

A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO NO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL DOS ADOLESCENTES

(2006)

Monografia realizada no âmbito da Licenciatura em Psicologia



Vânia Cristina Rosário Vidigueira

Licenciada em Psicologia pela

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal

Orientador:

Dra. Ana Paiva

Email:

vaniavidi@hotmail.com

i. Resumo

O presente estudo, realizado em quatro escolas de Ensino Básico do Distrito de Beja, contou com uma amostra de 90 alunos de idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

Este trabalho, de carácter exploratório, teve como principal objectivo compreender a influência do consumo televisivo no desenvolvimento sócio-emocional de adolescentes entre os 12 e os 15 anos. Neste sentido procurou-se analisar a relação existente entre o consumo televisivo e o desenvolvimento sócio-emocional na adolescência.

Na recolha de dados foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, construído e testado no decurso deste estudo.

Os resultados obtidos foram divididos em três itens:

- **Resultados gerais relacionados com a posse de equipamento e visionamento televisivo** - Registou-se um consumo televisivo elevado por parte de todos os inquiridos, sendo que este varia de acordo com um conjunto de aspectos, nomeadamente: disponibilidade de tempo livre, leque alternativo de actividades, idade, género ou mesmo a estação do ano. Constatou-se ainda que os jovens vêm televisão, maioritariamente na companhia da família, pelo que assistem à mesma programação que os adultos.

- **Resultados gerais sobre as preferências televisivas dos alunos** - Os resultados apontam para a eleição de programas destinados à sua faixa etária. As telenovelas são, sem dúvida, o tipo de programa com maior audiência entre os inquiridos, pelo que o entretenimento assume a principal função televisiva. Todos os jovens têm actores preferidos que, na sua maioria, compõem o elenco de determinadas séries televisivas actuais como “Morangos com Açúcar” e “Floribela”. Tentando perceber o que os jovens valorizam numa personagem, foi possível constatar a importância da beleza física e dos valores morais. A maioria dos inquiridos referiu ainda não se identificar com o seu actor/actriz preferido, embora considerem na sua generalidade, que os jovens tendem a imitar o comportamento dos seus actores preferidos.

- **Resultados relacionados com a postura parental face ao consumo televisivo e Educação para os Media** - Obtivemos dados que nos permitem referir que os pais exercem uma atitude pouco mediadora face ao consumo televisivo dos filhos, pelo que não limitam o número de horas ou o tipo de programação a que os jovens podem assistir. Os alunos consideraram que é importante a “*escola educar para o uso responsável da televisão*”, apesar de não parecerem muito esclarecidos quanto ao seu uso enquanto recurso ao serviço da educação. Contudo, foi opinião generalizada que a televisão é um bom recurso a ser utilizado na sala de aula.

Os resultados alcançados sugerem ainda que a televisão exerce uma forte influência no desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes, nomeadamente quanto a:

- Importância da influência da televisão no âmbito da modelagem no grupo de pares;
- Crescente procura pela autonomia, demonstrando por um lado o progressivo afastamento face à família e, por outro, o surgimento de preocupações de carácter moral e reivindicativo, o que se traduz na individualização do consumo televisivo;
- Importância dos atributos físicos, tais como a beleza, na “apreciação” das personagens televisivas.

ii. Índice Geral

Introdução

Parte I - Enquadramento teórico

1. O desenvolvimento Sócio-Emocional na Adolescência
 - 1.1. As emoções
 - 1.2. A influência das estratégias cognitivas no desenvolvimento das emoções
 - 1.3. A construção do self e da identidade na adolescência
 - 1.3.1. O self no adolescente
 - 1.3.2. A Identidade na adolescência
 - 1.3.3. A influência dos contextos do desenvolvimento na identidade
 - 1.3.3.1. A cultura
 - 1.3.3.2. A família
 - 1.3.3.3. Os pares
2. A Televisão e o consumo televisivo na adolescência
 - 2.1. A Televisão em Portugal
 - 2.2. Funções e papéis da Televisão
 - 2.3. Competências de análise crítica da televisão – Literacia Mediática
 - 2.4. A qualidade na Televisão
 - 2.5. O consumo televisivo por crianças e jovens
 - 2.5.1. O papel da família face ao consumo televisivo das crianças e jovens
 - 2.6. A influência da televisão no desenvolvimento cognitivo, social e emocional

Parte II - Estudo empírico

- 3.1. Objectivos e hipóteses de estudo
- 3.2. Metodologia
 - 3.2.1. Amostra
 - 3.2.2. O questionário
 - 3.2.3. Procedimentos
- 3.3. Apresentação de Resultados
 - 3.3.1. Resultados gerais relacionados com a posse de equipamento e visionamento televisivo
 - 3.3.2. Resultados gerais sobre as preferências televisivas dos alunos

3.3.3. Resultados relacionados com a atitude parental face ao consumo televisivo e Educação para os Media

3.4. Discussão dos Resultados

3.4.1. Posse de equipamento e visionamento televisivo

3.4.2. Preferências televisivas

3.4.3. Atitude parental face ao consumo televisivo e Educação para os Media

4. Conclusões

4.1. Limitações

4.2. Sugestões relativas a futuras investigações

4.3. O papel do psicólogo no contexto de uma sociedade mediatizada

Referências bibliográficas

INTRODUÇÃO

A expansão da televisão foi um dos fenómenos mais importantes da história recente. Este *media* parece exercer uma grande influência no homem moderno, sobretudo no âmbito das suas atitudes, valores e comportamentos.

Os meios de comunicação de massas e a televisão em particular, veiculam modelos e modos de acção que são muitas vezes interiorizados pelos seus telespectadores, sendo assim possível falar em interacção parassocial.

Actualmente a televisão, faz parte das nossas vidas, acompanhando-nos no nosso percurso existencial, servindo-nos, não raras vezes, como instrumento de socialização pelo qual muitas vezes orientamos quer a nossa acção, quer os nossos padrões de consumo.

Uma das ideias fortes que acompanha a televisão desde os seus começos é a de que ela existe para realizar uma tríplice missão: «informar, divertir e educar». Contudo a experiência das últimas décadas tem levado muitos críticos a concluir que a TV rapidamente abdicou da função de educar, que cada vez informa menos e o que faz, de facto, é divertir, se não alienar, as pessoas (Pinto, 2002).

Pereira (1999) defende que existem diversos modos de ver televisão, formas diferenciadas de mediação e de situações específicas que tendem a favorecer um maior ou menor consumo, admitindo igualmente que este pode ser influenciado pela posição socio-económica da família, pela zona de residência, estilos educativos parentais, idade, sexo, etc. Esta autora enuncia ainda que as crianças e jovens, desde muito cedo, tendem a ver os mesmos programas que os seus pais.

Hernández e Robles (2005) referem que as estatísticas demonstram de forma irrefutável que a televisão é o meio de comunicação preferido pelo grande público. Segundo estes autores a televisão é um meio trivial que penetra na audiência através do entretenimento. Pelo que esta lógica das audiências se encontra ao serviço do lucro e do negócio. A televisão actual, quase desprovida de programas educativos assenta no espectáculo a base dos seus conteúdos. É, neste sentido, entendida como um negócio cujo objectivo principal é conseguir o máximo de benefício. Num sistema de competição, a programação reduz-se a um instrumento para obter as tarifas mais altas de publicidade e conseguir cotas elevadas de audiência. Ainda segundo estes autores, a televisão dirige-se a todas as crianças e jovens do mesmo modo, não podendo seguir o ritmo de cada um deles, não permitindo os retrocessos e a sucessão de fracassos e êxitos necessária a toda a aprendizagem “saudável”, pelo que não é, neste sentido, um bom instrumento de aprendizagem.

Escámez (2005) enuncia que a criança realiza as suas primeiras aprendizagens através da observação, experimentação e imitação. Neste sentido, a televisão actua como instrumento de mediatiza e interpreta a realidade, oferecendo às crianças e jovens modelos de comportamento. A televisão influencia todas as idades, embora o faça de modo muito especial na infância e

adolescência, devido à vulnerabilidade do público exposto, dada a sua incompleta formação ideológica, cultural e pessoal. Segundo esta autora, a adolescência é um período convulsivo com profundas transformações na personalidade. Sendo que a televisão é considerada como fonte de informação “básica”, muitas vezes mais importante que os professores, e os próprios pais.

De acordo com Pindado (1996) ver televisão é a actividade mais frequente, depois de dormir e frequentar a escola. Este autor refere que quando se vê televisão retêm-se um conjunto de gestos, comportamentos, movimentos e até mesmo de formas de falar de certos personagens. Este conjunto de aquisições se repercute no marco das suas relações sociais e em diversos espaços socio-ecológicos interrelacionados, como a família, os amigos ou a escola.

Andrés (1996) defende que a televisão é parte da vida quotidiana dos jovens e a forma como eles a utilizam não está necessariamente modelada pelos conteúdos televisivos, mas sim pela compreensão individual desses conteúdos.

Gomez (1995) refere que a televisão veio satisfazer uma necessidade recreativa da família em casa. Actualmente, a televisão é considerada um equipamento indispensável em quase todas as habitações, abrangendo as necessidades de formação, entretenimento, cultura e informação do seu público. Este autor chama ainda a atenção para a pertinência do consumo televisivo mediado. Neste sentido, os pais e educadores devem estar atentos e sensíveis ao uso e abuso deste tipo de consumo.

Segundo Flores (2002) a televisão representa um novo código de comunicação que nivela, homogeneiza e permite que todos os jovens, não importa de onde vieram, nem o seu nível sócio-cultural, possam partilhar da mesma experiência e falar na mesma linguagem. A necessidade de gerar modelos de identificação fomenta a capacidade de se desenvolver adequadamente e formar uma identidade. Actualmente, os jovens não só são modelos de si mesmos, tendo-se transformado em modelos também para os adultos, como se ser jovem fosse um valor em si mesmo. Flores (*op.cit.*) refere ainda que o primeiro nível de relação que se estabelece com este *media* parte da aceitação natural de valores, formas de relação que estão implícitas em quase todas as mensagens televisivas.

Entre os vários géneros televisivos, a telenovela é hoje o principal veículo de comunicação cultural junto de vastíssimas camadas das populações lusófonas ou não, designadamente as camadas mais populares. Quer isto dizer que, para um considerável número de telespectadores será o conjunto dos conteúdos veiculados pela dramaturgia das telenovelas que constitui o principal núcleo de representações sociais, históricas e éticas (Reia-Batista, 2005).

Neste sentido, considerámos pertinente estudar a relação que se estabelece na adolescência com a televisão, sendo a nossa questão de partida *compreender a influência da televisão no desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes*. Procurámos perceber de que modo o consumo televisivo condiciona os seguintes aspectos: importância do grupo de pares e em que medida estes representam oportunidades de experimentação e ensaio de modelos, reflexo

da influência da televisão; importância dos atributos físicos, tais como a beleza na formação do auto-conceito e nas relações sociais e os aspectos sócio-morais característicos desta etapa de vida.

Para o estudo dos conteúdos acima referidos foi utilizado um questionário, que nos permitiu:

- Conhecer os consumos televisivos dos jovens e as variáveis que o influenciam;
- Perceber o motivo de identificação face ao actor/ actriz preferido (a);
- Compreender se as séries televisivas servem como modelos de conduta para os jovens;
- Conhecer a postura mediativa dos pais face aos consumos televisivos dos filhos;
- Conhecer a atitude dos adolescentes face à educação para os media;
- Compreender a atitude dos adolescentes face à utilização da televisão enquanto recurso educativo.

O estudo foi levado a cabo em Escolas do 2.º ciclo do Ensino Básico, nos concelhos alentejanos de Castro Verde, Ferreira do Alentejo, Ourique e Beja, tendo sido o pré-teste realizado em Aljustrel.

Em suma, neste trabalho pretendeu-se saber em que medida o consumo televisivo influencia o desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes, partindo do pressuposto que este meio de comunicação de massas exerce uma profunda preponderância no modo como os adolescentes se relacionam consigo e com os outros.

