rádio cujas incursões iniciais na Rede predizem uma mostra semelhante de talento criativo. Transmitindo sob o banner *U.land*, esta série jovem que abrange três meios de comunicação diferentes, e que teve início há vários anos com o show de rádio *Polaroid!*, agora transmite no rádio, na TV e na Internet no endereço <http://www.u.dr.dk>. As transmissões têm como alvo a geração multimídia, confirmando a pesquisa de audiência que indica que “os jovens não utilizam um tipo de mídia por vez, mas sim rádio, TV e Internet ao mesmo tempo, em seus quartos”. Na Dinamarca, o *web site U.land* abarca os três tipos de mídia, com três horas de rádio ao vivo por semana, mais shows de TV em dois canais e a Internet, com o objetivo de dar acesso ao público em todos os momentos, com discussões sobre quaisquer assuntos, música, entrevistas e jornais diários em áudio/vídeo. Os shows refletem a busca firme dos jovens por informações em todos os aspectos das questões que afetam suas vidas. O *web site U.land* também convida à participação em produções de áudio. Vinhetas ouvidas no rádio podem ser “downloaded” e remontadas. Isso proporciona alta tecnologia e opções que reconhecem um espírito compartilhado de aventura. A série da Rádio Dinamarquesa é transmitida na Dinamarca, mas em Hilversum, a Rádio dos Países Baixos transmite internacionalmente um programa com formato de revista para os jovens, *Roughly Speaking (Falando de Modo Geral)*, em inglês, para um público alvo semelhante em todo o mundo. Seu show também tem uma agenda baseada em questões e seu *web site* no endereço <http://www.rnw.nl> convida à troca de idéias.

Novo site interativo para crianças

Enquanto essas iniciativas da mídia têm por alvo os jovens de mais idade, transmissões de rádio que possibilitem a participação dos ouvintes mais novos (8-14) são mais difíceis de serem encontradas. Um raio de luz brilha forte no centro de Nova York, onde a estação WNYC, do governo, continua a transmitir seu *New York Kids* todos os domingos à noite, apesar das constantes dificuldades financeiras e uma redução da audiência, em 1997, com a mudança de FM para AM. As dificuldades, enfrentadas para manter este programa para crianças excitante e inovador, em forma de revista, são assustadoras, mas o resultado é um bom programa para crianças dos cinco distritos da cidade de Nova York, que podem participar do show semanal de duas horas de duração. Em 1998, o criador e produtor do programa, Lou Giansante, reuniu fundos e talento criativo para

desenvolver um *web site* do *New York Kids*, que já registra 26 mil visitas por semana. Os navegadores interessados entram no <http://www.nykids.org> e encontram páginas sobre todas as partes do programa de rádio. O *site* é interativo e envolve as crianças no tipo de divertimento e jogos que testam o conhecimento e desafiam a curiosidade. “Talk Time” (“Hora de Conversar”) é uma página para elas expressarem suas idéias sobre um assunto tratado no programa de rádio. As regras para os participantes estabelecem: “Não xingue. Não minta. Não diga coisas más sobre os outros. Um produtor do *web site* lerá sua mensagem e, se ela estiver em ordem, será enviada”, o que dá às crianças orientações claras para a participação.

Como um projeto para um programa de rádio para crianças, o *web site* provê uma fonte rica de idéias para a produção. *New York Kids* baseia-se na comunidade, e deve muito de seu sucesso às gravações feitas semanalmente nas escolas locais. Fala-se de pais e professores em uma parte do programa. Quando o *New York Kids* era transmitido na faixa FM, cujo sinal é mais forte, até 5 mil telefonemas de crianças eram recebidos durante o programa, número que, infelizmente, caiu pela metade desde que o programa passou a ser transmitido em AM. Nas noites de domingo, os telefones são atendidos por voluntários, e há também um sistema de correio de voz para chamadas feitas durante a semana. No *web site*, as opções do menu incluem uma página “Só para Professores” (“Teachers Only”), que apresenta os *links* “Idéias de Currículo” (“Curriculum ideas”) e “Dicas sobre escrever para ser ouvido” (“Tips on writing for the ear”), que conduzem a outros *sites* úteis para professores. Há também um opção chamada “Mande um e-mail para nós” (“E-Mail us”).

New York Kids está no ar nas noites de domingo há quase sete anos, e, neste período, influenciou produtores de rádio para crianças de outras partes do mundo. Mimi Brazeau, que produz *Radio Gune Yi* (Senegal), reconhece o trabalho de Lou Giansante, assim como o fazem os produtores de rádio de vários países da Europa Oriental, de modo notável no premiado programa da Rádio de Latvia, *Spica Tres Dienas*. No verão de 1999, um grupo de estudantes de Rádio e Televisão da Ryerson Polytechnic University, em Toronto, Canadá, planeja incluir um programa *New York Kids* em uma das sete transmissões de rádio na Internet, de duas horas cada, chamada *KidsSPIRIT*, para crianças, que eles estão produzindo como um projeto de quarto ano usando RealAudio, fazendo o programa ao vivo e interativo, “de forma que crianças de todo o mundo possam participar”. Co-patrocinado por Rekha Shah (UNICEF/Ontario), este projeto de rádio tem um *web site*, <http://kidspirit.rec.ryerson.ca>, que traz o conteúdo do programa. A estudante e produtora Charity Barfoot escreve: “*KidSPIRIT* seguirá as orientações estabelecidas pela CRTC para programação infantil”.

Regras para acessar e participar

A CRTC (Canadian Radio & Television Commission — Comissão Canadense de Rádio e Televisão), como várias outras organizações nacionais semelhantes, está discutindo toda a questão da regulamentação da Internet. Informações sobre tais deliberações no que elas se referem às crianças podem ser encontradas em *web sites* como *Childnet International*, <http://www.childnet-int.org>, e *Just Think Foundation*, <http://www.justthink.org>. O *site* Childnet International dá informações sobre novos instrumentos para ajudar os pais a controlarem o acesso à Rede, com *links* para outros *web sites* com detalhes de outras pesquisas relacionadas ao mesmo assunto. As crianças que buscam acesso à Internet, via *sites* como o do *New York Kids*, logo se acostumarão a encontrar regras do tipo daquela citada anteriormente. Os *netizens* neófitos têm que aprender a assumir as responsabilidades do que significa liberdade de expressão na prática. O *acesso à mídia* também precisa de definição cuidadosa, sendo que o termo é usado para se referir a restrições de faixa de ondas que podem limitar ou ampliar a um público a recepção de um sinal de rádio ou televisão. É esse o sentido do direito da criança ao *acesso à informação*, constante do artigo 17 da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. Mas “acesso” também significa um ponto de partida ou caminho e é importante ter em mente que essa última interpretação segue o espírito da Convenção.

Já há *sites* para os jovens na Internet que oferecem um ponto de partida para o treinamento profissional em jornalismo. O *Children's Express (CE)*, a mídia internacional sem fins lucrativos e organização de liderança fundada em 1975, agora tem seu próprio *web site*, que reflete a atual atividade de treinamento para jovens nos escritórios do *CE* dos Estados Unidos e Reino Unido. Com o objetivo de utilizar o jornalismo e a mídia adulta para dar às crianças voz significativa no mundo, eles estão agora lançando a *CE Radio*. Contribuir com as estações de rádio do Reino Unido e dos Estados Unidos já se tornou parte do trabalho dos jornalistas do *CE* nos últimos anos. Agora, a sede em Washington reconheceu esta área de treinamento de mídia, nomeando Bob Walker, da Koahnic Broadcast Corporation (KBC), em Anchorage, Alasca, para planejar e dirigir a nova iniciativa mundial de rádio. Além de escrever para si mesmos na imprensa, os jovens jornalistas do *CE* também poderão ser ouvidos sobre questões nas quais têm experiência e que afetam toda a sociedade. Isso significa que esta organização que tem liderado a participação jovem nos últimos vinte e cinco anos, provendo reportagens escritas profissionalmente por jovens jornalistas para a imprensa nacional, está a apenas um passo de transmitir suas reportagens na rádio da Internet.

Portais da Internet para eventos mundiais de mídia

O *Junior Summit*, <http://www.jrsummit.mit.edu> é uma iniciativa mais recente. Lançada há cerca de cinco anos, seu objetivo é envolver os jovens em um projeto

para trazer suas idéias e vozes para a arena internacional, para a atenção dos especialistas globais e responsáveis por políticas públicas. Seu encontro de 1998, acontecido em Cambridge, Massachusetts, EUA, foi organizado na Internet por um grupo de profissionais de tecnologia de mídia no Media Lab do MIT. Cem jovens de 78 países (selecionado entre 4 mil interessados) participaram do evento. O processo completo de seleção aconteceu na Internet depois de se conseguir financiamento para 85 computadores para os grupos de jovens dos países que deles necessitavam. O processo de seleção na Internet, de maio a setembro de 1998, foi conduzido em dez línguas, incluindo chinês, russo, hebraico, árabe, português e espanhol. O que havia de mais avançado em *software* de tradução foi usado para um fórum *online* que começou em setembro, antes do encontro de novembro. Embora não houvesse o componente rádio, os participantes de língua inglesa do Encontro de Cambridge foram convidados a participar de transmissões de rádio (incluindo *New York Kids*). Os 85 computadores que agora fazem parte da rede do Junior Summit constituem um outro passo na marcha em direção à inclusão de grupos de jovens que vivem além das fronteiras do mundo desenvolvido.

Um outro *web site* com o objetivo de promover o envolvimento de jovens jornalistas em todos os aspectos da mídia é o do *Young Media Partners (YMP)*, no endereço <http://www.mare.ch/youngmedia>. Este portal para participação no jornalismo impresso, rádio e TV destina-se a jovens repórteres ávidos por encontrar oportunidades práticas de experiências de trabalho. Uma opção “Programmes & Services” (“Programas & Serviços”) no *web site* do *YMP* descreve oportunidades para os membros na forma de estágio interno em conferências internacionais ou em escritórios globais ou regionais da organização. Com centros operacionais em vários países, incluindo Turquia, Estados Unidos e Suíça, o *YMP* reuniu, nos últimos anos, um corpo jovem de imprensa nas mais importantes reuniões internacionais de jovens, e também em alguns Encontros Mundiais da ONU. Em tais eventos, o *YMP* proporciona treinamento com profissionais experientes da TV, rádio e mídia impressa, bem como inclui um forte elemento de educação de pares.

Rádio da comunidade como ponto de partida

Certos países da América Latina têm tido forte representação em eventos patrocinados pelo *YMP*; há uma tradição bastante enraizada de participação infantil na mídia, particularmente no rádio, na América do Sul e também no Caribe. Promissoramente, a Internet logo proverá um ponto de encontro para sua nova geração de comunicadores. Coppi e. V, uma ONG alemã especializada em tecnologia da comunicação (<http://www.ourworld.compuserve.com/homepages/Coppi>), tem uma série de projetos de rádio de comunidade na América do Sul,

Ásia e África. Informações sobre a *Eyabantwana Radio Station* na África do Sul, “feita por crianças, para crianças”, ainda são importantes, embora sua entrada de página não tenha sido atualizada nos últimos meses. Mantida pelo Centro de Recursos Infantis no município de Khayelitsha, perto da Cidade do Cabo, o projeto envolve crianças que fazem gravações em fitas cassete, contando fatos de suas vidas e falando sobre coisas com as quais se preocupam. As gravações circulam em fitas cassete por várias estações de rádio das comunidades da área, para serem levadas ao ar. Trata-se de um sistema que pode funcionar bem com grupos de crianças pequenas, como uma forma de introduzir aquelas que talvez não saibam ler e escrever no prazer e capacidade de se comunicar com uma comunidade mais ampla. Ao aprender essas habilidades, elas também aprendem outras coisas necessárias em qualquer treinamento de mídia — precisão, justiça, cooperação e prazos, para citar apenas algumas!

Gravar e fazer circular em fitas cassete foi o ponto de partida da conhecida estação Bush Radio, na África do Sul em uma entrevista recente na Internet, na página da Radio Netherlands, no endereço <http://www.rnw.nl>, o diretor da Bush Radio, Zane Ibrahim, descreveu o início da estação. A entrevista apontou as dificuldades enfrentadas pelo pessoal das rádios comunitárias hoje em dia na África do Sul. Mesmo assim, há planos em andamento, na Bush Radio, para introduzir programas feitos por crianças e jovens, e destinados a eles, com toda a programação de sábado dedicada a esta faixa etária. “Nenhuma voz de adulto será ouvida!” A programação inclui um pouco de preparação escolar, bem como programas feitos por crianças e destinados a elas e programas em forma de revista e de música para os jovens à noite. A presença destas vozes na Internet tem que ser o passo seguinte.

Em outras partes da África também há planos em marcha para aumentar o acesso ao rádio pelos jovens. No endereço <http://www.africaonline.com/AfricaOnline/coverkids>, as crianças podem trocar informações com seus pares. Em Uganda, no web site <http://www.swiftuganda.com/~strtalk>, são mostrados os planos de programas de rádio para jovens baseados nos projetos educacionais *StraightTalk* e *KidsTalk*. Materiais didáticos relativos às práticas de vida, em formato de jornal e descritos como “dirigidos aos adolescentes”, enfocam problemas de saúde sexual vivenciados por jovens, por meio de cartas por eles enviadas e conselhos de um especialista amigo. Da estação de rádio Soul City, em Johannesburgo, vêm planos para lançar um quinto canal, Soul City 5, com uma seqüência de novos programas de rádio para jovens, consistindo de drama no rádio e na TV e de materiais de suporte impressos produzidos pela própria rádio e TV, em colaboração com sua Comissão Nacional para os Direitos da Criança. Detalhes sobre esse novo projeto de mídia podem ser encontrados no web site da Soul City, <http://www.icon.co.za/~soulcity>.

Indicadores importantes

A participação em seu sentido mais amplo é um envolvimento que abrange todos os níveis de expressão; na comunicação, ouvir e falar são partes tão integrais quanto ler e escrever; dentro de qualquer comunidade (família, escola, aldeia, vizinhança), a consciência das necessidades e pontos de vista dos outros indivíduos do grupo também é um indicador importante para a participação. A mídia (seja rádio, TV, imprensa, ou qualquer uma delas na Internet) pode prover um portal fundamental para os jovens participarem de forma mais completa de seu ambiente local. É um fórum para a troca de idéias e para a inclusão de toda a gama de vozes que podem trabalhar para construir a tolerância e a abertura na sociedade. Encontrando um caminho para a participação através da liberdade de expressão e do acesso à mídia, as novas gerações podem construir conceitos de cidadania e responsabilidade.

Referências

MCNEILL, Sarah (1998). “Implementação do Centro de Recursos da Criança (CRC) das Nações Unidas e o papel do rádio”, in Carlsson, Ulla & von Feilitzen, Cecilia: *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 1999, pp. 359-361.

Nua Internet Surveys, janeiro de 1999, <http://www.nua.net/surveys>.

AS CRIANÇAS ONLINE

A participação das crianças na Internet

EBBA SUNDIN

Eu acho que é importante que todo mundo seja respeitado, não importa a cor de sua pele ou sua origem étnica!

Esta mensagem foi enviada a líderes quase 6 mil vezes por crianças de todo o mundo. O presidente Bill Clinton recebeu a mensagem mais de 3 mil vezes e o primeiro-ministro sueco, Göran Persson, 290 vezes. Por quê? Porque algumas crianças no mundo acham que é importante enviar mensagens aos líderes mundiais e agora é fácil enviar mensagens diretamente aos líderes via Internet. No total, 26.261 mensagens foram enviadas aos líderes mundiais do *playground* eletrônico chamado *KidsCom* (<http://kidscom.com>) (outubro de 1998). Bill Clinton recebe a maioria das mensagens, mas também há líderes da Associação dos Países do Sudeste da Ásia e nas Nações Unidas que recebem muitas mensagens. O *site KidsCom* oferece mensagens “pré-fabricadas” que abrangem todos os tipos de interesses, de cuidados com animais à cura da AIDS. E, aparentemente, as crianças aproveitam a oportunidade para enviar mensagens. A rede global de computadores facilitou muito a comunicação de várias maneiras. É difícil negar o fato de que é muito mais fácil enviar uma resposta escrita a alguma coisa que se acabou de ler no computador, apertando alguns botões, do que escrevendo uma carta, levando a um envelope, selando-a e, finalmente, levando-a a uma caixa de correio.

Este artigo é sobre as crianças e a Internet. O que elas podem fazer quando estão *online*? Estudando tipos diferentes de *web sites* para crianças o objetivo é descobrir mais sobre a participação infantil na Rede. Mas é importante ressaltar que este trabalho não é completo. Estudar a Internet é difícil. Por exemplo, é

impossível conseguir um quadro completo da Internet por causa da sua enorme quantidade de conteúdo e de seu poder para mudar rapidamente. Este estudo baseia-se em um mês de trabalho na frente do computador durante o outono de 1998 e, portanto, é melhor visto como um esboço geral. O foco são os *web sites* para crianças, e não *web sites* vizinhos para pais e professores. O objetivo era apresentar um esboço global. Contudo, como a produção de *sites* não está difundida de modo uniforme em todo o mundo, haverá um foco sobre os países que produzem a maioria dos *sites*. O fato de o estudo ser feito a partir de uma perspectiva sueca significa que pode haver uma predominância de sites suecos nos exemplos.

Uso da Internet

A comunidade global da Internet cresceu rapidamente na década de 1990 e apenas alguns países ainda não têm acesso à Rede. Mapas do Centro de Recursos de Partida da Rede (<http://www.nsrc.org>) mostram que quase todos os países têm acesso à Internet, ou em breve terão. Os únicos países da África que não dispunham de acesso completo no outono de 1998 eram Líbia, Somália, Eritreia e Congo. Mas todos eles estavam marcados para ter acesso completo à Internet em breve. Muitas das pequenas ilhas do Caribe e Oceania ainda não têm Internet, assim como alguns países da Ásia: Afeganistão, Butão, Coreia do Norte e Mianmar.

Contudo, os mapas que mostram que a maioria dos países tem acesso completo à Internet dão um quadro um tanto distorcido. Muitos países do mundo não dispõem de uma infra-estrutura de telecomunicações adequada à nova tecnologia. Por exemplo, na África Subsaariana a teledensidade é menos de um para cada 200 habitantes, a rede de telecomunicações é parecida e em muitas regiões altamente não-confiável (Jensen, 1996). O mesmo vale para muitos países da Ásia e América do Sul. Também há outras barreiras. Em alguns países a Internet é vista como uma ameaça e, portanto, o acesso é limitado. A China possui o ambiente mais regulador para Internet do mundo (Hwa Ang & Meng Loh, 1996). Nesse país, exige-se que os usuários da Internet se registrem na polícia. Em muitos países em desenvolvimento, a Internet é principalmente usada por universidades, para pesquisa. Devido ao padrão econômico de tais países, a Internet não chegou aos lares da mesma forma que em alguns países ocidentais. Contudo, a maioria dos pesquisadores afirma que a Internet crescerá de modo explosivo em boa parte do mundo e que quaisquer problemas de infra-estrutura de telecomunicações serão superados.

É claro que as crianças nos países com acesso escasso à Internet devido à infra-estrutura de telecomunicações ou à falta de computadores, ainda não usam a Internet. Portanto, não há muitos *web sites* para crianças produzidos nesses países.

Um mapa de usuários da Internet difere de um mapa de acesso. Dos 97 milhões de usuários em 1998, 53% estão nos Estados Unidos, 24% na Europa Ocidental, 8% no Japão, 7% na Ásia excluindo o Japão, e 8% no resto do mundo. Estes números vêm da International Data Cooperation (IDC), especializada na análise do uso da Internet no mundo (*Dagens Nyheter*, 1998). A IDC prevê que, em 2002, os usuários serão 320 milhões, com os Estados Unidos ainda dominando, com 42% dos usuários.

Um artigo da Newsweek (1998) se refere a um estudo que mostra que mais de 9,8 milhões de crianças estão usando a Internet, um número que se espera triplicar em 2002. O que nós não sabemos sobre o ano 2002 é como as crianças utilizarão a Rede. Na realidade, não sabemos muito sobre este fenômeno hoje.

Uma forma de descobrir mais sobre o uso que as crianças fazem da Internet hoje é estudar o conteúdo dos diferentes *web sites* para crianças. Ao fazê-lo, poderemos aprender sobre os tipos de informações e atividades oferecidos aos jovens usuários.

O mapa da Internet para crianças

Às vezes a Internet é chamada de Estrada das Informações. Esse termo sugere que a rede contém informações que os usuários podem buscar viajando por diferentes caminhos. Este processo chama-se surfar. Mas a Rede é descrita como um novo tipo de comunicação do qual os usuários podem participar de muitas formas diferentes. O problema é que não é fácil definir a Internet. Em certos aspectos, é um meio de comunicação de massa tradicional, como as revistas, jornais, estações de rádio e canais de TV. Mas a diferença entre a Internet e a mídia tradicional é a interação. Você pode escrever instantaneamente ao editor de uma revista que acabou de ler no monitor de seu computador.

O fato mais marcante que chama a atenção de qualquer um que entre *online* é a quantidade de conteúdo que pode ser encontrada na Internet. Portanto, qualquer tentativa de elaborar um quadro completo do que a Internet tem a oferecer está fadada a fracassar. Em vez disso, a Rede tem que ser examinada em pequenas porções, numa tentativa para digerir e organizar o conteúdo. Depois de horas na frente do computador, navegando para lá e para cá, acho que consegui um indício dos diferentes tipos de *sites* que podem ser encontrados para crianças. Os exemplos que se seguem estão organizados nas seguintes categorias: “Guias”, “Comunidades”, “Clubes”, “*Sites* de Organizações”, “*Sites* Comerciais” e “Mídia”.

Há, naturalmente, muitos outros nomes usados para os diferentes tipos de *web sites*. E, às vezes, é impossível classificar um *site*. Por exemplo, as comunidades da Rede são geralmente bastante complexas e, em alguns casos, são chamadas de *playgrounds online*. Os *sites* de organizações e os *sites* comerciais

também podem ser estruturados como comunidades. Decidi usar estas categorias de *web sites* para facilitar a leitura do artigo, na esperança de que o leitor faça uma idéia dos tipos de *sites* acessíveis a qualquer um que disponha de um computador, uma conexão com a Internet e uma boa infra-estrutura de telecomunicações.

Guias da Rede

Os guias da Rede podem ser vistos como mapas de estradas para uma variedade de grupos e interesses. Há muitos mapas de estradas para as crianças seguirem em sua busca por *sites* interessantes na Rede. Alguns deles são considerados seguros para crianças, isto é, têm garantia de não trazer conteúdo violento ou outras informações prejudiciais às crianças. Normalmente eles não têm propaganda. A maioria dos guias é projetada para ajudar as crianças a encontrarem *sites* significativos na Rede. Alguns usuários particulares criaram seus próprios guias para crianças. Seu interesse pode ser o fato de que eles próprios são pais, e querem, portanto, oferecer às crianças um mapa seguro da Rede. Algumas organizações que trabalham para proteger as crianças de informações prejudiciais da sociedade criam guias. Um terceiro elaborador de guias da Rede para crianças são as bibliotecas. Também há guias para interesses específicos, tais como religião. Até mesmo as empresas criam guias da Rede para crianças.

Lars Ekdahl's Kids Favourites (<http://home1.swipnet.se/~w~10310/kideng.htm>) é um exemplo de um guia da Rede produzido por um usuário particular. O guia é sueco, mas o usuário pode escolher sueco ou inglês. O guia liga o usuário a diferentes tipos de *sites*, como *sites* de comunidades, de jogos e de interesses especiais. Também é interessante notar que muitos guias da Rede ligam a outros guias. Do *Lars Ekdahl's Kids Favourites*, você pode ir para *Berit's Best Sites* (http://db.cochran.com/li_toc:theoPage.db). Berit não é, na verdade, uma usuária particular produzindo seu próprio guia da Rede. Ela trabalha para a Cochran Entertainment, uma empresa canadense de produção de filmes e TV. Berit Erickson é uma bibliotecária que trabalha para essa empresa e que mantém um diretório de *web sites* desde 1994. Há quase 900 *sites* em seu guia, classificados em cinco tipos. Os *sites* são para crianças até 12 anos. Este guia é fácil de usar porque os tópicos são muito claros. Os *sites* de bate-papo se encontram na categoria "Kids on the Net" ("Crianças na Rede"). Ajuda para os trabalhos de escola é encontrada na categoria "Serious Stuff" ("Coisas Sérias"). Essa categoria é dividida em assuntos diferentes, como artes, meio ambiente, história, ciências e matemática. Na categoria "Just For Fun" ("Só para se Divertir"), as crianças encontram revistas, TV, filmes, música, esportes e muito mais.

O exemplo seguinte de um guia da Rede para crianças é um pouco diferente do de Lars Ekdahl e de Berit, embora alguns *links* possam ser os mesmos.

Christian Kid's Link (<http://www.netministries.org/kids.htmls>) é um guia da Rede norte-americana para *sites* cristãos. O guia contém cerca de 100 *links*. Há *links* para *sites* de atividades, como jogos e histórias, *sites* de programas cristãos para crianças na TV, *sites* com vídeos de histórias bíblicas para comprar, e assim por diante. O guia também conecta com *sites* comerciais. A maioria dos *sites* é analisada antes de ser inserida no *Christian Kid's Link*.

Um outro guia da Rede interessante é o *Yahooligans* (<http://www.yahooligans.com>). Trata-se de um complexo *site* norte-americano que combina guia, comunidade e clube. Ele será discutido na seção sobre clubes da Rede.

Comunidades da Rede

As comunidades da Rede são muito mais complexas do que os guias da Rede. Elas incluem guias com *links* para outros *sites* semelhantes. Uma comunidade da Rede tem muitas atividades diferentes para oferecer ao usuário. As maiores comunidades para crianças são em inglês e, não surpreendentemente, norte-americanas. Algumas das comunidades norte-americanas têm por objetivo atingir usuários internacionais. Por exemplo, o *site Kids' Space Connection* (<http://www.ks-connection.com>) é norte-americano, mas algumas partes estão traduzidas em japonês. O propósito é fomentar a instrução para a mídia, a expressão artística e a compreensão intercultural entre as crianças de todo o mundo. O *web site* recebeu muitos prêmios desde que teve início como uma *homepage* pessoal alguns anos atrás. A comunidade proporciona às crianças a oportunidade de publicar histórias, desenhos e música. Dentro da comunidade há uma cidade chamada Hop Pop Town (<http://www.kid-space.org/HTP/index.html>), um projeto especial para crianças de 3 a 10 anos que as encoraja a improvisarem seqüências musicais. O *Kids' Space Connection* regularmente faz pesquisas com os usuários assíduos. Todos os meses são apresentados alguns dados sobre os usuários, com base em um questionário que qualquer usuário pode preencher. Os dados de julho de 1998 mostram que 73% dos usuários são da América do Norte, 6% da América do Sul, 7% da Ásia, 5% da Austrália/Oceania e 9% da Europa. Há raros usuários da África. A maioria das crianças que se conectam com o *Kids' Space Connection* é constituída de garotas, 74%. Mais da metade das crianças tem de 10 a 13 anos de idade. Quando elas navegam na Internet, 46% fazem isso sozinhas, 38% com seus pais, e apenas 3% com seus amigos.

Uma outra comunidade é *Bonus.com* (<http://www.bonus.com>), também chamada de *Super Site for Kids*. Este *site* também é norte-americano e enfoca principalmente atividades para diversão e jogos. Há mais de 600 jogos em Java, e os usuários podem jogar o mesmo jogo simultaneamente. O jogo de tabuleiro de múltiplos jogadores "Battlefield" ("Batalha Naval") pode receber até mil

jogadores de cada vez. O site *Bonus.com* também oferece às crianças a oportunidade de criar sua própria música, desenhos coloridos etc.

KidsCom (<http://www.kidscom.com>) é um dos sites para crianças mais antigos da Internet. Ele está ativado desde fevereiro de 1995 e é descrito como um *playground* eletrônico para crianças e jovens de 4 a 15 anos. A empresa por trás do site é a Circle 1 Network, uma companhia norte-americana com sede em Milwaukee, Wisconsin. O objetivo do *KidsCom* (e dos outros dois sites criados pela Circle 1 Network, *Parents talk* e *Yazone*, para adultos jovens) é a interação de usuários. A Circle 1 Network é uma empresa norte-americana, mas sua ambição é criar uma comunidade para crianças em todo o mundo. “Find a Key Pal” (“Encontre um Companheiro de Tecla”) dá às crianças a oportunidade de encontrar outras, em todo o mundo, para se corresponderem por computador. As crianças também são encorajadas a interagir respondendo e discutindo uma questão semanal. Durante uma semana em outubro de 1998, perguntou-se aos usuários se eles acreditavam em fantasmas. Em quatro dias 90 crianças tinham discutido se acreditavam ou não em fantasmas. A maioria das crianças era dos Estados Unidos (54) e do Canadá (24), mas algumas escreveram da China, Taiwan, Cingapura, Austrália, Nova Zelândia e Espanha. A questão era de interesse no momento por causa do Dia das Bruxas, comemorado nos Estados Unidos, que se aproximava. Eis o que escreveu uma garota norte-americana de 14 anos:

Sim, os fantasmas são crianças reais! Eu já os ouvi, falei com eles e até os vi. Eles são energia deslocada. Afinal de contas, a energia nunca morre, ela continua para sempre. Então, o que acontece com a energia de uma pessoa depois da morte do corpo? A energia de cada pessoa continua, mesmo depois da morte.

Muitas das crianças optaram por discutir a questão de um ângulo diferente, não-científico — acreditar ou não em fantasmas fazia parte de suas crenças religiosas. Não é preciso dizer que o debate mostrou que as crianças gostam de expressar seus próprios pontos de vista.

Um site francês chamado *Premiers pas sur internet* (Primeiros Passos na Internet) (<http://www.momes.net>) também poderia ser considerado uma comunidade. Este site é para crianças de 3 a 16 anos, e oferece atividades diferentes, como bater papo, discutir sobre *hobbies* ou escrever para uma revista da Rede. Desde outubro de 1995, este site recebeu mais de 500 mil visitantes.

Barnlandet (*Terra das Crianças*) (<http://barnlandet.se>) é uma comunidade sueca da Rede. Para entrar no site os usuários precisam fornecer informações pessoais. O site é projetado como uma paisagem: há um mar com muitas pequenas ilhas. As crianças podem visitar as ilhas virtuais para fazer atividades diferentes. A comunicação entre as ilhas é feita através de um sistema de mensagens enviadas por garrafas. As crianças podem encontrar personagens famosas de livros infantis suecos nas ilhas.

Clubes

Freqüentemente, é difícil fazer a distinção entre uma comunidade e um clube. Muitas comunidades têm clubes especiais para crianças. A diferença é que, naturalmente, você tem que ser sócio do clube. Você pode encontrar muitos tipos diferentes de clubes na Internet, de clubes particulares com poucos sócios a imensos clubes internacionais com taxas.

O *Kids' Space Convention* tem um *site* especial, chamado *The Village Club* (<http://www.ks-connection.com/village/recent/club.html>). Aqui, as crianças podem criar seus próprios clubes para apoiar seus interesses e encontrar novos amigos. *The Village Club* é internacional, com muitos subclubes. Por exemplo, *The Chatting Club* (<http://www.angelfire.com/ny/CLUB911/index.html>) é um clube da República Dominicana e seus membros se encontram toda semana para conversar *online*. Um outro exemplo é *Young Authors Club* (<http://expage.com/page/youngauthorsclub>), da Escócia. Em outubro de 1998 o clube tinha 74 membros. Vários destes clubes são muito específicos e têm poucos sócios. Estes três exemplos ilustram como *The Village Club* funciona:

Fashion Nuts, faixa etária: 10-16

URL: <http://members.wbs.net/homepages/f/a/s/fashionnutdagroove.html>

Pessoa para contato: Manny (13), Ontario, Canadá

Um clube para fanáticos por moda. Você recebe boletins informativos, há empregos e dicas sobre maquiagem, cabelo, unhas e tudo que se refere à beleza. Você também terá a oportunidade de conhecer as roupas mais legais. Também haverá *links* impressionantes e muito, muito mais. Então, associe-se. É 100% grátis.

You Go Girl!, faixa etária: 9-14

URL: <http://freezone.com/homes/h/Hansongrrrrl/coolcat.html>

Pessoa para contato: Kasey (10), EUA

Minha *homepage* não é sobre o clube, mas para se associar você pode mandar um *e-mail* para mim ou entrar na minha página, dar uma olhada e mandar um *e-mail* para mim. Você consegue alguém para se corresponder, muitos boletins informativos, um nome de sócio e um c-garoto. É aí que vocês, garotos, entram. Envie um *e-mail* para mim, para se tornar um c-garoto.

Fun Petland, faixa etária: 9-16

URL: <http://www.angelfire.com/hi/funpetland/index.html>

Pessoa para contato: Poofy (10), Cingapura

Este clube é um clube para se divertir. Ele acabou de entrar *online* e está procurando sócios. Seu “animal de estimação” pode se comunicar com um outro “animal de

estimação” aqui. Se você não entendeu, visite a *homepage*. Se você não está interessado, por favor, por favor, só visite a *homepage*.

Havia 90 clubes listados no *The Village Club* em outubro de 1998. A maioria destes clubes é dos Estados Unidos (47) e Canadá (11), mas também há alguns clubes nos seguintes países: Cingapura (8), Austrália (3), Escócia (4), Nova Zelândia (2), Malásia (2), Inglaterra (2), Taiwan (2), Turquia (2), Filipinas (2), Índia (1), África do Sul (1), Peru (1), Papua (1), República Dominicana (1), e Zimbábue (1).

Club Yahoooligans! (<http://yahoooligans.com/docs/club/index.html>) faz parte de uma comunidade e de um guia da Rede combinados. Para se associar a criança tem que fornecer algumas informações para identificação, tais como o primeiro nome e a primeira inicial do último nome, idade, cidade natal, *e-mail*, interesses especiais e como usa o computador. Dar o *e-mail* é opcional e apenas informações do *Club Yahoooligans!* são enviadas para este endereço. A informação não é vendida ou dada para ninguém de fora do *Yahoo!* sem a permissão escrita de um dos pais. Contudo, as informações do usuário, de forma agregada, são dadas a grupos de fora do *Yahoo!*.

O que o *Club Yahoooligans!* tem a oferecer a seus sócios é pouco quando comparado ao *Yahoooligans! Web guide (Guia da Rede dos Yahoooligans!)* (<http://www.yahoooligans.com>). O guia oferece muito para ver e fazer. Por exemplo, câmeras da Rede de muitos lugares remotos do mundo permitem aos usuários conhecer uma parte da cidade de Karlskrona, no sudeste da Suécia, ou o *playground* da Frazier Park School, no Pine Mountain Club, Califórnia, EUA. O *Yahoooligans!* tem ainda mais a oferecer ao usuário, de ajuda na lição de casa à oportunidade de conversar com celebridades. Toda semana há novos eventos em *Net Events* (http://headlines.yahoo.com/Full_Coverage/Yahoooligans/Net_Events). Por exemplo, as crianças são convidadas a entrar *online* em determinadas horas para conversar ao vivo com grandes esportistas, cantores, especialistas, etc. O *site Net Events* serve como um guia para conectar as crianças com os *sites* de bate-papo onde acontecem os eventos. O *Yahoooligans!* também tem *sites* de bate-papo, tal como o *Headbone Zone* (<http://hbz.yahoooligans.com/hbzchat>), com salas de bate-papo separadas para crianças e adolescentes.

KaHooTZ (<http://203.36.75.39>) é um clube australiano. Trata-se de um clube particular para crianças de 6 a 16 anos e seus sócios precisam de um CD-ROM *KaHooTZ* e de uma senha. A taxa de associado é de cerca de 60 dólares australianos por ano. O clube opera na Internet, mas não está conectado à World Wide Web. Portanto, os sócios não podem acessar *sites* públicos da Rede. O clube, dirigido pela Fundação Australiana para a Televisão Infantil, Telstra e Hewlett-Packard Australia, é apenas para crianças. Dentro do clube as crianças podem criar trabalhos artísticos e compor música. Os objetivos são melhorar a capaci-

dade de ler e escrever das crianças, assim como suas habilidades no computador, encorajar a criatividade e a comunicação, promover o intercâmbio cultural e de informações, e ajudar as crianças a desenvolver um senso de individualidade e autoconfiança.

O *Kidlink* (<http://kidlink.org>) é um clube para crianças de todo o mundo. Com sede na Noruega e de propriedade de uma organização sem fins lucrativos, a Kidlink Society, as atividades do *site* incluem bate-papos e discussões, trabalhos artísticos e projetos. As atividades podem ser realizadas em diferentes línguas, como inglês, francês, alemão e japonês ou as línguas escandinavas. As crianças podem participar sem pagar. A organização é mantida por contribuições voluntárias dos associados.

Sites de organizações

Muitas organizações têm *sites* especiais para crianças em seus *web sites*. É bastante comum que as grandes organizações esportivas e clubes incluam alguma coisa em seus *web sites* para os fãs mais jovens. Grupos religiosos e políticos também criam *web sites* para crianças. Seguem alguns exemplos de *sites* de organizações que promovem valores religiosos e políticos, e de outros para crianças que são fãs de esportes.

O *Christian Children's Page* (<http://www.geocities.com/Heartland/1588/index.html>) está estruturado como uma comunidade. O objetivo é criar um *site* onde as crianças aprendam a Palavra de Deus, Suas criações e os valores familiares cristãos. As crianças têm a oportunidade de escrever histórias, poemas e testemunhos que serão publicados no *site*. As crianças também podem ler histórias sobre Jesus e jogar um jogo chamado “A Passagem Oculta”. O *Christian Children's Page* inclui *links* para muitos outros *sites* com valores cristãos.

As crianças também podem aprender política na Internet. A organização sueca *Unga Örnar* (Jovens Águias), dentro do Movimento Operário Sueco, oferece um *site* (<http://www.ungaornar.se>) com grupos de bate-papo, jogos e cartões-postais na Rede para enviar aos amigos. A organização afirma ser independente de grupos políticos e religiosos, mas é membro do International Falcon Movement-Socialist Educational International (IFM-SEI, Movimento Internacional Falcão-Internacional Socialista Educacional), uma organização com membros em 50 países diferentes. Por tradição, a *Unga Örnar* está fortemente ligada ao Partido Social Democrata.