O presente trabalho, foi organizado em duas partes fundamentais: a primeira referente ao enquadramento teórico onde foram tratados os conceitos relativos ao desenvolvimento sócio-emocional, a construção do self e da identidade nos adolescentes, a influência dos contextos ecológicos no desenvolvimento da identidade e o consumo televisivo na adolescência, e a segunda parte dedicada ao estudo empírico. Nesta última, encontrar-se-ão os principais resultados organizados em três tópicos: resultados gerais relacionados com a posse de equipamento e visionamento televisivo, resultados gerais sobre as preferências televisivas dos alunos e resultados relacionados com a postura parental e Educação para os *Media*.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O desenvolvimento sócio-emocional na Adolescência

A adolescência é uma época da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afectivas, intelectuais e sociais vivenciadas num determinado contexto cultural.

Segundo Silva, Silva e André (2005) o fascínio pela adolescência é um fenómeno relativamente recente na história do desenvolvimento psicossocial do Ser Humano e, mais ainda, no âmbito do seu estudo e compreensão. Foi na segunda metade do século XX que se iniciou a investigação neste domínio. O primeiro livro – *Adolescence* – foi escrito por Hall, em 1905. Segundo este autor, *o adolescente opõe-se à criança pela intensa vida interior de reflexão sobre os sentimentos vivenciados*. Hall (1905, cit. in. Sprinthall & Collins, 1984) apresentava uma visão conflitual que negligenciava os factores sócio-culturais que se vieram posteriormente a considerar como fundamentais.

Ferreira e Nelas (2006) referem que o período da adolescência inicia-se com os primeiros indícios físicos da maturidade sexual (puberdade) e termina com a realização social da situação de adulto independente. Estas autoras acrescentam que é possível encontrar uma grande variabilidade de indivíduo para indivíduo, pelo que há puberdades muito precoces e outras bem tardias.

Actualmente, a adolescência é considerada um período em que os jovens, após momentos de maturação diversificados, constroem a sua identidade, os seus pontos de referências, escolhem o seu caminho profissional e o seu projecto de vida. Neste sentido, a adolescência pode ser definida enquanto período biopsicossocial, em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta. É, neste período, que o indivíduo toma consciência das alterações que ocorrem no seu corpo, gerando um ciclo de desorganização e reorganização do sistema psíquico.

Alguns autores vêem o adolescente moderno como um ser paradoxal, uma vez que ele quer ser totalmente autónomo, embora solicite os pais para todos os actos banais do quotidiano e tende a enunciar verdades absolutas ao mesmo tempo que duvida de si próprio (Ferreira & Nelas, 2006).

Sampaio (1993) refere que durante esta etapa de vida existem duas tarefas de desenvolvimento que se colocam ao indivíduo, por um lado a construção da sua autonomia em relação aos pais e, por outro, a construção da sua identidade. A primeira tarefa pressupõe que o indivíduo alcance a independência pessoal, social e em alguns casos económica em relação aos

pais, enquanto que a segunda envolve a construção de uma noção sólida e coerente de quem somos e o que queremos.

Neste sentido, a adolescência é uma fase única na vida de todas as pessoas, caracterizada por um conjunto de inúmeras transformações e revestida de grande importância no processo de consolidação da identidade pessoal, psicossocial e sexual.

Assim sendo, nesta etapa do ciclo de vida adquirem grande importância quer as emoções que o adolescente vivência, quer as situações e contextos nas quais vai construindo o seu *self* e a sua identidade.

1.1. As emoções

Quando iniciamos o estudo sobre o desenvolvimento sócio-emocional não o poderíamos fazer de outro modo, se não pela importância das emoções.

De acordo com Goleman (1997) as emoções são impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instalou em nós.

Neste sentido, o conceito de emoção sugere uma tendência para agir presente na maior parte dos nossos comportamentos. Todos nós temos um repertório emocional moldado quer pela nossa experiência de vida, quer pela cultura em que estamos inseridos. As emoções desenvolvem-se nos primeiros instantes da vida das crianças e são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social (Goleman, *op. cit.*)

Brazelton e Greenspan (2002) defendem que as emoções são os arquitectos, os dirigentes ou os organizadores internos da nossa mente. Não é só o desenvolvimento cognitivo que surge a partir das interacções emocionais, o juízo moral também tem a mesma origem.

1.2. A influência das estratégias cognitivas no desenvolvimento das emoções.

Sabemos pela teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1965) que durante a adolescência os indivíduos desenvolvem uma nova forma de pensamento e raciocínio, e atingem o estágio das operações formais, caracterizado de grosso modo por um pensamento abstracto, completo e flexível. A mudança qualitativa do pensamento operacional – concreto para o pensamento operacional – formal, é gradual, sendo que o nível de maturidade atingido em todas as áreas de funcionamento não é necessariamente idêntico ou pré-definido em todos os indivíduos ou em todas as dimensões do desenvolvimento.

Fleming (2004) enuncia que, graças ao desenvolvimento das estruturas cognitivas em complexidade e nível de abstracção, o pensamento do adolescente caracteriza-se pelas

capacidades de pensar através de hipóteses, sobre diferentes possibilidades e alternativas, acerca dos próprios pensamentos, segundo as perspectivas dos outros, sobre o passado, presente e antecipando o futuro.

Segundo Oliva (1999) é razoável pensar que todas as mudanças físicas e psicológicas que o adolescente experimenta se repercutirão sobre as relações que estabelece em todos os contextos em que participa, nomeadamente na família, no grupo de pares ou na escola. De acordo com este autor, estudar as modificações que têm lugar nos contextos sociais em que o adolescente está inserido como resposta às suas novas capacidades é uma forma de analisar o desenvolvimento social durante a adolescência.

De acordo com Sprinthall e Collins (1984) existem três aspectos do funcionamento cognitivo particularmente importantes no âmbito do desenvolvimento sócio-emocional, nomeadamente: os adolescentes **tornam-se capazes de considerar uma variedade de circunstâncias e de acontecimentos** que podem eventualmente ocorrer, reconhecendo com maior facilidade as discrepâncias entre o real e o possível; **inferem cada vez mais sobre as características pessoais, motivações e outras causas que estão por detrás dos comportamentos e acontecimentos sociais**; e **desenvolvem uma consciência de que diferentes indivíduos, incluindo eles próprios, podem desenvolver perspectivas diferentes no mesmo conjunto de circunstâncias**.

Estas mudanças cognitivas capacitam o adolescente a poder imaginar futuros papéis sociais, a equacionar possibilidades e escolhas e a atingir um raciocínio sócio-emocional e cognitivo mais estável. As características deste novo modo de pensar estendem-se ao pensamento do adolescente sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, interferindo deste modo nas suas relações interpessoais.

O desenvolvimento das capacidades cognitivas do adolescente e a sua repercussão nas relações sociais e afectivas constitui, sem dúvida, um importante factor de mudança nas relações e interações que se estabelecem neste período desenvolvimental.

Neste sentido, as estratégias cognitivas desempenham um importante papel no desenvolvimento das emoções, sendo que estas se encontram interligadas com a construção do *self* e da identidade neste período do ciclo de vida.

1.3. A construção do *Self* e da Identidade na Adolescência

1.3.1. O self no adolescente

Durante a adolescência, adquire grande importância a construção de uma representação pessoal sobre o que se é e qual a nossa posição no mundo. Neste sentido, a construção do *self* assume grande preponderância na vida psíquica do adolescente.

Segundo Shaffer (2005) o *self* é a combinação das características físicas e psicológicas únicas em cada indivíduo. A sua representação cognitiva (**auto-compreensão**) fornece a lógica que suporta a identidade pessoal e o auto-respeito, influenciando o modo como o sujeito se percebe e se relaciona com os outros.

Não obstante a relevância da auto-compreensão, existem outros conceitos que importa compreender no âmbito do desenvolvimento do *self* como o **auto-conceito**. Para Burns (1979) o auto-conceito reflecte a descrição que uma pessoa faz de si própria quando se lhe pede. Neste sentido, significa a percepção que um indivíduo possui de si mesmo, das suas características e atributos particulares.

Cooley e Mead (1934, *cit. in.* Shaffer, *op.cit.*) propuseram que o auto-conceito evolui nas interacções sociais, passando por diversas alterações ao longo do tempo, revelando deste modo a importância do relacionamento interpessoal na sua construção. Estes autores utilizaram o termo *self espelhado* para enfatizar que a compreensão de uma pessoa sobre si mesma é o reflexo da reacção dos outros a ela: o auto-conceito é, neste sentido, a imagem projectada por um espelho social. Cooley e Mead (*op.cit.*) acreditavam que o *self* e o desenvolvimento social estão intimamente relacionados, que emergem ao mesmo tempo, pelo que nenhum pode evoluir significativamente sem o outro.

À medida que as crianças se desenvolvem, não só se compreendem melhor e constroem auto-retratos mais próximos e realistas, como também avaliam as qualidades que percebem possuir. Este aspecto avaliativo do *self* é denominado por **auto-estima**.

A avaliação que a criança faz de si própria e das suas competências é um dos factores mais importantes do *self* e pode influenciar para além de todos os aspectos do seu comportamento, o seu bem-estar psicológico.

Segundo Harter (1999) na adolescência as percepções de valor próprio centram-se frequentemente nos relacionamentos interpessoais. Esta autora, refere o conceito de **auto-valorização relacional** para descrever que os adolescentes percebem o seu valor de maneira diferente em função dos contextos relacionais em que se inserem. Estes domínios de auto-valorização contribuem para uma auto-estima global, apesar de alguns contextos serem mais importantes do que os outros.

De acordo com a teoria cognitivo-desenvolvimental de Piaget (1965) a maneira como as crianças pensam sobre si e sobre os outros depende em grande medida do seu nível de desenvolvimento cognitivo. Segundo este pressuposto as interacções entre pares promovem o desenvolvimento de competências sociais. Neste sentido, o *status* de igualdade entre pares é um

contributo especialmente importante quer para a tomada de outras perspectivas, quer para o desenvolvimento da compreensão interpessoal.

Segundo Fleming (2004) as mudanças na compreensão de si próprio e dos outros revestem-se de uma importância extremamente significativa no desenvolvimento do adolescente e, em particular, no âmbito socio-emocional.

Tendo por suporte as ideias de Piaget e Elkind, Selman (1974) desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento da **tomada de perspectiva social** e um **modelo sequencial de estádios sobre o desenvolvimento da compreensão interpessoal das relações sociais**. Selman (*op.cit*) identificou duas vias primordiais através das quais a compreensão de si e dos outros ocorre: no reconhecimento de que os outros têm perspectivas diferentes das suas e na compreensão das formas através das quais essas diferentes perspectivas podem afectar o comportamento de uma pessoa sobre a outra. O modelo de compreensão interpessoal elaborado por este autor compreende cinco níveis de progressiva complexidade, na capacidade de tomada de perspectiva:

- Nível 0: Perspectiva Egocêntrica (0-6 anos);
- Nível 1: Perspectiva Subjectiva (5-9 anos);
- Nível 2: Auto-reflexão ou Perspectiva Recíproca (7-12 anos);
- Nível 3: Perspectiva Mútua (10-15 anos);
- Nível 4: Perspectiva Societal-Simbólica (12 anos – idade adulta).

São os dois últimos níveis (mutualidade e societal-simbólico) que importa referenciar particularmente para o entendimento das mudanças sócio-cognitivas envolvidas na compreensão interpessoal das relações sociais. A mutualidade defende que o adolescente adquire pela primeira vez na sua vida a competência para reconhecer objectivamente o carácter interaccional das suas relações: percebe a perspectiva do outro e reconhece o efeito do comportamento mútuo. O nível seguinte (societal-simbólico) pressupõe um «grau de amizade interdependente autónoma» subentendendo uma mutualidade na relação, ou seja, a capacidade de perceber a ordem societal de nível superior (legal, moral, espiritual).

A elaboração de Selman (1974), tendo como suporte a sua própria investigação e a informação que recolheu, concluiu que à medida que as crianças crescem adquirem concepções de amizade que se apoiam numa forma cada vez maior na percepção da interdependência psicológica entre as pessoas, e vêem as relações como sistemáticas e coerentes.

Não obstante a perspectiva anterior, Loevinger (1976) desenvolveu o pensamento de Erikson (1972) sobre o **conceito de identidade**, definindo-a como um sentido emocional sobre o *self*, uma percepção de bem-estar e de coerência entre o passado, o presente e o futuro, procurando compreender como é que este sentido, e a percepção sobre o *self* se desenvolve. Loevinger (*op.cit.*) postulou que a estrutura cognitiva é um aspecto fundamental para a realização

da identidade, sugerindo também uma sequência de estádios de desenvolvimento do ego. Esta sequência ilustra, na sua concepção, o processo de emergência da identidade à medida que o raciocínio social se torna mais abstracto e flexível. De acordo com este autor, o desenvolvimento do ego e das relações interpessoais ocorre segundo 8 estádios:

- Pré-social;
- Simbiótico, Impulsivo, Autoprotecção;
- Conformista;
- Consciência – Conformismo;
- Consciência;
- Individualismo;
- Autonomia;
- Integrado.

A evolução entre estádios far-se-ia de acordo com uma cada vez maior diferenciação do *self* face às normas sociais, progredindo numa capacidade mais vasta de consciência de si e dos outros, passando pelo respeito (estádio Individualista) à estima da individualidade (estádio Integrado).

Embora não directamente relacionado com a construção do *self*, o desenvolvimento moral também adquire nele alguma expressividade. Neste sentido, Kohlberg (1979) retomou a conceptualização de Piaget (1965) e estudou o desenvolvimento moral ao longo do período adolescente, estabelecendo um modelo hierárquico constituído por três níveis de desenvolvimento moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Este modelo concebe ainda uma sequência invariante de estádios integrados nos três níveis mencionados, de progressiva complexidade em termos de raciocínio cognitivo. Cada nível descreve a forma como o indivíduo raciocina e processa as questões que dizem respeito aos valores e à moral.

O nível pré-convencional tem sido identificado como predominante no período da infância e os níveis convencionais e pós-convencionais como preponderante na adolescência, embora um mesmo sujeito possa funcionar simultaneamente em dois níveis diferentes conforme o tipo de questão com que se defronta.

Segundo Fleming (2004) quer o modelo de Loevinger (1976) sobre o desenvolvimento do *self*, quer o modelo de Kohlberg (*op. cit.*), remetem para um processo gradual de diferenciação do *self*, diferenciação conseguida na permanente interacção com os pares, pais e outros adultos significativos.

1.3.2. A Identidade

Tal como foi mencionado anteriormente, a adolescência é o período de consolidação da identidade pessoal, psicossocial e sexual dos indivíduos, sendo que a sua construção implica um conjunto de “variáveis” com grande repercussão no desenvolvimento social e emocional.

Segundo Erikson (1972) a principal tarefa desenvolvimental da adolescência é o estabelecimento de uma identidade – uma noção sólida e coerente de quem são, para onde vão, e qual o seu papel na sociedade. O conceito que possuímos do eu, a forma como nos vemos a nós mesmos e o modo como somos vistos pelos outros, constitui a base da personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e sólido, dele resultará uma identidade pessoal igualmente consistente. Se tal não acontecer, a consequência será aquilo a que este autor denomina por identidade difusa. De acordo com a teoria psicossocial deste autor a formação da identidade não é exclusiva da experiência adolescente, mas sim uma consequência desenvolvimental de várias experiências do passado e do presente que se organizam num todo coerente. Segundo os seus pressupostos a personalidade desenvolver-se-ia numa sequência de estádios, caracterizando-se cada um deles por uma crise ou conflito dominante. Da resolução desse conflito resultaria a possibilidade de avançar com maior ou menor maturidade para o estágio seguinte.

Erikson (*op. cit*) afirma ainda que a formação da identidade envolve a criação de um sentido de unicidade. Esta unidade é sentida, na adolescência, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, exercendo interesse no âmbito das suas relações interpessoais.

Um dos conceitos particularmente importantes e enfatizados pelo mesmo autor no âmbito da formação da identidade é a **moratória psicossocial**. A moratória é, frequentemente, o resultado de uma decisão difícil e deliberada de dar uma trégua às preocupações habituais, tais como as da escola, universidade ou primeiro emprego. O objectivo consiste em fazer uma pausa, no sentido de o indivíduo poder explorar, de um modo mais completo, quer o próprio eu psicológico, quer a realidade objectiva.

Sprinthall e Collins (2003) referem que a moratória corresponde a uma verdadeira procura de alternativas e não apenas uma espera prolongada, até que surja a oportunidade certa. O indivíduo sente necessidade de se testar a si próprio, numa variedade de experiências, no sentido de obter um conhecimento cada vez mais pormenorizado do seu eu. Deste modo, a moratória não é simplesmente uma fuga às responsabilidades, que possibilita ao indivíduo andar sem rumo. Contrariamente, esta fase constitui um processo de procura activa, tendo como objectivo principal preparar o jovem para o estabelecimento de compromissos. Estes autores apresentando o trabalho de Elkind (1967) consideram que o **Egocentrismo do Adolescente** é uma característica de extrema importância no âmbito da formação da identidade. No início do período formal os adolescentes tendem frequentemente a pensar que são o centro do seu mundo interpessoal. O egocentrismo apresenta duas componentes. A primeira, o *publico imaginário*,

refere-se à crença aparente de que, embora as perspectivas dos outros sejam diferentes das suas, eles são o centro de todas as atenções. A segunda componente, a *narrativa pessoal*, está ligada às convicções dos adolescentes de que os seus sentimentos são únicos, não existindo mais ninguém capaz de os entender. À semelhança do que acontece na fase de transição do desenvolvimento cognitivo, o egocentrismo do adolescente tende a diminuir através das interações sociais com os seus pares, sendo que estes estimulam a maturação das capacidades sócio-cognitivas.

Como foi possível verificar a construção da identidade, ou seja, de uma noção sólida e coerente do que somos, apresenta na adolescência uma dimensão de grande preponderância. Como foi referido anteriormente, a construção da Identidade é uma das tarefas mais importantes da adolescência, sendo que irá influenciar em grande medida a sua vida e o modo como se relaciona com os outros e consigo próprio.

A construção de uma Identidade sólida só será possível em interação com os vários contextos em que o indivíduo se insere. Participar de uma grande diversidade de ecologias é, no nosso entender, de todo positivo, uma vez que proporciona ao jovem um maior conhecimento sobre si.

A imagem que o jovem constrói sobre si, sobre as suas características, o modo como se auto-perceciona e como se avalia irá condicionar a noção global que tem sobre si, ou seja, o *self* e identidade não são duas realidades independentes.

1.3.3. A influência dos contextos no desenvolvimento na identidade

As transformações ocorridas durante a adolescência vão ter consequências na forma de relacionamento interpessoal dos jovens. A maior autonomia adquirida permite que os adolescentes passem mais tempo em contextos extra-familiares, pelo que, se irá produzir uma ampliação e diversificação da sua rede social. Estudar as modificações que têm lugar nos contextos sociais em que o adolescente está inserido como resposta às suas novas capacidades (a sua nova forma de pensar, os seus novos desejos e interesses, o seu corpo de adulto, etc.) é uma forma de analisar o desenvolvimento social durante a adolescência.

Para Palácios, Marchesi e Coll (1999) uma outra forma de análise corresponde à consideração dos contextos sociais (família, escola, pares) em que decorre a vida do adolescente como variáveis que exercem influência sobre o seu desenvolvimento.

Neste sentido, torna-se pertinente referir que todos os contextos desenvolvimentais da vida do adolescente estão interrelacionados, pelo que, deve existir para a sua compreensão uma integração holística dos mesmos. De seguida, passaremos a analisar os principais contextos desenvolvimentais na adolescência: a cultura, a família, a escola e os pares.

1.3.3.1. A cultura

Os jovens vivem em contextos sociais e culturais diversificados, e neste sentido sofrem a sua influência, particularmente no modo como estruturam o mundo e a relação que com ele estabelecem.

De acordo com Piaget (1954) os factores culturais e sociais podem influenciar o ritmo de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Vigotsky (1934/1962, *cit. in.* Shaffer, 2005) propôs um modelo de análise do desenvolvimento humano assente em quatro perspectivas relacionadas entre si: microgenética, ontogenética, filogenética e sócio-histórica. O desenvolvimento ontogenético relaciona-se com o indivíduo ao longo da vida. O microgenético refere-se às mudanças que ocorrem em períodos relativamente curtos. O filogenético trata das mudanças que ocorrem durante um período evolutivo, medido em milhares e até milhões de anos. E finalmente, o ***desenvolvimento sócio-histórico*** corresponde às mudanças que ocorrem numa dada cultura e nos seus valores, normas e tecnologias característicos de um dado período histórico. É esta última perspectiva, que nos interessa particularmente, sobretudo a sua crença de que a cognição humana, mesmo quando isolada, é herdada socialmente e afectada pelos valores e ferramentas de adaptação intelectual transmitidos aos indivíduos por meio cultural. Segundo este autor, o crescimento cognitivo, assim como todos os outros aspectos do desenvolvimento, é melhor compreendido, no seu contexto social e cultural.

1.3.3.2. A Família.

A realidade familiar tem uma importância primordial e primitiva, para o desenvolvimento integral e global dos jovens, em particular quanto às dimensões cognitivas, afectivas, sociais e morais.

A família constitui indubitavelmente um dos “factores” se não um dos mais determinantes da personalidade. Esta importância acresce do facto de a família ser o ambiente mais importante para a criança, o seu primeiro grupo social e onde esta passa a maior parte do seu tempo.

Segundo Sprinthal e Collins (2003) a influência formativa das aprendizagens iniciais talvez explique por que é que a família afecta muitas das relações e tarefas, na adolescência e na vida adulta. O rendimento escolar, as aspirações e sucesso vocacional, o ajustamento conjugal e familiar são dimensões da vida que estão ligadas em certa medida, às experiências vivenciadas no seio da família durante a infância.

O desenvolvimento da personalidade da criança depende em grande parte dos estilos ou práticas educativas parentais. Muitos têm sido os estudos que tentam perspectivar os estilos

educativos, destacando-se a proposta de Baumrind (1966,1971). Segundo este autor, entre os diferentes estilos educativos parentais, podemos encontrar: **o permissivo** (a criança tem liberdade total para agir, pode sentir-se “abandonada” ou não apoiada, estas experiências podem causar frustrações e sofrimento), **o autoritário** (extremamente controladora, a criança tem pouca independência, tendo dificuldades em desenvolver a iniciativa e criatividade) e **o democrático** (representa o estilo parental mais saudável, propiciador do desenvolvimento dos filhos. Fornece apoio, mas também um certo nível de independência. A criança passa a ter referências seguras e consistentes e a ter consciência das suas possibilidades, sendo capaz de desenvolver a segurança interna, auto-estima, conseguindo estabelecer relações.)

A eficácia de qualquer estilo educativo ou de qualquer método disciplinar para a construção da personalidade da criança não é automático, depende de outros factores, como as características da personalidade dos pais e dos filhos, da interacção entre ambos e entre o próprio casal, e ainda de variáveis sócio-demográficas, como a idade e o sexo dos pais ou dos filhos, além da classe social e cultural (por exemplo, nas classes mais baixas geralmente há menos tolerância e diálogo).

À medida que os filhos entram na adolescência ocorrem importantes alterações familiares, todavia estas modificações parecem não estar relacionadas necessariamente com o estilo educativo da família, mas sim com padrões específicos de interacção entre os seus membros. Neste sentido, podem ainda ocorrer importantes mudanças na vida individual de cada um dos elementos da família, quer nos pais, quer nos filhos, as quais exercem alguma influência no curso da vida familiar. Segundo Sprinthal e Collins (2003) o paralelismo entre as interacções familiares e as transformações físicas ligadas à puberdade sugere que os adolescentes podem alterar as suas expectativas quanto à forma como deverão ser tratados na família, ao longo do seu desenvolvimento. Estas alterações, provavelmente são o reflexo das novas experiências sociais e das exigências por eles sentidas fora da família, nas inter-acções quer com os colegas, quer com outros adultos.