Muitos times da Liga Principal de Beisebol e vários times profissionais de basquete e hóquei têm *sites* especiais para seus fãs mais jovens. Um exemplo é *The Chicago Cubs For Kids Only* (<http://www.cubs.com/fanfare/kids/kidson.htm>). O *site* tem atividades diferentes para crianças: há jogos, perguntas triviais e

anúncios dos próximos eventos. Também há dicas de beisebol dadas pelos profissionais, por exemplo, como atirar uma bola rápida e como agarrar uma bola rebatida para o ar. Algumas das páginas incluem anúncios que não estão ligados ao beisebol, tal como uma página onde há um anúncio da boneca Barbie.

O site *The Children's Ombudsman in Sweden* (<http://www.bo.se>) salvaguarda os direitos e interesses de crianças e jovens como está na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. O *web site* inclui informações para as crianças que têm perguntas sobre seus direitos e obrigações na sociedade.

Sites comerciais

Alguns dos *sites* comerciais são como grandes comunidades que combinam todos os tipos de conteúdo dirigidos à criança. Por exemplo, *Disney.com* (<http://www.disney.com>) oferece uma variedade de atividades para crianças e também funciona como uma enorme ferramenta de marketing. Há *sites* para os filmes, *shows* de TV, livros, rádio e revistas da Disney. Também há centros de atividades como “Disney’s Blast Online” (“Explosão da Disney Online”), com jogos e histórias para crianças. Desde novembro de 1998, também há o “Disney’s Blast Online” em sueco, para os jovens usuários suecos da Internet. Há lojas da Disney com centenas de itens. O *site* da Disney também tem *sites* de bate-papo e clubes. Estes grandes *sites* comerciais são como comunidades em si, com suas próprias lojas e mídia. Exemplos de outras empresas multinacionais com *sites* para crianças são a Kelloggs, Colgate e Nabisco. Estes *web sites* parecem as comunidades de crianças ou *playgrounds online* encontrados em outras partes da Rede. Mas o interesse subjacente é diferente, porque as empresas têm um interesse econômico em expor seus produtos para as crianças.

A Internet é um grande mercado. As crianças podem visitar virtualmente as lojas e comprar coisas com o auxílio de um adulto. Elas também podem testar partes de jogos de computador e então decidir se querem comprar o jogo todo ou não. Um *site* popular para crianças interessadas em jogos de *software* é *Gamespot* (<http://www.gamespot.com>). Elas podem ler sobre novos jogos, testá-los e até mesmo participar de competições.

As crianças também podem passear por uma seção de brinquedos de uma loja de departamentos. Por exemplo, *Leknet (Brincar na Net)* (<http://www.leknet.se>) é uma loja sueca de brinquedos da Rede. A loja está dividida em departamentos diferentes segundo idades e interesses. O *web site* diz ao visitante quais são os brinquedos mais populares da loja em termos de vendas. Todas as semanas os itens mais vendidos são apresentados. Grandes lojas de brinquedos internacionais, como a *Toys”R”Us* (<http://www.toysrus.com>), oferecem compras *online* também. Este *site* também tem um *playground* virtual para as crianças,

com jogos ou atividades como quebra-cabeças e jogos com palavras. As crianças também podem checar as datas de lançamento de novos *videogames*.

Mídia

A mídia da Internet para crianças inclui revistas, páginas para crianças nos jornais diários, estações de rádio e televisão. A Internet permite que a imprensa escrita publique revistas interativas dirigidas às crianças. São exemplos as edições especiais para crianças da revista canadense *Stone Soup* (<http://stonesoup.com>) e da *National Geographic* (<http://nationalgeographic.com/kids>). Estas revistas na Rede trazem uma certa quantidade de conteúdo, mas o objetivo é fazer as crianças assinarem ou comprarem a versão impressa. As versões das revistas na Rede dão às crianças a oportunidade de contribuir para o conteúdo. As versões na Rede também tornam disponíveis informações que seriam impossíveis de ser incluídas na versão impressa. Por exemplo, no número do Dia das Bruxas de outubro de 1998, *The Sports Illustrated for Kids* (<http://www.sikids.com>) deu aos jovens leitores a oportunidade de criar sua própria bebida de Dia das Bruxas preenchendo os espaços de um questionário.

Time for Kids (<http://pathfinder.com/TFK>) é um outro exemplo de uma revista dirigida às crianças. Todos os números trazem cartas ao editor com respostas sobre os artigos dos números anteriores. *TFK* também apresenta pesquisas sobre interesses atuais na forma de perguntas do tipo sim/não.

Quando se trata de muitas revistas e até mesmo de jornais diários, a Internet provê uma nova forma de se comunicar com novos grupos de leitores. Um exemplo disso é a revista sueca semanal *Ica-kuriren*, que agora também tem uma versão na Rede de sua página infantil *Barnkuriren* (*O Mensageiro das Crianças*) (<http://www.kuriren.ica.se/barn/index.html>). Aqui, as crianças podem responder a perguntas de pesquisas do tipo “Você sabe nadar?” ou “Você já esteve em um país estrangeiro?”, entrar em concursos para ganhar camisetas, e ter seu nome na Rede no dia de seu aniversário. Como a revista principal tem um foco pronunciado em culinária, as crianças também podem ter suas receitas favoritas publicadas na Rede. Este *site* é atualizado diariamente.

Os jornais também têm uma nova oportunidade de atingir os jovens leitores. Um exemplo sueco é o jornal local diário *Vestmanlands Läns Tidning* (*VLT*). A versão na Internet do jornal tem um *site* para crianças de 12 anos para baixo (<http://www.vltmedia.se/news/klos.html>). Este *site* encoraja as crianças a enviarem *e-mails* para o jornal ou a se inscreverem como repórteres. As crianças também são encorajadas a fazer desenhos, escrever histórias ou poemas, fazer listas dos 10 mais, e tirar fotos para serem publicadas na versão impressa.

Se as crianças não estiverem satisfeitas com os jornais disponíveis para elas na Rede, podem criar seus próprios jornais. O *site* *CRAYON* (Create Your Own

Newspaper — Crie Seu Próprio Jornal) (<http://crayon.net>) dá todas as ferramentas necessárias para criar um jornal. O *site* inclui fontes de notícias, como jornais e notícias de rádio. Este *site* é norte-americano, portanto, as fontes de notícias são predominantemente norte-americanas. Mas as crianças também dispõem de *links* para os jornais mais importantes do Canadá e da Grã-Bretanha, bem como para outros jornais em inglês no mundo, como *The Jerusalem Post* e *This Week*, na Alemanha.

Como a televisão pode ser apresentada na Internet? Há numerosos *sites* sobre séries populares da TV, como *Bananas de Pijamas*, *Vila Sésamo*, *Arquivo X*, *Baywatch* e *P.O.V., de Bailey Kipper*. Algumas séries têm mais de um *web site*, geralmente um *site* oficial e alguns não-oficiais criados pelos fãs. A série de TV *ER* teve, uma vez, um *site* não-oficial criado por um estudante sueco de Medicina. Em alguns dos *sites*, as crianças podem escrever para seu personagem favorito. Por exemplo, a estação norte-americana PBS tem um *site* especial para crianças, *PBS Kids! Online* (<http://www.pbs.org/kids>), onde as crianças podem enviar *e-mails* para seus personagens. O canal também tem um *site* para crianças mais velhas, chamado *Zoom* (<http://www.pbs.org/wgbh/zoom>), onde os usuários são encorajados a enviar idéias para os episódios ou histórias para os próximos programas na TV. A BBC tem um *site* para crianças, *The CBBC* (<http://www.bbc.co.uk/cbbc>), que oferece diferentes atividades. As crianças podem ler as últimas notícias, jogar na “Games Arcade”, ou visitar o *playground* dos *Teletubbies* para pré-escolares, a fim de procurar coisas escondidas ou ouvir as vozes de animais diferentes.

Às vezes as pessoas se referem à Internet como um imenso banco de dados contendo informações e fatos além de qualquer controle. Para qualquer um, que esteja interessado em trivialidades do cinema e da TV, é difícil pensar em uma fonte melhor do que a Internet. Os *sites* sobre as séries de TV frequentemente incluem informações sobre todos os episódios que já passaram e fatos sobre os personagens e o elenco. Há até mesmo alguns *sites* sobre séries da TV exibidas nas décadas de 60 e 70.

O uso da Internet como um “canal” para as estações de rádio está crescendo e há até mesmo alguns *sites* que são dirigidos às crianças. Por exemplo, a *Net Radio* (<http://www.netradio.net>) tem um canal especial para crianças, *KidzHits*. As crianças podem escolher o tipo de música que querem ouvir. No *site*, os CDs são apresentados e postos à venda com *links* para as empresas que os vendem. A estação sueca de rádio P3 tem um *site* especial de seu noticiário *Ketchup*, destinado à faixa etária de 10 a 15 anos (<http://www.sr.se/p3/program/ketchup/nyhet.htm>). As crianças podem ouvir as últimas notícias apresentadas no programa. Estas notícias são dirigidas especificamente para crianças e, portanto, os tópicos ou ângulos diferem das notícias apresentadas para os adultos.

A organização de serviços de notícias *Children's Express* (<http://www.ce.org>) oferece notícias produzidas por crianças. Na Rede, o *Children's Express* tem um *web site* atualizado mensalmente com artigos. As crianças são encorajadas a participar escrevendo um editorial ou uma história. O *Children's Express* é norte-americano, mas também tem escritórios nos Estados Unidos.

Conclusão

A Internet é norte-americana?

Há mais de vinte anos, Jeremy Tunstall escreveu em seu livro *The Media Are American (A Mídia É Norte-Americana)*, que podiam ser antecipadas pelo menos duas tendências contrárias da mídia (Tunstall, 1977). Primeiro, a americanização da mídia, em particular do cinema e da televisão, continuaria. A segunda tendência, contrária à primeira, seria que as novas formas de mídia, como a televisão a cabo, câmeras baratas de videoteipe e rádios locais, encorajariam a etnicidade. A Internet é uma nova forma de mídia acessível a qualquer um que tenha o equipamento técnico, não apenas como usuário, mas também como produtor. A Rede dá aos indivíduos a oportunidade de criar e comunicar. Considere os exemplos dos clubes criados pelos usuários do *The Village Club*. Contudo, apesar do fato de a Internet estar espalhada por todo o mundo, a maioria dos usuários e produtores se encontra nos Estados Unidos. E, diferentemente da situação da mídia vinte anos atrás, quando Tunstall escreveu sobre sua americanização, a capacidade para acessá-la não depende de políticas nacionais de mídia. Depende do usuário escolher o *web site* que quer visitar. A Internet é um exemplo onde as duas tendências contrárias da mídia se encontram: a influência pesada do conteúdo produzido nos Estados Unidos continua, mas a capacidade para acessar a Rede encoraja a etnicidade, dando a oportunidade para criar e comunicar a comunidades locais ou regiões.

Um problema com que se defrontam os usuários e produtores que não falam inglês é o fato de que a língua inglesa é dominante. Os *web sites* produzidos em países de outras línguas que não o inglês só serão usados por aquelas pessoas que vivem no país ou que têm laços com ele. Os *web sites* dinamarqueses para crianças só serão usados pelas crianças dinamarquesas, mas os *web sites* norte-americanos para crianças também serão usados pelas crianças dinamarquesas. Os *web sites* para crianças que vivem em áreas onde a Rede não está bem estabelecida tendem a ser americanizados. O *web site* israelense Aladdin (<http://www.aladdin.internet.net>) tem uma página para crianças que é, basicamente, um guia com *links* para alguns *sites* norte-americanos. Portanto, de muitas formas, poder-se-ia dizer que a Internet é norte-americana.

Parece a mesma coisa

A maioria dos *web sites* para crianças tem uma estrutura semelhante. Eles têm a forma de uma aldeia *online* com *playgrounds* diferentes. Algumas dessas aldeias são governadas por interesses econômicos, outras por interesses políticos ou religiosos. Felizmente, muitas são criadas só no interesse das crianças. Mas o ponto é que todos os *web sites* tendem a parecer iguais, portanto, é extremamente importante que as crianças aprendam habilidades para reconhecer mensagens ocultas que podem ser encontradas em alguns *sites*. Do contrário, há o risco de as crianças serem alvos para qualquer um que deseje divulgar idéias e propaganda pela Internet. Este problema foi apontado por Montgomery & Pasnik em um relatório sobre as ameaças do *marketing online* para as crianças:

Diferentemente da televisão, que a família toda pode ver junta, muitas crianças usam seus computadores sozinhas. As crianças também tendem a ter mais habilidade para lidar com o computador do que seus pais, o que torna o controle periódico mais difícil. (...) Eles (os pais) não têm consciência de que os *web sites* para crianças podem ser mais intrusivos e manipuladores do que a televisão infantil de pior qualidade (Montgomery & Pasnik, 1996, p. 19).

A propaganda na Internet varia de anúncios de fácil leitura em páginas da Rede a mensagens enviadas para os endereços eletrônicos dos usuários. Em um estudo norueguês, Borch ressalta que alguns dos comerciais são uma mistura de informação, entretenimento, análise de mercado e propaganda que é difícil de ser desmascarada, até mesmo pelos adultos (Borch, 1998).

A propaganda não é o único problema. Quando organizações com propósitos ideológicos, políticos ou religiosos, entram *online* com *web sites* que parecem *web sites* educativos ou de entretenimento, as crianças precisam ter a capacidade de reconhecer a agenda que está oculta.

Participação controlada

No que se refere à questão da participação da criança na Rede, há duas tendências contrárias. Primeiro, os *web sites* para crianças oferecem muitas atividades. Mas, em regra, a participação é controlada ou limitada. Por exemplo, considere o *site* que fornece mensagens pré-escritas para os usuários enviarem por *e-mail* para os líderes mundiais. Ou páginas da Rede que apresentam desenhos para as crianças colorirem, dando-lhes apenas a oportunidade de escolher as cores. Segundo, a Rede encoraja as crianças a se comunicarem e interagirem participando de discussões e escrevendo histórias e poemas. O fato de a Rede encorajar as crianças a se comunicarem e interagirem com crianças de todo o mundo deve ser visto como um dos maiores resultados da rede global de computadores.

Este artigo apresenta um quadro meio fragmentado do que pode ser encontrado na Rede. São necessários estudos futuros sobre o conteúdo e utilização da Internet particularmente no que se refere aos jovens usuários. As crianças de hoje, diferentemente de muitos adultos, entendem o conceito da Internet, e sabem como usá-la. Considerando o fato de que o número de crianças usando a Rede só pode crescer, a ameaça de poderes persuasivos, ideológicos, comerciais ou culturais precisa ser identificada e superada. O desafio será prover as crianças de todo o mundo com as habilidades necessárias para usar a Internet de forma sábia.

Referências bibliográficas

- BORCH, Anita (1998). *Reklame rettet mot barn pa Internett (Propaganda dirigida às crianças na Internet)*. Lysaker: Statens Institutt for forbruksforskning, SIFO, Arbeidsrapport nr 2-1998.
- Dagens Nyheter* (17 de setembro de 1998). Bo Keskikangas: “Trögt för näthandel i Europa”.
- HWA ANG, Peng & Meng Loh, Chee (1996). Internet Development in Asia. <http://info.isoc.org:80/isoc/whatis/conferences/inet/96/proceedings/h1/h11.htm>
- JENSEN, Mike (1996). Bridging the Gaps in Internet Development in Africa. <http://www.idrc.ca/acacia/studies/ir-gaps.htm>
- MONTGOMERY, Kathryn & Pasnik, Shelley (1996). *Web of Deception. Threats to Children from Online Marketing*. Washington, DC: Center for Media Education.
- Network Startup Resource Center (1998). <http://www.nsrc.org>
- Newsweek* (8 de junho de 1998) Stone, Brad & Fryer, Bronwyn: “The Keyboard Kids”.
- TUNSTALL, Jeremy (1977). *The Media Are American*. Constable, London: Communication & Society series.

Web sites para crianças que foram citados no artigo (veja também a lista “Endereços na Internet de Sites Feitos por Crianças, para Crianças”, neste livro)

- Alladin: <http://www.aladdin-internet.net>
- Barnkuriren: <http://www.kuriren.ica.se/barn/index.html>
- Barnlandet: <http://barnlandet.se>
- Berit's Best Sites: http://db.cochran.com/li_toc:theoPage.db
- Bonus.com: <http://www.bonus.com>
- The CBBC: <http://www.bbc.co.uk/cbbc>
- The Chatting Club: <http://www.angelfire.com/ny/CLUB911/index.html>
- The Chigago Cubs For Kids Only: <http://www.cubs.com/fanfare/kids/kidson.htm>
- Children's Express: <http://www.ce.org>
- The Children's Ombudsman in Sweden: <http://www.bo.se>

Christian Kid's Link: <http://www.netministries.org/kids.htmls>
The Christian Children's Page: <http://www.geocities.com/Heartland/1588/index.html>
Club Yahooigans!: <http://yahooligans.com/docs/club/index.html>
CRAYON: <http://crayon.net>
Disney.com: <http://www.disney.com>
Fashion Nuts: <http://members.wbs.net/homepages/f/a/s/fashionnutdagroove.html>
Fun Petland: <http://www.angelfire.com/hi/funpetland/index.html>
Gamespot: <http://www.gamespot.com>
Headbone Zone: <http://hbz.yahooligans.com/hbzgat>
Hop Pop Town: <http://www.kid-space.org/HTP/index.html>
KaHooTZ: <http://203.36.75.39>
Ketchup: <http://www.sr.se/p3/program/ketchup/nyhet.html>
Kidlink: <http://kidlink.org>
KidsCom: <http://kidscom.com>
Kids' Space Connection: <http://www.ks-connection.com>
Lars Ekdahl's Kids Favourites: <http://home1.swipnet.se/~w-10310/kideng.html>
Leknet: <http://www.leknet.com>
National Geographic: <http://nationalgeographic.com/kids>
Net Events: http://headlines.yahoo.com/Full_Coverage/yahooligans/Net_Events
Net Radio (KidzHitz channel): <http://www.netradio.net>
PBS Kids! Online: <http://www.pbs.org/kids>
Premiers pas sur internet: <http://www.momes.net>
The Sports Illustrated for Kids: <http://www.sikids.com>
Stone Soup: <http://stonesoup.com>
Time for Kids: <http://pathfinder.com/TFK>
Toys"R"Us: <http://www.toysrus.com>
Unga Örnar: <http://www.ungaornar.se>
Vestmanlands Läns Tidning: <http://vltmedia.se/news/klos.html>
The Village Club: <http://www.ks-connection.com/village/recent/club.html>
Yahooigans! Web guide: <http://www.yahooligans.com>
You Go Girl!: <http://freezone.com/homes/h/Hansongrrrl/coolcat.html>
Young Authors Club: <http://expage.com/page/youngauthorsclub>
Zoom: <http://www.pbs.org/wgbh/zoom>

BHIMA PATRIKE

Uma revista mural indiana para crianças que trabalham

KAVITA RATNA & N. LAKSHMI*

Os adultos nunca entendem nada sozinhos, e é exaustivo para as crianças sempre darem explicações (Antoine de Saint-Exupéry).¹

Para nós que, nos últimos oito anos, estamos intimamente ligados a *Bhima Patrike* — a revista mural da agência Concerned for Working Children (CWC, Preocupados com as Crianças que Trabalham), destinada às crianças que trabalham — parece uma tarefa hercúlea condensar nossa experiência em um artigo. A revista mural *Bhima Patrike* é um componente integral de nosso trabalho na CWC.

A CWC, uma agência de desenvolvimento particular, nacional, democrática e secular, é uma das primeiras organizações na Índia a trabalhar exclusivamente com a questão do trabalho infantil.

A CWC defende que a representação organizada das crianças que trabalham e seu protagonismo têm que ser reconhecidos e respeitados. Nenhuma decisão que cause impacto sobre essas crianças deveria ser tomada sem consultá-las. O fundamento lógico desta crença é que as crianças que trabalham são sua própria linha básica de defesa; que as crianças que trabalham conhecem melhor do que ninguém sua situação; que as crianças que trabalham têm o direito de participar dos processos de tomada de decisão em que decisões sobre suas vidas estão sendo tomadas; e que as crianças que trabalham têm o direito de transformar o mundo em um lugar sem exploração.

* Com a colaboração do Bhima Sangha e de ativistas.

Por isso a CWC tem facilitado a mobilização das crianças que trabalham na forma de um sindicato — Bhima Sangha — para lutar por seus direitos enquanto trabalhadores e crianças. O CWC também está facilitando o processo de participação e protagonismo infantil na Índia, Ásia e outras partes do mundo, em colaboração com outras organizações não-governamentais.

O acesso à informação é crítico para as crianças compreenderem seu direito à informação e à participação nos processos de tomada de decisão. Isso é especialmente verdadeiro para as crianças que trabalham, que entraram forçadas no mundo adulto do trabalho, mas têm pouca ajuda para aí encontrar seu caminho. Este pensamento é básico para nossa crença de que as crianças são capazes de defender-se e de participar do processo de desenvolvimento como parceiros iguais.

A fim de serem eficazes como protagonistas, as crianças têm que ter acesso a informações relevantes. Elas deveriam poder não só acessar informações importantes de fontes diferentes, mas também disseminar suas informações para diferentes atores sociais. A gênese e crescimento da revista *Bhima Patrike* têm que ser entendidos dentro deste contexto mais amplo.

Até que os leões sejam capazes de contar sua própria história, ela será sempre contada por caçadores (provérbio da África do Sul).

Bhima Patrike: gênese, crescimento, participação infantil

Ninguém nos ouve porque somos crianças (Lakshmi, Kalmargi)

A revista mural *Bhima Patrike* teve início em novembro de 1989, em resposta a uma necessidade urgente de informações manifestada pelas crianças. Houve uma série de discussões com as crianças e entre nós para identificar o meio de comunicação mais apropriado. *Bhima Patrike* começou a tomar forma. Escrita em uma linguagem simples e criativamente ilustrada, ela logo se tornou parte das vidas das crianças com as quais trabalhávamos.

Nos últimos anos, as crianças começaram a escrever para a revista. Crianças com jeito para escrever e crianças que são capazes de captar rapidamente o valor, como notícia, de um processo, evento ou programa, tornaram-se correspondentes efetivos da revista.

Muitas das crianças preferem falar em vez de escrever sobre suas observações, experiências e opiniões. Bhima Sangha, o sindicato das crianças que trabalham, está no momento identificando mais alguns repórteres infantis entre elas, para fazer parte da comissão editorial da revista *Bhima Patrike*. Juntamente com a CWC, elas decidirão que habilidades adicionais estes jovens repórteres precisam e organizarão programas de treinamento para eles.

Representantes do Alur Bhima Sangha e Uppunda Bhima Sangha criaram suas próprias revistas de notícias para dar informações sobre seus Bhima Sanghas. O Bhima Kala Ranga (Fórum de Arte do Bhima Sangha) também tem sua própria revista, que trata das experiências e resultados de seu fórum. Ela traz, inclusive, entrevistas com artistas da região. Estas revistas são escritas à mão e ilustradas pelas crianças.

A revista *Bhima Patrike* tem muitas responsabilidades importantes. Ela traz informações relevantes para as crianças; ajuda-as a interagirem e se identificarem umas com as outras; registra suas opiniões e respostas e provê um espaço para sua auto-expressão. Neste processo, a revista as capacita a tal ponto que as crianças começam a acessar muitas outras fontes de informações.

O conteúdo editorial cuidadosamente planejado da revista, bem como sua apresentação produzida com esmero, têm sempre em vista garantir que a revista fale com as crianças *de igual para igual*, e não de cima para baixo. As crianças sentem que fazem parte da revista. Elas esperam por ela, dão-lhe as boas-vindas, respondem a ela, contribuem para ela e a criticam — tudo isso com uma tremenda afeição, integridade e sentimento de posse.

Notícias e informações

Eu estava cheio de ouvir todo mundo dizer “Aprenda, aprenda bem”. Bhima Patrike me ensinou a fazer isso. (Suresh, Bangalore)

Eu gostaria de ler e descobrir o que está acontecendo em nosso país. (Nanjunda, Bangalore)

O conteúdo mensal da revista é selecionado depois de muita reflexão e discussão considerável. Um componente regular da revista são seus itens de notícias, que cobrem assuntos atuais regionais, nacionais e internacionais. Sejam os tumultos em Bangalore que afetaram as crianças nas ruas, ou o anúncio de um orçamento nacional que deu pouca prioridade aos serviços básicos, ou a situação das crianças na Guerra do Golfo — tudo tem lugar na revista.

Um dos desafios de redigir a revista é ser simples e breve sem cair no simplismo. Enquanto trata de tópicos como o Acordo Geral de Comércio e Tarifas (que provavelmente causa impacto direto e negativo sobre estas crianças), e o abuso sexual de crianças (de que muitas destas crianças são vítimas), pensa-se muito em como a reportagem deve combinar informação, explicação e interpretação humana. A folha de discussão regularmente publicada com cada edição da revista *Bhima Patrike* desenvolve essas complexidades e provê ou informações adicionais ou fontes para material extra. O objetivo destas folhas é

ajudar os ativistas a planejarem e prepararem suas sessões com as crianças usando a revista.

Não se pode contar sempre com a presença e assistência de ativistas, porque a *Bhima Patrike* não é só usada por organizações como a CWC, mas também é colada nas paredes de lugares públicos das aldeias e cidades, para o benefício de crianças que não estão necessariamente ligadas a qualquer organização. Portanto, cada edição da revista deve ser auto-suficiente, completa em si mesma e auto-explicativa. Conseqüentemente, é dada atenção extra à cobertura de tópicos difíceis e, quando necessário, são consultados especialistas na área para que forneçam explicações sobre o assunto.

No Brasil, as crianças de rua são mortas com balas. Aqui, são mortas com mentiras. (Heriya, Haladi)

Não há proteção para crianças que trabalham como empregados domésticos (Manjula, Bhinnamangala)

Educação para a saúde, modelos de papéis e histórias

A revista *Bhima Patrike* também tem uma coluna regular sobre saúde que conseguiu o que dias de medicação não teria conseguido. Ela não só enfatiza a possibilidade de prevenir doenças — mesmo com os limitados recursos à disposição das crianças — mas também discute conceitos de boa saúde no contexto do ambiente e de riscos no trabalho. Uma criança recentemente escreveu para nós: “Nunca pensei que o mingau que eu como fosse tão bom para mim. Na verdade, é melhor do que as porcarias que muitas crianças ricas comem”. A utilidade óbvia dos esforços de educação para a saúde holística feitos pela revista convenceram-nos da necessidade de publicar grupos destas colunas como livretos separados, de forma que eles possam circular mais amplamente.

Bhima Patrike também reserva um lugar para modelos de papéis. Esses modelos são crianças que, individual ou coletivamente, realizaram algo de valor. Por exemplo, trouxe uma reportagem da resposta das crianças à demolição do Babri Masjid em dezembro de 1992. As crianças achavam que a “terra disputada” poderia ser utilizada de forma mais útil deixando crescer uma floresta. Muitas crianças que leram essa reportagem escreveram para a revista para expressar sua raiva e seu pesar pela violência que se seguiu ao incidente, com milhares de pessoas sofrendo por causa de um problema que não é de importância real para os cidadãos comuns.

Algumas pessoas constroem templos, mas são cruéis com as crianças. Elas são monstros. Nós não as ajudaremos. (Bhima Sangha, Basrur)

Não precisamos de reis. Nós nos governamos a nós mesmos. (Umesh, Kanyana)

Um dos itens favoritos da revista é a história mensal em forma de quadrinhos. Histórias folclóricas, fábulas, parábolas, passagens da história e da mitologia e até mesmo provérbios desenvolvidos em pequenas histórias ganham vida pela mão de um cartunista famoso. Uma compilação destas histórias em quadrinhos, juntamente com os pontos para discussão relevantes cada uma delas e as respostas das crianças a eles foram publicados na forma de livreto. Sua popularidade tanto entre as crianças que trabalham quanto entre as que vão à escola nos encorajou a publicar coleções regulares chamadas *Cartoon Time (Hora dos Quadrinhos)*.

Um espaço para as crianças

As crianças esperam ansiosamente por *Bhima Patrike*, lêem a revista ou alguém lê para elas, participam das discussões sobre seu conteúdo, e enviam suas respostas e outras realizações criativas. Neste processo, seu amor pela revista e sua identificação com ela aumentaram. Assim sendo, as crianças contribuem ativamente para *Bhima Patrike*, na forma de cartas, desenhos e relatos de experiências memoráveis.

Bhima Patrike provê um espaço para as crianças partilharem suas idéias. A revista também funciona como um elo entre as crianças que trabalham na cidade e no campo. Houve casos de cartas de crianças da cidade sobre os problemas que elas enfrentaram depois de ter migrado que abriram os olhos das crianças do campo que estavam planejando migrar.

Os pais que mandam as crianças para a cidade para que elas trabalhem em hotéis não sabem o que elas passam. Se eles soubessem, não mandariam as crianças. (Bhima Sanghas, Japti, Imbali e Kolkere)

Algumas crianças do Bhima Sangha que faziam parte de uma comissão de inquérito para examinar as explosões nas fábricas de fósforos e fogos de artifício de Tamilnadu, foram até um Ministro de lá. Elas tinham passado algum tempo com muitas crianças que trabalhavam naquelas indústrias e com suas famílias. Com base em sua compreensão da situação, queriam fazer certos pedidos ao Ministro. Uma das observações que fizeram depois da viagem foi:

Inicialmente estávamos com medo de falar com o Ministro. Mas quando ele viu nosso gravador, ele passou a pedir que o desligássemos. Imediatamente compreendemos que ele estava com medo da gente porque podíamos gravar suas declarações e depois responsabilizá-lo. Nosso medo sumiu.

As crianças tinham, do seu jeito, assimilado o potencial do meio de comunicação para sua força coletiva. Elas tinham percebido seu papel inconscientemente. Tal conhecimento tem sido consistentemente aumentado e usado desde então.

Ação coletiva inspiradora

Geetha, de 11 anos de idade, foi tirada de Belve Panchayat,³ Distrito de Udipi, por um parente, para trabalhar como ajudante doméstica em Bangalore. Quatro anos mais tarde, quando voltou à sua aldeia, era evidente que ela estava traumatizada, e que tinha apanhado e sofrido abuso. Seus patrões a mandaram de volta sem o salário integral correspondente aos seus quatro anos de trabalho.

Em Belve, uma de suas amigas, Susheela, que tinha lido sobre crianças que ajudavam outras crianças em situações angustiantes na revista *Bhima Patrike*, trouxe o problema de Geetha ao conhecimento do Makkala Mitra (um membro adulto da comunidade que foi selecionado pelas crianças para ajudá-las em situações difíceis nas áreas do Programa da CWC correspondentes aos Distritos de Udipi, Kanara do Norte e Bellary).⁴ Susheela disse que seus amigos também foram inspirados, pelas informações na revista *Bhima Patrike*, a ajudar outras crianças que estavam em situação difícil.

O Makkala Mitra de Belve, ativamente apoiado pelo Makkala Panchayat (a comunidade das crianças) e Bhima Sangha (o sindicato das crianças que trabalham), coletivamente decidiram assumir o problema, com a ajuda do Makkala Sahaya Vani (uma organização coletiva da comunidade para proteger as crianças e seus direitos).⁵

Inicialmente, a família de Geetha estava relutante em assumir o problema. Graças às iniciativas do Bhima Sangha, a família decidiu fazê-lo depois de muita persuasão e garantias. O pai de Geetha, com o apoio de voluntários de campo, foi em busca dos salários da filha devidos pelo seu ex-patrão.

Durante o interrogatório no Departamento de Polícia, Geetha confirmou o abuso sofrido. Incapaz de apresentar evidência em contrário, o empregador, Akasha Rao foi compelido a pagar uma indenização a Geetha.

O Makkala Panchayat e o Makkala Mitra, juntamente com membros da comunidade de Belve e o Makkala Sahaya Vani, estão esperando a primeira parte da indenização. O pai da menina aceitou a recomendação de sua comunidade de usar a indenização na educação de Geetha. Geetha está agora segura em casa.⁶

Bhima Patrike como modelo

Como meio de comunicação, a revista *Bhima Patrike* provou ser um modelo para muitos grupos e organizações. O Program Distrital de Educação Primária (District Primary Education Programme — DPEP) do Governo de Karnataka deu início a uma revista mural chamada Kali-Nali (Aprender-Brincar) para crianças na escola primária, com um foco na aprendizagem através da brincadeira. O *Pequeno Livro de Quadrinhos (Cartoon Booklet)*, a compilação das tiras produzidas na revista *Bhima Patrike* (na língua local e em inglês), foi traduzido para a língua sinhala e publicado pela Forut (uma agência de financiamento) no Sri Lanka.

Vários grupos que trabalham com mulheres e em outras áreas de desenvolvimento da comunidade também usam a *Bhima Patrike* como fonte para os recém-alfabetizados. As taxas de assinatura contribuem para gerar fundos para a revista.

Também tem havido pedidos à agência CWC, de diferentes partes da Índia e do mundo, para produzir versões traduzidas da revista *Bhima Patrike*. Não atendemos a este pedido porque a força da revista está no fato de que seu público contribui, direta e indiretamente, para sua produção. Contudo, a CWC ficará feliz em treinar indivíduos e organizações interessadas em produzir suas próprias revistas de notícias.

Bhima Patrike e Bhima Sanghas

Por causa dos fortes laços que criou entre as crianças, a revista *Bhima Patrike* provou ser um fator motivador fundamental para a formação dos *Bhima Sanghas*, os sindicatos das crianças que trabalham e que constituem parte integral do trabalho de campo da CWC. Através desses sindicatos, as crianças têm efetivamente exigido e defendido seus direitos.

Sempre pensamos que se seis de nós nos juntássemos e falássemos, isso seria apenas “conversa”, e que se uma pessoa falasse e um grande grupo ouvisse, isso seria uma “reunião”. Agora sabemos que nossa conversa também é uma reunião. (Vanaja, Chandri e Jyothi, Basrur)

No decorrer de nossas atividades, as crianças que trabalham provaram continuamente que têm um alto nível de capacidade para tomar decisões. Elas enfrentaram grandes reuniões públicas, conferências da imprensa, funcionários do Governo, policiais e ministros para fazer sugestões específicas que melhorariam suas vidas. Elas formaram comissões de inquérito e conduziram estudos profundos coletando informações em primeira mão sobre acidentes fatais para outras crianças que trabalham.

As crianças adotaram tecnologias apropriadas favoráveis ao meio ambiente, a fim de melhorar suas habilidades até mesmo em ocupações tradicionais como cerâmica, agricultura e construção, e estão ativamente envolvidas na promoção de tais tecnologias entre seus familiares e comunidade. Elas assumiram o importante papel de sensibilizar suas comunidades com relação a danos à saúde e passaram informações sobre medidas preventivas. Elas reconheceram a necessidade de participar do processo político e escolheram e apoiaram candidatos para a eleição local, identificando aqueles que estão preocupados com as crianças, com as necessidades da comunidade e com a proteção do meio ambiente.

Se as pessoas vêm pedir votos, procuramos saber o que fizeram por nós e o que realmente planejam fazer para nós. (Gangadhar e Manju, Namma Bhoomi)

Temos visto repetidas vezes como as crianças que foram capacitadas têm decidido espontaneamente assumir problemas como uma equipe. Esta força coletiva, juntamente com uma base sólida de informações, apoiada em habilidades analíticas desenvolvidas através de discussões, possibilitou várias realizações normalmente consideradas além da capacidade da criança. A contribuição da revista *Bhima Patrike* para este processo tem sido considerável — às vezes direta, às vezes indireta, mas sempre significativa.

Quando se toma decisões relativas a um grupo de adultos, essas decisões são tomadas com a participação daqueles que estão diretamente envolvidos. Mas quando se trata de tomar decisões relativas às vidas das crianças, os adultos se consideram mais qualificados para tomar essas decisões. Todos os erros do mundo são resultados de decisões tomadas por adultos. Quando os adultos entregarem este mundo para as crianças, espero que sejam modestos o suficiente para nos perguntar em que tipo de mundo gostaríamos de viver.

Temos que criar um sistema social baseado na participação. É possível realizar nosso sonho quando as crianças são parceiras no desenvolvimento. (Nagaraja Kolkere)⁷

Para nós da CWC, o objetivo da revista *Bhima Patrike* é alcançado quando as crianças são capacitadas para participar como parceiros iguais do desenvolvimento e para realizar seus sonhos.

Notas

1. Página 6 de *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry.
2. Mencionado por Thabo Mbeki, da África do Sul, em um *workshop* sobre a implementação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Pretória, 1997.
3. Panchayat é uma comunidade com governo local.
4. Os Makkala Mitras são selecionados dentre aqueles que vivem em uma mesma comunidade (panchayat). São escolhidos com base em sua sensibilidade às necessidades das crianças e, o que é mais importante, sua prontidão para ajudá-las e guiá-las em tempos de crise e de necessidade. Eles devem ter uma preocupação especial pelas crianças que trabalham. Os Makkala Mitras são regularmente informados dos problemas enfrentados pelas crianças da comunidade.
5. O escritório de coordenação pode ser acessado através de uma linha direta grátis para crianças que se encontram em circunstâncias difíceis. Este escritório fica dentro das dependências do Departamento de Polícia de Bangalore.
6. Os nomes da criança e do empregador foram trocados para proteger sua identidade.
7. Página 8. *Our Story, Our Dreams — Micro and Macro Influences on Child Labour (Nossa História, Nossos Sonhos — Micro e Macro Influências no Trabalho Infantil)*, de Nagaraja Kolkere, um dos membros fundadores do Bhima Sangha e atual Presidente de Namma Sabha, um sindicato de jovens artesãos. Apresentado na Conferência sobre a Infância Urbana, Trondheim, Noruega, 1997.