Um dos tópicos mais generalizados na adolescência refere-se aos conflitos dos jovens com os adultos. Ocorrem frequentemente perturbações temporais nas relações familiares, o que conduz possivelmente à diminuição do número de interacções positivas entre pais/filhos. Os conflitos têm origem muitas vezes em tópicos tais como: as trabalhos de casa, as amizades, a forma de vestir ou a hora de chegar a casa. Os adolescentes consideram que os assuntos relacionados com a sua vida apenas a si dizem respeito, não partilhando a ideia de ter os pais como mentores de regras a cumprir. Também é frequente que ocorra uma certa desidealização da imagem parental durante esta fase da vida. O questionamento da autoridade assume neste contexto algo “inevitável”. Contudo, ao longo da adolescência e aproximação à idade adulta, os conflitos tendem a diminuir.

1.3.3.3. Os Pares

Diminuindo a dependência afectiva face aos “imagos parentais”, característica do período infantil, o adolescente vai alterar a relação com os seus companheiros, sendo que o grupo se reveste de grande importância no seu desenvolvimento sócio-emocional. O grupo permite um jogo de identificações e a partilha de segredos e experiências essenciais para o desenvolvimento da personalidade (Silva, Silva & André, 2005).

Dunphy (1963) identificou cinco etapas na evolução dos sub-grupos adolescentes. O primeiro estágio na pré-adolescência, caracteriza-se pela existência de dois grupos unissexuados e, isolados um do outro. A segunda etapa introduz um primeiro movimento para a heterossexualidade. No estágio seguinte aparecem as primeiras trocas heterossexuais, empreendidas pelos membros que possuem um estatuto superior no grupo das raparigas e no grupo dos rapazes. No estágio quatro há a formação de grupos inteiramente heterossexuais. O último estágio corresponde à desintegração progressiva do grande círculo inicial, em favor de novos grupos restritos compostos maioritariamente por casais.

No grupo de pares, o adolescente encontra segurança e estima. Neste período consolida-se o espírito de grupo, os membros aceitam as suas regras (modas, costumes, linguagem, modos de estar e de ser) opondo-se com alguma frequência às figuras paternas, transferindo a dependência que outrora sentiam face à família para os amigos.

De acordo com Rodriguez (1994) toda esta dinâmica desencadeia-se face à procura de uma nova identidade (sexual, social e psicológica), o que leva o jovem a recusar os antigos padrões e normas estabelecidas e desejar desenvolver um campo de acção e manifestação realmente próprio (cultura adolescente). A vivência comum grupal vai proporcionar um excelente marco de separação e superação do primitivo esquema familiar. O território grupal aparece como substituto do espaço familiar, a casa paterna dá lugar a novos espaços como os bares, os concertos, a associação juvenil, etc., respondendo à necessidade de partilhar espaços de liberdade que lhe assegurem a autonomia fora do controle dos adultos.

Segundo Landazabal (2000) os estudos de enfoque cognitivo evolutivo concluem que a interacção entre iguais promove:

- Reestruturações internas e conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo;
- O processo de adopção de perspectivas a partir da qual se constrói o conhecimento de si mesmo e o dos demais (desenvolvimento moral);
- Situações para negociar, fundamentais na aprendizagem de estratégias de interacção social;
- Cooperação;

- **Autonomia Moral.**

Durante as últimas décadas têm sido levados a cabo inúmeros estudos cujos resultados consideram que as relações entre iguais incidem de forma significativa e decisiva sobre aspectos tais como o processo de socialização, a aquisição de competências e destrezas sociais, o controlo dos impulsos agressivos, o grau de adaptação a normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do próprio ponto de vista, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar (Johnson, 1991).

Hartup (1983) defende que a interacção entre iguais como complemento da interacção com adultos têm um papel decisivo na adaptação sócio-emocional, pelo que vai estimular o desenvolvimento de competências sociais. Neste sentido, o grupo de pares desempenha um papel importante na transmissão de normas culturais, desenvolvendo no adolescente o sentimento de estar integrado no mundo e na sociedade.

Para Almagro (1994, *cit. in.* Landazabal, 2000) a função socializadora do grupo de pares pode resumir-se em três pontos:

- Ajuda a transformar a estrutura emocional, proporcionando um espaço de maior liberdade, favorecendo assim a autonomia do pensamento mediante a discussão e a crítica.
- Converte as regras e princípios heterónimos em convicções próprias, interiorizando os conhecimentos, normas e valores, papéis sexuais, por meio de uma adaptação ao próprio grupo. Este proporciona ao sujeito, uma nova fonte de aprovação e aceitação não adulta.
- Amplia os modelos de identificação que oferecem os meios de comunicação de massas. O grupo de pares presta uma função selectiva e orientadora em relação à exposição do jovem face a estes meios.

Em suma, no contexto do desenvolvimento sócio-emocional, o grupo de pares adquire grande importância, uma vez que é o meio adequado para: definir a sua própria identidade, interesses e competências; construir a sua própria “reputação”; desenvolver um equilíbrio entre individualidade e conformidade; dar e receber apoio emocional e instrumental e construir e manter amizades.

2. A Televisão e o consumo televisivo na adolescência

2.1. A Televisão em Portugal

A primeira emissão regular de TV em Portugal teve lugar em 1957. Três anos mais tarde, em 1968 foi inaugurado um segundo canal, o que ampliou consideravelmente o tempo de programação, possibilitando também o acesso a uma maior diversificação televisiva.

A programação infantil surgiu com o aparecimento da televisão, mas só depois do 25 de Abril de 1974 é que se constituiu um departamento autónomo, O Departamento de Programas Infantis e Juvenis da RTP. Neste período, ocorreram profundas alterações na programação televisiva. Por exemplo, com a entrada em funcionamento das televisões dos países africanos de língua oficial portuguesa tornou-se pertinente a produção própria para a circulação nesse novo mercado. Esta produção nacional apareceu sob formas que iam desde a ficção, magazines feitas por jovens, até a produção de séries educativas, como a Rua Sésamo.

O aparecimento de canais privados é recente. A SIC, o primeiro canal televisivo privado, iniciou as suas emissões a 6 de Outubro de 1992. Seguiu-se a TVI, estreando a sua emissão no ano seguinte. Com o surgimento destes dois canais privados, a programação tornou-se ainda mais diversificada. Actualmente, é possível assistir a um grande número de produções nacionais.

A exposição elevada à televisão por parte das crianças e dos jovens, bem como a oferta cada vez maior de programas televisivos, têm levado ao que se designa por “guerra de audiências”. Mais do que nunca os jovens têm agora um leque quase interminável de escolhas e bem longe de ser um processo exclusivamente passivo (Silva, 2002). Não obstante, parece que nos últimos anos a qualidade televisiva tem dado lugar à lógica das audiências.

A televisão, e os géneros televisivos, reflectem determinadas mudanças provocadas, quer pelas novas gerações, quer pelas novas exigências que se criaram entretanto. O caso das telenovelas brasileiras, em Portugal, é provavelmente uma situação paradigmática da leitura que as audiências fazem de determinados géneros em função das alterações sociais por si vivenciadas.

Os investimentos portugueses no audiovisual e no domínio de técnicas e a melhoria das performances dos profissionais, tendem a criar novos públicos para as produções feitas em Portugal, enfatizando a narrativa ficcionada, os imaginários, as expectativas e angústias nacionais. Talvez este facto explique o crescente e muito significativo investimento na ficção nacional e na produção de programas que vão ao encontro desde os interesses mais comuns aos mais bizarros. Nos últimos anos temos assistido a uma expressiva mudança de paradigma face à conceptualização do panorama televisivo nacional, que se traduz em novas funções e papéis da televisão.

2.2. Funções e papéis da Televisão

Pinto (2000) referindo-se ao trabalho de Negri, Signorelli e Berti (1990) refere que na televisão existem quatro tipos de universo televisivo diferentes, aos quais correspondem planos

de retórica televisiva específicos, nomeadamente: lugares de encontro, socialização e de interacção; espaços de comércio; espaços de aprendizagem e espaços de festa. A estes tipos de espaço correspondem também quatro modelos de visionamento: espectáculo, aprendizagem, hospitalidade e comercial. De acordo com este autor, podemos referir que os programas televisivos encontram lugar num destes espaços.

Em Portugal, o artigo 8.º da Lei n.º 31, de 14 de Julho de 1998, apresenta três funções principais da televisão: **entreter, informar e formar**. Assim sendo, tornou-se pertinente encarar os profissionais de comunicação como representantes de uma actividade que implica um tipo específico de responsabilidade e de ética.

A socialização das novas gerações constitui um dos elementos mais importantes da reprodução da sociedade e um mecanismo muito eficaz de controlo social. A sociedade perpetua-se por meio de um processo de transmissão de cultura: conhecimentos, técnicas, valores, representações e papéis sociais como imagens e modelos de comportamento. A integração dessas imagens e modelos à experiência vivida pela criança ou adolescente constitui o processo de socialização reflexo da interacção de crianças e adolescentes com o meio ambiente em que se inserem. Sujeitos a tal processo, as crianças e jovens formam um grupo social definido, com papéis e comportamentos específicos, que lhes são atribuídos por diferentes sociedades e grupos sociais a que pertencem. As crianças e jovens são vistos actualmente como uma poderosa “fatia” do mercado de consumo. Realidade esta que é traduzida em publicidade, pela presença de símbolos e heróis que marcam a cultura “jovem” no meio televisivo.

Lurçat (1995) refere que a existência da televisão e a sua generalização constituem um fenómeno social em si, gerador de transformações no modo de vida, nos hábitos, na maneira de pensar e de compreender. Sob a sua influência, as condutas e os costumes evoluíram muito. Não se pode reduzir o seu papel ao de um simples meio de comunicação, sendo que existe um certo número de efeitos massivos dos quais ela é, directa ou indirectamente, responsável.

Muitos autores têm debruçado os seus estudos acerca da temática a televisão enquanto ferramenta de socialização, pelo que têm surgido várias abordagens considerando por um lado as concepções dos média como instrumentos poderosos de manipulação de opiniões, atitudes e valores, e por outro a influência do macrossistema do receptor.

De acordo com Belloni (2004) a socialização dos mais novos, tem-se tornado um processo cada vez mais complexo, acompanhando a evolução tecnológica da sociedade.

A televisão pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades, constituindo um importante elemento de abertura, de democratização, de promoção informativa e cultural. Desde o aparecimento da televisão têm-se assistido a uma profunda alteração do perfil sociológico e cultural das populações, sobretudo das mais carenciadas que de outra forma veriam o acesso à informação restringido. Mesmo em programas sem objectivos

culturais, a televisão proporciona à maioria da população informações sobre outros povos, outros modos de vida, outras realidades, etc.

Segundo Torres (1998) a televisão tem contribuído para o reforço da democracia, falando em linguagem simples sobre diversos assuntos. No geral, toda a informação veiculada pela televisão permite a sua divulgação junto de todos os cidadãos. Neste sentido, a televisão favorece o discernimento sobre certos assuntos, contribuindo para o aumento da participação na comunidade.

Neste sentido, a *Educação para os Média* pode constituir um instrumento valioso para a aprendizagem em democracia. Tem vindo a considerar-se que este tipo de educação fomenta a aceitação do pluralismo, confrontando os indivíduos com ideias e opiniões diferentes das suas. Consequentemente, esta aceitação conduz à tolerância e ao respeito pela diferença, o que em última análise, contribui para a redução da violência. A Educação para os Media traduz-se então em novas formas transversais de educação: educação para a multiculturalidade, educação para a sexualidade, educação para o consumo, educação para a cidadania e educação para os valores. Em suma, sem educação tudo se faz e nada se constrói.

Resta acrescentar que pelo que anteriormente foi referido, a Educação para os Media pressupõe o aumento de competências de análise crítica da televisão, ou seja, a denominada Literacia Mediática que a seguir passamos a referenciar.

2.3. Competências de análise crítica da televisão – Literacia Mediática

De acordo com Machado (2000) desde o século XVIII que se têm verificado profundas alterações na forma como se transmite e adquire o conhecimento. Ao longo da modernidade adquiriram grande importância o valor do conhecimento visual e a relação que o mesmo cria com o mundo. Este tipo de conhecimento transformou-se numa das principais formas, agora assimilada pelo conjunto de expressões informativas, que denominamos como "mediáticas", através da qual reunimos e classificamos as nossas referências.

A literacia converteu-se hoje num dos temas centrais para a reflexão em torno da relação entre o sujeito e as novas formas de produção e transmissão do conhecimento que surgem associadas ao advento de uma sociedade em que a informação se transformou no valor essencial e em que as tecnologias, nomeadamente as de origem digital, tornaram-se no principal elemento de mediatização da experiência (Santos, 2003).

Tradicionalmente, a literacia cumpria três funções essenciais: assegurava a existência de um conjunto de informações e crenças socialmente partilhadas; assegurava que cada indivíduo socialmente integrado possuía um conjunto de competências de base ao nível da comunicação escrita e oral; e funcionava como medida de hierarquização dos sujeitos em função do grau de competência desenvolvido. Esta conceptualização estava centrada, neste sentido, na assimilação

de massas de informação/conhecimento socialmente validado. A esta dimensão de "competência", acresce-se actualmente os diferentes elementos de uma nova esfera da literacia mediática.

A **literacia mediática** é definida, segundo Santos (*op. cit.*), como a capacidade de aceder, analisar e produzir informação através de uma variedade de formas de *mass media*.

Esta competência de análise crítica pode ser avaliada e deve ser entendida como um processo alvo de divisão em patamares evolutivos, podendo ser desenvolvida e melhorada através da aquisição progressiva de maiores capacidades de manuseamento da informação e das expressões informativas, sobretudo no âmbito da Educação para os Media.

Este tipo de literacia parece estar dependente da capacidade subjectiva do indivíduo para separar o conteúdo informativo do potencial expressivo que o *media* acrescenta a esse mesmo conteúdo. Não se trata somente de proceder a uma acumulação de conhecimento, mas sim de possuir uma capacidade específica de interpretação das mensagens que o veiculam (Machado, 2000).

Neste sentido, saber ler a televisão é uma competência, embora muitas vezes esquecida, necessária para uma saudável interacção entre este meio de comunicação de massas e os seus telespectadores. Uma maior competência de análise crítica dos *media*, e em particular da televisão, capacita os seus telespectadores a ter em conta a qualidade televisiva e os aspectos que nela estão inerentes. Telespectadores mais críticos tenderão a exigir índices de qualidade televisiva mais elevados e a resistir com maior frequência a programas que apenas têm em conta o aumento das audiências. Se todos estivermos mais conscientes, podemos exigir uma televisão que não só nos entretenha, mas que nos forme e informe.

2.4. A qualidade na Televisão

Definir o conceito de qualidade em televisão está longe de ser uma matéria de consenso, pelo que existem inúmeras concepções de qualidade e a ausência de uma definição "universal".

A expressão *quality television* (televisão de qualidade) aparece pela primeira vez no contexto intelectual britânico nos anos 80, com a publicação de "*M.T.M: Quality Television*". Esta expressão passa então a ser utilizada como uma bandeira para uma abordagem diferenciada da televisão (Machado, *op. cit.*).

Qualidade no meio televisivo pode estar associada a diversos aspectos. O primeiro aspecto está relacionado com alguns valores estéticos que podem ser aplicados a todos os programas, como por exemplo o alto custo de produção, o uso de actores conhecidos, principalmente oriundos do meio teatral e a importância do assunto tratado. Neste sentido, os roteiristas e directores trazem para a televisão diversos modos de pensar o conceito de qualidade, os quais são incorporados nas diferentes formas e géneros de programas.

Autores como Mulgan (1990) e Brunson (1990, *cit. in*, Borges, 2004) afirmam que o uso de actores conhecidos e as adaptações de importantes textos literários agregam o termo qualidade a um programa de televisão.

Kerr (1990, *cit. in* Machado, *op. cit.*) apresenta uma visão diferente, referindo que a qualidade é proporcional ao volume do dinheiro gasto na produção de um programa. Este autor relata a abordagem que define programas de qualidade como aqueles responsáveis por atrair uma audiência qualitativa, pois o consumo de massas tira o estatuto qualitativo de um programa. Em geral, a cultura de elite (estratos económicos mais elevados) é vista como de melhor qualidade, enquanto que a cultura popular é analisada como objectivo de consumo barato. Neste sentido, este autor defende que qualidade é semanticamente oposta ao comum e ao vulgar.

A identificação de programas de qualidade a partir das preferências dos telespectadores e dos altos índices de audiência têm sido usadas como poderoso argumento principalmente por canais comerciais de televisão que estão sobretudo interessados na produção de programas baratos e apelativos. É a lógica de audiências que orienta a produção televisiva.

Outro modo de encarar o conceito de qualidade na televisão é fazê-lo do ponto de vista britânico, onde os programas televisivos devem não somente inovar, discutindo ideias que ainda não tenham sido exploradas, mas também ter uma boa audiência que dê credibilidade para continuar a construção de novos projectos.

Mephan (1990, *cit. in*. Borges, 2004) sugere uma outra definição de qualidade, relacionada com um projecto social que preserve o pluralismo cultural e estimule a democratização da sociedade. Esse projecto cultural deve basear-se no fornecimento de histórias que sejam socialmente e culturalmente úteis. Para explicar este argumento, o autor afirma que os programas de ficção têm grande importância cultural e servem para explicar a definição de qualidade segundo critérios éticos.

De acordo com Machado (2000) existem *sete dimensões da palavra qualidade em circulação nos meios em que se discute a televisão*. Qualidade pode ainda ser entendida como:

- 1) *Um conceito puramente técnico*, a capacidade de usar bem os recursos expressivos do meio: a boa fotografia, o roteiro coerente, a boa interpretação dos actores, a indumentária de época convincente, etc. Este conceito encontra-se sobretudo difundido pelos profissionais da comunicação.
- 2) *A capacidade de detectar as demandas das audiências* (análise de recepção) ou as *demandas da sociedade* (análise de conjuntura) e transformá-las em produto, abordagem preferida dos comunicadores e também dos estrategistas de *marketing*.
- 3) *Competência para explorar os recursos de linguagem* numa direcção inovadora.
- 4) *Aspectos pedagógicos, os valores morais, os modelos edificantes e construtivos* da conduta que a televisão está potencialmente apta a promover.

- 5) Pode ser vista como um *ritual colectivo*, a qualidade pode estar no seu poder de mobilização, participação, comoção nacional em torno de grandes temas de interesse colectivo, abordagem melhor identificada com o ponto de vista dos políticos.
- 6) Programas e fluxos televisuais que *valorizem as diferenças*, a individualidades, as minorias, os excluídos, em vez de a integração nacional e o estímulo ao consumo.
- 7) E ainda *qualidade* pode ser entendida pela *diversidade* de programação.

Em suma, pelo que anteriormente foi referido o *conceito de qualidade* reveste-se de uma grande complexidade, na medida em que, o que para um espectador poderá ser programação de qualidade, para outro poderá não o ser. A televisão é e será aquilo que se faz dela (Machado, 2000).

Contudo, não nos podemos esquecer que a qualidade dos programas televisivos pode, por ventura, influenciar quer o consumo deste meio, quer o uso que os telespectadores fazem dele.

2.5. O consumo de televisão por crianças e jovens

A Psicologia do Desenvolvimento tem contribuído de modo significativo no estudo do impacto psicossocial da televisão nas crianças e jovens. Estes contributos específicos relacionam-se não só com a perspectivação histórica das atitudes, crenças e comportamentos ligados à infância e à adolescência, à consideração de espaços -tempos e às formas de desenvolvimento nos mundos sociais construídos e habitados pelas mesmas, mas também nos modos socialmente diferenciados de relacionamento e apropriação infantil e juvenil.

Neste sentido, muitos autores se têm preocupado em desenvolver estudos que comprovam o papel importante dos contextos no desenvolvimento dos indivíduos. *O sujeito, dinâmico e em desenvolvimento, move-se, reestrutura-se e recria progressivamente o meio em que se encontra* (Martins, 2000, pág.168).”

As crianças despertam a atenção para a televisão quando ainda são muito pequenas e ao longo do tempo vão adquirindo o hábito cada vez maior de ver televisão. Para além do papel de “ama”, a televisão é para as crianças uma contadora de histórias, apelando à fantasia e imaginação, mostrando acontecimentos, pessoas, lugares a que de outro modo dificilmente teriam acesso.

A maioria dos lares portugueses (98,5%), possuem um receptor de TV, e um segundo está presente em 60% dos mesmos (Pereira, 1999).

Santos (1990) refere que 95% das crianças portuguesas de 3 a 7 anos vêm televisão todos os dias ou quase todos os dias, constituindo o público infantil cerca de 25% da população total com acesso à TV.

Os estudos sobre o comportamento de crianças e jovens passam invariavelmente pela reflexão sobre o tempo que despendem em frente ao televisor (Santos, 1990).

As crianças portuguesas passam cerca de 1.100 horas nas aulas e 1.200 horas a ver televisão – o tempo médio de consumo televisivo ultrapassa o tempo dedicado às actividades lectivas. Ver televisão é uma actividade tão natural e obvia como comer, brincar ou ir à escola (Pinto, 2000).

A partir dos anos 60, a investigação de carácter psicológico sobre a relação que os jovens estabelecem com a televisão começou a orientar-se para o modelo cognitivista. Este modelo atribui ao sujeito um papel activo na construção da sua identidade e na sua relação com os outros e com o mundo, enfatizando as diferenças individuais e, salientando o papel e importância das interacções sociais na construção do seu próprio conhecimento. Na sua relação com a televisão, o adolescente assume um papel activo e competente na atribuição de sentido face àquilo que visiona e a partir dos conteúdos veiculados por este meio. Focando a sua atenção quase exclusivamente nos aspectos intelectuais do adolescente, o modelo cognitivista atribuiu pouca ênfase aos seus factores sociais e culturais, ou seja, ignorou o facto do desenvolvimento cognitivo estar inevitavelmente relacionado com as experiências sociais passadas e presentes dos mesmos.

A pesquisa de Schramm, Lyle e Parker (1965) constitui um ponto de referência para os estudos sobre os adolescentes e a televisão na medida em que propuseram uma alteração radical na abordagem da relação entre ambos. Estes autores realçam não só a importância da televisão e dos seus conteúdos, mas também a dos adolescentes e dos seus contextos de vida. A equipa de Schramm destacou o papel activo do adolescente na relação que estabelece com a televisão e sugeriu que é necessário ter presente o contexto de vida das mesmas e não apenas uma das suas dimensões.

A corrente dos usos e gratificações, que se desenvolveu a partir da perspectiva de Schramm *et. al.* (1965) simboliza a mudança de perspectiva - o foco de atenção não é mais “o que os *media* fazem às pessoas” mas “o que as pessoas fazem com os *media*”. Esta perspectiva, recusando olhar para as audiências como uma massa uniforme de consumidores, deixa de encarar os indivíduos como vítimas passivas e indefesas dos *mass media*. Nesta abordagem é salientada a forma como os sujeitos usam os *media*, por exemplo para satisfazer as suas necessidades de escape, de interacção social, e resolução de problemas, de ocupação de tempos livres, ou as suas expectativas, nas gratificações que delas obtêm.