MAMBO LEO, SAUTI YA WATOTO

Uma revista infantil da Tanzânia

ESTHER OBDAM

Em junho de 1996, o centro de direitos da criança da ONG chamada Kuleana¹ deu início a um novo projeto dentro de seu departamento de publicações: Mambo Leo, Sauti ya Watoto (“Vida Hoje, Vozes de Crianças” em swahili) — a primeira revista da Tanzânia escrita e editada por crianças. A revista é impressa em quatro pôsteres tamanho A3 e pode ser melhor descrita como uma revista mural.

As razões deste projeto eram duas:

- A revista informaria as crianças sobre seus direitos e outros assuntos que as afetam e interessam de uma forma divertida e educativa ao mesmo tempo.
- Proveria as crianças de um fórum para tornar conhecidos seus pensamentos, idéias e opiniões.

Começamos o projeto *Mambo Leo* com um corpo editorial de cinco a seis crianças do grupo alvo, o que significa crianças da segunda metade da escola fundamental, de 12 a 15 anos. Juntamente com dois mediadores adultos, elas administravam a produção da revista. Eram solicitados artigos e ilustrações de crianças de toda a Tanzânia.

No primeiro anos produzimos quatro números da revista *Mambo Leo*, seguindo o sistema descrito acima. Depois do quarto número, decidimos nos distanciar um pouco para ver como estávamos nos saindo. A razão principal para isso era que tínhamos notado que estávamos pedindo demais das crianças envolvidas. O processo de produção tomava muito tempo e exigia muita coisa

escrita deste pequeno grupo de crianças. Precisávamos ver o que podia ser mudado para melhorar a revista e torná-la mais efetiva e divertida para as crianças envolvidas.

O que se segue dá uma visão das experiências do projeto e do que temos feito com aquilo que aprendemos.

Vozes de crianças

A sociedade e especialmente o sistema escolar da Tanzânia ensinam às crianças que elas devem ser vistas e não ouvidas, que suas idéias e opiniões não têm importância. Quando uma criança discorda ou fracassa em fazer o que dela se espera, é punida; geralmente apanha. O resultado é que as crianças crescem acreditando que não merecem ser ouvidas. Elas freqüentemente acham difícil formular suas idéias, porque nunca se pede sua opinião: diz-se a elas o que devem pensar. Em geral elas hesitam em falar, com medo de dizer ou fazer alguma coisa “errada” e de ser punidas por isso. O sistema escolar também força as crianças a aprenderem através da memorização, e não pensando por si mesmas. Isso, juntamente com punições severas pelos erros ou qualquer comportamento fora do comum, esmaga a criatividade e a imaginação.

Para o projeto *Mambo Leo*, isso significava que as crianças com funções de editor achavam difícil tomar qualquer iniciativa e preferiam esperar “instruções” dos mediadores adultos. Ao escolher os assuntos, tentavam fazer a coisa “certa”, dizer o que achavam que os mediadores queriam ouvir, geralmente o ponto de vista da organização Kuleana. Como mediadores, passamos muito tempo com os editores, tentando fazer com que se sentissem mais à vontade e confiantes com relação às suas próprias idéias e mais livres para fazer as coisas do seu jeito. Conseguimos ter êxito neste aspecto até certo ponto. As crianças gostavam de vir ao escritório e partilhar as experiências que tiveram na escola ou em casa e sentiam-se à vontade com os adultos. Ver seus próprios nomes impressos e as pessoas comentando seu trabalho, também fez com que se sentissem bem com relação a si mesmas. À medida que saíam mais números de *Mambo Leo*, a revista começou a inspirar outras crianças a escreverem e mandarem seus desenhos para nós, o que facilitou o trabalho dos pequenos editores. Ainda assim, boa parte do trabalho dependia muito deles.

O que aprendemos é que trabalhar direta e intensivamente com um pequeno grupo de crianças pode funcionar. Claramente, elas gostam da atenção recebida, da oportunidade de aprender algo novo, de ser parte de uma coisa que é só para elas e crescem em responsabilidade. Mas isso deve acontecer por um período

relativamente curto de tempo, definido de antemão. Também vimos que quando o trabalho se tornou mais editar do que escrever, os pequenos editores gostaram mais. Com base nesta experiência, decidimos mudar a maneira de produzir a revista infantil. A nova maneira é promover algumas reuniões com um grande número de crianças; por exemplo, uma classe em uma escola. Discutir a revista com este grupo, as questões que gostariam de partilhar com outras crianças da Tanzânia, ou qualquer assunto que quisessem, da forma que quisessem, escrevendo, desenhando, fazendo poesia, piada, qualquer coisa. Embora o foco inicial da revista fosse principalmente os direitos da criança, agora a vemos mais como um meio para as crianças se comunicarem entre si, ou falarem sobre quaisquer problemas ou assuntos que considerem importante. O passo seguinte é trabalhar com um pequeno número de crianças daquele grupo para preparar a revista, selecionar o que será impresso de todo o material que foi colhido do grande grupo ou recebido de fora e ver e acrescentar o que as crianças acham que está faltando.

Nosso primeiro teste do novo sistema foi durante o parlamento das crianças, organizado para celebrar o Dia da Criança Africana, em 16 de junho de 1998. Durante o parlamento, as crianças discutiram todos os tipos de problemas que sentiam que as afetavam e que o governo deveria examinar. Colocamos as folhas da revista no hall central e convidamos todos a escreverem suas idéias e comentários sobre o que estava acontecendo. Além disso, providenciamos tempo e materiais para grupos diferentes se sentarem e escreverem ou desenharem, se quisessem. Depois, um grupo de cinco crianças que participava do parlamento se reunia e fazia a revista, examinando todos os materiais colhidos e selecionando o que achavam que devia ser incluído.

Descobrimos que este jeito de trabalhar e produzir a revista é mais efetivo e divertido para as crianças envolvidas. As crianças que participavam do parlamento estavam muito entusiasmadas com a revista e com a idéia de que havia uma revista só para elas, que imprimia o que elas diziam. Os editores sentiam claramente a responsabilidade de fazer algo bom com tudo que tinham, orgulhavam-se de estar envolvidos e aguardavam ansiosamente o produto final.

Com base nesta experiência, decidimos continuar desta forma por algum tempo, mas nas escolas à nossa volta.

Crianças como parte da sociedade

Uma outra lição que aprendemos produzindo *Mambo Leo* é quanto as crianças fazem parte da sociedade e como, para alcançar o sucesso, qualquer projeto que as envolva tem que incluir também as pessoas ao seu redor.

Para trabalhar com as crianças em *Mambo Leo*, tivemos que pedir permissão para seus pais e professores. Uma vez que a Kuleana é uma organização que promove os direitos da criança, nem sempre era fácil obter essa permissão. Em alguns casos, pais e professores temiam que fôssemos uma má influência para suas crianças, transformando-as em rebeldes e reivindicadoras. Com comunicação regular e explicações claras sobre o projeto e seus objetivos, contornamos este problema. Com menos tempo de produção, também será mais fácil convencer pais e professores, porque a revista tomará menos tempo das crianças e o resultado de seu esforço ficará disponível mais depressa. *Mambo Leo* precisa, contudo, ser cuidadosa para não se mostrar muito negativa com relação aos pais ou à escola, porque as escolas poderiam recusar-se a expor a revista ou negar aos seus alunos a oportunidade de ela.

As escolas são o alvo principal para a distribuição da revista. Para fazer qualquer coisa nas escolas da Tanzânia, você precisa de permissão das autoridades da Educação distritais e regionais. Para *Mambo Leo*, conseguimos não só sua aprovação, como também seu apoio e cooperação ativa. Sem isso, a distribuição da revista teria sido muito difícil. Agora, com a cooperação das autoridades da Educação, a revista é distribuída em escolas de todo o país.

Apenas um pouco de tempo é necessário para buscar o apoio das pessoas e instituições envolvidas com as crianças. Contudo, sem ele, gerir *Mambo Leo* teria sido virtualmente impossível. O que é ainda melhor é que, como professores e autoridades da Educação estão envolvidos no projeto, eles têm um sentimento de posse e orgulho quando dá certo. Em consequência, apóiam ativamente a revista, e, por exemplo, defendem seu uso nas escolas.

Conclusão

Depois de dois anos de existência, *Mambo Leo* ainda é um projeto de aprendizagem. Compreendemos que iniciar um projeto de participação infantil envolve muito a comunidade ao redor das crianças. As crianças são formadas por essa comunidade, pela sociedade ao seu redor e, ao trabalhar com elas, essa base precisa ser levada em consideração e respeitada. Para tornar efetivo um projeto como uma revista infantil, é preciso que ele seja apropriado ao mundo das crianças. A produção deve ser feita de tal forma que as crianças gostem dela do começo ao fim. Que elas se sintam responsáveis pelo projeto, mas não o sintam como um fardo ou uma obrigação. Às vezes é difícil encontrar o ponto de equilíbrio, mas à medida que as crianças adquirem experiência e vêem que são levadas a sério quando falam, elas também passam a falar mais. Com elas, continuaremos a procurar o formato ideal da revista. Em segundo lugar, deve-se entender que as pessoas que se encontram à volta das crianças participantes

também precisam ser envolvidas. Isso é necessário a fim de dar apoio às crianças e conseguir que participem, mas também para tornar seu trabalho útil e confiável. Se queremos que as crianças sejam ouvidas e suas opiniões conhecidas, precisamos de pessoas dispostas a escutar.

Nota

1. A Kuleana é uma ONG local que promove os direitos da criança na Tanzânia através de um programa integrado de defesa, recursos, pesquisas, treinamento, publicações e solidariedade para com as crianças de rua.

ESTUDANTES AUSTRALIANOS FAZENDO MÍDIA

ROGER HOLDSWORTH

Connect, que teve início em 1979, é um periódico bimensal que traz reportagens sobre a participação estudantil na administração e questões curriculares relativas às escolas primárias e secundárias¹ de toda a Austrália. O periódico também dá apoio a esta participação. O editor do periódico Connect, Roger Holdsworth, nos enviou uma seleção de artigos publicados no decorrer do tempo, e que tratam especialmente da participação dos estudantes na mídia. Uma grande variedade de projetos australianos escolares tem proporcionado oportunidades para os alunos, entre outras coisas, escreverem e publicarem livros, fazerem jornais eletrônicos, produzirem programas de rádio, TV e vídeos, assim como, fazer música e gravá-la em CDs e usar ativamente a Internet — pôr a mão na massa, fazer trabalhos reais que vão além da sala de aula e da escola. Alguns dos projetos ainda estão se desenvolvendo, outros não existem mais. Reproduzimos aqui excertos de alguns dos artigos.

Os estudantes publicam *The Golden Shaft* (O Raio Dourado)²

Em 22 de novembro de 1979, no hall da sala de reunião da Ballarat East High School, Nina Valentine, entrevistadora *freelance* da ABC (Australian Broadcasting Corporation — Corporação Australiana de Rádio e Teledifusão) e crítica literária do *Courier*, lançou *The Golden Shaft*, um livro de 272 páginas contendo receitas, remédios caseiros, histórias orais, comentários sociais, interpretações, poemas e histórias de mais de 300 estudantes daquela escola.

Todos os estudantes, não importando sua habilidade ou série, foram encorajados a ter alguma coisa sua no livro. Por causa disso, a qualidade do trabalho é desigual, mas uma compensação é a variedade de experiências, habilidades e

formas de escrever. Para mim, isso dá ao trabalho uma vida, força e vivacidade que não se costuma encontrar em um livro.

Portanto, todo o livro é dos alunos, com exceção de algumas contribuições da equipe da escola. A expressão de seus rostos quando liam seu próprio trabalho em um livro *de verdade* é indescritível. Mas o que isso significou para eles — vou deixá-los falar por si mesmos:

Ver minha história no livro é uma grande emoção para mim. Me sinto como se fosse um escritor famoso. Escrevi *The Lost Recorder*, que é uma história verdadeira. Espero que as pessoas gostem da minha história. (sétima série)

É muito bom saber que meu poema está em mil livros. (nona série)

Estou orgulhoso de fazer parte do livro da escola. Me sinto bem porque esta é uma chance em um milhão. (nona série)

Como me sinto de ter alguma coisa minha no “nosso livro”? Acredito que *The Golden Shaft* foi uma oportunidade de ouro para os estudantes, pais e pessoal da Ballarat em geral se superarem e se expressarem na forma de literatura, poemas etc. Tenho um poema e um texto em prosa no livro, e fiquei e ainda estou extremamente excitada em ver meu nome e meu trabalho impressos. Foi uma experiência valiosa porque ajudou a construir minha confiança e eu duvido que a oportunidade de fazer parte de um livro como este teria sido dada para mim em qualquer outro lugar ou tempo. Sem dúvida, isto será um exemplo para outras escolas. (décima série)

O que podemos dizer sobre esses comentários?

- Há um forte sentimento de orgulho com relação a seus próprios trabalhos e à sua escola.
- Há um sentimento de poder e de valor (“*minha* história em um livro *de verdade*”).
- Há a valorização de tempos difíceis e de luta em muitas frentes — redação, edição, *layout* e vendas.
- Há um grande prazer em pensar que muitas pessoas lerão seu trabalho.
- Há um espírito generoso e de doação nos comentários. As crianças adoraram ler os trabalhos dos outros e tiveram uma idéia da variedade de talentos e pontos de vista na escola. (...)

Temos que manter estas perguntas no centro de nosso processo de ensino:

- O projeto revela o potencial das crianças?

- Ele faz com que elas se surpreendam com seu talento?
- É *real* para elas?
- É algo de que elas se lembrarão pelo resto de suas vidas?

É claro que eu tive sorte — tive centenas de crianças ansiosas por contribuir com seus trabalhos, contei com a cooperação de outros professores e de um diretor disposto a colaborar. Talvez haja um segundo *The Golden Shaft*, talvez outras escolas em Ballarat contribuam. Talvez uma outra coisa, completamente diferente, aconteça no futuro. Quem sabe? Acima de tudo, devemos nos manter firmes nas verdades das crianças, nas coisas que as inspiram, que as trazem para a vida.

Televisão de acesso do norte da Austrália³

Se você vivesse em Preston ou Reservoir, nos subúrbios ao norte de Melbourne, você poderia ter ligado sua TV no Canal UHF 31 (...) no final de novembro de 1990, e teria visto programas feitos por estudantes das escolas locais.

Você poderia ter visto, entre outros programas, estudantes de escola primária conduzindo um encontro do Conselho de Escolas Juniores e discutindo por que era importante ter os alunos como participantes ativos das tomadas de decisões escolares, estudantes de escola secundária falando sobre seu programa de ação ambiental e como isso se relacionava com seu currículo escolar, e estudantes entrevistando uns aos outros sobre o processo de suas apresentações no Rock Eisteddfod.

O que você *não* poderia ter visto, contudo, foram os papéis excitantes e essenciais que os estudantes desempenharam na produção desses programas e na transmissão pública dentro de suas comunidades.

Essa foi a primeira transmissão teste da Televisão de Acesso do Norte da Austrália. A transmissão envolveu membros da comunidade escolar — pais, estudantes, professores e consultores — de quatro Redes de Programa de Desenvolvimento da Comunidade Escolar na área. Como aconteceu a transmissão? Como os estudantes foram envolvidos? Que outros planos existem?

As oportunidades para os estudantes apresentarem os resultados de pesquisas, opiniões, informações e assim por diante para um público mais amplo foram proporcionadas, por muito tempo, pelos jornais e estações públicas de rádio da escola/comunidade. Estes projetos tinham duas características importantes:

1. O engajamento dos estudantes com sua comunidade — dá a importância dos jornais da escola/*comunidade* em vez de simplesmente jornais da escola ou dos alunos, e a importância de programas transmitidos para a comunidade em geral, ao invés do acesso limitado através (digamos) de um sistema de alto-falantes da escola. Público e interação são vitais.

2. O controle e a tomada de decisões dos estudantes na apresentação da produção de mídia — em contraste com as tentativas ocasionais feitas pela mídia nacional ou comercial de incluir comentários dos estudantes, mas *nos termos ditados* pelos controladores adultos do meio de comunicação.

Contudo, notou-se que o meio de comunicação que causa maior impacto na comunidade (incluindo os estudantes) é a televisão. Até pouco tempo atrás, havia poucas oportunidades de os estudantes australianos terem acesso a esta área, de tal forma que os critérios acima estivessem refletidos.

É claro que os estudantes produziram vídeos, mas esses vídeos foram mostrados apenas a outros estudantes e professores. De forma alternativa, havia estudantes que eram atores e participavam de transmissões na TV, produzidas e controladas por outros. Isto não quer dizer que estes exemplos não tenham sido úteis, mas, em termos de participação dos estudantes na produção de TV, eles logo atingiram limitações.

Maria Savarino (professora de VCE⁴), em uma reportagem para uma estação pública de televisão em Melbourne, citou um exemplo deste tipo:

Os estudantes da Tottenham Community Secondary College produziram um vídeo que tratava dos Jovens Desempregados e Sem Teto em 1990, como parte das Unidades 1 e 2 do Curso de Estudos Australianos. Este vídeo foi o resultado da pesquisa sobre ética do trabalho e desemprego entre os jovens em uma sociedade cada vez mais automatizada e computadorizada, dentro da área de estudo “Austrália: Uma Sociedade Justa e Equitativa”. Os estudantes descobriram que o desemprego dos jovens frequentemente levava ao conflito familiar e à falta de um lar. Eles resolveram apresentar suas descobertas na forma de vídeo, de modo que seria mais interessante e mais acessível aos outros alunos da escola. Infelizmente, as oportunidades de mostrar o vídeo para sua comunidade são limitadas, uma vez que as grandes redes de televisão não estão interessadas em transmitir vídeos de estudantes (...)

Os objetivos do projeto (Televisão de Acesso do Norte da Austrália) foram colocados da seguinte forma:

1. Prover informações aos membros das comunidades escolares de Preston, Preston East, Reservoir e West Heidelberg sobre o que está acontecendo nas escolas hoje;
2. Prover um fórum para expressão e debate de questões educacionais e de importância social na comunidade dentro da área imediata de teledifusão;
3. Produzir programas sobre assuntos relacionados com as escolas e a educação, a comunidade local, problemas de justiça social, música e artes. Serão feitos esforços para incluir uma grande variedade de programas de grupos da comunidade sempre que possível.

(...) Tanto no conteúdo dos programas quanto na produção e transmissão, a participação dos estudantes era uma característica central (...) Eles desempenharam muitos papéis em que eram avaliados, pelos quais eram responsáveis e tratados como “adultos” no projeto (...) Isso levou, naturalmente, a discussões entre escolas e grupos de diferentes idades, sobre o currículo e questões relativas à capacidade dentro das escolas (...) A participação dos estudantes no projeto encorajou-os a investigar estas áreas do currículo, fazer perguntas a si mesmos e aos outros e apresentar seus pontos de vista sobre estes assuntos. Encorajou autodireção, autoconfiança, pesquisa, apresentação, aprendizagem de grupo e programas baseados em atividade que tiveram conseqüências no mundo real (...)

A Televisão de Acesso do Norte da Austrália se encontra no processo de formalização de sua organização, em preparação para uma outra transmissão experimental em maio de 1991, tendo em vista uma outra em novembro de 1991. Reconheceu-se que a participação dos estudantes é uma das forças do grupo (...)

Exemplos anteriores indicaram que as tais conseqüências “no mundo real” melhoram a redação dos estudantes, ensinam-lhes habilidades de comunicação, aumentam seu conhecimento da comunidade local, e lhes dão uma compreensão crítica do meio de comunicação — a partir de dentro.

“A TV da comunidade... permite interação e conscientização do que está acontecendo em nível local... Não mostra só o que as grandes redes querem que todos vejam e aceitem, e dá às pessoas da área uma oportunidade de se verem na TV...”, disse um estudante. “Me motivou mais a tentar fazer algo com relação às minhas notas. Me mostrou que pode haver uma razão por trás da escola”, disse um outro.

Escolas “no ar”⁵

Em 1991, o acesso ao rádio por parte das escolas primárias começou com uma classe da Nathalia Primary School. Cresceu e tornou-se um clube de rádio de toda a escola em 1992. Recebeu um prêmio de encorajamento do Goulburn North-East Curriculum Innovation Awards (Prêmio de Inovação de Currículo da Região Nordeste de Goulburn).

Em 1993, um espaço de tempo oficial para as escolas primárias foi concedido no rádio FM 3ONE, a estação de rádio da comunidade do Vale de Goulburn.

O Country Education Project (CEP — Projeto de Educação do Campo) apoiou o programa financiando um gravador Marantz para entrevistas de qualidade com membros da comunidade. Houve a participação de muitas escolas do Distrito de Shepparton.

Este ano, escolas de toda a região estão participando. O programa “Escolas no Ar” tem por objetivo direto as escolas primárias. Os estudantes da

escola secundária também têm a oportunidade de fazer transmissões todas as tardes, das 16:00 às 17:00. Ambos os programas escolares são coordenados por Mary Moore, Consultora de Currículo do Distrito de Kyabram, na Região Nordeste de Goulburn.

1994 iniciou com um lançamento de sucesso em março. Os estudantes receberam visitas, apresentaram sessões e deram as boas-vindas à oradora visitante, Pieta O’Shaughnessy, Diretora Regional da Rádio ABC. Seu envolvimento com rádio da comunidade inspirou a todos nós. Estudantes das escolas locais apresentaram simpósios sobre a forma como o rádio era parte de seu currículo escolar. O kit “Escolas no Ar” foi então lançado. O kit inclui um manual e um vídeo, e é ideal para qualquer um que esteja planejando transmitir seu próprio programa de rádio. A noite foi encerrada com um painel de estudantes, pais e membros da comunidade de rádio local.

Este ano, os estudantes secundários entraram no ar em fevereiro. Os estudantes da escola primária iniciaram suas transmissões semanais em junho. Os estudantes transmitirão programas no decorrer do ano todo.

Os estudantes estão envolvidos em todas as etapas da produção de seus programas de rádio:

- pesquisar e compreender o papel do rádio;
- selecionar os apresentadores;
- distribuir tarefas tais como redigir, reunir material, editar e pesquisar;
- selecionar material para apresentação;
- praticar habilidades vocais;
- conduzir entrevistas da comunidade;
- escolher música;
- rever o conteúdo do programa;
- ir ao ar!

O rádio pode ser incorporado à sala de aula de várias formas. Em alguns casos, toda a escola é envolvida! Nas escolas maiores, todos os estudantes mais velhos podem ser envolvidos nas muitas tarefas “de bastidores”.

O rádio é uma oportunidade perfeita para os estudantes melhorarem sua capacidade de ler e escrever, desenvolver uma maior compreensão da mídia e aprender mais sobre a produção de rádio. Para os professores, o rádio provê desafios de resolução de problemas, estratégias para o ensino cooperativo e uma área excitante de estudo transversal do currículo. Para a comunidade es-

colar, o rádio provê oportunidades de se envolver com a classe em um nível diferente, de promover a história local e de contar histórias relativas à comunidade local. (...)

Running Water (Água Corrente) — o projeto de CD⁶

Maribyrnong Secondary College, nos subúrbios da região oeste de Melbourne, é uma escola com um único *campus* e 430 alunos. A escola é singular porque 94% de seus estudantes não têm o inglês como primeira língua, sendo que uma proporção significativa dos alunos é composta de refugiados de países como o Vietnã, Etiópia, Bósnia e El Salvador. A escola tem respondido a várias necessidades dos alunos com iniciativas tais como programa de alojamento e clube do café da manhã, provendo acesso a roupas e móveis de segunda mão e a um fundo de assistência de emergência.

Mais recentemente, a escola descobriu que, mesmo com este apoio físico e emocional, é provável que os estudantes considerados “de risco” não completem o curso secundário. Daí programas curriculares inovadores estarem sendo testados para encorajar os estudantes a ficarem na escola.

Um dos programas mais significativos foi o Projeto de CD, que teve início em 1995. O projeto identificou o apelo universal do rock quando fazia o levantamento dos interesses e talentos dentro do corpo discente. Os estudantes foram encorajados a escrever e gravar seu próprio material com o apoio do cantor e compositor Nicky Bomba — para valorizar seus pensamentos, idéias e experiências em um meio de comunicação popular. O programa atraiu todo o espectro de personalidades e formações — desde aqueles que demonstravam um interesse genuíno pela música e eram academicamente bem-sucedidos, com uma base familiar estável, àqueles que não tinham um lar e apresentavam baixa autoestima, composta de sentimentos de separação de seus pares e da vida escolar. Esta mistura, embora inicialmente frágil, foi se tornando mais forte à medida que fazer boa música passava a ser a preocupação dominante.

O projeto cresceu quando os alunos de artes gráficas e de administração de negócios começaram a contribuir para sua evolução. O Conselho de Representantes dos Alunos trabalhava para levantar fundos e negócios (...).

Tem havido uma melhoria dramática da autoconfiança dos alunos, de um com relação ao outro e no seu desempenho. Para muitos estudantes que estão vivendo independentemente e escamoteando tanto uma “vida doméstica” fraca como as expectativas da escola, trata-se de uma tarefa excitante. No caso de alguns, eles estão ficando na escola simplesmente para participar do projeto.

No final de 1995, o Projeto de CD tinha recebido ampla publicidade por causa de sua capacidade de manter estudantes “de risco” dentro do sistema

escolar, por causa de suas ligações com a indústria e porque se tratava de uma prática “real” que provia experiência de trabalho em primeira mão na indústria da música. Muitos dos estudantes agora prezam o tempo, comprometimento e paciência exigidos no processo de fazer música. Eles também desenvolveram um senso mais forte de identidade, uma vez que estão mais propensos a partilhar seus pensamentos e sentimentos através de diferentes estilos musicais e letras de música. Os estudantes mais jovens (da sétima série em diante) estão interessados em participar, e grupos de alunos de todas as séries estão trabalhando para manter a tradição e a reputação da escola vivas. (...)

Um outro componente forte do projeto é a ênfase na base multicultural dos alunos. Ele foi planejado para ser uma celebração de sua identidade bicultural, mas igualmente para reforçar que eles também, como qualquer adolescente, atualmente vivenciam os altos e baixos de crescer em um ambiente onde a ruptura familiar e o alto nível de desemprego tornaram-se normas. Uma canção (do CD *Running Water*) é vietnamita (bilíngüe), baseada na experiência de um refugiado; há uma música de percussão africana, música da Bósnia e uma canção chamada “De Onde Você É?”, uma pergunta ouvida com frequência nos corredores e classes da escola. Em essência, à medida que o CD se desenvolve, fica claro que as canções são sobre Maribyrnong, sobre a diversidade de experiências dos jovens dos subúrbios da região oeste de Melbourne.

Para a escola, ficou evidente que o desejo dos estudantes de ensaiarem e tocarem fora do horário regular e nos finais de semana só podia ser satisfeito de forma periódica. Claramente, o programa precisava ser estendido para a comunidade. (...)

Notas

1. Na Austrália, escola de primeiro grau geralmente significa até a sexta série, e escola de segundo grau, da sétima à décima segunda série, mas isso varia de um Estado para o outro — em alguns Estados, a sétima série ainda é escola de primeiro grau. Os estudantes da sétima série teriam mais ou menos 12 anos de idade.
2. Escrito por John Martin, professor, Ballarat East High School — in *Connect* 2, fevereiro de 1980.
3. Escrito por Roger Holdsworth, editor do periódico *Connect*, e então presidente da Televisão de Acesso do Norte da Austrália — in *Connect* 68, abril de 1991.
4. VCE significa Victorian Certificate of Education (Certificado de Educação do Estado de Victoria) — a qualificação do final da escola de segundo grau, ou décima segunda série, do Estado de Victoria. Em outros Estados, o equivalente é, por exemplo, o Higher School Certificate (HSC) ou o SACE etc.
5. Escrito por Mary Moore, consultora de currículo, Vale de Goulburn — in *Connect* 88, agosto de 1994.
6. Escrito por Viv Sercombe, coordenadora de projeto, Maribyrnong Secondary College — in *Connect* 103, fevereiro de 1997.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO: A favor ou contra a educação?

CARLOS A. ARNALDO

Às vezes tem-se a sensação de que há uma oposição entre mídia e educação; que a mídia não é o meio apropriado para educar, que ela não desempenha nenhum papel na educação, que a educação pode fazer seu trabalho sem favorecer a mídia. Outros, contudo, acham que a mídia representa tudo que a educação quer extirpar da sociedade para purificá-la da violência, sexo, crime, pornografia e promiscuidade.

O que muitos não entendem é que as crianças nas sociedades com televisão de todo o mundo, incluindo as capitais dos países em desenvolvimento, passam mais tempo diariamente na frente da TV do que fazendo lição de casa, lendo ou executando qualquer outra atividade diária. Em alguns casos extremos, elas passam mais tempo na frente da televisão do que na escola. É sobre este professor do dia a dia de nossas crianças que precisamos saber mais.

Os pais da geração de hoje freqüentemente não aceitam que seus filhos estão mais familiarizados com a mídia do que eles próprios, que as crianças conhecem mais toda a programação da TV do que seus pais (por causa de seus “zappings” aleatórios, noturnos, pela TV). Elas até mesmo operam melhor o computador do que seus pais, que ainda fazem uso das contas feitas a lápis no papel, e procuram endereços e números de telefone em um pequeno caderno caindo aos pedaços.

Contudo, há a necessidade de orientar de forma apropriada o que as crianças já sabem sobre a mídia, de forma que elas possam desenvolver sua própria consciência crítica daquilo que as mensagens da mídia estão tentando dizer, da informação que a mídia não está dando, ou está tentando esconder ou desviar,

daquilo que a mídia quer dizer com o uso de certas palavras e mesmo de quais são as orientações gerais da mídia, como se pode vislumbrar pelos interesses políticos e comerciais de seus sócios, patrocinadores ou proprietários. Com relação a surfar na Internet, ainda há muitas armadilhas das quais adultos e crianças não estão conscientes. Os pais não sabem tudo sobre todos os tipos de mídia.

Muitas pessoas não entendem como a mídia funciona, embora isso esteja mudando rapidamente com a acessibilidade de aparelhos semiprofissionais ou para amadores, de baixo custo. Mas nem todos têm a oportunidade de operar uma câmera fotográfica ou um editor de vídeo, ou mesmo de preparar um jornal.

É neste contexto que examinamos aqui casos selecionados de como crianças e jovens usam e podem usar a mídia para complementar a aprendizagem feita na sala de aula formal. Com exceção dos dois últimos casos, todos se baseiam em apresentações no “Fórum Internacional de Pesquisadores sobre a Juventude e a Mídia — Amanhã”, realizado na UNESCO, de 21 a 27 de abril de 1997. Alguns dos casos ilustram como as organizações de mídia e as escolas podem trabalhar juntas na educação para a mídia. Outros mostram como a mídia pode trabalhar independentemente e ainda complementar a aprendizagem formal.

Argentina: Introduzindo as crianças no jornalismo e na mídia¹

Este projeto é dirigido por uma jovem senhora especialista em mídia, que trabalha nas escolas públicas de Buenos Aires, interessada em/desejosa de proporcionar educação para a mídia para as crianças e jovens, facilitando seu acesso para trabalhar com a mídia e para refletir sobre ela. O projeto favorece especialmente escolas menos dotadas, em áreas difíceis e pobres. Quando todas essas escolas tiverem completado cursos e exercícios de mídia, o projeto estará pronto para servir outras escolas, incluindo escolas particulares e em outras regiões.

O objetivo é introduzir uma nova pedagogia da mídia nas escolas públicas e assim criar uma atmosfera de curiosidade, participação e paixão pelo conhecimento, tudo com a possibilidade de expressão através de vários tipos de mídia — fotografia, jornais, programas de rádio, vídeo e televisão. O projeto procura, então, ensinar às crianças que a participação é possível, que ninguém é inatingível embora pareça que está muito longe, que vale a pena escutar suas vozes e pensar no que dizem.

O Centro trabalha em união com a Diretoria Geral de Educação do Conselho da Cidade de Buenos Aires, dentro da Secretaria da Educação. Essa cooperação possibilitou ao Centro operar em 200 escolas em Buenos Aires, alcançando, em 1995, 4.622 crianças trabalhando em projetos de mídia.

O Centro utiliza uma importante inovação pedagógica — uma mudança drástica do modelo pedagógico tradicional para um modelo baseado na iniciativa

do estudante e na produção prática. O Centro insiste que a escola, como instituição social na sociedade da informação de hoje, precisa repensar seu papel, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola provê um espaço fundamental para o desenvolvimento e educação do indivíduo. Portanto, o projeto tenta satisfazer esta necessidade por meio de um processo que introduz a mídia em situações de ensino.

Para fazê-lo, o projeto convida professores e bibliotecários a participar de *workshops* para aprender a respeito da produção de material gráfico, materiais de rádio e audiovisuais e de como usá-los como suportes ou “dinamizadores” no processo de aprendizagem. Os *workshops* se concentram no planejamento, comunicação, pesquisa e reflexão sobre a prática e funções e instrumentos de cada tipo de mídia. Depois, cada participante forma um grupo com alunos de sua escola. O *workshop* na escola possibilita aos alunos “experimentarem” jornalismo e mídia, e participarem de processos de trabalho tais como crítica da mídia, busca de fontes, debates, seleção de material, e a edição final ou transmissão. O modelo do *workshop* e a produção de mídia criam participação ativa e uma interação gratificante entre professores e alunos.

Em nove anos, o Centro organizou mais de 300 *workshops* em 200 escolas. Mais de 250 professores e 6 mil alunos foram diretamente envolvidos. O fator multiplicador do projeto tem sido bastante alto no decorrer destes nove anos, e poderia ser possivelmente mais alto ainda com equipamento técnico e recursos humanos adicionais. O resultado é que milhares de jovens agora sabem como preparar artigos para um jornal, fazer um programa de rádio, rodar um vídeo e montar um programa de televisão.

Brasil: Um kit pedagógico para aprender sobre televisão²

Este projeto, o Programa Educativo do Telespectador, oferece aos professores materiais práticos para implementar atividades de educação para a mídia em seus cursos, daí proporcionando aos jovens, entre 10 e 16 anos de idade, a oportunidade de fazer perguntas e de discutir sobre a televisão e suas mensagens.

O projeto é o resultado de uma cooperação proveitosa entre uma universidade brasileira, onde o programa foi elaborado, e o Centro Internacional da Criança, que participou do projeto do programa e supriu a maior parte do financiamento. Uma equipe multidisciplinar de professores e estudantes da universidade tem se desenvolvido há dois anos. O projeto também recebeu apoio do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, que ofereceu bolsas para os estudantes que participaram do projeto.

O principal método pedagógico é a auto-atividade. Os jovens alunos lêem o material do texto e assistem a “aulas” em vídeo, o que lhes permite discutir e

refletir sobre assuntos problemáticos, como a violência na mídia. Eles podem trabalhar sobre assunto, e realizar atividades propostas no vídeo e no texto. Tais atividades são, por exemplo, escrever poemas e criar uma peça de teatro. A experiência até aqui mostra que a auto-atividade funciona. Em geral, os jovens estudantes participam com entusiasmo das atividades propostas. Uma experiência positiva usando esta abordagem da auto-atividade do telespectador foi com adolescentes pobres da Casa da Liberdade, uma instituição que recebe crianças e jovens de rua gratuitamente e lhes oferece atividades para complementar a escola normal.

A filosofia por trás do projeto é que a integração da televisão na escola como um assunto de estudo é tão necessária quanto os textos literários e jornalísticos porque todos são “linguagens”. Além de ser uma ferramenta pedagógica valiosa, a televisão é uma outra “linguagem”, um outro meio de expressão, que os jovens estudantes, como telespectadores, deveriam aprender a “ler” criticamente. Esse, em resumo, é também o objetivo do projeto.

Em um primeiro experimento em 1992, apenas duzentos exemplares do kit foram produzidos na universidade e eles foram vendidos rapidamente. Em 1995, uma nova edição foi preparada e duzentos e cinquenta novos exemplares foram produzidos em resposta aos pedidos de educadores. Se o projeto for tão bem-sucedido quanto os primeiros testes parecem indicar, talvez o kit seja produzido em maiores quantidades, incluindo um manual do instrutor.

Nepal: Técnicas participativas³

Este projeto combina técnicas participativas para a avaliação bem como para a aprendizagem do uso da mídia de massa. Os locais são as áreas de Nagubahal e Guchibahal da municipalidade de Lalitpur, Nepal. Combina o uso de vídeo, revista e teatro de rua. Sob o Programa de Parceria Nepal/Reino Unido da Embaixada Britânica no Nepal, o grupo de consultoria DECORE recebeu financiamento para o projeto, a fim de iniciar o trabalho e avaliar seus resultados, usando comunicação participativa.

A idéia por trás do projeto baseia-se no modelo da espiral de interação de Thurnberg (Windahl et al., 1992, p. 79)⁴, que afirma que quando a função de comunicação é preenchida em uma comunidade, outras funções são postas em movimento — uma energia em espiral de maior identidade, conhecimento e ação da comunidade, capacitando o grupo/comunidade a atingir seus objetivos. Este projeto mostra como uma abordagem de comunicação participativa pode ajudar a compreender os objetivos do desenvolvimento.

O DECORE trabalhou com jovens de diferentes comunidades urbanas do Nepal. Eles deixaram os jovens expressar do seu jeito as necessidades de suas

comunidades e, depois de freqüentar aulas de comunicação organizadas pelo DECORE, estes jovens foram capazes de apontar problemas locais por meio de produtos da comunicação. Em um caso, os participantes optaram por abordar a questão das drogas e dos problemas sociais a ela relacionados e expressaram suas idéias através de um vídeo. Outros participantes optaram por abordar a questão dos conflitos familiares através do drama de rua.

O DECORE também realizou uma avaliação participativa do projeto para determinar a extensão em que ele, como um todo, alcançou seus objetivos gerais de tentar testar uma teoria existente, isto é, se as ações participativas levam, na forma de espiral, a outras atividades da comunidade e a discernir as atitudes e percepções relativas ao projeto e suas atividades entre os próprios participantes, seus pais/parentes, e membros da comunidade, pessoas e agências envolvidas no projeto ou aqueles nele interessados. Em termos gerais, o retorno foi positivo.