Dorr (1986) considera que as crianças e adolescentes têm de realizar um trabalho activo ao ver televisão para poderem dar sentido aos seus conteúdos e utilizar as suas mensagens. A

autora defende a existência de três processos sequenciais na construção de sentido: processamento de informação, interpretação e avaliação. Dorr (*op.cit.*) refere que as mensagens transmitidas não são as mensagens que os telespectadores recebem mas antes as que eles interpretam. Tem subjacente a ideia de que os significados da TV não estão apenas nas suas mensagens, mas resultam da interacção com os telespectadores, de acordo com os seus recursos, capacidades e situações. Este aspecto vem reforçar a ideia que todo o conhecimento é construído e pressupõe uma atitude activa, de interpretação e atribuição de sentido, por parte dos indivíduos que o concebem.

Alguns dos estudos desenvolvidos no século XX sobre a relação que as crianças e adolescentes estabelecem com a televisão acentuam a prática televisiva como um processo de interacção imerso na vida quotidiana. Dois exemplos citados por Pereira (1999) são os trabalhos de Buckingham (1987, 1993) e Pinto (1995), relacionados com o envolvimento activo das crianças com a televisão, procurando compreender as experiências e as práticas televisivas a partir das suas próprias perspectivas, situando essas mesmas práticas no âmbito mais vasto das suas rotinas sociais quotidianas.

Pereira (*op. cit.*) afirma que as crianças passam muito tempo a ver televisão, sendo que esta actividade fomenta atitudes e comportamentos de passividade, tira tempo às crianças para a realização de outras actividades, nomeadamente para a leitura e para a realização das tarefas escolares e prejudicando o sucesso escolar.

Actualmente ainda existe uma preocupação generalizada com os efeitos que a televisão pode apresentar, especialmente nas crianças e jovens, e uma tendência para a considerar como único factor de explicação para determinados fenómenos sociais, nomeadamente a violência (Pinto, 2000).

Buckingham (1993, *cit. in.* Pereira, 1999) refere que, a questão que é frequentemente ignorada, é em primeiro lugar por que é que as crianças e adolescentes escolhem a TV, e o prazer e satisfação que esta actividade possivelmente lhes proporciona.

Para Pereira (*op. cit.*) a televisão é parte integrante do quotidiano das crianças e jovens e, como tal, participa no seu processo de socialização. Entendamos socialização, como o processo pelo qual o indivíduo se integra no contexto social (Pindado, 1996). Esta perspectiva insere-se na corrente ecológica, considerando não só a importância dos contextos próximos e distantes em que os mesmos participam e nos quais desenvolvem a sua vida quotidiana, mas também a acção conjunta dos diferentes agentes de socialização (família, televisão, escola, grupo de pares) com os quais a criança ou adolescente interage.

Ainda de acordo com esta visão, Gerbner (1986, *cit. in.* Santos, 2003) fala-nos de “aculturação” provocada pela televisão. Este autor tende a considerar este meio como um sistema centralizado de narração de histórias, agente homogeneizador da cultura e como a mais importante forma de socialização dos sujeitos actuais. Actualmente, as crianças e os adolescentes

adquirem os seus gostos, as suas preferências e até os seus comportamentos a partir dos modelos veiculados pela televisão

Neste sentido, a televisão constitui uma fonte insubstituível de conhecimentos e de enriquecimento, de abertura ao mundo e aos outros. Torna-se, assim, necessário que a escola encare a televisão como recurso ao serviço da aprendizagem, para que deste modo possa tirar partido das vantagens (educativas e culturais) que a mesma possa proporcionar. Contudo, o que continuamos a assistir é uma educação formal desligada do mundo em que está inserida, ignorando as novas formas e recursos de aprendizagem utilizadas pelas crianças e jovens ao longo do seu percurso evolutivo.

De acordo com Pereira (*op. cit.*), nos últimos anos, tem-se assistido a uma grande preocupação com o tempo que as crianças e jovens passam em frente ao ecrã, subestimando a importância daquilo que se vê, como, quando, com quem, onde e porquê. De acordo com esta autora existem algumas variáveis que influenciam o consumo televisivo nomeadamente: a idade, o sexo, as características do meio de habitação, o nível sócio-cultural da família, os ritmos e estilos de vida e a oferta televisiva. De seguida iremos abordar um pouco mais especificamente cada uma destas variáveis:

- a. **Idade** – as crianças estão em contacto com a televisão muito precocemente, quase desde o nascimento. Com dois anos já são capazes de ligar o aparelho e vêm TV com regularidade. O consumo televisivo vai variar ao longo do período infantil, tendendo a decrescer por volta da idade em que a criança entra para a escola.
- b. **Sexo** – não tem sido possível concluir que esta variável influencia significativamente o consumo televisivo, embora existam autores como Rosengren e Windhal (1989, *cit. in.* Pereira, *op. cit.*) que considerem que existe um maior consumo televisivo por parte dos rapazes.
- c. **Características do meio de habitação** – Pereira (1999) enuncia que são poucos os autores que consideram esta variável. No entanto, referindo-se ao trabalho de Lazar (1985) afirma que parece existir um menor consumo por parte das crianças que habitam nas grandes cidades. Esta situação pode estar relacionada com a maior facilidade de acesso a diversificadas manifestações de lazer e à existência de equipamentos para o efeito, o que proporciona o aumento de alternativas para a ocupação do tempo, repercutindo-se no tempo de consumo televisivo.
- d. **O nível sócio-cultural da família** – estudos realizados em vários países permitem concluir que a duração do tempo de consumo relaciona-se directamente com o meio sócio-cultural. Mariet (1989) considera que para as crianças de classes baixas a televisão é uma verdadeira baby-sitter, enquanto que as crianças de classes altas têm outras oportunidades, nomeadamente: actividades musicais, desportos, leitura, passeios, etc.

- e. **Ritmos de vida** – Para Pinto (2000) uma das condições para o consumo televisivo reside, na disponibilidade individual, sendo que esta é uma função de múltiplos aspectos que se ligam de forma estreita às ocupações, rotinas, formas e estilos de vida do agregado familiar. Segundo Pereira (*op.cit.*) em relação às crianças em idade pré-escolar, o horário da instituição que frequentam, os horários de trabalho dos pais e os seus ritmos de vida, são alguns dos factores que podem influenciar a duração do consumo, havendo ainda a considerar as diferenças entre os dias úteis e os fins-de-semana. As estações do ano também podem influenciar o consumo televisivo na medida em que podem permitir ou dificultar as saídas de casa.
- f. **Oferta televisiva** – o número de horas de emissão, a programação difundida, que canais é que operam e quando, constituem um conjunto de factores que influenciam a actividade televisiva. Neste sentido, consideramos que os jovens que têm acesso a um conjunto diversificado de canais, nomeadamente através da TV Cabo ou Antena Parabólica, podem ter índices de consumo televisivo mais elevado.

Ainda de acordo com Pereira (1999) a abordagem destes factores dá-nos conta de que o uso que as crianças fazem da televisão é bastante heterogéneo, sugerindo-nos também que as práticas relacionadas com a televisão são expressão de um conjunto de aspectos, todos eles fundamentais para a sua compreensão.

Não obstante, as variáveis consideradas por Pereira (*op.cit.*) consideramos que existem outros aspectos que actualmente condicionam o tempo e o modo de visionamento televisivo. Em particular, o acesso à Internet representa uma oportunidade interactiva para os jovens se distraírem e aprenderem. Através deste novo meio, os jovens podem agora ver os seus interesses satisfeitos de um modo mais rápido e atractivo. Neste sentido, acresce a importância de referirmos que no nosso país a percentagem de habitações com ligação à Internet vem aumentando.

Rosengren e Windhal (1989) desenvolveram um quadro conceptual do uso dos media, em especial da televisão pelas crianças e jovens. A pesquisa levada a cabo pela equipa sueca teve como suporte empírico a tradição dos usos e gratificações e a dos efeitos. Os autores pretendiam mostrar que o uso da TV é influenciado por um conjunto de factores, de ordem psicológica (normas, normativos, auto-imagem do sujeito; visão do mundo, percepções sociais e sucesso escolar da criança) e sociológica (*status* e classe social dos pais, *status* demográfico). Subjacente a esta conceptualização estão dois pressupostos básicos: o primeiro sublinha a natureza heterogénea do uso dos media pelas crianças e adolescentes, o segundo indica que o seu uso é parte integrante de dois processos básicos - o de desenvolvimento e o de socialização. Quanto ao conceito “uso dos media” estes autores propõem uma explicação assente em quatro dimensões: quantidade de consumo (tempo dispendido); tipo de conteúdo preferido e consumido; tipo de relação com o conteúdo consumido e tipo de situação (contexto) de consumo.

As crianças e jovens fazem diferentes usos da televisão, pelo que Mariet (1989) distingue três modalidades principais de consumo televisivo:

- **Tele-escolha** : O telespectador procura na televisão programas que lhe proporcionem um certo gosto e prazer. É um tipo de consumo que é planeado e preparado. É também esta a modalidade que motiva muitas das conversas entre pares.
- **Tele-companhia**: Representa uma modalidade de consumo que sugere que embora a televisão esteja ligada, o telespectador só lhe presta atenção de vez em quando. Funciona como a rádio é, deste modo, a televisão ambiente. Este tipo de consumo é regularmente compatível com outras actividades do dia-a-dia.
- **Tele-substituição**: Esta modalidade de consumo indica que se vê televisão na ausência de outra actividade de maior interesse.

Em relação aos programas mais vistos pelas crianças e jovens, Gunter e Svennevig (1987) referem a existência de uma mistura de programas dirigidos à infância com programas de grande audiência destinados a adultos. As crianças mais pequenas (até aos 6 anos) parecem preferir os programas que são produzidos e emitidos para a infância, o que não acontece tanto com crianças entre os 10 e 12 anos que vêem menos programas para a infância e mais programas para adultos.

As preferências televisivas dos jovens para além de serem moldados pela televisão, também elas vão evoluindo ao longo do desenvolvimento dos indivíduos. Neste sentido, Gesell (1978) defende que os gostos por determinada programação variam de acordo com a idade do jovem pelo que a influência psicossocial da televisão também oscila em função deste aspecto.

De acordo com uma das concepções mais clássicas defendida por Bandura (1989) as personagens televisivas mais atractivas exercem com frequência o papel de modelos para este tipo de público, pelo que segundo este autor, muitos dos nossos comportamentos são apreendidos através de observação e imitação de um modelo. Neste sentido, o processo de desenvolvimento social passa essencialmente pela observação, imitação e identificação com diversos modelos sociais. Embora os modelos televisivos tendam a obedecer a um certo tipo de moda.

Pereira (1999) refere que os programas com um consumo mais elevado pela população infanto-juvenil são os que se destinam à população adulta. Pinto (2000) concluiu também que os programas mais vistos pelas crianças e jovens são os de características generalistas, dirigidos à potenciação máxima de audiências.

Para uma criança ou adolescente é difícil viver fora dos padrões culturais dos seus pais, sobretudo se atendermos ao facto de que grande parte dos seus hábitos é pelo que anteriormente se referiu inspirada em determinados modelos televisivos. Sendo que estes modelos são frequentemente adolescentes ou jovens adultos dentro das mesmas faixas etárias, existindo deste modo uma certa identificação, um desejo de ser o que a personagem é. Esta ideia parece

encontrar confirmação se atendermos ao facto de que os jovens sigam determinadas modas, reflectindo os seus programas favoritos. Actualmente, existem séries de ficção nacional como “*Morangos com Açúcar*” ou “*Floribela*” que parecem inspirar muitos dos nossos jovens, levando-os às mesmas formas de vestir, falar, de estar e de se comportar. As telenovelas apresentam neste sentido, modelos sociais frequentemente utilizados não apenas pelos jovens, mas por uma grande parte dos seus telespectadores.

Outro dos aspectos que preocupa a sociedade em geral é o índice de violência presente na programação televisiva actual. Esta mesma violência pode ser considerada segundo três aspectos principais: os efeitos directos nas atitudes, valores e comportamentos; a dessensibilização, tornando as crianças menos sensíveis ao mundo real e o síndrome do “Mundo Mesquinho”, uma tendência para considerar que o mundo é tão mesquinho e perigoso na vida real como na televisão (Lurçat, 1995).

Os educadores constataam que as crianças que vêem televisão antes de ir para a escola têm um comportamento instável, demonstram maior impaciência, tendem a imitar o que viram, apresentando maiores dificuldades na concentração. Neste sentido, é fundamental proporcionar aos jovens actividades que os libertem dos efeitos que as imagens exercem sobre eles, nomeadamente: actividades que devem passar pela expressão corporal, pelo gesto, e pela mímica (Santos, 2003).

O consumo televisivo e em particular quer o tempo dispendido frente ao ecrã, quer o tipo de programação emitido pela televisão, tem suscitado grande preocupação junto de pais, educadores e professores que compreendem o perigo que representa o conjunto de imagens misturando realidade e ficção, verdade e mentira.

De seguida iremos analisar o papel da família no consumo televisivo de crianças e jovens, pois consideramos que este aspecto é determinante face às influências que a televisão possa representar.

2.5.1 – O papel da família face ao consumo televisivo das crianças e jovens

A televisão faz parte do quotidiano das famílias e esta é, indubitavelmente, o principal contexto em que se realiza a experiência televisiva e em que se constrói o sentido das suas mensagens. Além disso, a família é o tema central de alguns programas televisivos, sendo apresentada perifericamente noutros, o que constitui também um agente de socialização em relação aos papéis diferenciados dos seus membros (Gunter e Svennevig, 1987).

Alexander (1994, *cit. in.* Pereira, 1999) sustenta que a maior parte do tempo em que os membros da família estão juntos, estão também na presença da televisão pelo que, no mínimo, esta define parcialmente o contexto em que ocorre a interacção familiar e, desta forma, ajuda a determinar o sentido desta interacção.

O papel da família é fundamental e torna-se prioritário analisar as relações que se estabelecem em casa entre o agregado familiar e os *media*. “*O quotidiano da família está intimamente ligado ao quotidiano da televisão, embora a relação que os pais mantêm com a TV seja um tanto ambígua e até contraditória. Por um lado, acham que ela é causadora de todos os males, privando as crianças de tempo para estudar, dormir ou praticar desporto, o que por seu lado se reflecte também na saúde, na capacidade de concentração e no desempenho escolar ou ainda tornando-as demasiado passivas ou violentas. Mas, simultaneamente consideram que à televisão compete educar, instruir, ensinar... Queixam-se dos efeitos perniciosos, mas adoptam-na como baby-sitter por excelência durante horas e horas... É cómodo para os pais e tem a vantagem de reter as crianças em casa, sob o seu controlo*” (Santos, 2003, pág. 123).

Stoneman e Brody (1981, *cit. in.* Pereira, 1999) desenvolveram uma perspectiva contextualista para estudar a influência da actividade televisiva nas interacções familiares. Consideraram que a maior parte da investigação desenvolvida sobre este tema se debruçou sobre os efeitos directos da televisão nas crianças e que uma das suas maiores limitações foi centrar-se na criança individual, tendo dado pouca atenção à possibilidade da televisão influenciar as relações familiares e o processo de socialização no interior da família. Neste sentido, as autoras procuraram desenvolver um modelo de actividade televisiva sensível aos diversos níveis de atenção que os membros da família prestam a diferentes programas, tendo concluído que os programas televisivos que os membros da família escolhem para ver ajudam a organizar a interacção na família.

Segundo Escámez (2005) a falta de controlo paterno sobre o consumo televisivo das crianças traduz-se numa maior intensidade dos hábitos televisivos e numa maior desadequação face aos conteúdos programáticos, uma vez que são os próprios que definem o que querem ver e a hora em que o fazem, escolhendo programas que na maior parte das vezes não se adequam à sua faixa etária.

De acordo com Pereira (1999) “*o papel que a televisão assume na família relaciona-se de modo estreito com a sua importância na vida quotidiana e com os usos que se fazem dela. “Se é certo que a TV constitui para muitos um recurso de momento, não é, menos verdade que ela é também procurada, estimada e imensamente apreciada. A comprová-lo está o facto de a esmagadora maioria das famílias considerar que seria actualmente muito difícil viver sem televisão*” (Pereira, *op. cit.* pág. 190).

A postura parental face ao consumo televisivo (mediação) é um aspecto que Pereira (*op. cit.*) atribui grande expressividade. Segundo esta autora, mediação é o processo através do qual os pais e outros significativos, ajudam as crianças de diferentes níveis de desenvolvimento a descodificar e a compreender as complexidades do meio físico e social. Neste sentido, a mediação é encarada enquanto ponte entre o que a criança sabe e a nova informação a aprender e a estruturar.

Serrano (1986) define mediação como o resultado do controlo social na reprodução do real para a audiência dos meios. Este autor relacionou o conceito de mediação com as práticas comunicativas específicas da audiência como um processo estruturante.

Neste sentido, podemos referir que a televisão para além de poder assumir diversas funções, integra também o papel de elemento da própria família, ocupando os tempos mortos, divertindo as crianças/jovens e os seus pais, informando toda a família sobre o que se passa no mundo e acompanhando vários momentos íntimos que a outros agentes são restritos.

Todavia, os pais devem atender e utilizar forma de medição apropriadas de modo a tornar o consumo televisivo uma experiência saudável para as crianças e jovens e um acto responsável para os pais.

Em suma, através dos dados que anteriormente fomos referimos, podemos constatar que a televisão não é uma realidade simples plausível de ser analisada por si só. Quando pretendemos estudar o efeito do seu consumo nas crianças e adolescentes, temos de ter atenção às várias dimensões e aspectos particulares. De seguida iremos abordar em que medida o consumo influencia as várias dimensões do desenvolvimento no adolescente.

2.6. A influência da televisão no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos adolescentes.

Ao longo do tempo muito estudos têm enfatizado a televisão enquanto instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes. Isto tornou-se mais claro quando, a partir de meados dos anos 70, foram realizados estudos sobre os efeitos da televisão, ajudando a compreender que as crianças e os jovens são telespectadores activos, na medida em que constroem o próprio sentido daquilo que vêem e ouvem.

Segundo Lurçat (1995) o prestígio dos média baseia-se no poder que têm para dominar os telespectadores, a quem o entretenimento entorpece, mas também fascina. Fenómenos tais como a *imitação*, a *sugestão*, a *impregnação* são aspectos a ter em conta quando pretendemos estudar a interacção entre os meios de comunicação social e as pessoas. A *aprendizagem por impregnação* assume particular destaque no modo como as pessoas assimilam de forma inconsciente o que percebem na televisão, particularmente nos primeiros anos de vida. Este tipo de aprendizagem, caracteriza-se por quem aprende não saber o que está a aprender. Para esta autora, a presença da televisão em casa favorece a influência precoce dos modelos com os quais o adolescente entra em contacto e que progressivamente tende a imitar.

Todo este processo tem como resultado novas formas de socialização sob múltiplos factores, encarados à luz da relação socialização/ massificação. Isto é, se por um lado a televisão é encarada como instrumento de Socialização, por outro não podemos esquecer e deixar de considerar também o seu potencial na massificação de toda uma cultura.

De acordo com Andrés (1996) a constante publicação de dados estatísticos parece proporcionar uma base empírica para se relacionar o alto consumo televisivo com atitudes violentas, confusão entre ficção e realidade, passividade, falta de imaginação, assim como uma crescente falta de interesse pelas actividades escolares. Contudo, este autor defende que a influência que a televisão exerce nos seus telespectadores depende, sobretudo, das capacidades cognitivas de atribuição de sentido dos mesmos, nomeadamente do modo como interpretam e negociam cada nova experiência.

Fleitas e Zamponi (2002) defendem que a televisão é hoje em dia uma ferramenta educativa não formal quer pelos conteúdos que aborda e transmite, quer pela sua influência nos comportamentos sociais não apenas nos jovens, mas em todas as faixas etárias.

Embora a maior parte das vezes se enfatize os efeitos negativos da televisão, também existem aspectos positivos neste consumo, nomeadamente a identificação com determinados valores e ideais, expressão de emoções, desenvolvimento de competências sócio-cognitivas, como a empatia e o comportamento pró-social.

De acordo com Flores (2005) a televisão pelas suas características particulares pode ser um meio de socialização no sentido de se poder constituir como uma forma de comunicação e sensibilização das crianças e jovens. Partilhando deste pressuposto encontramos Pindado (1996), na medida em que defende que é evidente que a televisão joga um papel fundamental no processo de socialização de jovens, tanto na aquisição de informação como na adopção de modelos de comportamento.

Segundo Silva (2002) a ligação entre palavras e imagens promove no telespectador uma aquisição de saberes próxima da aprendizagem informal. Os próprios movimentos das câmaras, como o *zoom*, podem ter efeitos sobre as operações cognitivas, na medida em que chamam a atenção para certos detalhes e ensinam a observar.

Rodriguez (2005) refere que a televisão cria personagens, sendo o referente das nossas vivências, oferecendo para além do conteúdo para as nossas conversas, modelos estandardizados de comportamento, modas e gostos, ensinando o mundo com a riqueza das suas imagens e o brilho das suas histórias. Segundo este autor este meio de comunicação audiovisual tem uma poderosa capacidade para oferecer aos seus espectadores uma linguagem sedutora que conta um mundo imaginário e virtual, oferecendo um universo de ficção, tramas manipuladoras e modelos de vida, que sendo muito fáceis de reconhecer e assimilar podem conduzir a uma confusa diferenciação entre real e irreal nas crianças e jovens. A sua notável influência em todos os sectores sociais permite que a televisão substitua os jogos, o livro, a mãe, o pai, os amigos, criando-se um universo de quatro paredes com a ilusão de que se vê tudo, considerando que este é o melhor meio a proporcionar informação e entretenimento.

Quando se fala de televisão e desenvolvimento social é quase inevitável falar-se da influência que ela exerce ao nível da aprendizagem por modelagem, isto é, em que medida a televisão apresenta modelos de comportamento alvo de imitação para os seus telespectadores.

De acordo com Pindado (1996) a televisão pode originar uma certa “reprodução” de gestos, de comportamentos, movimentos e formas de falar, traduzidas neste sentido numa influência mais ou menos acentuada sobre a criatividade e imaginação dos adolescentes. As relações que o adolescente estabelece com a televisão têm lugar no âmbito das suas relações sociais, pelo que a mesma serve frequentemente de base relacional ou pretexto comunicativo pessoal. Este autor referindo-se ao trabalho de Von Feilitzen (1991) sugere que a televisão pode produzir nas crianças e jovens comportamentos de hiperactividade, hiper-estimulação, desejos de experimentar continuamente sensações novas, e tendência para o aumento da passividade no relacionamento interpessoal.

Segundo Flores (2002) a televisão representa um novo código de comunicação que nivela, homogeneiza e permite que todos os jovens, não importa de onde vieram, nem o seu nível sócio-cultural, possam partilhar da mesma experiência e falar na mesma linguagem. A televisão é, neste sentido, um veículo de aproximação entre jovens.

Também de acordo com este pressuposto encontramos Escámez (2005). Este autor enuncia que a televisão actua como instrumento de mediatiza e interpreta a realidade, oferecendo modelos de comportamento. O consumo televisivo influencia todas as idades, embora o faça de modo especial na infância e adolescência, devido à vulnerabilidade do público exposto, dada a sua incompleta formação ideológica, cultural e pessoal. Os adolescentes consideram a televisão como fonte de informação, muitas vezes mais importante que os professores, ou os pais.

Neste sentido, é reconhecido, sobretudo pelos pais, um conjunto de aprendizagens no âmbito social, influenciados pela exposição televisiva, como por exemplo a abordagem de conceitos (e preconceitos) sociais, os comentários sobre os valores sócio-morais e a assunção de algumas atitudes. Até mesmo as brincadeiras são regularmente apontadas como reveladoras da influência da televisão no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. De acordo com este pressuposto, Nico (2004) considera que as imagens veiculadas pela televisão são as principais fornecedoras de suporte para as brincadeiras infantis. Não sendo um mimetismo daquilo que a criança observa, as brincadeiras infantis são, à luz do que defende Vygotsky (n.d. *cit. in.* Nico, 2004) uma apropriações dessas experiências.