O ponto principal do projeto era que a comunicação (interpessoal ou via mídia) dá início a uma “espiral” de outras interações que podem ser orientadas para formar uma atitude de grupo, catalizar ação grupal, ou mesmo simplesmente garantir a entrega de informações relevantes e completas. O projeto também usa muitas técnicas participativas de comunicação.

Como uma metodologia básica de comunicação participativa, tanto o projeto como suas técnicas de avaliação podem ser copiadas por outras sociedades. Os diretores e equipe de projeto terão que ser muito sensíveis para avaliar o que pode ser adotado e o que precisa ser “criado” nos novos contextos.

França: *Ocean* — alunos produzindo programas de rádio nas escolas⁵

O projeto *Ocean* representa uma abordagem completamente diferente, usando a informática para produzir programas sonoros para o rádio ou para serem ouvidos em fita cassete. O rádio hipermídia utiliza narrativas, música ou sons digitalmente armazenados em um computador. Um programa simples dá acesso aos arquivos e permite ao “editor” associar arquivos, combinar, adicionar, remover, ou de outro modo, editar e eventualmente “montar” seu programa sonoro. Isso envolve não apenas algumas habilidades básicas na produção de rádio, mas também em informática multimídia (hipermídia). O computador, contudo, facilita este trabalho. O projeto objetiva encorajar a educação para a mídia nas escolas usando o rádio hipermídia como uma ferramenta pedagógica para educadores e professores, mas também para os estudantes.

O projeto *Ocean* trabalha com crianças de 9 a 11 anos de idade. As classes produzem um programa de rádio de 13-20 minutos com músicas variadas todos os dias. Por causa da tecnologia hipermídia, hoje é possível fazer uma edição de qualidade em um programa de rádio — todos os cortes de sons são digitais.

A arte com que isso é feito, naturalmente, depende da habilidade das crianças e da orientação dada por seus monitores. O projeto mostrou que as crianças, sabendo que estão “no ar” com um público ouvindo, se esforçam para estruturar sua narração e para se expressar claramente quando sua apresentação é lida em voz alta. Assim, também é um exercício de apresentação escrita e oral, e, desta forma, um objetivo pedagógico é atingido.

As crianças geralmente participam com grande entusiasmo e originalidade. Como qualquer projeto que se baseia na livre expressão, exige grande investimento (paciência e tempo!) da parte do professor, mas os resultados frequentemente compensam o esforço feito.

Experimentos de 1996-1997 mostraram que as crianças de 9-10 anos eram capazes de fazer um programa de qualidade de 10 minutos em uma sessão de trabalho de duas horas e meia. As crianças são completamente autônomas no uso da tecnologia e o professor/educador faz o acompanhamento conforme necessário.

Dinamarca: *Polaroid* — rádio para entrar em contato com os jovens⁶

Este projeto não foi incluído no Fórum de abril, mas mostrou uma metodologia e um sucesso tão extraordinários entre os jovens que é apresentado aqui.

Polaroid é um nome atrativo que descreve uma atitude, bem como um programa de rádio que chamou a atenção de muitos jovens na Dinamarca. Na verdade, neste país os jovens provavelmente ouvem mais rádio do que vêem televisão.

Este programa documentário reflete sobre as vidas dos jovens na década de 90 e procura conduzir os ouvintes para as vidas de outros, a fim de aconselhar, sugerir e aprender. O programa tem uma linha telefônica aberta, de forma que os ouvintes podem ligar e participar ativamente e, na hora, influenciar no debate e no desenvolvimento do programa.

O público alvo de *Polaroid* é de 13 a 29 anos, embora haja um leve desvio para dar maior atenção ao público entre 15 e 25 anos. O ouvinte jovem típico deste programa sonha em viajar pelo mundo de mochila nas costas, é estudante, um assim chamado trabalhador não-qualificado, que só tenta ganhar algum dinheiro, ou é jovem e desempregado, recebendo auxílio-desemprego do governo. Ele tem uma idéia de como o mundo deveria ser organizado, mas nem sonha em entrar para um partido político ou uma organização. *Polaroid* se dirige aos jovens que têm uma atitude com relação a eles mesmos e ao mundo em que vivem.

O objetivo de *Polaroid* é influenciar a agenda de debates sobre as vidas dos jovens. O programa enfoca os problemas que têm conseqüências para os jovens e dá voz àqueles que querem falar sobre o assunto. Com seu conteúdo, debates e ouvintes participativos, *Polaroid* tem por objetivo retratar a realidade dos jovens e ajudar aqueles que se desviaram a reencontrar o caminho.

A Rádio Dinamarquesa é uma rádio pública nacional de serviços e um canal de TV. A rádio tem três programações: P1, P2 e P3. *Polaroid* é transmitido em P1 todas as terças-feiras das 21:00 às 24:00. Tanto a equipe de produção quanto a de programa ao vivo têm aproximadamente a mesma idade do seu público alvo.

Desde 1973, a tradição é que a Rádio Dinamarquesa tem por objetivo assegurar tempo para as vozes independentes e “livres”. *Polaroid* também interage com *Go*, um programa de música diário transmitido das 19:00 às 21:00 para os jovens em P3 (conhecida como a programação mais comercial e de entretenimento), no sentido de que, antes da transmissão de *Polaroid* em P1 às terças-feiras, *Go* faz menção ao conteúdo e debate do programa “*Polaroid* desta terça-feira”, e apresenta pequenos trechos das entrevistas que refletem o tema da noite. Desta forma, *Polaroid*, que é um programa sério, documentário e jornalístico, é anunciado no programa de música, mais para o entretenimento, *Go*. Isso, por sua vez, traz os ouvintes de *Go* para *Polaroid*.

Entre os tipos de assuntos de que o programa *Polaroid* trata está: se o conflito entre dois grupos de assim chamados Roqueiros (*Hell Angels* e *Bandidos*) transformaram as casas noturnas e os cafés em lugares inseguros para os jovens irem à noite. Um outro exemplo dos debates do programa *Polaroid* é a juventude e o desemprego. O programa procura mostrar a verdade de postulados e mitos do tipo: “Um jovem consegue uma pistola em 45 minutos”, “Os jovens da segunda geração de imigrantes não têm permissão para entrar em casas noturnas”, “Você pode comprar anabolizantes em qualquer academia”, “Uma jovem de 15 anos pode comprar facilmente bebida alcoólica em um bar às 4 horas da manhã”, “É fácil conseguir informações pessoais de alguém com a ajuda de um *hacker*”.

Polaroid também produz documentários fora da Dinamarca: a eleição na Inglaterra e a falta de participação dos jovens na política; o projeto “O rock e o voto”, com grupos de rock como o *Oasis* e o *Blur*, que tentam motivar os jovens a participar; Por que os jovens perderam a fé na política?; como os jovens, com sua passividade, influenciam o futuro político da Grã-Bretanha; mortes entre gangues nos Estados Unidos; como os jovens negros dos guetos são inspirados por seus ídolos a conduzir guerras de gangues; jovens judeus do sexo masculino nascidos e criados na Dinamarca entram para o exército israelense para lutar pelo país de sua religião. Estes documentários são sempre seguidos por um debate. São entrevistados profissionais e os ouvintes podem telefonar e participar.

Um quadro especial do programa *Polaroid* é o *Diary* (*Diário*). O programa convida alguém que está passando por uma grande mudança em sua vida, ou que superou uma crise, ou viveu um conflito com alguém, para falar sobre esta experiência. Isso é feito fora do estúdio, com um gravador. O mesmo procedi-

mento é utilizado para “ilustrar” contrastes entre os jovens dinamarqueses. Por exemplo, um jovem detento troca de vida com uma garota da classe alta. Ele se muda para a casa dela usa o carro dela, e ela vai para a prisão. Ambos dispõem de um gravador para fazer reflexões sobre a “nova” vida.

Os jovens por trás da produção não têm que ser necessariamente jornalistas. É mais importante que eles tenham uma consciência social. Além disso, é uma vantagem se os próprios produtores forem jovens. É fundamental, tanto para a forma quanto para o conteúdo do programa, que os produtores estejam familiarizados com o assunto e prontos para lidar com os problemas que enfrentarão. O fato de os produtores e apresentadores do programa também serem jovens significa que há uma compreensão e uma sensibilidade quase “automática” dos problemas e dos jovens que estão falando sobre suas situações de vida nos documentários. O estilo e o conteúdo do programa automaticamente se endereçam aos jovens ouvintes porque há uma compreensão mútua entre os emissores e os receptores das mensagens em *Polaroid*.

Os jovens que desejam fazer rádio, que têm necessidade de dizer alguma coisa ou contar uma história para alguém, em geral precisam apenas de uma introdução básica à produção de rádio, de técnicas básicas de entrevista, de como editar e se preparar para ser um apresentador. Isso é suficiente para eles serem capazes de produzir um documentário de rádio e assumirem a responsabilidade de decidir sobre o conteúdo do programa e sua transmissão. O sucesso deste projeto também significa que o rádio ainda é um meio de comunicação poderoso entre os jovens na Dinamarca.

De âmbito mundial: My City — um jogo eletrônico não-violento e construtivo⁷

Este é um outro tópico que foi originalmente planejado para ser apresentado no Fórum, o que não ocorreu por um problema de falta de passagem aérea. Ele é aqui apresentado de forma resumida.

My City foi concebido como um jogo não-violento e como uma resposta aos jogos eletrônicos violentos. É também um brinquedo eletrônico construtivo e educacional. Tem forte apoio do UNICEF, tanto moral quanto financeiramente falando, e é publicado pela McGraw Hill, uma das editoras educativas mais conhecidas dos Estados Unidos. Isso tem garantido marketing sólido e ampla distribuição. Apresentado em CD-ROM, é construído em volta do que pode ser descrito em muitas sociedades como uma cidade comum, com uma prefeitura, jornal, revistas, TV e, para os países modernizados, acesso à Internet. *My City* tem favelas, fábricas, vizinhança extravagante, uma delegacia de polícia, e os lugares comuns que a maioria das cidades têm — e os tipos de problemas que naturalmente se espalham em muitas cidades do mundo. O desafio do jogo é

andar pela cidade, encontrar pessoas, ler os jornais, tentar propor soluções que possam aumentar a popularidade (para eventual reeleição), manter-se dentro do orçamento, fazer uso dos voluntários disponíveis na cidade e até mesmo aumentar o orçamento e o número de voluntários através do uso astuto da mídia e de campanhas. O prefeito tem que estar consciente de consultar freqüentemente sua câmara municipal e ouvi-la.

A inclusão de um *web site* é inteligente, uma vez que seu próprio uso no jogo também ensina aos jogadores como usar a Internet para outros tipos de informação. O jogo em si é bastante amistoso para o usuário e pode ser jogado (com uma pequena dificuldade, a princípio) sem a leitura de qualquer manual. Há ajuda abundante, facilmente acessada em qualquer estágio.

Os princípios fundamentais da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança estão entrelaçados no jogo de modo bastante inteligente. Eles são apresentados de forma atraente e visual. Contudo, tem-se a impressão de ser principalmente um “exercício de leitura”. Nenhum ponto extra é ganho. Em várias circunstâncias do jogo estes direitos podem ser usados como recursos éticos contra a violência, marginais, racismo, intolerância, abuso da parte dos pais e assim por diante. Estes tópicos, entretanto, não figuram de forma proeminente no jogo em si, embora talvez pudessem talvez ser incluídos em uma série futura ou em um módulo de nível mais alto. Os artigos da Convenção também poderiam figurar como citações em artigos de jornais, kits ou campanhas de mídia, ganhando pontos (para o orçamento ou para os voluntários) dependendo de como os cidadãos reagissem a tal campanha ou apelo, como a citação do Artigo 13 sobre a liberdade de expressão, por exemplo. Isto, contudo, poderia ter que ser um novo nível do jogo, mas dentro dos parâmetros da versão existente do *My City*.

O jogo capacita o prefeito a preparar novos estatutos e a decidir se um conjunto de medidas para a proteção da criança seria uma opção útil. O jogo não permite ao prefeito criar um conjunto de medidas deste tipo ou propor alguns elementos para ele. Isso poderia ser feito através da seleção de elementos gráficos com texto, e pode-se tornar um complemento útil, criativo e educacional que, mais uma vez, poderia se traduzir em ganhos no orçamento ou no número de voluntários, talvez em um módulo mais avançado.

Embora devamos admitir que algumas crianças são extremamente rápidas em jogos como este, *My City* pode ser usado de forma mais vantajosa em pequenos grupos de crianças, isto é, um máximo de quatro crianças por monitor, cada criança representando possivelmente um membro da câmara (deveria haver também uma designação opcional de membros da câmara?), ou o prefeito (que pode ser designado no jogo), ou elas poderiam assumir papéis diferentes à medida que o jogo evolui. Um professor ou supervisor deveria estar disponível para orientá-las pelo menos nas primeiras rodadas do jogo. Deveriam se criadas maneiras para um grupo competir com outro, não só em pontos, mas também na sutileza dos

instrumentos, jornais e outros materiais escritos e impressos produzidos no decorrer do jogo. Os professores poderiam classificar isso separadamente para selecionar os “vencedores de elite”, além dos meros pontos do jogo (orçamento e voluntários).

Em resumo, o jogo é bem concebido e atualmente apresentado em um nível básico. Como jogo para crianças, que jogam individualmente, não pode se comparar popularmente com jogos eletrônicos violentos como *Robocop* ou *Red Alert*. Mas como um jogo em grupo nos ambientes de sala de aula, ele seria preferido em relação aos métodos tradicionais de ensino! Poder-se-ia perguntar se são previstos desenvolvimentos posteriores deste jogo, e, em caso afirmativo, se eles poderiam incluir as tarefas adicionais e criativas propostas acima. Isso foi discutido com Gary Schwartz, um dos criadores do jogo, e ele achou possível, dependendo dos recursos financeiros ou receita previsível. Embora tenham sido feitas todas as tentativas possíveis para que o jogo seja universal e apresente as situações de forma anônima, ainda há a necessidade de se adaptar a linguagens e tipos de vozes ouvidas em outras culturas, possivelmente outros rostos e cenas. Contudo, mais uma vez, isso poderia significar 400 novos jogos!

No mínimo, o jogo representa esforços vitais para propor formas construtivas de introduzir as crianças à Internet, à educação cívica em um sentido bastante vívido, e aos princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Algumas observações preliminares

A partir dos projetos descritos neste artigo pode-se tentar sintetizar, embora de uma forma muito preliminar e sujeita à confirmação de futuros relatórios, as melhores práticas e o que se aprendeu com estes projetos.

Segundo a maioria dos estudos e pesquisas, as crianças não são nem espectadores, nem ouvintes, nem usuários passivos da mídia. A maioria dos estudos (incluindo vários que não foram apresentados aqui) enfatizou que as crianças têm uma abordagem ativa da mídia; elas abordam a mídia com sua “história pessoal”, com “as construções sociais” que cultivaram na família, na comunidade e em seu ambiente jovem. De forma semelhante, muitos dos presentes ao Fórum de 1997 concluíram que são necessárias mais pesquisas para descrever e melhor compreender este contexto social e as relações entre jovens/mídia, em vez de estudos que enfoquem apenas os efeitos imediatos percebidos da mídia sobre os jovens.

Por um lado, a mídia pode ser poderosa como fonte de informação, como influência potencial na formação das opiniões de jovens ou velhos, mas a mídia não é o determinante final ou único da formação das opiniões, do desenvolvimento de valores ou do comportamento sociocultural. Enquanto as pessoas são freqüentemente tentadas a dar grande crédito ao poder da mídia, elas em regra

dispõem de menos dados ou informações para avaliar o poder igualmente vigoroso da psique humana para lidar com a influência da mídia. Conseqüentemente, são necessárias mais pesquisas sobre as atitudes subjetivas dos jovens, e uma noção mais completa de seus “suas construções sociais”.

Embora pareça que a mídia seja racional e objetiva, muitos de seus efeitos derivam do uso da mídia sob formas que incitam emoções e apelam para o irracional, subjetivo e subliminar da psique humana. Deve-se ficar prevenido contra esses efeitos e, na medida do possível, ajudar os jovens a aprenderem sobre estes aspectos da mídia.

Os projetos mais bem-sucedidos são aqueles que, desde o início, procuram envolver os jovens, e incitam sua própria participação na formulação dos problemas, bem como na seleção e uso dos tipos de mídia como meios potenciais para resolver o problema, torná-lo conhecido, ou mesmo para expressá-lo em termos mais compreensíveis.

Para conseguir que os jovens sejam mais ativos e participantes, é útil tê-los na equipe de trabalho em parceria próxima e constante.

Notas

1. Silvia Bacher, Coordinación de periodismo, comunicación y educación, Bartolomé Mitre 1249, quinto piso, oficina 51, Secretaria de Educación, fax: +54 1 552 2206.
2. Maria Luiza Belloni, Rua Infantaria Dezasseis 52, Apto 5 Dto., 1350 Lisboa, Portugal, fax: +351 48 234 3617.
3. Josefina O. Dhungana, Executive Director, DECORE, Development Communication and Research, P.O. Box 4343, Kathmandu, Nepal, fax: +977 1 220 161, e-mail: jdhungana@usaid.gov
4. Windahl, Sven & Signitzer, Benno H., com Olson, Jean T. (1992) *Using Communication Theory. An Introduction to Planned Communication*. London, Sage Publications.
5. Pascal Jablonka, Responsable Informatique Pédagogique, Institut Universitaire Formation des Maitres (IUFM), 10 Rue Molitor, 75016 Paris, e-mail: jablonka@paris.iufm.fr
6. Michaela Krogh, Polaroid, Danmarks Radio, Rosensorns allé 22, 2000 Frederiksberg C., Denmark, fax: +45 35 205 488
7. Gary Schwartz, I Choose Me Products, fax: +1 416 925 5903, e-mail: mycity@interlog.com

**Declarações e resoluções
internacionais e regionais
CRIANÇA E MÍDIA**

CONVENÇÃO EUROPÉIA SOBRE TELEVISÃO TRANSFRONTEIRA DO CONSELHO DA EUROPA

Artigo 7 — Responsabilidades da emissora

1. Todos os itens de serviços de programas, referentes à sua apresentação e conteúdo, devem respeitar a dignidade do ser humano e os direitos fundamentais dos outros.

Em particular, não devem:

- a. ser indecentes e, principalmente, conter pornografia;
- b. dar relevância indevida à violência ou tender a incitar ao ódio racial.

2. Todos os itens de serviços de programas que possam prejudicar o desenvolvimento físico, mental ou moral das crianças e adolescentes não devem ser programados quando, em função do horário de transmissão e recepção, as crianças e adolescentes tiverem probabilidade de os assistirem.

3. A emissora deve garantir de que os noticiários apresentem fatos e eventos sem distorções e incentivem a formação de opiniões.

5 de maio de 1989

O Conselho da Europa, fundado na esteira da Segunda Guerra Mundial a 5 de maio de 1949, tem sede em Strasbourg, França. O principal papel da organização é fortalecer a democracia, os direitos humanos e a lei em todos os seus atuais 40 Estados-membros. Vários de seus acordos e convenções aplicam-se à cultura e à mídia. Em sua Convenção sobre Televisão Transfronteira, ETS n° 132, as responsabilidades da emissora são apresentadas no Artigo 7.

A União Européia aprovou a Diretiva “Televisão sem Fronteiras”, em 1989, que recebeu emendas em 1997 (97/36/CE). A Diretiva estabelece o quadro legal de referências para a transmissão livre de serviços de televisão entre os atuais 15 membros da União. Com essa finalidade, assume, na Comunidade, a coordenação da legislação nacional em diversas áreas, sendo um de seus maiores interesses a proteção dos menores expressa pelo Artigo 22 da Diretriz.

DIRETIVA DA UNIÃO EUROPÉIA SOBRE A “TELEVISÃO SEM FRONTEIRAS”

Artigo 22

1. Os Estados-membros devem tomar medidas apropriadas para garantir que a transmissão de programas pelas emisoras sob sua jurisdição não incluam nenhum programa que possa prejudicar seriamente o desenvolvimento físico, mental ou moral de menores, em particular programas que envolvam pornografia ou violência gratuita.
2. As medidas previstas no parágrafo 1 também devem se estender a outros programas que possam prejudicar o desenvolvimento físico, mental ou moral de menores, exceto quando for garantido, pela escolha do horário da emissora ou por alguma medida técnica, que os menores na área da transmissão não ouvirão nem assistirão esses programas.
3. Além disso, quando esses programas forem transmitidos de forma decodificada, os Estados-membros devem garantir que sejam precedidos de uma advertência sonora ou identificados pela presença de um símbolo visual durante toda a sua transmissão.

Artigo 22a

Os Estados-membros devem garantir que os programas transmitidos não contêm nenhuma incitação ao ódio com base em raça, sexo, religião ou nacionalidade.

Artigo 22b

1. A Comissão atribui particular importância à aplicação deste Capítulo no informe apresentado no Artigo 26.
2. A Comissão compromete-se, daqui a um ano a partir da data de publicação dessa Diretiva, em conjunto com as autoridades competentes do Estado-membro, a realizar uma investigação das possíveis vantagens e desvantagens de outras medidas com vistas a facilitar o controle exercido pelos pais ou guardiães sobre os programas que os

menores podem assistir. Esse estudo deve considerar, *inter alia*, o grau em que é desejável:

- exigir que os novos aparelhos de televisão sejam equipados com um dispositivo técnico que possibilite aos pais ou guardiães excluir certos programas;
- a criação de sistemas apropriados de classificação;
- encorajar a família a considerar políticas públicas e outras medidas educacionais e medidas para despertar a consciência;
- levar em conta a experiência adquirida neste campo na Europa e em outras regiões, bem como as opiniões das partes interessadas, como emissoras, produtores, educadores, especialistas em mídia e associações relevantes.

Aprovado em 3 de outubro de 1989 e emendado em 30 de junho de 1997.

AS NORMAS DO SINDICATO EUROPEU DE RÁDIO E TELEVISÃO PARA OS PROGRAMAS SOBRE REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

I. DEFINIÇÃO DAS LINHAS DIVISÓRIAS

Os produtores de programas e programadores sempre devem levar em conta o horário de transmissão dos programas ao considerar as questões de conteúdo.

As cenas de violência podem muito bem tornar um programa impróprio para um horário mais cedo, por torná-lo inadequado para ser assistido por crianças.

Para evitar qualquer confusão nessa questão pelo público espectador em geral, e país em particular, deve haver uma linha divisória bem nítida num horário apropriado durante os programas do anoitecer, antes do qual todos os programas devem ser apropriados para públicos compostos por uma elevada proporção de crianças. Os pais devem assumir a responsabilidade pelo que seus filhos assistem, pois as linhas divisórias são, em grande medida, uma definição sua.

DIRETIVA DA UNIÃO EUROPEIA SOBRE A “TELEVISÃO SEM FRONTEIRAS”

O Sindicato Europeu de Telecomunicações é a maior associação mundial de emissoras de rádio e televisão, com 66 membros ativos em 49 países da Europa e do Mediterrâneo e 51 associados em 30 países da África, das Américas e da Ásia.

2. NOTICIÁRIOS E PROGRAMAS FACTUAIS

Programas de noticiários e informações lidam necessariamente, numa base diária, com conflitos sociais dos quais a violência pode fazer parte. O público não deve, e não pode, ser protegido dessa ocorrência cotidiana. A violência real é aceitável nos noticiários, pois as emissoras têm o dever de mostrar a violência factual no mundo, mas a negatividade desses atos deve ser enfatizada.

Os noticiários podem e chocam realmente os espectadores algumas vezes. Com certas histórias que aparecem nos noticiários, a impressão de choque faz parte de uma compreensão plenamente humana do que aconteceu, mas é preciso tomar cuidado para nunca abusar, chocando os espectadores gratuitamente. Quanto mais frequentemente os espectadores são chocados, mais será necessário para chocá-los.

O que choca uma pessoa, é para outra, notícia ou arte. Assim sendo, uma decisão nesse campo significa descobrir um ponto de equilíbrio entre o consenso social corrente sobre o que é aceitável e o dever da emissora de refletir a realidade tal como a vê.

Em particular, a dignidade humana da vítima, bem como a daqueles também afetados não deve ser ofendida, e seus direitos pessoais devem ser respeitados. A violência em programas factuais não deve ser tão proeminente ou lugar-comum que se torne descaracterizada. O público não pode ser protegido da violência que acontece diariamente no mundo, mas ela deve ser mostrada da maneira mais sensível possível.

O grau de violência nos noticiários deve ser essencial para a integridade do programa; é preciso tomar cuidado com a escolha do material, dependendo da hora do dia em que os boletins vão ao ar.

3. PROGRAMAS DE FICÇÃO E ENTRETENIMENTO

A produção dramática para a televisão deve ter condições de refletir questões importantes de maneira verossímil, e a violência faz parte tanto da natureza quanto da sociedade.

A produção dramática da televisão envolve a colaboração de muitas capacidades e talentos criadores. Em toda colaboração é preciso haver julgamento editorial.

Como o conflito e a violência associada a ele estão de certo modo arraigados nas características humanas, são muitas vezes o componente central de programas de ficção e entretenimento. O que é crucial é que as razões para mostrar violência no programa sejam descritas de forma plausível e que a violência não seja usada de maneira puramente gratuita para entreter e como forma de maximizar o número de espectadores.

A violência gratuita deve ser proscrita. Quanto mais intensa a violência, tanto maior deve ser a distância da realidade. O objetivo deve ser descobrir o grau mínimo de violência necessário para que não haja uma redução indevida do teor dramático.

Os efeitos de mostrar a violência dependem muitíssimo da forma que assume essa apresentação, assim como do contexto dramático. Portanto, deve-se tomar um cuidado especial com apresentações realistas com as quais o espectador pode se identificar com mais facilidade. Detalhes da violência e comportamento agressivo que são um convite à imitação devem ser evitados.

As descrições que banalizam ou glorificam realmente o uso da violência, seja física ou psicológica, e que apresentam a violência como um meio de resolver conflitos, devem ser evitadas a todo custo. É importante que, além das causas da violência, suas conseqüências destrutivas também sejam mostradas, e que o uso da violência como forma de resolver problemas seja descrito criticamente. Nem toda violência é física. A violência não-física também pode ser perturbadora e chocante, principalmente para crianças. Essa é uma área importante com a qual é preciso tomar um cuidado especial, como retrato de uma violência sádica.

Um quadro dos horários de programas de ficção e entretenimento contendo cenas de violência é importante e é necessário fazer as advertências adequadas.

4. AQUISIÇÃO DE PROGRAMAS

Programas adquiridos devem se adequar à política editorial normal.

A violência em ambientes distantes pode ser relativamente menos chocante, perturbadora ou passível de imitação perigosa.

No entanto, as emissoras assumem o compromisso de exercer vigilância e controle; devem ser abandonadas as aquisições se houver impossibilidade de serem adaptadas ou editadas para se adequarem às normas.

As emissoras precisarão garantir o direito de editar aquisições declaradamente violentas antes da transmissão.

É essencial haver descrição precisa no material promocional.

5. PROGRAMAS PARA CRIANÇAS E JOVENS

As crianças e jovens podem ser particularmente sensíveis à violência e à brutalidade. Falando em termos gerais, aquelas normas válidas para a totalidade do público devem ser aplicadas de maneira muito mais rigorosa nos horários em que a audiência é, mais particularmente, constituída de crianças e adolescentes.

Os programas dirigidos às crianças devem tratar a representação da violência, tanto a física quanto a não física, com particular cautela. É preciso tomar um cuidado especial e programar com a maior atenção os horários dos programas.

Na escolha de programas, deve-se dar preferência aos que propõem uma atitude positiva diante da vida, dos valores humanos e da não-violência.

As crianças pequenas não compreendem perfeitamente as sutilezas de bem e mal e tomam facilmente o partido de um dos lados quando há conflito. A violência como uma maneira fácil de resolver conflitos deve ser evitada. É preciso tomar cuidado com a violência doméstica, tanto física quanto verbal. Deve-se ter sempre em mente o perigo da imitação.

Ao descrever conflitos e violência, deve-se levar em conta que as crianças pequenas têm uma capacidade menor que os adultos de entender os programas de televisão em sua totalidade, que são muito mais facilmente influenciadas pelo apelo superficial do visual e do individual e que só aos poucos vão adquirindo a capacidade de diferenciar entre os aspectos centrais e os periféricos. As crianças identificam-se com os personagens num nível emocional mais facilmente que os adultos e as reações correspondentes, como o medo, são mais fortes e mais duradouras. Os mesmos princípios relativos aos dramas realistas aplicam-se à fantasia. É preciso tomar cuidado para não gerar ansiedade e tensão indesejável, e para não incitar comportamento agressivo.

Nas reportagens é necessário prestar atenção ao impacto provável principalmente quando as crianças assistem sozinhas da cobertura da violência e de suas conseqüências.

Os produtores de programas devem compreender claramente que as atitudes e valores morais só se formam gradualmente ao longo de toda a infância, de modo que as crianças e os jovens são mais fáceis de influenciar que os adultos.

Portanto, os programas devem tomar cuidado para não solapar o desenvolvimento moral dos menores.

6. ADVERTÊNCIAS E MATERIAL PROMOCIONAL DE PROGRAMAS

Os programas que contêm cenas de violência podem ter necessidade de ser precedidos por um aviso detalhado, mas o uso exagerado de advertências pode torná-las ineficazes. Não devem ser usadas para repudiar os programas que vêm a seguir.

É preciso ter prudência com respeito ao material promocional e sempre ter em mente o horário de transmissão de pequenos trechos de um programa a título de propaganda.

O material promocional deve refletir honestamente o tipo de programa a que se refere.

Nunca se deve permitir a violência como forma de fazer propaganda de programas. Retirar arbitrariamente cenas de violência do contexto pode chocar indevidamente os espectadores.

Pode ser legítimo deixar os espectadores saberem se o filme ou programa que está sendo promovido com a exibição de pequenos trechos contém de fato cenas violentas, mas há uma linha divisória sutil entre a descrição eficiente e a exploração sensacionalista.

7. PROPAGANDA

A propaganda não deve usar a violência como forma de vender um produto, nem como incitação ao comportamento violento. Como até uma certa idade as crianças têm muito menos capacidade que os adultos de reconhecer as intenções da propaganda e julgá-la criticamente, estão, por conseguinte, mais sujeitas a serem influenciadas por ela. A propaganda não deve explorar as fraquezas dos consumidores jovens usando medo ou violência.

Material publicado em 1992

A RESOLUÇÃO DE BRATISLAVA

Logo a humanidade vai entrar no terceiro milênio. O cinema vai celebrar seu 100º aniversário. A televisão é um pouco mais jovem.

À medida que nos aproximamos das encruzilhadas do ano 2000, a importância do filme de crianças continua crescendo, assim como a necessidade de as crianças verem esses filmes. Sabemos disso.

Vivemos e viveremos, povos do norte e do sul, do oriente e do ocidente, num mundo dinâmico e em constante transformação. A humanidade vai alcançar novas alturas em termos de conhecimento e progresso. As crianças, que são nossa esperança para o futuro, têm o direito de se beneficiar desses processos gerais.

Como especialistas em cinema e televisão para crianças, sabemos que o impacto crescente dos filmes, da televisão e de outros meios de comunicação de massa sobre nossos filhos requer ação e um cuidado maior com vistas a conseguir uma maior qualidade de vida para os jovens.

Filmes e programas de televisão de boa qualidade para crianças podem e devem transmitir valores humanos fundamentais e positivos. Eles ajudarão o desenvolvimento de uma consciência pessoal nos jovens e lhe servirão de alicerce, além de acrescentar dimensões novas a seu comportamento social básico e a seu conhecimento do mundo.

Filmes e programas de televisão de boa qualidade para crianças podem e devem encorajar o processo do pensamento criativo, de tomar decisões e agir com plena liberdade para que as crianças possam construir sua própria personalidade e seu futuro.

Filmes e programas de televisão de boa qualidade para crianças podem e devem revelar e enfatizar os valores essenciais de cada povo e de cada nação, de acordo com suas tradições, a base social e cultural sobre os quais foram construídos e a identidade nacional de cada país. Ao mesmo tempo, essas nações precisam partilhar esses valores com outras na colheita geral da espiritualidade humana.

Os filmes de boa qualidade para crianças também podem atravessar fronteiras, desempenhando um papel funda-

A Resolução de Bratislava foi aprovada pela assembléia, por ocasião de um encontro de produtores, responsáveis por emissoras e outros interessados tanto da produção para crianças, quanto em trocar experiências, do Oriente e do Ocidente. Mais de 70 participantes vieram de 30 países. O encontro foi convocado pelo CIFEJ (Centro Internacional de Filmes para Crianças e Jovens), patrocinado pela Bienal de Animação e realizado em Bratislava, Eslováquia, em novembro de 1994. Para obter mais informações sobre o encontro de Bratislava, veja o boletim informativo do órgão central, News on Children and Violence on the Screen (Notícias sobre Crianças e Violência na Tela) nº 1-2, 1997.

mental na construção do mundo de amanhã, ajudando a definir o lugar em que nossos filhos viverão.

Por todas essas razões, pensamos que os governos, parlamentos, agências e organizações nacionais e internacionais do mundo todo devem reconhecer, com o apoio à produção e distribuição de filmes para crianças, o dever que têm com o futuro de cada uma das nações e do mundo inteiro.

Há muitas maneiras de alcançar esses objetivos:

- estimulando uma produção maior de filmes e programas de televisão para crianças, num nível nacional, levantando e investindo mais fundos,
- construindo um sistema de apoio para uma distribuição mais ampla e melhor daqueles filmes infantis cujos valores artísticos e educacionais são mais importantes que seus aspectos comerciais,
- encorajando o uso em larga escala da produção para crianças em escolas e em outras instituições e atividades educacionais,
- promovendo a disseminação de filmes de boa qualidade para crianças em todas as áreas sociais,
- financiando e desenvolvendo a educação e o treinamento de especialistas — autores de roteiros, diretores e outros — da produção para crianças,
- estimulando e financiando pesquisa científica sobre a reação das crianças à mídia e sobre a forma como usam a mídia para suas necessidades específicas,
- ajudando as organizações e associações profissionais nacionais e internacionais a resolver os problemas relativos à produção de filmes e programas de televisão para crianças para que estas organizações possam realizar e desenvolver suas atividades.

Temos certeza de que os governos, parlamentos, agências e organizações nacionais e internacionais sabem que o apoio à produção de filmes e programas de televisão para crianças servirá aos interesses de todos os povos, de todos os países, e contribuirá para a construção de um mundo melhor, um mundo onde gostaríamos de viver no umbral do terceiro milênio. Nunca podemos nos esquecer de que qualquer pequeno ato que fizermos hoje em favor das crianças é um investimento para o futuro.

Novembro de 1994

A CARTA SOBRE A TELEVISÃO INFANTIL

1. As crianças devem ter programas de boa qualidade feitos especialmente para elas, e que não as explore. Esses programas, além de entreter, devem permitir que as crianças se desenvolvam física, mental e socialmente até seu potencial máximo.
2. As crianças devem ouvir, ver e expressar elas mesmas sua cultura, sua língua e suas experiências de vida por meio de programas de televisão que afirmem seu senso de identidade, comunidade e nacionalidade.
3. Os programas para crianças devem promover o conhecimento e o apreço por outras culturas, paralelamente aos próprios antecedentes culturais da criança.
4. Os programas para crianças devem ser amplos em termos de gênero e conteúdo, mas não devem incluir cenas gratuitas de violência e sexo.
5. Os programas para crianças devem ir ao ar em horários regulares em que as crianças têm condições de assisti-los, e/ou devem ser distribuídos através de outros meios de comunicação de massa ou tecnologias de amplo acesso.
6. É preciso arrecadar fundos suficientes para produzir esses programas de acordo com os padrões mais altos possíveis.
7. Os governos, as empresas de produção, distribuição e financiamento devem reconhecer tanto a importância quanto a vulnerabilidade das crianças de um país à televisão e tomar providências no sentido de apoiá-la e protegê-la.

29 de maio de 1995

A Carta sobre a Televisão Infantil foi apresentada por Anna Home, diretora dos Programas Infantis de Televisão da BBC, na Primeira Conferência Mundial sobre Televisão e Crianças, realizada em Melbourne, Austrália, em março de 1995 (ver o boletim informativo do órgão central, News on Children and Violence on the Screen, nº 1-2, 1997). A carta foi revista e aprovada em Munique em maio de 1995. É ativamente usada por muitas organizações.

Uma sessão realizada na Segunda Conferência Mundial em Londres, Reino Unido, em março de 1998, foi dedicada ao aperfeiçoamento da carta. Para obter mais informações, ver Anna Home e Amy B. Jordan (1998), Second World Summit on Television for Children, 1998, Final Report, University of Pennsylvania, The Annenberg Public Policy Center [Segunda Conferência Mundial sobre Televisão para Crianças, 1998. Relatório Final.]

A Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão dos PDSA foi aprovada pela assembléia dos Países Sul-Africanos em Desenvolvimento na Conferência sobre Crianças e o Rádio e Televisão realizada em Johannesburg, África do Sul, em maio de 1996. A idéia de um fórum regional (os membros dos PSAD e o Quênia) nasceu de discussões sobre a maneira de tornar a Carta sobre a Televisão Infantil, fruto da Primeira Conferência Mundial sobre Televisão e Crianças, mais relevante e aplicável à África, e sobre o modo de preparar-se para uma representação futura em encontros mais abrangentes.

A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO RÁDIO E NA TELEVISÃO DOS PDSA

Nós, os povos de Angola, Quênia, Lesoto, Malawi, Maurício, Moçambique, Namíbia, África do Sul, Suazilândia e Zâmbia — os Países Sul-Africanos em Desenvolvimento — ratificamos e aceitamos a Carta sobre a Televisão Infantil, aprovada por muitos países e assinada em 29 de maio de 1995, em Munique.

Sem depreciar em nada a Carta sobre a Televisão Infantil, aprovamos também, de acordo com a Cara supramencionada, nossa Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão, que leva em conta as necessidades e interesses das crianças de nossa região.

As crianças devem ter programas de boa qualidade, feitos especialmente para elas e que não as explore. Esses programas, além de entreter, devem permitir às crianças desenvolver-se física, mental e socialmente até seu potencial máximo. Embora endossemos o direito da criança à liberdade de expressão, pensamento, consciência, religião e proteção contra a exploração econômica, é preciso garantir às crianças acesso a programas e produção de programas através de centros multimídia.

As crianças devem ouvir, ver e expressar elas mesmas, sua cultura, sua língua e suas experiências de vida por meio de mídia eletrônica, que afirme seu senso de identidade, comunidade e nacionalidade.

Como parte do direito da criança à educação e ao desenvolvimento, os programas infantis devem promover o conhecimento e o apreço por outras culturas, paralelamente aos próprios antecedentes culturais da criança. Para facilitar isso, deve haver pesquisa atual sobre o público infantil, incluindo as necessidades e interesses da criança que, por uma questão de prioridade, devem ser implementadas.

Os programas para crianças devem ser amplos em termos de gênero e conteúdo, mas não devem incluir cenas gratuitas de violência e sexo.

Os programas para crianças devem ir ao ar em horários regulares em que as crianças têm condições de assisti-los, e/ou devem ser distribuídos através de outros meios de comunicação de massa ou tecnologias de amplo acesso.

É preciso dispor de recursos técnicos, financeiros e outros para produzir esses programas de acordo com os padrões mais altos possíveis e, para ter qualidade, códigos e normas sobre as transmissões dirigidas às crianças precisam ser formulados e desenvolvidos por meio de um leque diversificado de associações.

De acordo com a política de cooperação das Nações Unidas entre os países da comunidade internacional e particularmente dos membros dos PSAD, a Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão reconhece todos os pactos, convenções, tratados, declarações de direitos e acordos internacionais aprovados por todas as organizações internacionais, inclusive as Nações Unidas e OAU, relativamente às crianças, mas com particular referência à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Junho de 1996

DECLARAÇÃO ASIÁTICA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E A MÍDIA

Nós, ministros das Comunicações, Educação, Bem-Estar Social e Desenvolvimento Social de 27 países da Ásia, autoridades que representam os vários governos, executivos, pesquisadores e profissionais de vários ramos da mídia, organizações não-governamentais, grupos de defesa e indivíduos interessados reunidos em Manila para a Conferência Asiática sobre Direitos da Criança e a Mídia:

reafirmando nosso compromisso de assegurar a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) da forma ratificada em nossos países;

reconhecendo o papel no desenvolvimento, a responsabilidade e a capacidade de todas as formas de mídia de informar, entreter, educar e influenciar; e

admitindo seu potencial de mudança no que diz respeito às crianças e à sociedade,

A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO RÁDIO E NA TELEVISÃO DOS PSAD

A Conferência Asiática sobre os Direitos da Criança e a Mídia foi realizada em Manila, Filipinas, em julho de 1996. Os delegados que participaram da Conferência — entre os quais havia ministros e autoridades de governos asiáticos, jornalistas, executivos de mídia, educadores e defensores dos direitos da criança de 16 países — aprovaram a Declaração dos Direitos da Criança e a Mídia. Para obter mais informações sobre a Conferência Asiática, veja o boletim informativo do órgão central, News on Children and Violence on the Screen, nº 1-2, 1997.

AGORA, POR CONSEQUENTE, DECIDIMOS QUE TODA MÍDIA DIRIGIDA ÀS CRIANÇAS OU SOBRE ELAS DEVE:

proteger e respeitar as diversas heranças culturais das sociedades asiáticas;

ser acessíveis a **todas** as crianças;

proteger a criança do sexo feminino e combater a discriminação generalizada contra ela; e

prover as necessidades especiais das crianças em circunstâncias particularmente difíceis, crianças de comunidades indígenas e crianças em situação de conflito armado.

TAMBÉM DECIDIMOS QUE TODOS OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA DEVEM:

adotar políticas coerentes com os princípios de não-discriminação e no melhor interesse de todas as crianças;

aumentar a consciência e mobilizar todos os setores da sociedade para assegurar a sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação de todas as crianças;

combater todas as formas de exploração econômica, comercial e sexual, assim como os maus tratos a crianças da região e assegurar que essas medidas não violem seus direitos, principalmente seu direito à privacidade.

proteger as crianças de materiais que exaltem a violência, o sexo, o horror e o conflito; e

promover valores positivos e não perpetuar a discriminação e os estereótipos.

DECIDIMOS, ALÉM DISSO, QUE TODOS OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA DIRIGIDOS ÀS CRIANÇAS DEVEM:

ser de boa qualidade, feitos especialmente para elas e que não as explorem;

promover seu desenvolvimento físico, mental, social, moral e espiritual;

capacitar as crianças a ouvir, ver e expressar, elas mesmas, sua cultura, sua língua e suas experiências de vida através de meios de comunicação que afirmem seu senso de identidade pessoal e grupal e, ao mesmo tempo, promovam a conscientização e apreço por outras culturas;

ter amplitude de gêneros e conteúdo, mas não devem incluir cenas gratuitas de violência e sexo; e ser acessíveis a elas nas horas em que precisem e possam usá-los.

FINALMENTE, DECIDIMOS QUE OS GOVERNOS, A MÍDIA, AS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS, O SETOR PRIVADO E OUTROS ÓRGÃOS LOCAIS, REGIONAIS BEM COMO ASSOCIAÇÕES RELEVANTES DEVEM:

oferecer educação relativa à mídia para as crianças e suas famílias desenvolverem uma compreensão crítica de todos os meios de comunicação de massa;

proporcionar oportunidades de criação de meios de comunicação de massa para crianças e para que elas se expressem num amplo leque de questões relativas às suas necessidades e interesses;

fornecer fundos e recursos suficientes para garantir o acesso e possibilitar a produção e disseminação de materiais de boa qualidade para crianças e sobre elas, assim como para melhorar a qualificação dos profissionais da mídia para que eles possam desempenhar seu papel de agentes de desenvolvimento;

promover a cooperação regional e internacional com a troca de pesquisas e conhecimentos especializados e intercâmbio materiais e programas, criando redes entre governos, organizações não-governamentais, empresas que trabalham com a mídia, instituições educacionais, grupos de defesa civil e outras agências;

proporcionar incentivos ao alto nível de qualidade, através de prêmios em níveis regionais e nacionais;

fornecer mecanismos coordenados de controle e encorajar a auto-regulamentação em nível regional e nacional para garantir a implementação dessa Declaração, e,

realizar, o mais rápido possível, amplas consultas multissetoriais em nível nacional para desenvolver planos de ação, incluindo normas profissionais coerentes com esta Declaração.

Aprovada a 5 de julho de 1996

Conferência Asiática sobre os Direitos da Criança e a Mídia, Manila

A Primeira Conferência Geral sobre o Rádio e Televisão para as Crianças nas Telecomunicações foi realizada em Accra, Gana, em outubro de 1997. O resultado mais importante da Conferência foi uma Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão. Essa Declaração está de acordo com a Carta sobre a Televisão Infantil aprovada internacionalmente, mas trata também de questões relevantes para o continente africano e inclui também o rádio. Em particular, dá uma ênfase maior às necessidades de educação e desenvolvimento das crianças africanas, assim como à proteção contra todas as formas de exploração comercial.

A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS AFRICANAS NO RÁDIO E NA TELEVISÃO

Preâmbulo

Nós, os delegados da Conferência Africana sobre Rádio e Televisão dirigidos às crianças, Accra, Gana, 8-12 de outubro de 1997, ratificamos e aceitamos a Carta sobre a Televisão Infantil, aprovada internacionalmente e assinada em Munique, a 29 de maio de 1995. Além disso, emendamos a Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão dos PDSA (junho de 1996), que passa a se chamar Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão.

Sem depreciar a Carta sobre a Televisão Infantil, aprovamos também, de acordo com espírito da supracitada Carta, nossa Declaração dos Direitos das Crianças Africanas no Rádio e na Televisão, que leva em consideração as necessidades e carências das crianças de nossa região.

1. As crianças devem ter programas de alta qualidade feitos especialmente para elas, e que não as explore em nenhum estágio do processo de produção. Esses programas, além de entreter, devem permitir que as crianças se desenvolvam física, mental e socialmente até seu potencial máximo.
2. Apesar de reconhecer que os programas dirigidos às crianças devem ser financiados através de diversos mecanismos, entre os quais propaganda, patrocínio e *merchandising*, as crianças devem ser protegidas da exploração comercial.
3. Apesar de endossar o direito da criança à liberdade de expressão, pensamento, consciência e religião, e proteção contra a exploração econômica, é necessário garantir às crianças o acesso equitativo a programas e, sempre que possível, à produção de programas.
4. As crianças devem ouvir, ver e expressar, elas mesmas, sua cultura, sua língua e suas experiências de vida por meio de programas de mídia eletrônica que afirmem seu senso de identidade pessoal, comunal e nacional.

5. Os programas para crianças devem criar oportunidades de aprendizagem e aquisição de poder para promover e apoiar o direito da criança à educação e ao desenvolvimento. Os programas para crianças devem promover o conhecimento e o apreço por outras culturas, paralelamente, aos próprios antecedentes culturais da criança. Para facilitar isso, deve haver pesquisa atual sobre o público infantil, incluindo as necessidades e carências da criança.
6. Os programas para crianças devem ter ser amplos em termos de gênero e conteúdo, mas não devem incluir cenas gratuitas e sons de violência e sexo, através de qualquer meio auditivo ou visual.
7. Os programas para crianças devem ir ao ar em horários regulares em que as crianças têm condições de assisti-los, e/ou devem ser distribuídos através de outros meios de comunicação de massa ou tecnologias de amplo acesso.
8. É preciso dispor de recursos técnicos, financeiros e outros para produzir esses programas de acordo com os padrões mais altos possíveis e, para ter qualidade, códigos e normas para o rádio e a televisão dirigidos às crianças precisam ser formulados e desenvolvidos por meio de um leque diversificado de associações.
9. De acordo com a política de cooperação das Nações Unidas entre os países da comunidade internacional, a Declaração dos Direitos das Crianças Africanas no Rádio e na Televisão reconhece todos os pactos, convenções, tratados, declarações de direitos e acordos internacionais aprovados por todas as organizações internacionais, inclusive as Nações Unidas e OAU, relativamente às crianças, mas com particular referência à Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança.

11 de outubro de 1997

Accra, Gana

O Poder da Cultura — A Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais de Desenvolvimento, realizada em Estocolmo, março-abril de 1998, foi proposta pela UNESCO para transformar as idéias do relatório Our Creative Diversity [Nossa Diversidade Criativa] em políticas e experiências. Esse relatório foi apresentado em 1995 pela Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, criada pelas Nações Unidas e pela UNESCO e dirigida por Javier Pérez de Cuéllar.

A conferência, patrocinada pelo governo da Suécia, teve a participação de ministros e autoridades de quase 140 dos 186 Estados-membros e também contou com a presença de convidados ativos no campo cultural de todo o mundo — no total, cerca de 2.200 participantes. Foi aprovado um Plano de Ação que deve servir de inspiração para a política cultural nacional e internacional dos Estados-membros e ser um instrumento para as atividades culturais permanentes da UNESCO.

O PLANO DE AÇÃO DA UNESCO SOBRE POLÍTICAS CULTURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO

O Plano de Ação é extremamente relevante para as crianças e para os jovens, pois afirma em seu preâmbulo, entre outras coisas, que

As políticas culturais devem promover a criatividade em todas as suas formas, facilitando o acesso a práticas e experiências culturais para todos os cidadãos, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, idade, incapacidade física ou mental, que enriqueçam o senso de identidade cultural do indivíduo e a sensação de fazer parte de uma comunidade, e devem apoiá-los em sua busca de um futuro digno e seguro.

Abaixo, citamos os objetivos do Plano de Ação recomendados aos Estados-membros que mencionam explicitamente as crianças e os jovens, ou a violência na mídia.

- 2.9 Exame de todas as políticas, programas e instituições culturais para garantir, em particular, o respeito particular pelos direitos da criança, bem como daqueles grupos vulneráveis com necessidades educacionais e culturais especiais; levar em conta as necessidades e aspirações dos jovens — cujas novas práticas culturais devem receber um apoio particular — bem como os idosos que muito freqüentemente são excluídos da vida cultural.
- 4.2 Considerar a possibilidade de prover rádio e televisão públicos e de abrir espaço para a prestação de serviços comunitários, lingüísticos e para as minorias, principalmente a nível local e tendo em vista a promoção da não-violência.
- 4.4 Tomar medidas para promover a educação e o treinamento de crianças no uso de novas tecnologias das telecomunicações e para combater a violência e a intolerância, contribuindo em particular para as atividades de centros ou instituições especializados em trocas de informações sobre crianças e violência na tela.
- 4.6 Promover, além disso, uma educação que leve ao domínio e uso criativo das novas tecnologias da in-

formação entre as gerações mais jovens em sua condição de usuários e produtores de mensagens e conteúdo, e dar prioridade à educação sobre valores cívicos e ao treinamento de professores em novas tecnologias.

2 de abril de 1998

A íntegra do texto do Plano de Ação sobre Políticas Culturais de Desenvolvimento foi publicado em *Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development, Final Report*, Estocolmo, Suécia, 30 de março-2 de abril de 1998. UNESCO, Paris, 1998, e também pode ser encontrado no seguinte endereço da Internet: <http://www.unesco.sweden.org>

O PLANO DE
AÇÃO DA UNESCO
SOBRE POLÍTICAS
CULTURAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO

A conferência internacional Jornalismo 2000: Os Direitos da Criança e a Mídia, organizada pela Federação Internacional de Jornalistas (FIJ) foi realizada em maio de 1998 em Recife, Brasil. A conferência contou com a participação de mais de 150 representantes de associações de jornalistas de mais de 70 países. Antes da conferência, o projeto dos Direitos da Criança da Federação Internacional de Jornalistas FIJ fez uma pesquisa de âmbito mundial sobre os padrões nacionais e internacionais do jornalismo relativos a questões infantis (ver trechos nas próximas páginas). Com base na pesquisa e nas discussões com os representantes dos jornalistas, organizações não-governamentais relevantes e órgãos das Nações Unidas, a FIJ formulou uma série de diretrizes que depois foram discutidas na conferência. O encontro resultou na aprovação dos Direitos da Criança e Mídia: Diretrizes para os Jornalistas, definidos pela FIJ e apresentados como um rascunho para o debate e desenvolvimento, entre os jornalistas do mundo inteiro — de um processo que se espera que dure três anos.

OS DIREITOS DA CRIANÇA E A MÍDIA: Diretrizes para os Jornalistas

Preâmbulo

O jornalismo bem informado, sensível e profissional é um elemento-chave em qualquer estratégia da mídia para melhorar a qualidade das matérias relativas aos direitos humanos e à sociedade. O desafio cotidiano dos jornalistas e das empresas da mídia é sentido particularmente na cobertura às crianças e seus direitos.

Embora os direitos humanos das crianças só recentemente tenham sido definidos pelo direito internacional, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança já tem uma aceitação tão ampla que logo se tornará a primeira lei universal da humanidade.

Para realizar seu trabalho de informar efetivamente o público, os jornalistas devem ter plena consciência da necessidade de proteger as crianças e de enfatizar seus direitos sem prejudicar de nenhuma forma a liberdade de expressão e sem interferir na estrutura da independência jornalística. Os jornalistas também devem receber treinamento para dispor de padrões éticos elevados.

As diretrizes para jornalistas que vêm a seguir foram propostas pela Federação Internacional de Jornalistas com base numa pesquisa extensa de códigos e padrões de conduta já em vigor no mundo inteiro.

O objetivo desse esboço é aumentar a consciência da mídia em relação às questões dos direitos da criança e estimular o debate entre os profissionais da mídia sobre o valor de uma abordagem comum que reforçará os padrões jornalísticos e contribuirá para a proteção e respeito aos direitos da criança.

Diretrizes e Princípios para Matérias sobre Questões que Envolvem Crianças

Todos os jornalistas e profissionais da comunicação têm o dever de manter os mais elevados padrões éticos e

profissionais, e devem promover em seu setor a mais ampla disseminação possível das informações relativas à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e suas implicações para o exercício do jornalismo independente.

As empresas de comunicação devem considerar a violação dos direitos da criança e questões relativas à segurança, privacidade, educação, saúde e bem-estar social, assim como todas as formas de exploração da criança, questões importantes para investigações e debate público. As crianças têm um direito absoluto à privacidade, sendo as únicas exceções aquelas explicitamente formuladas nessas diretrizes.

A atividade jornalística que diz respeito à vida e bem-estar das crianças sempre deve ser desenvolvida com respeito pela situação vulnerável das crianças.

Os jornalistas e as empresas de comunicação lutarão para manter os mais elevados padrões de conduta ética ao fazer matérias sobre questões infantis e, em particular, devem:

1. lutar por padrões de excelência em termos de precisão e sensibilidade ao fazer reportagens sobre questões que envolvem crianças.
2. evitar fazer programas e publicar imagens que se infiltrem no espaço infantil da mídia com informações perniciosas para as crianças.
3. evitar o uso de estereótipos e apresentação sensacionalista para promover material jornalístico envolvendo crianças.
4. considerar cuidadosamente as conseqüências da publicação de qualquer material relativo a crianças e procurar minimizar o dano às crianças;
5. guardar-se de identificar crianças visualmente ou de qualquer outra forma, a menos que seja comprovadamente no interesse público;
6. dar às crianças, sempre que possível, o direito de acesso à mídia para expressar suas próprias opiniões sem indução de qualquer tipo;

7. assegurar verificação independente de informações fornecidas por crianças e tomar um cuidado especial para garantir que a verificação ocorra sem colocar as crianças em risco;
8. evitar o uso de imagens sexualizadas de crianças;
9. usar métodos justos, transparentes e diretos para obter imagens e, sempre que possível, obtê-las com o conhecimento e consentimento das crianças ou de um adulto responsável, pais, guardiães ou outros;
10. verificar as credenciais de qualquer organização que se proponha falar em nome dos interesses das crianças ou representá-los;
11. não fazer pagamento a crianças por material envolvendo o bem-estar de crianças, nem a pais ou guardiães de crianças, a menos que seja comprovadamente no interesse da criança.

Os jornalistas devem submeter a exame crítico as reportagens realizadas e as reivindicações feitas pelos governos sobre a implementação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança em seus respectivos países.

A mídia não deve considerar nem fazer reportagens sobre as condições das crianças apenas como eventos; deve discutir constantemente o processo que provavelmente leva ou levou à ocorrência desses eventos.

2 de maio de 1998

RECOMENDAÇÃO DA UNIÃO EUROPÉIA SOBRE A PROTEÇÃO A MENORES E À DIGNIDADE HUMANA EM SERVIÇOS AUDIOVISUAIS E DE INFORMAÇÃO

Em resumo, a Recomendação diz:

- pede-se à televisão que procure novos métodos digitais de controle dos pais (como códigos pessoais, *software* de filtragem ou *chips* de controle), embora a responsabilidade das emissoras nessa área seja reconhecida;
- pede-se aos prestadores de serviços *online* na Internet que desenvolvam códigos de boa conduta relativos à melhor maneira de aplicar e esclarecer a legislação corrente. A Recomendação está de acordo com as regulamentações correntes a nível nacional e europeu.

A Recomendação oferece diretrizes para o desenvolvimento de auto-regulamentação nacional relativa à proteção de menores e da dignidade humana. A auto-regulamentação baseia-se em três elementos-chave: primeiro, o envolvimento de todas as partes interessadas (governo, empresas do ramo, provedores de acesso e prestadores de serviços, associações de usuários) na produção de códigos de conduta; segundo, a implementação de códigos de conduta pelas empresas do ramo; terceiro, avaliação das medidas tomadas.

A Recomendação está intimamente ligada ao Plano de Ação da União Européia para Promoção de Uso Mais Seguro da Internet.

A íntegra do texto da Recomendação foi publicada na *Official Journal of the European Communities* L 270 de 07.10.1998, p. 48, e pode ser encontrada no seguinte endereço da Internet: http://europa.int/geninfo/query_em.htm. Reproduzimos aqui as recomendações feitas realmente:

O CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA

I. RECOMENDA, PELO PRESENTE INSTRUMENTO, que os Estados-membros promovam um clima de confiança que facilite o desenvolvimento da indústria de serviços audiovisuais e de informação através de:

(1) promoção, como um suplemento ao sistema de regulamentação, do estabelecimento, numa base voluntária, de referências nacionais para a proteção de menores e da dignidade humana em serviços audiovisuais e de informação por meio de:

A Recomendação sobre a Proteção aos Menores e à Dignidade Humana em Serviços Audiovisuais e de Informações foi aprovada pelo Conselho da União Européia, em 28 de maio de 1998, e foi aprovada formalmente em 24 de setembro de 1998.

A Recomendação, que é um ato legal, tem por objetivo oferecer diretrizes para a legislação nacional.

Abrange todos os meios eletrônicos de comunicação de massa.

- incentivo, de acordo com as tradições e práticas nacionais, à participação dos setores relevantes (como usuários, consumidores, empresas e autoridades públicas) na definição, implementação e avaliação das medidas nacionais nos campos abrangidos por esta recomendação;
- criação de um quadro de referências nacional para a auto-regulamentação por parte dos prestadores de serviços *on-line*, levando em conta os princípios e a metodologia sugeridos e descritos no Anexo;
- cooperação da Comunidade para desenvolver metodologias comparáveis de avaliação;

(2) incentivo às emissoras em sua jurisdição para realizarem pesquisa e experiências, numa base voluntária, com novos meios de proteger os menores e informar os espectadores, como um suplemento aos sistemas de regulamentação a nível nacional e da Comunidade Européia relativos ao rádio e televisão.

(3) adoção de medidas efetivas quando apropriadas e exequíveis, para reduzir os obstáculos potenciais ao desenvolvimento da indústria de serviços *on-line* e, ao mesmo tempo, manutenção da luta contra o conteúdo ilegal, ofensivo à dignidade humana, por meio de:

- registro de queixas e transmissão das informações necessárias sobre o citado conteúdo ilegal às autoridades competentes a nível nacional;
- cooperação transnacional entre as estruturas que lidam com as queixas, com a finalidade de aumentar a eficiência das medidas nacionais.

(4) promoção, a fim de encorajar a aceitação de novas tecnologias de comunicação; em acréscimo e coerência com as medidas legais existentes e outras relativas ao rádio e televisão; em colaboração íntima com as partes interessadas:

- de ação que possibilite aos menores fazer um uso responsável de serviços audiovisuais e de informações *on-line*, principalmente melhorando o nível de consciência dos pais, educadores e professores sobre o potencial dos novos serviços e sobre os meios através dos quais podem se tornar seguros para o uso dos menores;

- de ação que facilite, onde apropriado e necessário, a identificação e o acesso a conteúdo e serviços de boa qualidade para menores, inclusive pelo fornecimento de meios de acesso em instituições educacionais e lugares públicos.

II. RECOMENDA que as empresas do ramos e partes interessadas:

(1) cooperem, de acordo com as tradições e práticas nacionais, com as autoridades competentes no sentido de criar estruturas que representem todas as partes interessadas em nível nacional, a fim de *inter alia* facilitar a participação na coordenação em nível europeu e internacional dos campos abrangidos por esta recomendação;

(2) cooperar na formulação de esboços de códigos de conduta para a proteção de menores e da dignidade humana aplicáveis à prestação de serviços *on-line*, levando em conta os princípios e a metodologia descrita no Anexo;

(3) criar e fazer experiências relativas a serviços de rádio e televisão, numa base voluntária, com novos meios de proteger os menores e informar os espectadores, a fim de encorajar a inovação e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar essa proteção;

(4) criar medidas positivas em benefício dos menores, entre as quais iniciativas para facilitar seu acesso mais amplo a serviços audiovisuais e de informações, ao mesmo tempo evitando o conteúdo potencialmente pernicioso;

(5) colaborar no acompanhamento e avaliação regulares de iniciativas tomadas em nível nacional na aplicação desta recomendação.

III. PEDE à Comissão para

(1) facilitar, onde oportuno, através de instrumentos financeiros já existentes da Comunidade, a formação de redes de órgãos responsáveis pela definição e implementação de referências de auto-regulamentação nacional e de troca de experiências e de boas práticas, em particular em relação a abordagens inovadoras, em nível da Comunidade, entre os Estados-membros e as

A RECOMENDAÇÃO
DA UNIÃO EUROPÉIA
SOBRE A PROTEÇÃO
AOS MENORES E À
DIGNIDADE HUMANA
EM SERVIÇOS
AUDIOVISUAIS E DE
INFORMAÇÕES

partes interessadas nos vários campos abrangidos por esta recomendação;

(2) incentivar a cooperação e a troca de experiências e de boas práticas entre as estruturas de auto-regulamentação e as estruturas que lidam com as queixas, com vistas a promover um clima de confiança, combatendo a circulação ilegal de conteúdo ofensivo à dignidade humana em serviços audiovisuais e de informações *on-line*;

(3) promover, com os Estados-membros, a cooperação internacional nos vários campos abrangidos por esta recomendação, principalmente através da troca de experiências e de boas práticas entre os operadores e outras partes interessadas da Comunidade e seus associados em outras regiões do mundo;

(4) desenvolver, em cooperação com as autoridades nacionais competentes, uma metodologia para a avaliação das medidas tomadas no esforço de implementar esta recomendação, com particular atenção para a avaliação do valor adicional do processo de cooperação em nível da Comunidade, e apresentar, dois anos após a aprovação desta recomendação, um relatório de avaliação sobre seu efeito no Parlamento Europeu e no Conselho.

Bruxelas, 24 de setembro de 1998

O PLANO DE AÇÃO DA UNIÃO EUROPÉIA PARA PROMOÇÃO DO USO MAIS SEGURO DA INTERNET

Como o Plano de Ação é extenso — a íntegra do texto pode ser encontrada na Decisão Nº. 276/1999/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 25 de janeiro de 1999 — produzimos aqui um resumo do Plano de Ação a partir da nota distribuída à imprensa:

A Internet está revolucionando uma série de setores econômicos e está se tornando um elemento de grande importância nos campos social, educacional e cultural. Nunca antes volumes tão grandes de informação e serviços esteve à disposição dos cidadãos. Novas formas de comunicação estão se desenvolvendo e a participação em grupos de interesse é aberta a todos.

O objetivo do Plano de Ação é assegurar a implementação de várias iniciativas da União Européia sobre a forma de lidar com conteúdos indesejáveis na Internet. A proposta é um plano financeiro destinado a apoiar iniciativas não-regulamentadoras para promover o uso mais seguro da Internet. É importante enfatizar que a vasta maioria dos conteúdos da Internet não apresenta nenhum problema. No entanto, como a Internet pode, mesmo assim, ser usada para a distribuição de conteúdo ilegal e pernicioso, essas questões precisam ser tratadas para que os consumidores e as empresas do ramo na Europa possam tirar o máximo proveito das oportunidades oferecidas pela sociedade da Informação. Mais particularmente, os pais e professores estão preocupados com o acesso ao conteúdo que poderia ser pernicioso para as crianças.

O Plano de Ação está voltado especificamente para ações nas quais é necessário o apoio financeiro da Comunidade. Foi formulado com a colaboração de usuários, de empresas do ramo na Internet e dos governos dos Estados-membros e se baseia em consenso político dentro da União Européia. Os objetivos do Plano são:

- incentivar os agentes (empresas do ramo, usuários) a desenvolver e implementar sistemas adequados de auto-regulamentação;

A 21 de dezembro de 1998, o Conselho da União Européia aprovou, depois de uma segunda leitura, um Plano de Ação destinado a promover o uso mais seguro da Internet combatendo o conteúdo ilegal e pernicioso nas redes globais. Essa é a versão final de uma proposta da Comissão Européia que se baseou numa série de iniciativas a serem realizadas de 1º de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 2002. As iniciativas, criadas em íntima cooperação com as empresas do ramo, os Estados-membros e usuários, incluem uma rede de hot-lines, apoio à auto-regulamentação, desenvolvimento de medidas técnicas e iniciativas que facilitem uma tomada de consciência da situação.

- fortalecer o desenvolvimento desses sistemas apoiando demonstrações e estimulando a aplicação de soluções técnicas;
- alertar e informar pais e professores, em particular através de suas associações relevantes;
- alimentar a cooperação e a troca de experiências e de boas práticas;
- promover a coordenação em toda a Europa e entre os agentes envolvidos;
- assegurar a compatibilidade entre a abordagem feita na Europa e em outros lugares.

O Plano de Ação apresenta uma série de medidas em quatro linhas de ação:

I. Criação de um ambiente seguro (por meio da auto-regulamentação das empresas do ramo)

Reconhecendo o importante trabalho que está sendo feito pela indústria européia da Internet nesse sentido, a Comissão vai partir das iniciativas das *hot-lines* (linhas diretas especiais, do tipo disque-denúncia) já existentes e encorajar outras iniciativas de auto-regulamentação e Códigos de Conduta. As *hot-lines* têm sido comprovadamente um instrumento eficiente para obter informações sobre conteúdo ilegal. As informações obtidas através de *hot-lines* serão de importância vital para impedir que o conteúdo considerado ilegal de acordo com a lei corrente tenha condições de florescer nas redes internacionais. No entanto, a natureza global da Internet requer que essas iniciativas sejam pan-européias e, na verdade, internacionais. Serão tomadas providências para criar redes de *hot-lines* e aperfeiçoar a ligação com o cumprimento da lei. A implementação de Códigos de Conduta será apoiada de acordo com a Recomendação de 24 de setembro de 1998 sobre a proteção a menores e à dignidade humana. Juntamente com os Códigos de Conduta, será promovido um sistema de rótulos visíveis de qualidade.

2. Criação de sistemas de filtragem e classificação

Vários meios de filtragem e classificação serão examinados exaustivamente num contexto europeu, com o objetivo de oferecer aos usuários um leque de instrumentos diversos para se protegerem e a suas famílias contra material indesejável. A linha de ação será focar a validação de sistemas de classificação em relação aos fornecedores de conteúdo, a integração da classificação no processo de criação do conteúdo, os benefícios dessas soluções técnicas e apresentação de sistemas de classificação de terceiros. Repetindo: para que as soluções sejam eficazes, serão tomadas iniciativas para facilitar o acordo internacional sobre sistemas de classificação.

3. Encorajar medidas que possibilitem a tomada de consciência

Intimamente ligada às outras linhas de ação, esta vai preparar o terreno para que sejam tomadas providências que facilitem a tomada de consciência da situação por parte dos Estados-membros. As medidas tomadas estarão identificando órgãos multiplicadores e os canais, a mídia e o conteúdo mais apropriados para atingir o público-alvo, preparando material básico e adaptando-o às especificidades lingüísticas e culturais. O encorajamento de medidas que possibilitem a tomada de consciência em larga escala será sob a forma de pedido de propostas para a ação de acompanhamento dos Estados-membros.

4. Ações de apoio

Como nenhuma medida isolada será suficiente para aumentar a possibilidade dos usuários se protegerem e alcançarem os objetivos do plano, será realizada uma ação adicional para avaliar o impacto das medidas da Comunidade, estimar suas implicações legais e coordená-las com iniciativas internacionais semelhantes.

O PLANO DE AÇÃO
DA UNIÃO EUROPEIA
PARA PROMOÇÃO DO
USO MAIS SEGURO DA
INTERNET

Em 18-19 de janeiro de 1999, cerca de 300 especialistas em cuidar de crianças e protegê-las, profissionais da mídia, órgãos encarregados do cumprimento da lei e representantes de governos encontram-se na sede da UNESCO em Paris para pensar em formas de combater a pedofilia e a pornografia infantil na Internet. Levando em conta o trabalho já realizado, o encontro de especialistas preparou um plano de ação e fez a declaração apresentada ao lado.

Coordenação com outras iniciativas

As ações serão cuidadosamente articuladas com a Recomendação do Conselho de 24 de setembro de 1998 e com a promoção de diretrizes comuns para a implementação, em nível nacional, de um sistema de auto-regulamentação para a proteção aos menores e à dignidade humana em serviços audiovisuais e de informações *on-line*.

O Plano de Ação será implementado de comum acordo com a indústria da Internet, usuários e Estados-membros. Os contatos com os órgãos multinacionais terão continuidade para dar coerência às medidas internacionais. O uso das redes existentes criadas de acordo com outros programas será promovido para disseminar informações sobre as soluções legais e outras.

21 de dezembro de 1998

DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO CONTRA ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS, PORNOGRAFIA INFANTIL E PEDOFILIA NA INTERNET

Apresentados no Encontro de Especialistas, UNESCO

DECLARAÇÃO

A Internet apresenta um mundo novo para crianças curiosas. Oferece entretenimento, oportunidades de educação, informação e comunicação. A Internet é um instrumento que abre uma janela de oportunidades, mas só está à disposição de uma minoria diminuta das crianças do mundo. Hoje, somente 5% das crianças têm acesso à Internet e a maioria delas vive nas regiões desenvolvidas do mundo. Esse fosso de informações entre os países ricos e os pobres precisa ser superado.

À medida que o uso da Internet aumenta, aumentam também os riscos de as crianças serem expostas a material impróprio, em particular a atividade criminosa de pedófilos e exploradores de pornografia com crianças. Embora os benefícios da Internet sejam muito maiores que suas

desvantagens potenciais, esses perigos não podem ser ignorados. Se deixados sem respostas, constituem uma ameaça às crianças e se tornarão objeto de resistência ao uso futuro da Internet.

Acreditamos que o uso futuro da Internet será determinado pela próxima geração que terá nascido numa sociedade digital e está começando a pensar, trabalhar, divertir-se e aprender de formas fundamentalmente diferentes das de seus pais. Mas, no presente período de transição, o uso e desenvolvimento de tecnologias digitais precisa levar em conta os valores sociais, culturais e democráticos correntes.

Precisamos sobretudo saber mais sobre o que está à disposição do usuário, como se obtém acesso ao material disponível, seu conteúdo, quantas e quais pessoas o consomem. Até o presente momento não se sabe o bastante sobre a escala ou extensão das atividades pedófilas na rede, suas conseqüências e o impacto sobre os jovens.

A proteção à criança na Internet não é uma questão de censura. Criar um ambiente *on-line* que seja seguro para as crianças deve preservar e favorecer as liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão, a liberdade de informação e o direito à privacidade, ao mesmo tempo que assegura seu direito à proteção relativamente a material pernicioso e ilegal.

A luta contra a pedofilia e a pornografia que explora crianças na Internet requer uma coalizão de forças envolvendo crianças, as empresas do ramo, legisladores, educadores e pais para assegurar que os usuários tenham consciência dos perigos potenciais e lhes dar acesso aos meios necessários para combater essas ameaças.

A ação contra conteúdo ilegal precisa da cooperação das empresas do ramo no sentido de restringir a circulação e desenvolver um sistema de auto-regulamentação que funcione bem e tenha por objetivo um nível elevado de proteção, e tem de andar de mãos dadas com o cumprimento efetivo da lei. O conteúdo pernicioso precisa ser tratado de forma diferente daquele que é claramente ilegal.

Nesse espírito, identificamos medidas concretas que são necessárias para encorajar um ambiente favorável ao

DECLARAÇÃO E PLANO
DE AÇÃO CONTRA
ABUSO SEXUAL DE
CRIANÇAS,
PORNOGRAFIA
INFANTIL E PEDOFILIA
NA INTERNET

Apresentados no
Encontro de
Especialistas, UNESCO

**DECLARAÇÃO E PLANO
DE AÇÃO CONTRA
ABUSO SEXUAL DE
CRIANÇAS,
PORNOGRAFIA
INFANTIL E PEDOFILIA
NA INTERNET**

*Apresentados no
Encontro de
Especialistas, UNESCO*

desenvolvimento de uma Internet amiga da criança. O Plano de Ação que se segue requer uma abordagem estratégica que é tanto global quanto abrangente, e implica o envolvimento de todas as partes, em particular os governos, para assegurar um sistema de coordenação, recursos financeiros e apoio político. Pedimos ao diretor-geral para chamar a atenção dos Estados-membros da UNESCO, das Comissões Nacionais e da Conferência Geral para esse texto e para o Plano de Ação.

Paris, 19 de janeiro de 1999

PLANO DE AÇÃO

INTRODUÇÃO

Embora o Plano de Ação se destine basicamente à UNESCO, contém elementos que precisam ser levados em conta por todos os participantes na luta contra a pedofilia na Internet. Os governos, os órgãos internacionais, as ONGs, as empresas do ramo, os educadores, os pais, os órgãos encarregados do cumprimento da lei e a mídia têm todos um papel a desempenhar, mas é preciso um esforço especial para assegurar que a voz das crianças também seja ouvida na elaboração das estratégias para tornar a Internet segura. O papel da UNESCO nesse esforço conjunto deve ser basicamente o de catalisador.

PESQUISA, CONSCIÊNCIA E PREVENÇÃO

No campo que lhe compete, a UNESCO tem um papel e uma responsabilidade específicos pela ação. Em particular, um órgão central deve ser criado para coordenar a troca de informações e promover a cooperação entre os grupos preocupados com os direitos da criança.

Os programas educacionais, culturais e de comunicação da UNESCO devem levar em conta as questões levantadas nesse encontro e devem, em particular:

- patrocinar e desenvolver iniciativas relativas ao uso de meios técnicos para combater materiais perniciosos, principalmente com o emprego de filtros e sistemas de autotclassificação;

- promover os instrumentos de tela existentes que permitam às crianças e adultos tomar conhecimento das formas de se proteger; e
- patrocinar campanhas de informação que despertem a consciência do público para os danos sofridos pelas crianças submetidas a abusos sexuais e identificar esses atos como abusos de poder.

Além disso, a UNESCO deve:

- produzir e apoiar sistematicamente programas de pesquisa em parceria com instituições de pesquisa para chegar a uma compreensão mais clara, abrangente e atualizada do problema da pedofilia na Internet;
- disseminar informações entre os pesquisadores e promover a troca de informações com organizações que cuidam e protegem as crianças, ISPs, *web masters*, instituições policiais e judiciais, profissionais da mídia, cidadãos, grupos civis e outros grupos de clientes;
- autorizar a preparação de um glossário abrangente de termos relativos à Internet e suas operações para que os usuários e especialistas possam chegar a uma compreensão comum desse valioso instrumento de informação e formação de rede;
- apoiar e incentivar *hot-lines* nacionais e a criação de redes de *hot-lines* ou um “observatório eletrônico” em nível internacional que ofereça a possibilidade imediata de as crianças obterem ajuda;
- desenvolver estratégias de educação, informação e tomada de consciência na mídia e na Internet que sensibilizem crianças, pais, professores, instituições educacionais, assistentes sociais, mídia e políticos;
- envolver associações de mães/pais nessa estratégia de comunicação e criar uma rede mundial de cidadãos e personalidades, instituições e indústrias estratégicas contra a pedofilia na Internet;
- desenvolver uma estratégia comum de longo prazo na qual seja criado um clima cultural propício à criança e seja promovida a idéia de uma sociedade civil virtual.

DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO CONTRA ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS, PORNOGRAFIA INFANTIL E PEDOFILIA NA INTERNET

Apresentados no Encontro de Especialistas, UNESCO

DECLARAÇÃO E PLANO
DE AÇÃO CONTRA
ABUSO SEXUAL DE
CRIANÇAS,
PORNOGRAFIA
INFANTIL E PEDOFILIA
NA INTERNET

Apresentados no
Encontro de
Especialistas, UNESCO

LEI E REGULAMENTAÇÃO

O papel da UNESCO em relação à lei e à regulamentação deve se desenvolver de acordo com o seguinte quadro de referências:

1. **Regulamentação dirigida a um alvo específico** a ser usada por aqueles que são contra a pornografia que explora crianças, incluindo apoio às leis antipornografia infantil que abrangem a posse;
2. **Auto-regulamentação** feita como uma resposta das empresas do ramo como diretrizes éticas que incentivem uma participação maior da indústria;
3. **Co-regulamentação**, o que implica que a regulamentação com o apoio de governos, ONGs, empresas do ramo e sociedade civil também deve ser possível.

A UNESCO, em colaboração com outros, deve criar uma Força-Tarefa ou de Especialistas que reúna as experiências de todos os setores preocupados com o abuso sexual e a pornografia para proteger as crianças na Internet. Esse órgão voltado para a ação deve considerar as seguintes questões:

Prevenção:

- Promover a consciência da necessidade de proteger as crianças *on-line* entre todos os agentes interessados, incluindo particularmente os órgãos legisladores e os órgãos encarregados do cumprimento da lei.

Coleta de informações

- Coletar todos os tipos de informações relacionados à pornografia infantil *on-line*, incluindo no glossário as definições das empresas do ramo e as definições legais, assim como a terminologia sobre os direitos das crianças, pornografia infantil e abusos sexuais de crianças.

Disseminação das informações

- Disseminação ampla e publicidade por toda a Internet das informações coletadas sobre questões legais relativas à pornografia infantil *on-line*, fazendo uso de observatórios ou órgãos centrais internacionais.

Análises

- Conduzir estudos sobre as questões legais relativas à pornografia infantil *on-line*.

Auto-regulamentação

- Estudar a eficiência da auto-regulamentação.
- Promover iniciativas do setor industrial e privado no sentido de desenvolver códigos de ética sobre pornografia infantil *on-line*, trabalhando em paralelo com os especialistas em questões jurídicas do mundo inteiro;
- Estudar o papel do ISP relativo à forma de usar as redes pedófilas.
- Promover o diálogo entre todos os agentes interessados, governos e ISPs com a finalidade de harmonizar-mos esforços legais.

Legislação

- Promover a harmonização legal, bem como a cooperação internacional entre os juristas e a polícia.
- Estudar a relevância e a exequibilidade de um quadro de referências internacional para proteger as crianças *on-line* sob os auspícios da UNESCO, entre outras questões legais.

Cooperação e cumprimento da lei em nível internacional

- Promover critérios apropriados para o cumprimento da lei e para a cooperação internacional articulada aos ISPs.
- Definição de alguns princípios ou critérios internacionais.

Paris, 19 de janeiro de 1999

DECLARAÇÃO E PLANO
DE AÇÃO CONTRA
ABUSO SEXUAL DE
CRIANÇAS,
PORNOGRAFIA
INFANTIL E PEDOFILIA
NA INTERNET

Apresentados no
Encontro de
Especialistas, UNESCO

A INFORMAÇÃO E OS DIREITOS DA CRIANÇA: O desafio do engajamento da mídia

Pesquisa sobre os Critérios Nacionais e Internacionais de Jornalistas que fazem reportagens sobre questões infantis (resumo)

MIKE JEMPSON & BILL NORRIS (FIJ)

Esse relatório foi preparado por Mike Jempson e Bill Norris, da PressWise, Reino Unido, e foi publicado pela FIJ com financiamento do UNICEF. O responsável pela publicação foi Aidan White. O relatório foi apresentado na conferência internacional “Jornalismo 2000: Os Direitos da Criança e a Mídia”, realizada a 2 de maio de 1998 em Recife, Brasil, e organizada pela FIJ — uma conferência onde os “Direitos da Criança e a Mídia: Diretrizes para os Jornalistas” definidos pela FIJ foram aprovados como um rascunho para debate e aperfeiçoamento entre os jornalistas do mundo inteiro (ver as páginas anteriores).

Com a permissão da FIJ, reproduzimos aqui o Capítulo 1, A Informação e os Direitos da Criança, Capítulo 5, Pesquisa dos Códigos dos Jornalistas, e Apêndice I, Lista de Respostas dos Países (outros capítulos e apêndices¹ do relatório são omitidos devido à falta de espaço).

Para dispor de pontos de vista e material adicional dos Códigos dos Jornalistas, tenha a gentileza de entrar em contato com o coordenador dos Direitos da Criança na Mídia da FIJ (os detalhes para o contato encontram-se no final do Apêndice 1 do relatório).

I. A informação e os direitos da criança

1.01 A Federação Internacional dos Jornalistas (FIJ), que realizou essa pesquisa, reconhece que os jornalistas e profissionais atuantes em outros meios de comu-

nicação em massa fazem parte da sociedade civil e têm um papel crítico a desempenhar no aperfeiçoamento do pluralismo democrático e direitos humanos. Os jornalistas não desfrutam de nenhum direito especial em virtude de sua profissão; são os ouvidos, os olhos e as vozes do público. Sua função central é informar o público não apenas a respeito de eventos e debates públicos à medida que surgem, mas também sobre as atividades dos governos e de outras instituições que moldam a sociedade e as atitudes sociais. Isso inclui a responsabilidade de identificar fracassos e êxitos no campo dos direitos humanos e de fomentar a consciência e promover o debate público sobre as questões dos direitos humanos.

1.02 A FIJ procura construir vínculos e desenvolver o diálogo entre os profissionais da mídia e outros envolvidos na área abrangente da educação social, principalmente dos direitos humanos, aqueles que trabalham com crianças e aqueles que são responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas e legislação que protejam a criança.

1.03 Em sua condição de associação de trabalhadores profissionais da mídia, a FIJ está especialmente interessada em promover o diálogo entre jornalistas e instituições da mídia, entre as quais os que formam os profissionais da mídia, para aumentar a cobertura responsável das questões dos direitos humanos e, em particular, dos direitos da criança.

1.04 A FIJ, junto com outras associações de profissionais da mídia, como a Associação Mundial de Jornais, acredita que estratégias não-invasivas de colaboração, que promovam a participação de jornalistas no fomento à consciência dos direitos da criança e favoreçam políticas públicas que defendam esses direitos, são essenciais para o êxito dos esforços internacionais de aumentar o bem-estar das crianças em todas as partes.

1.05 A FIJ defende sobretudo a visão de que o jornalismo ético preocupa-se basicamente com a busca de precisão e verdade, independentemente dos interesses velados, combinada à sensibilidade para as conseqüências da publicação. Os profissionais da mídia precisam de liberdade no sentido de não receberem pressão indevida, a fim de trabalhar eticamente; também precisam de espaço para conseguir resolver dilemas éticos entre si.

1.06 A FIJ lançou uma proposta internacional de promover o reconhecimento, entre os profissionais da mídia, governos e organizações não-governamentais (ONGs), do papel positivo que os jornalistas podem desempenhar na criação de novas abordagens de representação das crianças na mídia, promovendo os direitos humanos das crianças e contribuindo para os esforços de aumentar a consciência profissional da necessidade de erradicar todas as formas de exploração infantil.

1.07 Em resumo, os objetivos do projeto A Informação e os Direitos da Criança são:

- promover a discussão no interior da mídia sobre a cobertura de questões relativas às crianças e desenvolver diretrizes para aumentar as reportagens sobre os direitos humanos das crianças;
- envolver jornalistas e associações da mídia no desenvolvimento de políticas positivas em nível internacional, regional e nacional para defender e promover os direitos das crianças;
- encorajar o diálogo entre os profissionais da mídia e ONGs relevantes sobre as melhores estratégias de informação e comunicação para promover os direitos da criança e a proteção às crianças;
- desenvolver materiais informativos para ajudar os profissionais da mídia na apresentação acurada e eficaz das questões infantis;
- onde possível, supervisionar e avaliar a cobertura feita pela mídia de questões infantis, assim como dos esforços internacionais para erradicar a exploração das crianças em todas as suas formas.

1.08 A FIJ trabalha em íntima associação com o UNICEF, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e órgãos nacionais no desenvolvimento desse trabalho, que reflete a preocupação internacional crescente com as dificuldades das crianças.

1.09 Em 1996, a FIJ deu uma contribuição significativa para *The Stockholm World Congress Against Commercial Sexual Exploitation of Children [Congresso Mundial de Estocolmo Contra a Exploração Sexual e Comercial de Crianças]* ao chamar a atenção para o papel especial dos jornalistas e dos meios de comunicação em massa ao fazer reportagens sobre delitos contra crianças e informar a sociedade civil a respeito das questões políticas e sociais levantadas pelos maus tratos à criança.

1.10 Num artigo² sobre antecedentes históricos patrocinado pelo UNICEF, a FIJ examinou os dilemas legais e éticos enfrentados pelos profissionais da mídia ao procurar fazer uma cobertura acurada e responsável da exploração comercial e sexual de crianças. Girou em torno da importância de evitar o sensacionalismo, proteger a identidade das crianças e oferecer informações claras ao público, e incluiu recomendações para uma ação posterior entre os profissionais da mídia.

1.11 A FIJ também contribuiu para as discussões sobre *The Child and the Media [A Criança e a Mídia]* com o Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1996 e 1997, que resultaram numa série de iniciativas importantes para aumentar a compreensão e a implementação dos Artigos 13 e 17 do Consenso das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

1.12 Essas atividades tiveram prosseguimento no *Child Exploitation and the Media Forum [Fórum sobre a Exploração da Criança e a Mídia]*, realizado em

Londres a 11 de março de 1997 pela PressWise, órgão de ética da mídia do Reino Unido, em colaboração com a FIJ e outras associações da mídia e de proteção à criança. As deliberações de advogados, profissionais da mídia e de proteção à criança no Fórum foram importantes para o desenvolvimento de novas diretrizes estatutárias para as emissoras do Reino Unido sobre a cobertura de questões infantis, e continua tendo impacto sobre o debate no Reino Unido e no estrangeiro³.

1.13 Desde então, a FIJ estendeu seu trabalho na área da ética da mídia e da cobertura às questões infantis com a elaboração de um projeto internacional sobre informações e os direitos da criança: *O Desafio do Engajamento da Mídia*.

1.14 Como parte do projeto, um artigo⁴ sobre os antecedentes históricos foi apresentado na *Oslo International Conference on Child Labour [Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil]*, realizada no outono de 1997, onde a FIJ fez pressão em favor do reconhecimento dos profissionais da mídia e dos meios de comunicação em massa como “sujeitos” e não como meros observadores dos esforços de efetivar a mobilização social em torno da questão do trabalho infantil.

1.15 Como resultado, mais de 30 governos nacionais comprometeram-se a:

Apoiar e incentivar os jornalistas e outros profissionais da mídia que possam contribuir para a mobilização social fornecendo informações da melhor qualidade, confiabilidade e de acordo com os mais elevados padrões éticos relativos a todos os aspectos do trabalho infantil; e a

Encorajar debates nacionais e internacionais entre os profissionais da mídia sobre as condições econômicas e sociais das crianças, inclusive o trabalho infantil⁵.

1.16 Agora a FIJ está criando vínculos com associações internacionais que trabalham com as questões dos direitos da criança. Como primeiro passo, a MDU realizou essa pesquisa mundial de códigos de conduta voluntários e estatutários dos jornalistas sobre a forma como se relacionam com a cobertura que a mídia faz das crianças. Também preparou um esboço de diretrizes para os profissionais da mídia estimularem o debate e efetivarem melhorias na cobertura de questões infantis feita pela mídia.

1.17 Esse estudo foi apresentado na conferência internacional para profissionais da mídia — *Jornalismo 2000: os Direitos da Criança e a Mídia* — realizada em Recife, Brasil, a 2 de maio de 1998, antes do Congresso Trienal da FIJ sobre o tema *A Mídia Global e a Luta por Justiça Social e Direitos Humanos*. A conferência assinala o início de um processo formal de consulta entre os profissionais da mídia para desenvolver Diretrizes Internacionais sobre a Cobertura de Questões Infantis.

1.18 O projeto atual pretende estimular a discussão e a mobilização entre os profissionais da mídia a nível regional e nacional durante os próximos três anos

por meio de seminários consultivos e programas de treinamento, e para produzir materiais informativos que incluam registros de jornalistas e órgãos especializados em direitos da criança. A FIJ já está ativamente envolvida com um processo semelhante numa série de frentes, que inclui o desenvolvimento de estratégias para combater o racismo e a xenofobia; a promoção de critérios éticos gerais entre jornalistas que foram previamente constrangidos pelo controle estatal da mídia; a produção e publicação de esquemas de treinamento sobre a escolha de técnicas de cobertura, e jornalismo e direitos humanos.

5. A pesquisa internacional sobre os códigos de conduta

5.01 No passado, foi notável a pouca atenção dada aos dilemas éticos que os jornalistas enfrentam ao cobrir questões que envolvem crianças. Considerando a importância do assunto, poucos Códigos de Conduta aprovados pelos sindicatos da mídia ou pelos Conselhos de Imprensa de nível nacional mencionam as crianças.

5.02 Um dos mais antigos Códigos de Conduta jornalísticos, aprovado pelo Sindicato Nacional dos Jornalistas do Reino Unido em 1936, e que também vigora na República da Irlanda, não faz menção a crianças nem em sua mais recente versão, revista em 1994. A Declaração de Princípios de Bordeaux sobre a Conduta dos Jornalistas, aprovada pela Federação Internacional dos Jornalistas em 1954, nem a versão revista em 1986⁶, na qual se baseiam muitos outros Códigos, também não faz menção às crianças.

5.03 Uma omissão semelhante existe na Declaração dos Deveres e Direitos dos Jornalistas, aprovada pela Federação Suíça de Jornalistas em 1972 e revista em 1994; no Código proposto por sindicatos de jornalistas gregos e no Código de Ética no Jornalismo do Conselho da Imprensa Islandesa, ambos aprovados em 1988; e no Código de Princípios Profissionais da Imprensa aprovado pelo Conselho da Imprensa Turca em 1989.

5.04 As crianças estão ausentes da Declaração sobre a Imprensa e Outras Formas de Meios de Comunicação em Massa aprovada pelo Parlamento Letão e do Código de Ética aprovado pelo Sindicato Eslovaco de Jornalistas em 1990; do Código de Ética aprovado pela Associação dos Jornalistas da Polônia e do Código publicado pelo Clube da Imprensa de Malta e pelo Instituto Maltês de Emissoras em 1991; do Código de Ética aprovado pela União de Jornalistas Letões [UJL] (LZS) e do Código legal aprovado pelo Parlamento Dinamarquês com o consentimento do Sindicato de Jornalistas Dinamarqueses em 1992; também não aparecem no Código de Ética dos Jornalistas aprovado pela Associação Nacional de Jornalistas Húngaros (ANJH) [MUOSZ] em 1994.

5.05 A Declaração de Princípios Éticos na Mídia, aprovada por 10 órgãos das empresas do ramo e representando os profissionais da mídia da Polônia em 1995,

e o Código de Ética aprovado pela Associação dos Jornalistas Independentes da Sérvia no mesmo ano, todos parecem ignorar os interesses particulares da criança.

5.06 Na *Bulgária*, onde as dificuldades enormes de muitas crianças abandonadas em instituições, com carência grave de recursos, recebeu considerável atenção da mídia nos últimos anos, não há códigos jornalísticos para informar os profissionais sobre a maneira de cobrir essas histórias. O Sindicato dos Jornalistas Búlgaros aprovou as Regras da Ética Jornalística em 1994, que se preocupam basicamente com a afirmação da independência dos jornalistas em relação ao Estado ou outros interesses velados.

5.07 No entanto, seria um equívoco sugerir que os jornalistas e outros profissionais da mídia são insensíveis às necessidades e interesses das crianças. Os Códigos de Conduta não têm condições de legislar sobre a cobertura de matérias relativas a todos os grupos sociais. São criados para oferecer aos profissionais da mídia uma orientação sobre os padrões que devem esperar de si mesmos e em relação aos quais estão dispostos a ser julgados por seus pares, quando não pela sociedade civil.

5.08 Na *Holanda*, onde um Conselho da Imprensa criado em 1960 depois de demandas públicas por ação parlamentar relativas a alegações de excesso jornalístico, os jornalistas continuam usando o Código atual da FIJ como guia.

5.09 Muitos códigos advertem realmente contra a cobertura discriminatória e contra o risco de incentivar a discriminação por motivos de raça, sexo, orientação sexual, língua, estado civil, religião ou opiniões políticas. Alguns acrescentam “idade” a essa lista, e ela oferece um gancho que pode ser usado no debate sobre as diretrizes mais específicas a respeito da cobertura de questões infantis. Os jornalistas têm tantas probabilidades quanto quaisquer outros membros da sociedade civil de considerar que o preconceito relativo à idade diz mais respeito aos idosos que às crianças.

5.10 No dia-a-dia, os jornalistas tendem a operar a partir de um “senso comum” para lidar com questões éticas, e provavelmente diriam que “é lógico” que as crianças precisam de uma proteção maior que a maioria dos outros membros da sociedade.

5.11 Na *França*, onde a liberdade de imprensa é garantida pela Constituição, e os tribunais são usados para resolver disputas sobre a privacidade, a Declaração dos Deveres Profissionais dos Jornalistas Franceses — revista em 1938 e não contendo nenhuma menção às crianças — continua sendo a base sobre a qual atua o Sindicato Nacional dos Jornalistas da França. Espera-se que os profissionais sigam a orientação oferecida pelos códigos internacionais para proteger as crianças.

5.12 Embora não haja menção específica a crianças no Código de Ética aprovado em 1995 pelo Clube da Imprensa Ierevana, na *Armênia*, por exemplo, a Cláusula 5 lembra os jornalistas que eles devem “ter noção das conseqüências sociais e políticas de (suas) atividades e assumir responsabilidade moral por elas”.

A *Eslovênia* pede aos jornalistas que sejam “especialmente diplomáticos e ponderados ao fazer reportagens sobre acidentes, eventos trágicos em famílias, doenças e pessoas de crianças e adolescentes”.⁷

5.13 As pressões de ambos os prazos e o desejo de produzir um “exemplar simpático” pode colocar os direitos humanos das crianças na periferia das preocupações quando surge uma “boa história” ou imagem. Encontrar o espaço para a educação e discussão entre os profissionais da mídia sobre as implicações do que poderia ser considerado uma atitude nobre em relação às crianças é um dos problemas mais difíceis por resolver.

5.14 Durante nossa pesquisa, a resistência dos jornalistas e outros profissionais da mídia à regulamentação externa foi evidenciada freqüentemente, assim como as dificuldades de impor padrões. Alguns acham que destacar as crianças é um primeiro passo que pode encorajar outros grupos sociais a exigir o que pode ser visto no ramo como “tratamento especial”. Outros acham que estão em melhores condições de tomar decisões sobre coberturas em seu próprio território, e expressam a opinião de que “não se importam de exportar suas idéias para quem quer que seja, mas certamente não vão importar nenhuma”. A solução pode estar em encorajar trocas internacionais de experiências e interpretações de códigos para que a importância de reconhecer os direitos e a dignidade de todos os grupos sociais seja vista com mais clareza.

5.15 Embora muitos códigos sejam bem recentes, ou tenham sido revistos nos últimos anos, somente a *Itália* tem um código que menciona realmente o Consenso das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A Declaração de Deveres dos Jornalistas aprovada em 1993 contém uma seção sobre Crianças ou Pessoas Vulneráveis que diz o seguinte: “Um jornalista respeita todos os princípios legitimados pelo Consenso de 1989 das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de proteger as crianças, seu caráter e personalidade, tanto como protagonista ativo quanto como vítima de um delito contra o direito comum.”⁸ Em seguida, a seção dá conselhos sobre a identificação desnecessária de crianças.

5.16 No *Marrocos*, os jornalistas estão desempenhando um papel ativo na supervisão dos direitos das crianças. O Sindicato Nacional da Imprensa é um membro-fundador de “L’Observatoire” — um órgão de vigilância fundado em 1994 para salvaguardar os direitos das crianças.⁹

5.17 Um Código de Ética com um aprovado pelos profissionais da mídia na *Lituânia* insiste em dizer que o jornalista “deve mostrar particular respeito pelos direitos das crianças e adultos com invalidez física ou mental”,¹⁰ mas também contém uma cláusula anterior de relevância potencial para as crianças. A Cláusula 13 exige que “o jornalista ou editor (deve) avaliar as informações obtidas de um indivíduo sob pressão ou choque, que está numa posição vulnerável, ou que está se comunicando pela primeira vez com um representante da mídia estatal, com um cuidado particular”.

5.18 Na *Austrália*, o Código do Conselho da Imprensa Australiana, instituído como um sistema de auto-regulamentação voluntária em 1976 pelas associações de empregadores e pela Associação dos Jornalistas Australianos, não faz menção específica a crianças. Mas, depois da fusão da AJA com outros profissionais da mídia num organismo chamado Aliança entre Mídia, Entretenimento e Artes, que tem uma longa história de preocupação com questões éticas, um Código de Ética revisto insiste num “cuidado particular com o bem-estar das crianças em reportagens que as envolvam”.¹¹

5.19 Na *Alemanha*, que tem um Conselho de Imprensa desde 1956, foi desenvolvido um Código da Imprensa abrangente por empregadores e jornalistas. Originalmente aprovado em 1973, estabelece princípios e oferece diretrizes para implementação. O Artigo 11 afirma: “A violência e a brutalidade não devem receber tratamento sensacionalista. A reportagem deve levar em conta a necessidade de proteger os jovens.”

5.20 O Artigo 13, relativo à cobertura de tribunais, inclui a recomendação de que “ao fazer uma reportagem sobre crime juvenil e processo judicial de menores, a imprensa deve fazer restrições em nome do respeito ao futuro dos jovens envolvidos. Essa recomendação também se aplica a reportagens sobre vítimas juvenis de crime”. Mais adiante, a seção diz: “Como regra geral, não há objeção à publicação de fotografias e nomes de pessoas desaparecidas. Mas eles só devem ser publicados com a concordância das autoridades competentes.”¹²

5.21 Nos *Estados Unidos da América*, onde a autonomia da imprensa é garantida pela Primeira Emenda à Constituição, os editores e emissoras individuais desenvolveram seus próprios códigos e critérios. Não há Conselhos de Imprensa, embora haja preocupação entre os profissionais da mídia em relação à ética em seu campo. O Código apresentado pela Sociedade Norte-Americana de Jornalistas Profissionais aconselha os membros a “usarem de especial sensibilidade ao lidar com crianças e fontes ou pessoas inexperientes”.

5.22 A *Espanha* não tem um Conselho de Imprensa e a liberdade da imprensa é garantida pela Constituição; os jornalistas formalizaram sua atitude a respeito de reportagens envolvendo crianças com um Código que diz: “Deve-se prestar uma atenção especial ao tratamento de questões que dizem respeito a crianças e jovens. O direito à privacidade dos menores deve ser respeitado.”¹³

5.23 Os jornalistas da *Catalunha* aprovaram uma Declaração de Princípios em 1992 que exige deles “tratar com especial cuidado todas as notícias relativas a crianças. Não é preciso haver identificação quando elas aparecem como vítimas (exceto em caso de assassinato), testemunhas de acusação em julgamento de crimes, especialmente naqueles casos de grande repercussão social como crimes sexuais”.¹⁴

5.24 Não encontramos diretrizes ou políticas específicas para jornalistas ao cobrir histórias que envolvem trabalho infantil ou outras formas de maus tratos e exploração de crianças. Em geral, as crianças merecem uma subcláusula numa seção que

trata de uma questão mais ampla. A maioria dos códigos encorajam os profissionais da mídia a proteger os direitos dos indivíduos, exceto quando o interesse público ou a liberdade de imprensa são mais bem servidos pela publicação.

5.25 Naqueles códigos onde há de fato referências às crianças, em geral elas aparecem em cláusulas que tratam da cobertura de julgamentos e fazem eco às prescrições legais padronizadas que restringem a identificação das vítimas e de réus juvenis.

5.26 A auto-regulamentação na *Áustria* é dirigida por um Conselho de Imprensa fundado por editores e pelo Sindicato Austríaco de Jornalistas (SAJ) [KMFB] em 1961. Promove um Código de Honra para os profissionais da mídia, que contém somente uma referência específica a crianças. A cláusula que trata de privacidade aconselha que “as reportagens sobre os ‘passos em falso’ de jovens não devem impedir ou dificultar sua ressociação. Nesses casos, os nomes devem ser abreviados”.¹⁵

5.27 Uma cláusula semelhante relativa a questões de privacidade no Código de Ética voluntário que orienta os jornalistas da *Croácia* declara: “Cuidado especial e responsabilidade são necessários em reportagens sobre acidentes, tragédias familiares, doenças, crianças e menores, ou processos judiciais onde o jornalista precisa respeitar a presumida integridade da inocência, dignidade e sentimentos de todas as pessoas envolvidas...”¹⁶

5.28 A *Noruega* tem um Conselho de Imprensa desde 1936, e os direitos e deveres dos editores estão codificados desde 1953. Na revisão mais recente (1994) do Código Ético de Prática dos Jornalistas Noruegueses, a única menção a crianças aparece também numa seção que discute os processos judiciais: “Como regra geral, a identidade das crianças não deve ser revelada em reportagens sobre brigas de família ou processos em julgamento pelas autoridades responsáveis pelas crianças ou pelos tribunais.”¹⁷

5.29 No Código de Ética pessoal, de acordo com o qual se espera que os jornalistas das *Filipinas* ajam, há um requisito de que “Exercerei prudência na publicação de nomes de menores e mulheres envolvidas em casos de crime para que não percam injustamente sua posição na sociedade.”¹⁸

5.30 Na *Rússia*, qualquer identificação de vítimas ou parentes daqueles acusados de um crime é desaprovada e “com especial rigor estas normas devem ser observadas quando a comunicação jornalística puder prejudicar os interesses de menores”.¹⁹

5.31 Uma estrutura semelhante aparece no Código dos Jornalistas de *Portugal*: “Os jornalistas não devem identificar, direta ou indiretamente, as vítimas de crimes sexuais ou criminosos juvenis, nem devem humilhar as pessoas nem perturbar seu sofrimento.”²⁰ E, no *Paraguai*, o código dos jornalistas proíbe a identificação de crianças em processos judiciais, principalmente os que envolvem crimes sexuais.

5.32 Num Código aprovado pelo governo, o Conselho de Imprensa do *Sri Lanka* também exige que os jornalistas não apresentem “o nome de nenhuma pessoa

jovem acusada de um crime que, tanto quanto saibam, tem menos de dezoito anos e, tanto quanto saibam, é um réu primário”.²¹

5.33 O furor internacional a respeito de diretrizes para a imprensa que eclodiu em 1997 depois da morte de Diana, princesa do País de Gales, aumentou a preocupação com o impacto da cobertura jornalística de crianças e seu envolvimento como tema de artigos de jornais e revistas, bem como de programas de emissoras de televisão. Como seria de esperar, o maior impacto foi no Reino Unido, embora mais em termos da resposta formal das empresas do ramo que em qualquer mudança visível na prática jornalística.

5.34 O Código de Exercício da Profissão criado pelas empresas do ramo jornalístico do Reino Unido, em 1991, foi revisado depois da morte da princesa, a tempo de entrar em vigor em janeiro de 1998. Policiado pela Comissão de Queixas contra a Imprensa, um órgão auto-regulamentado e não estatutário, fundado pelas empresas do ramo, para julgar as queixas do público, o novo Código foi especialmente bem recebido porque entra em certos detalhes a respeito de jornalistas e crianças.

5.35 Vale a pena reproduzir o trecho na íntegra:

Cláusula 6: Crianças

Os jovens devem ter liberdade de completar sua educação sem intrusão desnecessária.

Os jornalistas estão proibidos de entrevistar ou fotografar crianças com menos de 16 anos sobre questões que envolvam o bem-estar da criança ou de qualquer outra criança, na ausência ou sem o consentimento de um dos pais ou outro adulto que seja responsável pelas crianças.

Os alunos não devem ser abordados ou fotografados na escola sem a permissão das autoridades da escola.

É proibido pagar a menores por material envolvendo o bem-estar de crianças; também não deve ser feito pagamento a pais ou guardiães por material sobre seus filhos ou tutelados a menos que seja comprovadamente no interesse da criança.

Quando for publicado material sobre a vida privada de uma criança, é preciso que haja justificativas para a publicação que não sejam fama, notoriedade ou posição de seus pais ou guardiães.

5.36 *Cláusula 7. Crianças em processos judiciais por crimes sexuais*

A imprensa está proibida, mesmo quando a lei não proíbe, de identificar crianças com menos de 16 anos envolvidas em casos sobre crimes sexuais, quer como vítimas, quer como testemunhas.

Em qualquer reportagem sobre um caso envolvendo um crime sexual contra uma criança:

- é proibido identificar a criança;
- o adulto pode ser identificado;

É proibido usar a palavra “incesto” onde uma vítima infantil puder ser identificada.

É preciso tomar cuidado para que nada na reportagem envolva a relação entre o acusado e a criança.

5.37 As proteções mais abrangentes às crianças encontram-se no campo das emisoras de rádio e televisão, principalmente na televisão. É significativo que essa também seja a parte da mídia mais sujeita a regulamentação estatutária, em lugar de regulamentação voluntária. Pode ser que essas regras muito mais rigorosas e, por isso, com mais proibições, reflitam a preocupação do público com a influência que a televisão supostamente tem sobre o comportamento e o desenvolvimento juvenil.

5.38 Examinamos as diretrizes das emisoras de rádio e televisão da Irlanda e do Reino Unido, onde um corpo abrangente de regulamentação foi desenvolvido ao longo dos últimos 75 anos. A severidade desses códigos está em contraste marcante com os códigos dos jornalistas da mídia impressa.

5.39 Na *República da Irlanda*, a empresa estatal Radio Telefis Eirean (RTE) aplica regras rigorosas em relação ao envolvimento de crianças em todas as formas de programação²² e impõe regras estritas no tocante à presença de crianças em anúncios nas emisoras.

5.40 No *Reino Unido*, onde as emisoras de rádio e televisão são regulamentadas por estatutos, os órgãos regulamentadores são obrigados a produzir diretrizes detalhadas para os produtores de programas e emisoras com base em projetos inspirados na legislação.

5.41 Embora a principal emissora pública, a British Broadcasting Corporation (BBC) e as companhias comerciais de rádio e televisão tenham sistemas regulatórios separados e distintos, membros do público também podem fazer queixas à Comissão de Normas das Emissoras de Rádio e Televisão (CNERT), um órgão estatutário que faz recomendações às emisoras, recebe queixas do público e as investiga. Todos os órgãos de rádio e televisão estão sob sua jurisdição. Como o RTE, considera 15 anos a idade máxima das crianças.

5.42 A CNERT terminou recentemente um longo processo de consulta para desenvolver um novo Código sobre Justiça e Imparcialidade, que contém a seguinte seção:

A vulnerabilidade das crianças deve ser a maior preocupação das emisoras. Elas não perdem seus direitos à privacidade por causa da fama ou notoriedade de seus pais, ou por causa de eventos em suas escolas. É preciso tomar cuidado para não haver abuso da credulidade ou da confiança dos menores. Eles não devem ser interrogados a respeito de questões familiares privadas, nem se deve pedir sua

opinião sobre questões que provavelmente estão além de sua capacidade de responder com propriedade. O consentimento dos pais ou daqueles em lugar dos pais deve ser obtido normalmente antes de entrevistar crianças com menos de 16 anos sobre questões de importância. Quando o consentimento não é obtido ou foi recusado de fato, qualquer decisão de seguir em frente só pode se justificar se o assunto for de extremo interesse público e a presença da criança for absolutamente necessária. Da mesma forma, as crianças com menos de 16 anos envolvidas em investigações policiais ou processos judiciais relativos a crimes sexuais não devem ser identificadas ou identificáveis em noticiários ou outros programas.²³

5.43 Têm sido feitos esforços consideráveis nos últimos anos para desenvolver um modelo comum de diretrizes para emissoras de rádio e televisão e, embora os enunciados tenham ligeiras diferenças, a natureza abrangente das diretrizes e seu teor geral são essencialmente os mesmos.

5.44 As Diretrizes para os Produtores da BBC são apresentadas num manual abrangente e procuram cobrir todas as eventualidades. Contém um grande número de regras que se aplicam à sua equipe ao lidar com crianças e trata a questão com um certo detalhe.²⁴

5.45 As Diretrizes deixam claro que “*em qualquer parte do mundo onde a BBC opera, os produtores de programas devem ter o devido respeito pelo bem-estar das crianças que fazem parte de seus programas*”, e observam que “os produtores de programas podem precisar fazer consultas a profissionais e especialistas ao lidar com crianças. Os programas para crianças da BBC desenvolveram consideráveis conhecimentos especializados e sistemas de apoio para proteger as crianças antes, durante e depois do processo de produção dos programas, e podem oferecer conselhos nesta área”.

5.46 A BBC também criou e promoveu uma Declaração de Direitos da Criança na Televisão²⁵, explicando como a ‘Definição dos Deveres’ da emissora deve ser interpretada em termos de qualidade e alcance da programação infantil. É um dos reconhecimentos mais progressistas e positivos dos direitos das crianças que encontramos em nossa pesquisa.

5.47 A Comissão da Televisão Independente (CTI) concede licenças para as emissoras de rádio e tv do Reino Unido e tem uma responsabilidade estatutária de regulamentar o setor comercial. Seu Código de Programas (atualmente em revisão) contém restrições a mostrar crianças e reflete a sensibilidade pública em relação à exposição de crianças à violência e linguagem de baixo calão.

5.48 No Código, o termo “crianças” refere-se aos que têm 15 anos ou menos, e “jovens” significa aqueles entre 16 e 17 anos. Exige que as emissoras obedeçam as regras e desenvolvem seus próprios procedimentos internos para garantir que seus produtos sejam regulamentados de acordo com eles. Muita ênfase foi dada à “linha divisória” das 21:00 h, depois das quais as regras mais severas relativas a “programas para a família” são relaxadas.²⁶

5.49 As Diretrizes da CTI estendem-se à transmissão de filmes na televisão, e fazem exigências quanto ao horário da exibição para diminuir o risco de as crianças serem expostas a filmes que receberam classificação para adultos nos cinemas (em geral, filmes contendo linguagem, sexo ou violência explícitos).

5.50 A CTI é particularmente enfática sobre o dano potencial da violência na telinha, e o risco de transmitir material que inclua comportamento facilmente imitado por crianças, além de sublinhar a importância de proteger a identidade das crianças envolvidas em crimes de abuso sexual.²⁷

5.51 A CTI também adverte as emissoras sobre a exploração comercial de crianças, quer em promoções dentro dos programas, pelo uso de serviços de telefone *premium-rate* em programas, ou oferta de prêmios. “Prêmios em programas para crianças ou associados a eles devem ser em regra consideravelmente menores do que aqueles oferecidos a adultos. Quando os prêmios oferecidos a crianças tiverem realmente um valor significativo, devem oferecer um produto ou experiência apropriado ao público-alvo. Não são aceitáveis somas em dinheiro ou prêmios que apelem simplesmente para a ganância.”

5.52 Condições ligeiramente menos restritivas foram fixadas pela Autoridade do Rádio que concede licenças e regulamenta as emissoras comerciais de rádio no Reino Unido. Seu Código de Programa explica:

1. Bom Gosto e Decência e a descrição de violência

1.4 Crianças e Jovens

A Autoridade do Rádio acredita que os adultos que ouvem rádio têm o direito de desfrutar de material considerado impróprio para crianças. No entanto, os Licenciados devem estar alerta para as circunstâncias em que se espera que grandes números de crianças e jovens estejam ouvindo um programa. O material adulto não deve ir ao ar nos horários em que um Licenciado dirige regularmente seus programas para crianças e jovens, com a inclusão de músicas, histórias ou falas reconhecidamente atraentes em particular para crianças e jovens com menos de 18 anos.

Os programas para adultos incluem produção dramática em que uma linguagem forte ou ambientes violentos podem ocorrer, programas de discussão ou “chamadas telefônicas” que cobrem tópicos violentos ou sexuais de maneira franca e músicas com versos explicitamente violentos ou sexuais a menos que os programas tenham objetivos educacionais.

5.53 A Autoridade do Rádio e a CTI têm regras mais ou menos semelhantes relativas a Entrevistas com Crianças — insistindo no cuidado ao entrevistar crianças de 15 anos ou menos e advertindo contra a tentativa de “conseguir opiniões sobre questões familiares privadas ou pedir expressão de opinião sobre questões que provavelmente estão além de seu discernimento”. As duas instituições oferecem orientações semelhantes na seção que trata de Reportagens sobre

Criminosos Jovens, Crianças em Processos por Crimes Sexuais, Uso de Tabaco e Álcool, Consumo de Drogas e Cola; Apresentação de Crianças em Programas; Proteção às Crianças contra Indecência.

5.54 Como vimos, quase sem exceção, onde a regulamentação ou códigos voluntários de exercício da profissão lidam com crianças, é para promover mecanismos protetores e guardá-las da exploração. Reconhecem a vulnerabilidade das crianças e a responsabilidade especial dos profissionais da mídia no tocante à sua proteção. Há relativamente pouca ratificação dos direitos da criança.

5.55 Persiste a questão profunda e longamente debatida da implementação e dos sistemas de punição. Uma coisa é criar um Código de Conduta, outra muito diferente é fazer com que seja obedecido. Não era objetivo desta pesquisa examinar sistemas de punição, mas onde os controles estatutários não estão em vigor, e onde não há meios de punir através de tribunais, a maioria dos códigos depende da adesão voluntária às sanções aplicadas por aqueles sistemas de policiamento auto-regulamentados. Na mídia impressa, essas sanções raramente se estendem além da publicação de um pedido de desculpas e correções quando apropriadas. Enfrentar a questão da dificuldade generalizada de reconhecer os direitos das crianças está fora do âmbito da maioria dos sistemas de regulamentação da mídia e só pode ser resolvida por meio de educação, diálogo e outras estratégias de colaboração.

5.56 Espera-se que os profissionais da mídia absorvam diretrizes e códigos de conduta como parte de seu trabalho diário. A pesquisa não enfocou questões de treinamento mas, em geral, onde os profissionais da mídia recebem treinamento, pode-se esperar que este inclua questões éticas no currículo, no entanto raramente esse tópico consta significativamente das provas de qualificação. Será exigido deles que tenham um certo conhecimento da lei no que se refere ao jornalismo.

5.57 Depois de empregados por uma companhia da mídia, em geral se espera que descubram e aplicam as “regras da casa” e as regulamentações formais que governam seu trabalho. Em alguns casos, os Códigos de Conduta podem fazer parte de seus contratos de trabalho.

5.58 Participar de um sindicato ou de uma associação profissional implica aceitar os Códigos de Conduta da instituição e, embora em alguns países a ação disciplinar possa ser exigida se for descoberto que um membro infringiu o Código, em geral é impraticável impor o bom exercício da profissão.

5.59 Uma das dificuldades da regulamentação da mídia é que a maioria dos Códigos de Conduta ou diretrizes das empresas do ramo não são do conhecimento da esmagadora maioria dos leitores, espectadores e ouvintes. Mas um dos valores da auto-regulamentação, principalmente onde um órgão externo como o Conselho de Imprensa ou Ombudsman recebe queixas, é que gera debate e consciência pública a respeito de questões éticas. Isso, por sua vez, encoraja o bom exercício da profissão, uma vez que nem editores, nem jornalistas, nem

produtores de programas gostam de ser acusados ou criticados publicamente por violar seus próprios Códigos de Conduta, principalmente por seus pares.

5.60 Onde há sistemas formais de julgamento, é normal que os jornais, revistas e programas de rádio e televisão tornem o resultado público. Reconhecer atos repetidos ou mesmo ocasionais contrários ao bom exercício da profissão pode ter um impacto sobre a credibilidade e, desse modo, sobre o valor de mercado do produto.

5.61 Um problema perene é a questão de quem pode fazer queixas. Normalmente, tem de ser alguém diretamente afetado, quando não realmente mencionado num artigo ou programa ofensivo. É mais difícil para terceiros, principalmente ONGs com seus próprios interesses velados, fazer queixas em nome de grupos de pessoas, como as crianças.

5.62 Talvez seja mais vantajoso para as ONGs tomarem conhecimento dos Códigos que já existem, informar os profissionais da mídia de que se espera que eles os obedeçam e desenvolver relações positivas com os profissionais da mídia nos quais confiam.

5.63 Os profissionais da mídia são sensíveis a críticas gerais se elas puderem ser comprovadas por evidência clara e imparcial. A longo prazo, os estudos acadêmicos sobre a cobertura da mídia, que lancem luz tanto sobre os pontos fortes quanto sobre os pontos fracos, podem ter influência sobre as futuras coberturas. Como em tantas áreas da vida, o encorajamento positivo e o conhecimento das restrições que afetam a tomada de decisões editoriais têm mais probabilidade de conseguir resultados do que críticas e acusações constantes de má fé.

5.64 O mais importante de tudo: é vital que aqueles preocupados com o bem-estar das crianças reconheçam o valor de vínculos sólidos e construtivos com os meios de comunicação de massa e busquem um diálogo permanente com os profissionais e as instituições da mídia para esclarecer as conseqüências de matérias inadequadas sobre questões infantis e reconhecer o valor da reportagem responsável.

5.65 Nesse ínterim, cabe aos próprios profissionais da mídia examinar as deficiências de seu trabalho e desenvolver diretrizes e outras medidas adequadas para assegurar que as crianças não sofram abuso da mídia, e que as crianças do mundo todo sejam beneficiárias dos esforços dos profissionais da mídia em fazer valer e defender os direitos humanos.

Notas

1. As partes omitidas são as seguintes: Capítulo 2. O Papel dos Profissionais da Mídia. Capítulo 3. As Crianças e a Mídia. Capítulo 4. As ONGs e a Mídia. Capítulo 6. Esboço de Diretrizes para os Profissionais da Mídia. Capítulo 7. Propostas para Ações Futuras; e Apêndices II. — X.: Conclusões do Fórum da Mídia do Reino Unido sobre a Mídia e as Crianças; Código de

Princípios da FIJ; Regras do Centro de Proteção aos Direitos da Criança para a Mídia (Tailândia); Estrutura do Observatório Nacional dos Direitos da Criança (Marrocos), Diretrizes da RTE (Irlanda); Diretrizes da BBC para os Produtores (Reino Unido); Declaração BBC dos Direitos das Crianças (Reino Unido); Diretrizes da Comissão de Televisão Independente (Reino Unido); Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança — Reescrita para Crianças.

2. Holman, Kate & White, Aidan. *Prime Time for Children: Media, Ethics and Reporting of Commercial Sexual Exploitation*, FIJ/MDU, 1996.
3. Jempson, Mike: *Child Exploitation and the Media Forum Report and Recommendations*, ACHE, PressWise, 1997. As Recomendações também são reproduzidas no Apêndice II do relatório completo, bem como no capítulo de autoria de Mike Jempson, “Some Thoughts on Developing Child-friendly Media” neste livro.
4. Jempson, Mike: *Children in the Picture: Media, Ethics and Reporting of Child Labour*, FIJ, MDU, 1997.
5. Oslo Inter-Governmental Conference Declaration and Agenda for Action, novembro de 1997.
6. Ver o Apêndice III no relatório completo.
9. Ver o Apêndice V no relatório completo.
10. Cláusula 52, Código de Ética dos Jornalistas Lituanos, aprovado em 1996 pelo Sindicato Lituano de Jornalistas, pela Associação Lituana de Jornalismo, pela associação de Editores de Periódicos, pela Associação Lituana de Rádio e Televisão, pela Rádio e Televisão Lituana e pelo Centro de Jornalismo Lituano.
11. Cláusula 17, Código de Ética criado pela Aliança de Mídia, Entretenimento e Artes da Austrália.
12. Diretriz 13.4, Código do Conselho Alemão de Imprensa, revisto em 1994.
13. Cláusula 4.d. Código para a Profissão Jornalística, aprovado pela Federação da Imprensa Espanhola, 1993.
14. Cláusula 11, Declaração de Princípios da Profissão Jornalística Catalã.
15. Cláusula 3, Código de Honra da Imprensa Austríaca, aprovado em 1983.
16. Cláusula 16, Código de Ética aprovado pela Associação de Jornalistas Croatas, 1993.
17. Cláusula, 4.8, Código Ético para o Exercício da Profissão na Imprensa (jornais, revistas, rádio, televisão) aprovado pela Associação da Imprensa Norueguesa.
18. Cláusula 8, Código de Ética dos Jornalistas formulado pelo Instituto da Imprensa Filipina e pelo Clube Nacional de Imprensa.
19. Cláusula 6, Código de Ética Profissional do Jornalista Russo, aprovado pelo Congresso dos Jornalistas Russos, 1994.
20. Cláusula 7, Código dos Jornalistas, aprovado pelo Sindicato dos Jornalistas Portugueses, 1993.
21. Cláusula 6(1)b, Conselho da Imprensa (Código de Ética para Jornalistas), Regras. 1981.
22. Ver o APÊNDICE VI no relatório completo.
23. Cláusula 32, Diretrizes da Comissão de Padrões para o Rádio e Televisão relativas à Justiça e Privacidade.
24. Ver o APÊNDICE VII do relatório completo.
25. Ver o APÊNDICE VIII do relatório completo. A Declaração dos Direitos da Criança na Televisão também foi reproduzida na seção “Declarações e Resoluções Internacionais e Regionais” neste livro.
26. Ver o APÊNDICE IX no relatório completo.
27. Ver o APÊNDICE IX no relatório completo.

APÊNDICE I: Lista de respostas dos países

Ao preparar este texto, usamos os Códigos de Conduta de sindicatos de jornalistas, Conselhos Voluntários de Imprensa, instrumentos de regulamentação estatutária para a mídia e outros. Examinamos os Códigos dos seguintes países (as datas dizem respeito ao momento em que os países ratificaram ou aceitaram formalmente o Consenso das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança):

Armênia	26/06/93	Austrália	17/12/90
Áustria	06/08/92	Bélgica	16/12/91
Bósnia & Herzegovina	01/09/93	Brasil	24/09/90
Bulgária	03/06/91	Catalunha	
Chipre	07/02/91	Croácia	12/12/92
República Tcheca	22/02/93	Dinamarca	19/07/91
Finlândia	20/06/91	França	07/08/90
Alemanha	06/03/92	Grécia	13/05/93
Hungria	07/10/91	Hong Kong	
Islândia	28/10/92	Índia	11/12/92
Itália	05/09/91	Israel	03/10/91
Japão	22/04/94	Letônia	14/04/92
Lituânia	31/01/92	Malásia	17/02/95
Malta	30/09/90	Marrocos	21/06/93
Holanda	06/02/95	Nova Zelândia	06/04/93
Nigéria	19/04/91	Noruega	08/01/90
Paquistão	12/11/90	Paraguai	25/09/90
Peru	04/09/90	Filipinas	21/08/90
Polônia	07/06/91	Portugal	21/09/90
Rússia	16/08/90	Sérvia	03/01/91
Cingapura	05/10/95	República Eslovaca	28/05/93
Eslovênia	06/07/92	África do Sul	16/06/95
República da Coréia	20/11/91	Espanha	06/12/90
Sri Lanka	12/07/91	Suécia	29/06/90
Suíça	26/02/97	República da Tanzânia	10/06/91
Turquia	04/04/95	República da Irlanda	28/09/92
Reino Unido	16/12/91	Estados Unidos da América	assinou em 16/02/95, mas não ratificou

Mais a Declaração da Federação Internacional dos Jornalistas aprovada em Bordeaux e diretrizes subsequentes da FIJ; os princípios com os quais concordaram jornalistas de nove países da Ásia que participaram do encontro de Fundação da Imprensa da Ásia, nas Filipinas, em 1970 e a Declaração dos Deveres e Direitos dos Jornalistas aprovada em Munique, em 1971, assinada por sindicatos de jornalistas de seis Estados-membros da Comunidade Européia.

Nossa pesquisa continua. Quando este relatório foi para o prelo ainda estávamos aguardando os Códigos de:

Albânia	Bangladesh	Camboja
Canadá	Costa Rica	Estônia
Etiópia	Fiji	FYRO Macedônia
Gâmbia	Gana	Honduras
Indonésia	Quênia	Luxemburgo
Maurício	Nicarágua	Palestina
Porto Rico	Senegal	Tunísia
Uganda	Zâmbia	Zimbábue

Nossa intenção é incluir todo o material coletado num banco de dados com remissão recíproca por país e cerca de 33 palavras-chave (de “preciso” a “mulheres”). Esperamos poder torná-lo acessível via Internet. Todo material adicional pode ser mandado por e-mail para mj@presswise.org.uk ou por fax para +44-117 941 5848, ou enviado para Mike Jempson, FJ, Coordenador dos Direitos da Criança, c/o PressWise, 25 EBC, Felix Road, Bristol BS5 0HE, UK.

ORGANIZAÇÕES E REDES

CRIANÇAS E MÍDIA

ASSOCIAÇÕES PREOCUPADAS COM AS CRIANÇAS E A MÍDIA

Compilação de Pia Hepserver, documentarista da UNESCO, Câmara Internacional para Crianças e Violência na Tela

A lista que se segue apresenta organizações, associações, redes, conselhos etc., que trabalham com crianças, jovens e mídia de uma forma ou de outra no mundo inteiro. Esperamos que a lista facilite contatos e trocas de informações e experiências.

A lista fornece dados para contato com um grande número de associações — voluntárias e profissionais, grandes e pequenas. Muitas delas entraram em contato com a sede e entraram em nossa rede; descobrimos outras através da Internet e outras fontes. A lista não está completa em nenhuma acepção da palavra; na verdade, nós a consideramos um “primeiro esboço” e esperamos que se desenvolva com o passar do tempo.

A primeira seção apresenta associações cujo foco principal são as crianças e a mídia, ou a educação para a mídia/instrução em mídia. A segunda seção compreende associações com outro foco principal, mas que também lidam, num aspecto ou outro, com questões relativas à mídia e sua conexão com os jovens.

A classificação em termos de “foco principal” é imprecisa e, em muitos casos, implica um grau razoável de generalização. O mesmo se pode dizer a respeito dos tipos de associações, onde usamos termos vagos como “associação voluntária”, “órgão de pesquisa/informações/documentação”. “organização pública/governamental”, “associação de profissionais da mídia” e “rede de associações”. Além disso, como observamos antes, usamos a palavra “associação” num sentido amplo, abrangendo organizações, fóruns etc. Apesar disso, esperamos que a lista seja útil enquanto orientação relativa às esferas de interesse e trabalho das várias associações.

Não hesite, por favor, em nos informar a respeito de associações que sejam de seu conhecimento e não aparecem aqui. Também estamos abertos para receber comentários, atualizações e correções à lista nesta sua primeira edição.

ASSOCIAÇÕES E REDES COM FOCO EM CRIANÇAS E MÍDIA OU EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA/INSTRUÇÃO EM MÍDIA

ASSOCIAÇÕES INTERNACIONAIS

Childnet International

Studio 14, Brockely Cross Business Centre
96 Endwell Road

Londres SE 4 2 PD, REINO UNIDO

Fone: + 44 171 639 6967

Fax: + 44 171 639 7027

E-mail: info@childnet-int.org

Página na Internet: <http://www.childnet-int.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Children's Television Workshop (CTW)

Human Resources Department

One Lincoln Plaza

Nova York, NY 10023 EUA

Página na Internet: <http://ctw.org>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: mídia infantil

International Board on Books for Young People (IBBY)

Nonnenweg 12, Postfach

4003 Basel, SUÍÇA

Fone: + 4161 272 2917

Fax: + 4161 272 2757

E-mail: ibby@eye.ch

Página na Internet: <http://www.ibby.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: livros infantis

International Centre of Films for Children and Youth (CIFEJ)

200 — 3774 — Saint Denis

Montreal, QC H2W 2M1, CANADÁ

Fone: + 1 514 284 9388

Fax: + 1 514 284 0168

E-mail: cifej@odyssee.net

Página na Internet: <http://www.odyssee.net/~cifej>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: mídia infantil

International Research Forum on Children and Media (IRFCAM)

Australian Broadcasting Authority

P. O. Box Q500, Queen Victoria Building

Sydney NSW 1230, AUSTRÁLIA

Fone: + 61 2 9334 7700

Fax: + 61 2 9334 7799

E-mail: research@aba.gov.au

Página na Internet: <http://www.aba.gov.au/what/research/irfcam.htm>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: crianças e mídia

Prix Jeneusse International

Bayerischer Rundfunk

Rundfunkplatz 1

80300 — Munique — ALEMANHA

Fone: + 49 89 59 00 20 58

Fax: + 49 89 59 00 30 53

E-mail: ks@prixjeunesse.spacenet.de

Página na Internet: <http://www.prixjeunesse.de>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: mídia infantil

World Alliance for Television for Children (WATCH)

Bayerischer Rundfunk

Rundfunkplatz 1

80300 — Munique — ALEMANHA

Fone: + 49 89 59 00 20 58

Fax: + 49 89 59 00 30 53

E-mail: ks@prixjeunesse.spacenet.de

Página na Internet: <http://www.prixjeunesse.de>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: mídia infantil

World Council on Media Education (WCME)

UNED/Fac. de Education, Edificio de Humanidades

C/Senda del Rey s/n

28040 Madri, ESPANHA

Fone: + 34 1 398 6968

Fax: + 34 1 398 6699

E-mail: raparici@sr.uned.es

Página na Internet: <http://www.uned.es/convoca/cmema98>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Young Media Partners (YMP)

Palais des Nations

Salle de Presse

1211 Genebra — SUÍÇA

Fone: + 41 22 839 2850

Fax: + 41 22 840 1025

E-mail: youngmedia@hotmail.com

Página na Internet: <http://www.mare.ch/youngmedia>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: participação das crianças na produção da mídia

ASSOCIAÇÕES REGIONAIS**Children Youth and Media (CYM)**

Karin Hake

Norwegian Broadcasting Corporation

0340 Oslo, NORUEGA

Fax: + 47 23 04 9543

E-mail: karin.hake@nrk.no

Foco principal: crianças e mídia

Tipo: órgão de pesquisa

European Association for Audiovisual Media Education (EAAME)

Avenue Maréchal Foch 54

1030 Bruxelas — BÉLGICA

Fone: + 32 2 241 2003

Fax: + 32 2 241 2003

E-mail: didier.schretter@ping.be

Página na Internet: <http://ibase330.eunet.be/aeema/htm>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

European Children's Television Centre (E.C.T.C.)

20 Analipseos Street, Vrilissia

152 35 Atenas — GRÉCIA

Fone: + 30 1 6851 258

Fax: + 30 1 6817 987

E-mail: ectc@beryl.kapatel.gr

Página na Internet: <http://www.ectc.com.gr> ou
<http://mac.cicv.fr/REAL/ectcboard.html>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Southeast Asian Foundation for Children's Television (SEAFCTV)

ACPO Box 704, Cubao 1135

Quezon City, FILIPINAS

Fone: + 63 2 411 0850

Fax: + 63 2 411 9142

E-mail: seafctv@asiadata.com

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Young Asia Television

8 Kinross Avenue

Colombo 4, SRI LANKA

Fone: + 94 1 596286

Fax: + 94 1 501740

E-mail: yatv@youngasiatv.com

Página na Internet: <http://www.lanka.net/yatv>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: participação das crianças na produção da mídia

ASSOCIAÇÕES NACIONAIS

Abhivakti Media for Development

8 Omkar, Gitanjali Society

Pumping Station Road

Nashik 422 005 ÍNDIA

Fone: + 91 0253 580981

Fax: + 91 0253 580981

E-mail: amdnasik@bom3.usnl.net.in

Tipo: —

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)

(News Agency for Children's Rights)

SDS Ed. Conic Bl. A sala 101

Brasília — DF Cep 70391-900 BRASIL

Fone: + 55 61 322 6508

Fax: + 55 61 322 4973

E-mail: andi@uol.com.br

Página na Internet: <http://www2.uol.com.br/andi>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação e treinamento de profissionais da mídia

Alliance for Children and Television (ACT)

60 St. Clair Avenue East, Suite 1002

Toronto, ON M4T 1N5, CANADÁ

Fone: + 1 416 515 0466

Fax: + 1 416 515 0467

E-mail: acttv@interlog.com

Página na Internet: <http://www.media-awareness.ca/eng/med/home/advoc.act/htm>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Amae — Intermedia Association of Multimedia and Art Education (AMAE)

Drezenska 15 — 1/18

91000 Skopje, REPÚBLICA DA MACEDÔNIA

Fone: + 389 91 371 139

Fax: + 389 91 121 100

E-mail: sbojar@hotmail.com

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

American Center for Children's Television

1400 East Touhy Avenue, Suite 260

Des Plaines, IL 60018-3305 — EUA

Fone: + 1 847 390 6499

Fax: + 1 847 390 9435

E-mail: dkleeman@mcs.net

Página na Internet: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/MLAmcctv.html>

Foco principal: mídia infantil

Tipo: associação voluntária

Association for Media Literacy

40 McArthur Street

Weston, ON M9P 3M7, CANADÁ

Fone: + 1 416 394 6992

Fax: + 1 416 394 6991

E-mail: rshep@westview.org

Página na Internet: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/MLAML>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Australian Children's Television Foundation (ACTF)

145 Smith Street, Fitzroy
Melbourne, VIC 3065, AUSTRÁLIA
Fone: + 61 3 9419 8800
Fax: + 61 3 9419 0660
E-mail: lorraine.mulholland@actf.com.au
Página na Internet: <http://www.actf.com.au>

Tipo: organização pública/governamental
Foco principal: mídia infantil

Building Peace Through Play (BPTP)

745 Westminster Avenue
Winnipeg, Manitoba R3G 1A5, CANADÁ
Fone: + 1 204 775 8178
Fax: +1 204 775 8178
Página na Internet: <http://www.media-awareness.ca/eng/med/home/advoc/bptplay.htm>

Tipo: associação voluntária
Foco principal: mídia infantil e brinquedos

Cable in the Classroom

1800 North Beauregard Street, Suite 100
Alexandria, VA 22311, EUA
Fone: + 1 703 845 1400
Fax: + 1 703 845 1409
Página na Internet: <http://www.ciconline.com/home.htm>

Tipo: associação de profissionais da mídia
Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Canadian Association of Media Education (CAME)

Richmond International College
8671 Odlin Crescent
Richmond, BC V6X 1G1, CANADÁ
Fone: + 1 604 244 0125
Fax: + 1 604 244 1012
E-mail: mediastudies@netscape.net

Tipo: associação voluntária
Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Página na Internet: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/MLCamebc> ou
<http://mediastudies.com>

Canadian Association for Media Education Organizations (CAMEO)

60 St. Clair Avenue East, Suite 1002
Toronto, ON M4T 1N5, CANADÁ
Fone: + 1 416 515 0466
Fax: + 1 416 515 0467
E-mail: pungente@epas.utoronto.ca
Página na Internet: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html>

Tipo: rede de associações
Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Center for Media Education (CME)

2120 L Street, NW, Suite 200
Washington, DC 20037, EUA
Fone: + 1 202 331 7833
Fax: + 1 202 331 7841
E-mail: cme@cme.org
Página na Internet: <http://www.cme.org/cme>

Tipo: associação voluntária
Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Center for Media Literacy

4727 Wilshire Blvd., Suite 403
Los Angeles, CA 90010, EUA
Fone: + 1 323 931 4177
Fax: + 1 323 931 4474
E-mail: cml@medialit.org
Página na Internet: <http://www.medialit.org>

Tipo: associação voluntária
Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Center for Research on Influences of Television on Children (CRITC)

Department of Human Development
University of Kansas
4084 Dole Hall
Lawrence, KS 66045, EUA
Fone: + 1 913 864 4646
E-mail: critc@ukans.edu
Página na Internet: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/MLCRITC/Menu>

Tipo: organização pública/governamental
Foco principal: crianças e mídia

Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI)

Ministère de l'Éducation Nationale
de la Recherche et de la Technologie
391 bis, Rue de Vaugirard
75015 Paris, FRANÇA
Fone: + 33 01 53 68 71 00
Fax: + 33 01 42 50 16 82
E-mail: clemi@clemi.org
Página na Internet: <http://www.clemi.org>

Tipo: organização pública/governamental
Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Centro de Investigación de Medios para la Educación (CIME)

Universidad de Playa Ancha de
Ciencias de la Educación
Av. Lusitania N° 461, Miraflores
Viña del Mar, CHILE
Fone: + 56 3 267 4014
Fax: + 56 3 267 4014
E-mail: mreyest@uplaced.upa.cl

Tipo: organização de pesquisa
Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Children and Media Association NIMECO
(Niños medios de comunicacion y su conocimiento)

c/o Pozo, Carl Malmstensväg, 8

170 73 Solna, SUÉCIA

Fax: + 46 8 85 26 02

E-mail: bmknimeco@mbx200.swipnet.se

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Children's Express New York Bureau

19 West 21st Street, Suite 1001

Nova York, NY 10010, EUA

Fone: + 1 212 741 4700

Fax: + 1 212 741 3555

E-mail: cexpress@ny.ce.org

Página na Internet: <http://www.ce.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: participação das crianças
na produção da mídia

Children's Express UK

Exmouth House, 3.11 Pine Street

Londres EC1R 0JH, REINO UNIDO

Fone: + 44 171 833 2577

Fax: + 44 171 278 7722

E-mail: cexpress@ibm.net

Página na Internet: <http://www.ce.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: participação das crianças
na produção da mídia

Children's Media Project

515 South Road

Poughkeepsie, NY, 12601 EUA

Fone: + 1 914 463 2454

Fax: + 1 914 463 2454

E-mail: cmediaproj@aol.com

Tipo: associação voluntária

Foco principal: participação das crianças
na produção da mídia

Citizens for Media Literacy (CML)

34 Wall Street, Suite 407

Asheville, NC 28801, EUA

Fone: + 1 828 255 0182

Fax: + 1 828 254 2286

E-mail: cml@main.nc.us

Página na Internet: <http://www.main.nc.us/cml>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia
instrução em mídia

Coalition for Quality Children's Media (CQCM) and Kids First

112 West San Francisco Street, Suite 305 A

Santa Fee, NM 87501, USA

Fone: + 1 505 989 8076

Fax: + 1 505 986 8477

E-mail: kidsfirst@cqcm.org

Página na Internet: <http://www.cqmc.org/kidsfirst/index.shtml>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: mídia infantil

Concerned Children's Advertisers (CCA)

P. O. Box 2432, Suite 804

Toronto, ON M4P 1E4, CANADÁ

Fone: + 1 416 484 0871

Fax: + 1 416 484 6564

E-mail: concernedchildrens@on.aibn.com

Página na Internet: <http://www.media.awareness.ca/eng/indus/advert/cca.htm>

Foco principal: associações de profissionais da mídia

Foco principal: publicidade

Consell de l'Education aux Médias (CEM)

Ministère de la Communauté Française de Belgique

Bd. Leopold II 44 (loc. IC089)

1080 Bruxelas, BÉLGICA

Fone: + 32 2 413 3508

Fax: + 32 2 413 3050

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Co-ordination Centre for Journalism Communication and Education

Bartolomé Mitre 1249, Piso 5°, Of. 51

Buenos Aires, ARGENTINA

Fax: + 54 1 552 2206

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Council of Australian Media Education Organizations Inc. (CAMEO)

4/69 Hardey Road

Belmont, WA 6104, NOVA ZELÂNDIA

E-mail: mediaed@iinet.net.au

Página na Internet: <http://www.ash.org.au/teachers/tefa/cameo.htm>

Tipo: redes de associações

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Fundación Televisión Educativa (FUND TV)

Copérnico 2306, PB 1425, Capital Federal

Buenos Aires, ARGENTINA

Fone: + 54 1 803 6290

Fax: + 54 1 804 6997

E-mail: fundtv@ba.net

Página na Internet: <http://www.fundtv.com>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Groupe de Recherche sur la Relation Enfants/Médias (GRREM)

28 Place St. Georges

75009 Paris, FRANÇA

Fone: + 33 1 5332 7508

Fax: + 33 1 4016 1422

E-mail: grrem@club.internet.fr

Página na Internet: <http://slhsuniv-fcomte.fr/Serveur-UFR/Recherches/CRESLEF/pagegrrem.html>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: crianças e mídia

Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias (GRJM)

Dép. de Communication, Université de Montréal

C. P. 6128, succ. Centre-Ville

Montréal, QC H3C 3J7, CANADÁ

Fone: + 1 514 343 7739

Fax: +1 514 343 2298

E-mail: imagination@com.umontreal.ca

Página na Internet: <http://www.faz.umontreal.ca/com/imagination>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: crianças e mídia

Grupo Comunicar Colectivo Andaluz para la Educación em Medios de Comunicación

Apdo. Correos 527

21080 Huelva, ESPANHA

Fone: + 34 959 248 380

Fax: + 34 959 248 380

E-mail: comunica@teleline.es

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e a instrução em mídia

Institut Jugend Film Fernsehen (JFF)

Pfälzer-Wald Strasse 64

81539 Munique, ALEMANHA

Fone: + 49 89 689 890

Fax: + 49 89 689 89 111

E-mail: jff@jff.de

Página na Internet: <http://www.jff.de>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: crianças e mídia

Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI)

Rundfunkplatz 1

803 35 Munique, ALEMANHA

Fone: + 49 89 59 00 2140

Fax: + 49 89 59 00 2379

E-mail: IZI@brnet.de

Página na Internet: <http://www.br-online.de/jugend/izi/index-e.htm>

Tipo: órgão de pesquisa, informação e comunicação

Foco principal: crianças e mídia

Jesuit Communication Project

60 St. Clair Avenue East, Suite 1002

Toronto, ON M4T 1N5, CANADÁ

Fone: + 1 416 515 0466

Fax: +1 416 515 0467

E-mail: pungente@epas.utoronto.ca

Página na Internet: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e instrução em mídia

Just Think Foundation

80 Liberty Ship Way, Suite 1

Sausalito, CA 94965, EUA

Fone: + 1 415 289 0122

Fax: + 1 415 289 0123

E-mail: think@justthink.org

Página na Internet: <http://www.justthink.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Kidsnet

6856 Eastern Avenue, NW, Suite 208

Washington, DC 20012, EUA

Fax: + 1 202 882 7315

E-mail: kidsnet@kidsnet.org

Página na Internet: <http://kidsnet.org>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: crianças e mídia

KQED — Center for Education and Lifelong Learning

2601 Mariposa Street

San Francisco, CA 94110-1400, EUA

Fone: + 1 415 864 2000

E-mail: cell@kqed.org

Página na Internet: <http://www.kqed.org/cell>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: educação para a mídia e a instrução em mídia

Media Awareness Network

1500 Merivale Road, Third Floor

Nepean, ON K2E 6Z5, CANADÁ

Fone: + 1 613 224 7721

Fax: + 1 613 224 1958

E-mail: info@media-awareness.ca

Página na Internet: <http://media-awareness.ca>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e a instrução em mídia

Media Education Centre

Research and Graduate School of Education

University of Southampton

Southampton, S017 1BJ, REINO UNIDO

Fone: +44 1703 593387

E-mail: aph1@soton.ac.uk

Página na Internet: <http://www.soton.ac.uk/~educate/research.mec.htm>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: educação para a mídia e a instrução em mídia

Media Education Foundation

26 Center Street

Northampton, MA 01060, EUA

Fone: + 1 800 897 0089

Fax: + 1 800 659 6882

E-mail: mediaed@mediaed.org

Página na Internet: <http://www.igc.org/mef/enter.html>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Media Literacy Online Project and Center for Advanced Technology in Education

University of Oregon

Eugene, OR 97403, EUA

E-mail: garywf@oregon.uoregon.edu

Página na Internet: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MpFS)

Südwestrundfunk

Hans-Bredow Strabe

76530 Baden-Baden, ALEMANHA

Fone: + 49 7221 929 43 38

Fax: + 49 7221 929 21 80

E-mail: info@mpfs.org

Página na Internet: <http://www.mpfs.de>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

National Association of Media Education (NAME)

c/o Kohia Teachers Center

Private Bag 46, Newmarket

Auckland, NOVA ZELÂNDIA

Fone: + 64 9 535 2620

Fax: + 64 9 535 2621

E-mail: w1@macleans.ak.planet.co.nz

Página na Internet: <http://www.pakuranga.school.nz/NAME>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

National Institute for Educational Research of Japan

Simomeguro 6-5-22, Meguro

Tóquio 153-8681, JAPÃO

Fone: + 81 3 5721 5150

Fax: + 81 3 5721 5173

Página na Internet: <http://www.nier.go.jp>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

National Institute on Media and the Family

606 24th Avenue South, Suite 606

Minneapolis, MN 55454 EUA

Fone: + 1 612 672 5437

Fax: + 1 612 672 4113

E-mail: webmaster@mediafamily.org

Página na Internet: <http://www.mediaandthefamily.org/home.html>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

National Telemedia Council

120 E. Wilson Street

Madison, WI 53703, EUA

Fone: + 1 608 257 7712

Fax: + 1 608 257 7714

E-mail: ntc@danenet.wicip.org/

Página na Internet: <http://danenet.wicip.org/ntc>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Philippine Children's Television Foundation Inc (PCTVF)

12 Saint John Street, Cubao

Quezon City, FILIPINAS

Fone: + 632 724 2634

Fax: + 632 724 2829

E-mail: pctvf@philonline.com.ph

Página na Internet: <http://www.philonline.com/~pctvf>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: mídia infantil

Positive Entertainment Alternatives for Children Everywhere (P. E. A. C. E.)

2341 Rue Duberger, Bureau 109

Quebec, QC G1P 3N6, CANADÁ

Fone: + 1 418 684 8767

Fax: + 1 888 684 8837

E-mail: tropquebec@qc.aira.com

Página na Internet: <http://www.club-optimiste.qc.ca/trop.html/>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Prudential Fellowship for Children and the News

School of Journalism, Columbia University

2960 Broadway

Nova York, NY 10027-6902 EUA

Fone: + 1 212 854 8765

E-mail: 1h50@columbia.edu

Página na Internet: <http://moon.jrn.columbia.edu/children>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: educação e treinamento
de profissionais da mídia

Quingdao TV Station China

Nº 30 Shanxian Road

Quingdao, CHINA

Fone: + 86 532 268 2740

Fax: + 86 532 576 5768

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Research Center for Media and Children

P. O. Box 2011

Beijing, 100026, CHINA

Fone: + 86 10 65026231

Fax: + 86 10 65022868

E-mail: haihong@public.bta.net.cn

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: crianças e mídia

Resource Centre for Media Education and Research

4 Chintamani Apts. Kale Path Bhandarkar Road

Puna, 411004, ÍNDIA

Fone: + 91 212 351 018

Fax: + 91 212 351 018

E-mail: igmartin@giaspn01.vsnl.net.in

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: educação para a mídia e
instrução em mídia

Teachers for Resisting Unhealthy Children's Entertainment (TRUCE)

P. O. Box 441261

West Somerville, MA 02144, EUA

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

UK Children and Media Network

London School of Economics and Political Science

Houghton Street

Londres, WC2A 2AE, REINO UNIDO

Fax: + 44 171 955 7565

E-mail: s.livingstone@lse.ac.uk

Página na Internet: http://lito.lse.ac.uk/children_and_media/index.html

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

VLV Forum for Children's Broadcasting

101 King's Drive, Gravesend

Kent DA12 5BQ, REINO UNIDO

Fone: + 44 1474 352 835

Fax: + 44 1474 351 112

E-mail: viv@btinternet.com

Página na Internet: <http://www.author.co.uk/vlv.htm>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: mídia infantil

Women in Broadcasting

P. O. Box C1089

Cantonments

Acra, GANA

Fax: + 233 21 22 11 49

E-mail: goklen@ighmail.com

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: participação das mulheres e crianças na produção de mídia

Yale University, Family Television Research and Consultation Center

Department of Psychology

P. O. Box 208205

New Haven, CT 06520-8205, EUA

Fone: + 1 203 432 4565

Fax: + 1 203 432 4608

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: crianças e mídia

Young Irish Film Makers

St. Joseph's Studio

Waterford Road

Kilkenny, IRLANDA

Fone: + 353 56 64677

Fax: + 353 56 64677

E-mail: yifm@iol.ie

Página na Internet: <http://www.iol.ie/~briann/bri1.htm>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: participação das crianças na produção de mídia

Young Media Australia (YMA)

Eileen Sharman Studios

69 Hindmarsh Square

Adelaide 5000, AUSTRÁLIA

Fone: + 61 8 232 1577

Fax: + 61 8 232 1571

E-mail: info@youngmedia.org.au

Página na Internet: <http://www.youngmedia.org.au>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: crianças e mídia

Yunpress News Agency

Novaja Pioshchad 6, k. 21

Moscou 103 012, RÚSSIA

Fone: + 97 95 206 8486

Fax: + 97 95 206 8486

E-mail: ynpress@glas.apc.org

Página na Internet: <http://www.ynpress.ru>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: participação das crianças na produção de mídia

OUTRAS ASSOCIAÇÕES PREOCUPADAS COM CRIANÇAS E MÍDIA

ASSOCIAÇÕES INTERNACIONAIS

Child Rights Information Network (CRIN)

c/o Save the Children

12 Grove Lane

Londres SES 8RD, REINO UNIDO

Fone: + 44 171 703 5400

Fax: + 44 171 793 7630

E-mail: crin@pro-net.co.uk

Página na Internet: <http://www.crin.org>

Tipo: rede de associações

Foco principal: direitos das crianças

Children's House in Cyberspace

Interactive Resource Center

E-mail: anne.kielland@childwatch.uio.no

Página na Internet: <http://childhouse.uio.no>

Tipo: rede de associações

Foco principal: direitos das crianças

Childwatch International

P. O. Box 1132 Blindern

0317 Oslo, NORUEGA

Fone: + 47 22 85 43 50

Fax: + 47 22 85 50 28

E-mail: childwatch@uio.no

Página na Internet: <http://childhouse.uio.no.childwatch/index.html>

Tipo: órgão de pesquisa, informações e comunicação

Foco principal: questões envolvendo crianças

Committee on the Rights of the Child

UN High Commissioner/Centre for Human Rights

D 214 Palais des Nations

1211 Genebra 10, SUÍÇA

Fax: + 41 22 91 700 99

Página na Internet: <http://www.unhchr.ch>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: direitos das crianças

Cultural Environment Movement (CEM)

P. O. Box 31847

Filadélfia, PA 19104, EUA

Fone: + 1 215 204 6434

Fax: + 1 215 204 5823

E-mail: cem@libertynet.org

Página na Internet: <http://www.cemnet.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: mídia e comunicação

Defence for Children International (DCI)

1 Rue de Varembe, P. O. Box. 88

Tipo: associação voluntária

1221 Genebra 20, SUÍÇA

Foco principal: direitos das crianças

E-mail: dci-hq@pingnet.ch

Página na Internet: http://childhouse.uio.no/childrens_rights/dci_what.html

International Association for Media and Communication Research (IAMCR)

Universidad Autonoma de Barcelona

Fac. de Ciencias de la Comunicacion

08193 Bellaterra, Barcelona, ESPANHA

Tipo: órgão de pesquisa

Fone: + 34 3 581 19 45

Foco principal: mídia e comunicação

Fax: + 34 3 581 20 05

Página na Internet: <http://auvm.american.edu/rmowlana/iamcr.htm>

International Federation of Journalists (IFJ)

Rue Royale, 266

1210 Bruxelas, BÉLGICA

Tipo: associação de profissionais da mídia

Fone: + 32 2 223 22 65

Foco principal: jornalismo

Fax: + 32 2 219 29 76

E-mail: ifj@pophost.eunet.be

Página na Internet: <http://www.ifj.org>

International Save the Children Alliance

59 Chemin Moise-Duboule

1209 Genebra, SUÍÇA

Tipo: associação voluntária

Fone: + 41 22 788 8180

Foco principal: direitos das crianças

Fax: + 41 22 788 8154

E-mail: alliance@iprolink.ch

Página na Internet: <http://www.savechildren.oi.jp/alliance>

International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN)

200 N. Michigan Avenue, Suite 500

Chicago, IL 60601, EUA

Fone: + 1 312 578 1401

Tipo: associação voluntária

Fax: + 1 312 321 1405

Foco principal: direitos das crianças

E-mail: kimsISPCAN@aol.com

Página na Internet: <http://ispcan.org>

Peace 2000 Institute

Vogasel I

109 Reykjavik, ISLÂNDIA

Fone: + 354 557 1000

Fax: + 354 557 1047

E-mail: info@peace.is

Página na Internet: <http://peace2000.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: paz e conflito

Peace Research Information Unit Bonn (PRIUB)

Beethovenallee 4

53173 Bonn, ALEMANHA

Fone: + 49 228 356032

Fax: + 49 228 356050

E-mail: afb@bonn.iz-soz.de

Página na Internet: <http://www.bonn.iz-soz.de>

Tipo: órgão de pesquisa, informação e comunicação

Foco principal: paz e conflito

PLAN International

Chobham House, Christchurch Way

Woking, Surrey GU21 1JG, REINO UNIDO

Fone: + 44 1483 755155

Fax: + 44 1483 756505

E-mail: Planinfo@plan.geis.com

Página na Internet: <http://www.plan-international.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: questões envolvendo crianças

United Nations Children's Fund (UNICEF)

3 United Nations Plaza, 9th Floor

Nova York, NY 10017, EUA

Fax: + 1 212 326 7731

E-mail: netmaster@unicef.org

Página na Internet: <http://www.unicef.org>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: direitos das crianças

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

7 Place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, FRANÇA

Fone: + 33 1 45 68 10 00

Fax: + 33 1 45 67 16 90

Página na Internet: <http://www.unesco.org>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: educação, ciência, cultura e comunicação

ASSOCIAÇÕES REGIONAIS

Asia-Pacific Broadcasting Union (ABU)

P. O. Box 1164

59700 Kuala Lumpur, MALÁSIA

Fone: + 60 3 282 3592

Fax: + 60 3 282 5292

E-mail: info@abu.org.my

Página na Internet: <http://www.abu.org.my>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: rádio e televisão

Asian Media Information and Communication Centre (AMIC)

Jurong Point, P. O. Box 360

Cingapura 916412, CINGAPURA

Fone: + 65 792 75 70

Fax: + 65 792 71 29

E-mail: amicline@singnet.com.sg

Página na Internet: <http://www.asia1.com.sg/amic>

Tipo: órgão de pesquisa, informação e comunicação

Foco principal: mídia e comunicação

Association Européenne des Téléspectateurs et Auditeurs (AETEA)

10 Rue Jean Goujon

75008 Paris, FRANÇA

Fone: + 33 1 45 63 44 74

Fax: + 33 1 43 59 88 15

Tipo: associação voluntária

Foco principal: rádio e televisão

Center for Europe's Children

University of Glasgow

Lilybank House Bute Gardens

Glasgow G12 8RT, REINO UNIDO

Fone: + 44 141 330 3710

Fax: + 44 141 330 4856

E-mail: cec-web@gla.ac.uk

Página na Internet: <http://eurochild.gla.ac.uk>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: direitos das crianças

Euronet

Place de Luxembourg 1

1050 Bruxelas, BÉLGICA

Fone: + 32 2 5124500

Fax: + 32 2 5126673

E-mail: savechildbru@skynet.be

Página na Internet: <http://www.ndo.be/encp/euronet.htm>

Tipo: redes de organizações

Foco principal: direitos das crianças

European Broadcasting Union (EBU)

L'ancienne Route 17 C, 1218 Grand Saconnex

Genebra, SUÍÇA

Fone: + 41 22 717 2111

Fax: + 41 22 717 2481

Página na Internet: <http://www.ebu.ch>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: rádio e televisão

European Forum for Child Welfare (EFCW)

53 Rue de la Concorde

1050 Bruxelas, BÉLGICA

Fone: + 32 2 511 7083

Fax: + 32 2 511 72 9

E-mail: efcw@dproducts.be

Página na Internet: <http://eurplace.org/orga/efcw>

Tipo: rede de associações

Foco principal: direitos das crianças

European Institute for the Media

Kalstrasse 13

40221 Düsseldorf, ALEMANHA

Fone: + 49 211 901 040

Fax: + 49 211 901 0456

E-mail: infor@eim.de

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: mídia e comunicação

Media Salles and Euro Kids Network

Via Soperga 2

20127 Milão, ITÁLIA

Fone: + 39 02 66 98 44 05

Fax: + 39 02 66 91 574

E-mail: infocinema@mediasalles.it

Página na Internet: <http://www.mediasalles.it>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: filmes

Nordic Youth Research Information (NYRI)

University of Helsinki

P. O. Box 13

00014 Helsinki, FINLÂNDIA

Fone: + 358 9 19123588

Fax: + 358 9 19123591

E-mail: nyri@ali.fi

Página na Internet: <http://www.sub.su.se/sam/nyri/nyri.htm>

Tipo: órgão de pesquisa, comunicação e informação

Foco principal: questões envolvendo crianças

Union des Radiodiffusions et Télévision Nationales D'Afrique (URTNA)

101 Rue Carnot

B. P. 3237, Dacar, SENEGAL

Fone: + 221 21 1625

Fax: + 221 22 5113

Tipo: associação de profissionais de mídia

Foco principal: rádio e televisão

ASSOCIAÇÕES NACIONAIS

Action Alliance for Children

1201 Martin Luther King Jr. Way

Oakland, CA 94612, EUA

Fone: + 1 510 444 7136

E-mail: aac@4children.org

Página na Internet: <http://www.4children.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: questões envolvendo crianças

American Academy of Pediatrics (AAP)

141 Northwest Point Boulevard

Elk Grove Village, IL 60007-1098, EUA

Fone: + 1 847 228 5005

Fax: + 1 847 228 5097

E-mail: kidsdocs@aap.org

Página na Internet: <http://www.aap.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: pediatria

American Psychological Association (APA)

750 First Street, NE

Washington, DC 20002, EUA

Fone: + 1 202 336 5500

E-mail: developer@apa.org

Página na Internet: <http://www.apa.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: psicologia

Annenberg Public Policy Center

3620 Walnut Street

Filadélfia, PA 19104-6220, EUA

Fone: + 1 215 898 7041

Fax: + 1 215 898 2024

E-mail: appc@asc.upenn.edu

Página na Internet: <http://appcpenn.org>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: mídia e comunicação

Association Burkinabé pour la Survie de l'Enfance (ABSE)

02 B. P. 5262

Quagadougou 02, BURKINA FASSO

Fone: + 226 34 36 59

Fax: + 226 31 41 89

E-mail: abse@cenatrin.bf

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Association des Téléspectateurs Actifs (A.T.A.)

Rue Américaine, 106

1050 Bruxelas, BÉLGICA

Fone: + 32 2 539 1979

Fax: + 32 2 539 1979

E-mail: ata@qwentes.bePágina na Internet: <http://ata.qwentes.be>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: televisão

Association Les Pieds dans Le Paf

Résidence, Por Beaulieu

9 Bd Vincent Gache

44200 Nantes, FRANÇA

E-mail: 44paftv@worldnet.frPágina na Internet: <http://www.ifrance.com/44paftv>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: televisão

Australian Broadcasting Authority (ABA)

P. O. Box Q500

Queen Victoria Building

Sydney NSW 1230, AUSTRÁLIA

Fone: + 61 2 9334 7700

Fax: + 61 2 9334 7799

E-mail: info@aba.gov.auPágina na Internet: <http://www.aba.gov.au>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: rádio e televisão

Australian Key Centre for Cultural and Media Policy

Faculty of Arts, Griffith University

Brisbane Qld 4111, AUSTRÁLIA

Fone: + 61 7 3875 7772

Fax: + 61 7 3875 5511

E-mail: cmp@mailbox.gu.edu.auPágina na Internet: <http://www.gu.edu.au/centre.cmp>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: mídia e comunicação

Bertelsmann Foundation Germany

Carl-Bertelsmann Str. 256
33311 Gütersloh, ALEMANHA
Fone: + 49 52 41 8170
Página na Internet: <http://www.stiftng.bertelsmann.de>

Tipo: —
Foco principal: questões sociopolíticas e culturais

Broadcasting Standards Council

7 The Sanctuary
Londres SW1P 3JS, REINO UNIDO
Fone: + 44 171 233 0401
Fax: + 44 171 233 0397

Tipo: organização pública/governamental
Foco principal: rádio e televisão

Canadian Broadcast Standards Council (CBSC)

P. O. Box 3265, Station D
Ottawa, ON K1P 6H8, CANADÁ
Fone: + 1 613 233 4607
Fax: + 1 613 238 1734
E-mail: info!@cbsc.ca
Página na Internet: <http://www.cbsc.ca/english/home.htm>

Tipo: associação de profissionais da mídia
Foco principal: rádio e televisão

Center for Communication and Social Policy

University of California Santa Barbara
Santa Barbara, CA 93106, EUA
Fone: + 1 805 893 7879
Fax: + 1 805 893 7390
E-mail: ccsp@omni.ucsb.edu
Página na Internet: <http://www.ccsp.ucsb.edu>

Tipo: órgão de pesquisa
Foco principal: mídia e comunicação

Children Communication Network “I Am a Child”

Av. Bernardo O’Higgins, Res. Arboleda
Apto. 74, Piso 7, El Paraíso-Montalbán
Caracas, VENEZUELA
Fone: + 58 2 4423 730
E-mail: grecileo@telcel.net.ve

Tipo: associação voluntária
Foco principal: direitos das crianças

Children Now

1212 Broadway, 5th Floor
Oakland, CA 96512, EUA
Fone: + 1 510 763 2444
FAX: + 5107631974
E-mail: children@childrennow.org
Página na Internet: <http://www.childrennow.org>

Tipo: associação voluntária
Foco principal: direitos das crianças

Children Youth and Family Consortium (CYF)

University of Minnesota

201 Coffey Hall, 1420 Eckles Avenue

St. Paul, MN 55108, EUA

Fax: + 1 612 626 1210

E-mail: cyfc@tc.umn.edu

Página na Internet: <http://www.cyfc.umn.edu>

Tipo: órgão de pesquisa, informação e comunicação

Foco principal: crianças e família

Children's Action Network (CAN)

10951 West Pico Blvd.

Los Angeles, CA 90064 EUA

Fone: + 1 310 470 9599

E-mail: canjp@aol.com

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Children's Defense Fund (CDF)

25 E Street, NW

Washington, DC 20001, EUA

Fone: + 1 202 628 8787

E-mail: cdinfo@childrensdefense.org

Página na Internet: <http://www.childrensdefense.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Children's Partnership

1351 3rd Street Promenade, Suite 206

Santa Monica, CA 90401-1321, EUA

Fone: + 1 310 260 1221

Fax: + 1 310 260 1921

E-mail: frontdoor@childrenspartnership.org

Página na Internet: <http://www.childrenspartnership.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: questões envolvendo crianças

Coalition for Responsible Television (CRTV)

P. O. Box 24040 Bullfrog RPO

Guelph, ON N1E 6V8, CANADÁ

Fone: + 1 519 821 7620

Fax: + 1 905 457 7191

Página na Internet: <http://www.media-awareness.ca/eng/med/advoc/resptv.htm>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: política e regulamentação

Communications Law Centre (CLC)

University of New South Wales

The White House

Sydney NSW 2052, AUSTRÁLIA

Fone: + 61 2 9663 0551

Fax: + 61 2 9662 6839

E-mail: comslaw@ozemail.com.au

Página na Internet: <http://www.comslaw.org.au>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: política e regulamentação

Community Centres of Learning (CECODAP)

Qta. El Papagayo, Av. Orinoco
Bello Monte (Norte), Chacaíto 63171

Caracas 1067, VENEZUELA

Fone: + 58 2 951 4079

Fax: + 58 2 951 5841

E-mail: cecodap@telcel.net.ve

Página na Internet: <http://www.auyantepui.com/cedodap>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Comunicación y Cultura para el Desarrollo (CENECA)

Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística

Providencia 1308, 6° Piso Depto A. Providencia

Santiago, CHILE

Fone: + 56 2 235 0626

Fax: + 56 2 235 6303

E-mail: olivari@entelchile.net

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: mídia e comunicação

Concerned for Working Children (CWC)

303/2 L B Shastri Nagar, Vimanapura Post

Banglore, Karnataka 560 017, ÍNDIA

Fone: + 91 80 523 4611

Fax: + 91 80 523 4258

E-mail: cwn@pobox.com

Página na Internet: <http://www.workingchild.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Consell Supérieur de L'audiovisual (CSA)

Tour Mirabeau, 39-43 Quai André Citroën

75739 Paris, Cedex 15, FRANÇA

Fone: + 33 1 40 58 38 00

Fax: + 33 1 45 79 00 06

Página na Internet: <http://www.csa.fr>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: rádio e televisão

Culture and Communication

Loyola College

Madras 600 034, ÍNDIA

Fone: + 91 44 826 0292

E-mail: cc@xlweb.com

Página na Internet: http://xlweb.com/c_and_c/index.htm

Tipo: associação voluntária

Foco principal: mídia e comunicação

Deutsches Jugendinstitute e. V. (DJI)

P. O. Box 900352

81503 Munique, ALEMANHA

Fone: + 49 89 623 060

Fax: + 49 89 6230 6162

Página na Internet: <http://www.dji.de>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: crianças, jovens, mulheres, homens e famílias

Fiji Media Watch

P. O. Box 17227

Suva, FIJI

Fone: + 679 308 605

Fax: + 679 304 755

Tipo: associação voluntária

Foco principal: conteúdo da mídia

Forum for Citizens' Television and Media (FCT)

Tokyo University

1-3-7-306 Chigasaki-minami

Tsuzuki-ku Yokohama, JAPÃO

Fax: + 81 45 941 8214

E-mail: tomiyaz@ibm.net

Tipo: associação voluntária

Foco principal: televisão

Forum on Children and Violence

8 Wakley Street

Londres EC1V 7QE, REINO UNIDO

Fone: + 44 171 843 6309

E-mail: fcv@ncb.org.uk

Página na Internet: <http://www.ncb.org.uk/viol.htm>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: violência e abuso

Fretwillige Selbstkontrolle Fernsehen e. V. (FSF)

Lutzowstr. 33

10785 Berlim, ALEMANHA

Fone: + 49 30 23 08 36-0

Fax: + 49 30 23 08 36-70

E-mail: info@fsf.de

Página na Internet: <http://www.fsf.de>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: política e regulamentação

Fundação Pro Dignitate

Rua Augusto Rosa 66-2º Dtº

1100 Lisboa, PORTUGAL

Fone: + 351 1 886 22 50

Fax: + 351 1 886 22 83

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos humanos e democracia

Fundación Integra

Alonso Ovalle, 1180

Santiago, CHILE

Fone: + 56 2 707 5212

Fax: + 56 2 707 5200

E-mail: fintegra@integra.cl

Página na Internet: <http://www.integra.cl/org.html>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: questões envolvendo crianças

Henry J. Kaiser Family Foundation

2400 Sand Hill Road

Menlo Park, CA 94025, EUA

Fone: + 1 650 854 9400

Fax: + 1 650 854 4800

E-mail: mbolotsky@kff.orgPágina na Internet: <http://www.kff.org/homepage>

Tipo: órgão de pesquisa, informação e comunicação

Foco principal: saúde

Institute für Gewaltverzicht

Windmühlgasse 15/1/2/7

1060 Viena, ÁUSTRIA

Fone: + 43 1 917 2443

Fax: + 43 1 917 2443-12

E-mail: gewaltverzicht@vienna.at

Tipo: —

Foco principal: violência e abuso

Kuleana Centre for Children's Rights

P. O. Box 27

Mwanza, TANZÂNIA

Fone: + 255 68 500911

Fax: + 255 68 42402

E-mail: kuleana@raha.com

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Landesanstalt für Nordrhein-Westfalen (LfR)

Willi Becker Allee 10

40227 Düsseldorf, ALEMANHA

Fone: + 49 211 77 00 70

Fax: + 49 211 72 71 70

E-mail: info@lfr.dePágina na Internet: <http://www.lfr.de/welcome.htm>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: rádio e televisão

Mediascope

12711 Ventura Boulevard, Suite 280

Studio City, CA 91604, EUA

Fone: + 1 818 508 2080

Fax: + 1 818 508 2088

E-mail: facts@mediascope.orgPágina na Internet: <http://www.mediascope.org>

Tipo: órgão de pesquisa, informação e comunicação

Foco principal: política e regulamentação

National Alliance for Non-violent Programming (NANP)

1845 Banking Street

Greensboro, NC 27408, EUA

Fone: + 1 910 370 0407

Fax: + 1 910 370 0392

Tipo: associação voluntária

Foco principal: violência na mídia

National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

1509 16th Street, N. W.

Washington, DC 20036, EUA

Fone: + 1 202 232 8777

Fax: + 1 202 328 1846

E-mail: exdir@naeyc.org

Página na Internet: <http://www.naeyc.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: questões envolvendo crianças

National Association of Broadcasters (NAB)

1771 N Street, N. W.

Washington, DC 20036, EUA

Fone: + 1 202 429 5300

Fax: + 1 202 429 4199

E-mail: earnhardt@nab.org

Página na Internet: <http://www.nab.org>

Tipo: associação de profissionais da mídia

Foco principal: rádio e televisão

National Children's Bureau (NCB)

B Wakley Street

Londres EC1V 7QE, REINO UNIDO

Fone: + 44 171 843 6000

Fax: + 44 171 278 9512

Página na Internet: <http://www.ncb.org.uk>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: questões envolvendo crianças

National Coalition on Television and Violence

132 Newport Avenue

Bethesda, MD 20816, EUA

E-mail: reach@nctvv.org

Página na Internet: <http://www.nctvv.org>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: violência na mídia

National Council of Women of Great Britain (NCW)

36 Danbury Street

Londres NI 8JU, REINO UNIDO

Fone: + 44 171 354 2395

Fax: + 44 171 354 9214

Página na Internet: <http://www.cerbernet.co.uk/ncwgb>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das mulheres

National Task Force for Children (NTFC)

P. O. Box 941096

11194 Amã, JORDÂNIA

Fax: + 962 560 6686

E-mail: ntc@nets.com.jo

Página na Internet: <http://www.acessme.com/QNoorjo/main/ntfc/htm>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: direitos das crianças

National Youth Council (NYC)

1134 Somerset Road #01-02
National Youth Centre
Singapura 238165, SINGAPURA

E-mail: nyc@nyc.youth.gov.sg

Página na Internet: <http://www.nyc.youth.gov.sg/yrnwelc.htm>

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: questões envolvendo
crianças

Norwegian Social Research (NOVA)

Munthesgt 29
0260 Oslo, NORUEGA
Fone: + 47 2254 1200
Fax: + 47 2254 1201

E-mail: nova@isaf.no

Página na Internet: <http://www.isaf.no/NOVA>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: condições sociais

Nätverket Allt är Möjligt (Everything is Possible — the Network)

Kyrkogatan 4
411 15 Göteborg, SUÉCIA

Fax: + 46 31 711 6099

E-mail: alltarmojligt@natverkstan.net

Página na Internet: <http://www.natverkstan.net/alltarmojligt>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: conteúdo da mídia

Public Opinion, Programme and Audience Research Center

Radio Television of Serbia
Dragise Lapcevic 19

11000 Belgrado, SÉRVIA

Fone: + 381 11 750 778

Fax: + 381 11 765 531

E-mail: cipa@eunet.yu

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: mídia e comunicação

Queen Sofia Center for the Study of Violence

Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia
Pintor Lopez, 7 piso I

46003 Valência, ESPANHA

Fone: + 34 96 391 9764

Fax: + 34 96 391 9752

E-mail: secretaria@violencia.org

Página na Internet: <http://www.violencia.org>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: violência e abuso

Society for the Protection of the Rights of the Child (SPARC)

P. O. Box 301

Islamabad, PAQUISTÃO

Fone: + 92 51 279 255

Fax: + 92 51 279 256

E-mail: info@sparc.org.pk

Página na Internet: <http://www.sparc.org.pk>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Southern Natal Children's Rights Committee (SNCR)

609 Colonial Tower, Mark Lane

Durban 2001, ÁFRICA DO SUL

E-mail: ramwand@iafrica.com

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Stiftung für Kinder

Schwaighofstrabe 14

79100 Freiburg, ALEMANHA

Fone: + 49 761 71015

Fax: + 49 761 77306

E-mail: stiftung.fuer.kinder@online.de

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

Telefono Azzurro (The Blue Telephone)

Via dell'Angelo Custode 1/3

40141 Bolonha, ITÁLIA

Fax: + 39 051 476 747

E-mail: telaz@bo.nettuno.it

Página na Internet: <http://www.azzurro.it>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: direitos das crianças

TVer

Rua da Consolação, 3064/71B

01416-000 São Paulo, BRASIL

Fone: + 55 11 3064 3859

E-mail: contato@tver.org.br

Página na Internet: <http://www.tver.org.br>

Tipo: associação voluntária

Foco principal: televisão

UCLA Center for Communication Policy

P. O. Box 951586

Los Angeles, CA 90095-1586, EUA

E-mail: commpol@ucta.edu

Página na Internet: <http://www.ccp.ucla.edu>

Tipo: órgão de pesquisa

Foco principal: mídia e comunicação

Unit for Media and Communication

Tata Institute of Social Sciences

Deonar, Bambaim 400 088, ÍNDIA

Fone: + 91 22 556 3289

Fax: + 91 22 556 2912

E-mail: umc@bom3.vsnl.net.in

Página na Internet: <http://members.tripod.com/~kpjayasankar/mainpage.htm>

Tipo: pesquisa e produção

Foco principal: produção, pesquisa e ensino

Women's Media Watch, Jamaica

9 Westminster Road

Kingston 10, JAMAICA WI

Fone: + 1 876 926 0882

Fax: + 1 876 926 0852

E-mail: wmwjam@toj.com

Tipo: associação voluntária

Foco principal: conteúdo da mídia

Väldsskildringsrådet (Council on Media Violence)

Ministry of Culture

Birger Jarls Torg 5

103 33 Estocolmo, SUÉCIA

Fone: + 46 8 405 30 21

Fax: + 46 8 20 15 64

Tipo: organização pública/governamental

Foco principal: violência na mídia

ENDEREÇOS NA INTERNET DE SITES FEITOS POR CRIANÇAS, PARA CRIANÇAS

COMPILAÇÃO DE EBBA SUNDIN

Algumas páginas da Internet mencionadas abaixo são descritas com mais detalhes no artigo de Ebba Sundin, “Crianças Online”, neste livro. Mais exemplos de endereços da Internet para crianças podem ser encontrados em outros artigos — ver especialmente o artigo de Francis Mead, “A Convenção Está Viva” que, entre outras coisas, fala sobre Voices of Youth, recurso do UNICEF na Internet, e o artigo de Sarah McNeill, “Caminhando em Direção à Participação na Internet”, sobre novas iniciativas no rádio para crianças e jovens na Internet.

A Internet está mudando constantemente. Esses endereços estavam corretos em novembro de 1998.

GUIAS

Berit's Best Sites for Children [Os melhores endereços da Internet para crianças, segundo Berit]
http://db.cochran.com.li_toc.theoPage.db

Childnet International — links [Rede infantil internacional — *links*]
<http://www.launchsite.org>

Children's House — Internet Resources for Children [A casa das crianças — recursos da Internet para crianças]
<http://childhouse.uio.no>

The Children Page [A página das crianças]
<http://www.pd.astro.it/local/cgi-bin/kids.cgi/forms>

The Children's Literature Web Guide [O guia de literatura infantil da Internet]
<http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown>

Children's Search Engines [Dispositivos de busca das crianças]
<http://searchenginewatch.com/facts/kids.html>

Children's Zone [Zona das crianças]
<http://werple.net.au/~lions/kids.htm>

Cool Kids on the Net — links [Crianças legais na Internet]
<http://www.velmtel.com/~mrwizard/klinks.htm>

Cool Safe Links for Children, Parents and Teachers [Links legais e seguros para crianças, pais e professores]
<http://www.island.net/~thand/kidlinks.html>

Christian Kid's Links [Links para crianças cristãs]
<http://www.netministries.org/kids.htmls>

Cyberhaunts for Kids [Ciberlugares para as crianças freqüentarem assiduamente]
<http://www.freenet/hamilton.on.ca/~aa937/profile.html>

Family Friends web sites [Web sites de amigos da família]
<http://www.nanou.com.au/CyberSafety/links.html>

Favorite Kid Links [Links favoritos das crianças]
<http://good.net.com~ee>

Kids Excellent Web Links [Links excelentes para as crianças na Rede]
<http://www.cybercomm.net/~teach>

KidSearch [Criança procura]
<http://bvsd.k12.co.us/schools/unihill/kidsearch/kidsfind.htm>

Kids Links [Links de crianças]
<http://memberstripod.com/~HenryFamily/KidsLinks>

Lars Ekdahl's Kids Favourites [Os favoritos das crianças de Lars Ekdahl]
<http://home1.swipnet.se/~w-10310/kideng.htm>

700+ Great Sites [Mais de 700 sites ótimos]
<http://www.ala.org/parentspage/greatsites/amazing.html>

Surfing the Net with Kids by Barbara J. Feldman [Navegue pela Internet com crianças, por Barbara J. Feldman]
<http://www.surfnetkids.com>

Yahooligans — the Web Guide for Kids [Yahooligans — o guia da Rede para crianças]
<http://www.yahooligans.com>

COMUNIDADES

Andrea's Land [A terra de Andrea]
<http://www.angelfire.com/pg1/andream/index.html>

Barnlandet
<http://barnlandet.se>

Bigkid Network [Rede da criança mais velha]
<http://www.ecst.csuchico.edu/~bigkid/bigkidnetwork.html>

Bonus.com — The Supersite for Kids [O superendereço para crianças]
<http://www.bonus.com>

Childnet [Internet infantil]
<http://www.childnet>

4Kids Treehouse [Casa na árvore para crianças]
<http://www.4kids.com>

Hop Pop Town [Cidade Hop Pop]
<http://www.kidspace.org/HTP/index.html>

International Cool Kids [Crianças legais internacionais]
<http://cybercs.lserver.com/ick>

Kid City Virtual Village [Cidade da
criança, aldeia virtual]
<http://child.net/kidcity.htm>

Kidlink [Link de criança]
<http://www.kidlink.org/english/activity.html>

KidsCom [Crianças.com]
<http://www.kidscom.com>

Kids Pow Wow [Reunião de Crianças]
<http://tribal.com/products/kidshome.cfm>

Kids' Space Connection [Conexão do
espaço da criança]
<http://www.ks-connection.com>

Premier pas sur internet [o primeiro passo
na Internet]
<http://www.momes.net>

World Kids Network [Rede mundial de
crianças]
<http://www.worldkids.net>

CLUBES

A Girl World Online Clubhouse [Clube
Mundial *Online* de uma Garota]
<http://www.agirlsworld.com>

The Chatting Club (O clube do bate-papo)
<http://www.angelfire.com/ny/CLUB911/index.html>

Club Yahoo!ligans (Clube dos Yahoo!ligans)
<http://www.yahoo!ligans.com/docs/club/index.html>

Headbone Zone (Zona do crânio)
<http://hbz.yahoo!ligans.com/hbzgat>

Fashion Nuts (Loucos por moda)
[http://members.wbs.net/homepages/f/a/s/
fashionnutdagroove.html](http://members.wbs.net/homepages/f/a/s/fashionnutdagroove.html)

Fun Petland (Terra da diversão dos animais
de estimação)
<http://www.angelfire.com/hi/funpetland/index.html>

KaHooTZ
<http://203.36.75.39>

Kidz.net [Rede.crianças]
<http://www.kidz.net.au>

Keypals Club International [Clube interna-
cional de amigos de tecla]
<http://www.worldkids.net/club/kci>

Web Kids' Village Club [Clube da aldeia
das crianças da Rede]
<http://www.ks-connection.com/village/recent/club.html>

You Go Girl! [Vai, menina!]
<http://freezone.com/homes/h/hansongrrrl/coolcat.html>

Young Writer's Clubhouse [Clube do
escritor jovem]
<http://www.realkids.com/club.shtml>

ENDEREÇOS DE ASSOCIAÇÕES

The Chicago Cubs for Kids Only
<http://www.cubs.com/fanfare.kids/kidson.html>

The Christian Children's Page
[http://www.geocities.com/Heartland/1588/
index.html](http://www.geocities.com/Heartland/1588/index.html)

Hens Man U Page — Manchester United's
Young Supporters
<http://homepages.force9.net/knautia/henman.html>

NHL 4 Kids
<http://www.nhl4kids.com>

Unga Örnar
<http://www.ungaornar.se>

Woodcraft Folk Home Page
<http://www.poptel.org.uk/woodcraft>

The Children's Ombudsman in Sweden
<http://www.bo.se>

ENDEREÇOS COMERCIAIS

Barbie Website
<http://www.barbie.com>

Beanie Babies
<http://www.ty.com>

Disney.com
<http://www.disney.com>

Gamespot
<http://www.gamespot.com>

GapKids
<http://www.gap.com/onlinestore/gapkids>

IKA's stories
<http://www.ika.com/stories>

The Kelloggs Clubhouse
http://www.kelloggs.com/index_nite.html

Leknet
<http://www.leknet.se>

McDonaldLand
<http://www.mcdonalds.com/mcdonaldland/index.html>

McDonalds Happy Toy
<http://www.happytoy.com>

NabiscoKids
<http://www.nabiscokids.com>

Official LEGO site
<http://www.lego.com/worlds.asp>

Toys'R'Us
<http://www.toysrus.com>

MÍDIA

Bananas in Pyjamas
<http://www.danbbs.dk/~smaalipz/bananaindex.htm>

Barnkuriren
<http://www.kuriren.ica.se/barn/index/html>

The CBBC
<http://www.bbc.c.uk/cbbc>

CBC4Kids. Canadian Broadcasting Company
<http://www.cbc4kids.ca/norm-homepage.html>

Children's Express
<http://www.ce.org>

CRAYON
<http://crayon.net>

The Enid Blyton Site
<http://www.enidblyton.co.uk>

The Flintstones
<http://www.powerup.com.au/~yes/flint.htm>

Ketchup
<http://www.sr.se/p3/program/ketchup/nyhet.htm>

KidNews
<http://www.usa.cape.com/~powens/kidnews.html>

Little Planet Publishing-online newspaper
<http://www.littleplanet.com>

National Geographic
<http://nationalgeographic.com/kids>

Net Radio (KidzHitz channel)
<http://www.netradio.net>

New York Kids Hot Radio for Cool Kids
<http://www.nykids.org>

PBS Kids! Online
<http://www.pbs.org/kids>

Sports Illustrated for Kids
<http://www.sikids.com>

Stone Soup
<http://stonesoup.com>

Time for Kids
<http://pathfinder.com/TFK>

Vestmanlands Läns Tidning
<http://vltmedia.se/news/klos.html>

Zoom
<http://www.pbs.org/wgbh/zoom>

AUTORES

Sarah Akrofi-Quarcoo	Presidente da Women in Broadcasting Acra, Gana
Neil Andersen	Diretor Toronto's Cebbarbrae Collegiate Scarborough Ontário, Canadá
Feny de los Angeles-Bautista	Diretor-executivo Phillipine Children's Television Foundation Quezon City-Filipinas
Carlos A. Arnaldo	Presidente Políticas e Pesquisa em Comunicação Divisão de Comunicação UNESCO Paris, França
Moira Bovill	Dr. Media Research Group Departamento de Psicologia Social London School of Economics and Political Science Londres, Reino Unido
Mimi Brazeau	Coordenadora de Programas na Mídia PLAN International, região da África Ocidental Dakar-Ponty, Senegal

David Buckingham	Professor universitário — Educação Institute of Education University of London Inglaterra
Beth Carmona	Diretora de programação 1992-1998 TV Cultura São Paulo, Brasil
Children's Express	Rowena Young, diretora do órgão em Londres Londres, Reino Unido
Paulo David	Secretário do Comitê de Direitos da Criança Órgão do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos Genebra, Suíça
Barry Duncan	Professor e educador de mídia School for Experimental Education Islington Ontário, Canadá
Erling Ericsson	Produtor e animador de TV Swedish Educational Broadcasting Company Estocolmo, Suécia
Cecilia von Feilitzen	Coordenadora científica The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen [Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela] Nordicom Göteborg University Göteborg, Suécia
George Gerbner	Professor de Telecomunicações, Bell Atlantic Temple University Filadélfia, USA
Ingrid Geretschlaeger	Dr. Medienkultur und Medienpädagogik Viena, Áustria

Masroor Mohsin Gilani	<p>Coordenador de mídia SPARC (Society for the Protection of the Rights of Child, Sociedade para Proteção aos Direitos da Criança) Islamabad, Paquistão</p>
Jo Groebel	<p>Professor-Doutor, Diretor titular Departamento de Psicologia da Mídia Utrecht University Utrecht, Holanda</p>
Katharine J. Holden	<p>Grupo de Pesquisa em Mídia Departamento de Psicologia Social London School of Economics and Political Science Londres, Reino Unido</p>
Roger Holdsworth	<p>Diretor do Youth Research Centre Faculty of Education University of Melbourne Austrália e Editor-chefe do jornal <i>Connect</i></p>
Mike Jempson	<p>Diretor-executivo PressWise Bristol, Reino Unido e Coordenador dos Direitos da Criança na Mídia da International Federation of Journalists (IFJ)</p>
Connie (Tadros) John	<p>ex-Diretora-executiva da CIFEj (International Centre of Films for Children and Young People — Montreal) Toronto, Canadá</p>
Keval J. Kumar	<p>Diretor Resource Centre for Media Education & Research Puna, Índia e Presidente da Seção de Educação em Mídia da IAMCR (International Association for Media and Communication Research — Associação Internacional para Pesquisa em Mídia e Comunicação)</p>

- Dale Kunkel
Doutora, Professora-adjunta
Departamento de Comunicação
University of California
Santa Barbara, EUA
- N. Lakshmi
Diretor de publicações
The Concerned for Working Children
Bangalore, Índia
Lin Ai-Leen Editora
MPH Education
Cingapura
- Olga Linné
Professora universitária e coordenadora de
pesquisa em pós-graduação do Centre for Mass
Communication Research
University of Leicester
Leicester, Reino Unido
- Sonia Livingstone
Doutora, Media Research Group
Departamento de Psicologia Social
London School of Economics and Political
Science
Londres, Reino Unido
- Barrie McMahon
Gerente
Vocational Education and Training in Schools
Education Department of Western Australia
East Perth, Austrália Ocidental
- Sarah McNeill
Representante do rádio no grupo de trabalho
sobre a criança e a mídia do Comitê da ONU para
os Direitos da Criança UNLIMITED Productions
Hove, East Sussex, Reino Unido
- Francis Mead
Consultora de mídia
UNICEF
Nova York, EUA

Jerzy Moszkowicz	Diretor National Centre of Art for Children and Young People Poznan, Polônia e Presidente do CIFEJ (International Centre of Films for Children and Young People)
Horst Niesyto	Professor-Doutor University of Education of Ludwigsburg Ludwigsburg, Alemanha
Bill Norris	Diretor-adjunto PressWise Bristol, Reino Unido e Professor Emérito do Eckerd College, EUA
Esther Obdam	Kuleana Publicatons Department Kuleana Center for Children's Rights Mwanza, Tanzânia
Jia Peijun	Secretário-geral Quingdao Children's TV Development Council Quingdao TV Station Quingdao, China
Jeanne Prinsloo	Professora universitária Department of Education University of Natal Durban, África do Sul
John J. Pungente	SJ — diretor Jesuit Communication Project Toronto, Ontário, Canadá
Robyn Quin	Diretor e professor-adjunto School of Communications and Multi-Media Edith Cowan University Mount Lawley, Austrália Ocidental
Leela Rao	Diretora Manipal Institute of Communication Manipal, Índia

Kavita Ratna	Diretor Center for Applied Research and Documentation The Concerned for Working Children Bangalore, Índia
Ismar de Oliveira Soares	Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil
Stacy L. Smith	Pesquisadora Center for the Communication and Social Policy University of California Santa Barbara, EUA
Ebba Sundin	Estudante de pós-graduação e Professora universitária School of Education and Communication Jonköping University Suécia
Yasuo Takakuwa	Professor Emérito Nagoya University Nagoya, Japão
Birgitte Tufte	Professora-adjunta, doutora em Pedagogia The Royal Danish School of Educational Studies Copenhagen, Dinamarca
François Zongo	Coordenador e diretor de programação ABSE (L'Association Burkinabé pour la Survie de L'Enfance) Uagadugu, Burkina Fasso