Ainda neste mesmo sentido, Lurçat (1995) identifica mesmo jogos de inspiração televisiva, os quais resultam de uma aprendizagem por impregnação. Talvez isso se explique, o carácter especial da relação da criança com a TV, que não sendo de natureza estritamente cognitiva, têm uma forte dimensão lúdica, afectiva e emocional, que conduz à imitação dos seus heróis, fazendo sonhar, rir e chorar. Ainda segundo esta autora a televisão, quando utilizada de modo equilibrado, pode estimular a curiosidade, educar para a diversidade das actividades humanas e favorecer vocações. Porém, existem alguns aspectos menos positivos a ter em

atenção, aspectos esses que se reflectem directamente nos comportamentos das crianças e jovens, nomeadamente a dessensibilização, sobretudo face à violência, e o perigo associado a uma percepção paranóide do mundo.

De acordo com Pinto (2000) ver televisão é efectivamente uma prática social altamente complexa, na qual as componentes emocionais desempenham um papel bem mais significativo do que aquilo que habitualmente é reconhecido.

Pelo que anteriormente se referiu a televisão assume-se para além de uma fonte inspiradora de modelos de comportamento e veículo de aproximação com outros jovens, ainda como um meio de aprendizagem de valores e ideais. Estes últimos reflectem muitas vezes um progressivo afastamento face aos representações familiares e conseqüentemente uma procura por uma relativa autonomia, traduzida na individualização do consumo televisivo.

Em suma, muitos são os aspectos do desenvolvimento humano que poderão ser alvo de influência a partir do consumo televisivo, sendo que o modo como esta ocorre não é equitativa em todos os jovens e depende de uma grande variabilidade de factores, sobretudo de âmbito cognitivo e psicológico, como os seus próprios valores e interesses.

Neste sentido, a televisão e os usos que os seus telespectadores fazem da mesma constitui ainda uma temática privilegiada de análise, uma vez que se procura perceber de que modo os conteúdos veiculados por este meio afectam o seu público, sobretudo se estivermos a falar de crianças e jovens, em que a noção do eu, sólida e coerente ainda não está consolidada.

A televisão, numa perspectiva sócio-ecológica assume-se como importante instância de desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Mais do que uma companhia, a televisão é frequentemente uma professora que nos ensina inconscientemente formas de acção, valores e ideias. Ignorar a influência que exerce na vida das populações, em geral, é ignorar parte da nossa identidade, pelo que não devemos fechar os olhos à sua realidade. Contrariamente, seria oportuno e desejável se nos tornássemos leitores activos e críticos das fontes de informação e comunicação a que temos acesso. Ajudar as crianças a serem telespectadores atentos é ajudá-las a serem responsáveis na construção do seu conhecimento.

Deste modo, procurámos dar um contributo para o estudo da relação entre televisão e adolescentes, pelo que de seguida passamos a referir o estudo empírico que motivou este trabalho.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Objectivos e hipótese de estudo

Este estudo tem como **principal objectivo** *compreender a influência da televisão no desenvolvimento sócio-emocional de uma amostra de adolescentes entre os 12 e os 15 anos.* Sendo que se pretende estudar a relação existente entre o consumo televisivo e o desenvolvimento sócio-emocional.

Neste sentido, definiram-se como **objectivos específicos** conhecer os consumos televisivos dos adolescentes, *quanto a programação, tempo dispendido frente ao ecrã, companhia privilegiada na hora de ver televisão e ainda conhecer a postura dos adolescentes face à educação para os media e a atitude mediadora dos seus pais.*

A presente investigação pretendeu, deste modo, proceder ao levantamento de informações relacionadas com o consumo televisivo e os usos sociais da televisão, tendo sido utilizado para este fim um questionário com questões abertas e fechadas.

As variáveis que norteiam este estudo são por um lado o desenvolvimento sócio-emocional (variável dependente) e o consumo televisivo (variável independente), pretendendo-se saber *“Em que medida o consumo televisivo influencia o desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes?”*. Neste sentido, considera-se a seguinte hipótese: O consumo televisivo influencia o desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes.

3.2. Metodologia

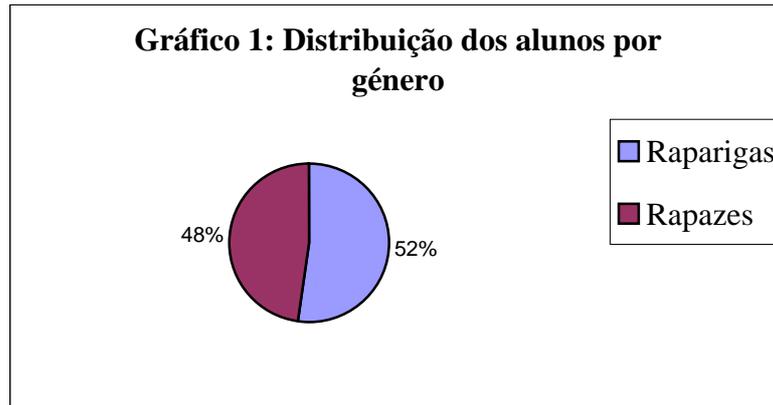
3.2.1. A Amostra

A amostra contemplada neste estudo foi constituída por 90 adolescentes de idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, residentes nos concelhos de Beja, Castro Verde, Ferreira do Alentejo e Ourique, alunos dos 7.º e 8.º ano de escolaridade.

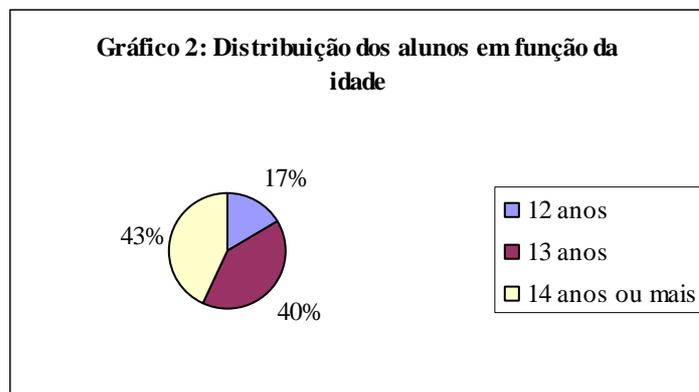
Considera-se importante referir que foi utilizada uma amostra não probabilística, seleccionada por conveniência, especificamente por proximidade geográfica.

De seguida passaremos a apresentar algumas informações relacionadas com a caracterização da amostra dos alunos inquiridos.

No gráfico 1 é possível observar a **distribuição dos alunos que responderam ao inquérito por género**, sendo que 52 % são raparigas e 48% rapazes.



Quanto às idades dos alunos registou-se uma distribuição assimétrica, pelo que 16,7% dos alunos tinha 12 anos, 40% - 13 anos e 43,3% 14 anos ou mais, tal como se pode ver no gráfico 2.



Através da tabela 1 observa-se a distribuição dos alunos pelos respectivos concelhos de frequência escolar. Assim, verificamos que a localidade com mais alunos inquiridos foi Castro Verde com 26 alunos enquanto que em Ourique foram inquiridos apenas 18 alunos, uma vez que nesta localidade as turmas tendem a ser de menor dimensão.

Tabela 1: Distribuição dos alunos por área de residência

Localidades	Frequências	Percentagens (%)
Ferreira do Alentejo	25	27,8
Beja	21	23,3
Castro Verde	26	28,9
Ourique	18	20,0
Total	90	100

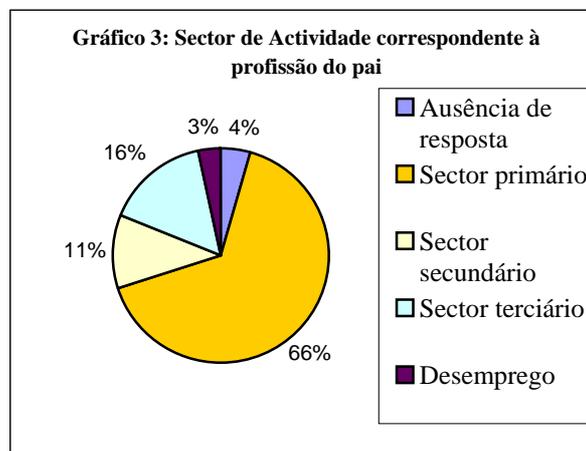
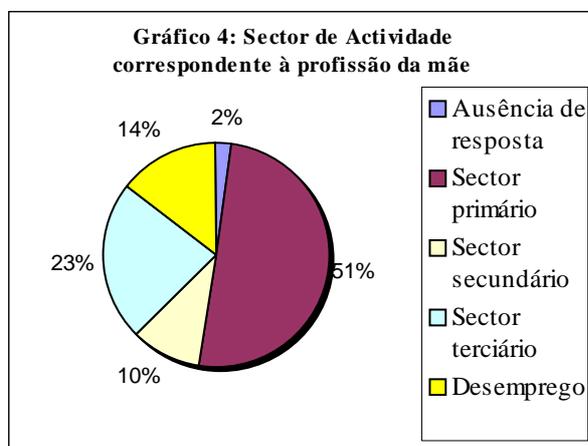
A maioria dos alunos, 76,7% frequentava o 7.º ano, enquanto que 23,3% eram estudantes do 8.º ano (tabela 2).

Tabela 2: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

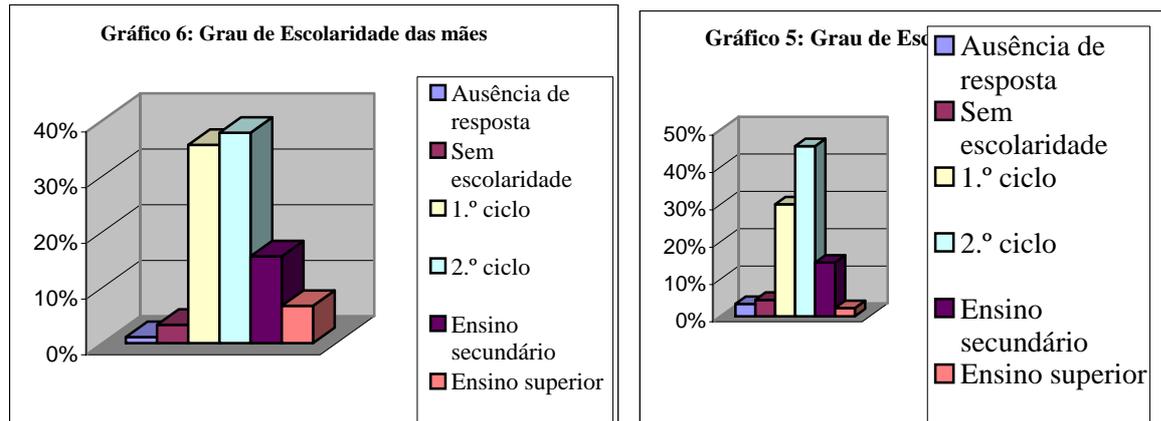
Ano de Escolaridade	Frequências	Percentagens (%)
7.º Ano	69	76,7
8.º Ano	21	23,3
Total	90	100

Quanto ao sector de actividade relativo às profissões dos Pais, verificou-se um predomínio do **sector primário**, quer em relação aos pais (65,56%), quer por em relação às mães (50%). O sector com menor expressividade é o **sector secundário** (pais -11,11%; mães - 10%). Torna-se ainda importante referir que o desemprego parece ser maior nas mulheres (14,44%) do que nos homens (3,33%), tal como expressam os gráficos 3 e 4.¹

Quanto à escolaridade dos pais é possível destacar que a maioria dos pais e mães dos alunos inquiridos têm o 2.º ciclo de escolaridade (Gráfico 5 e 6), enquanto que a percentagem dos pais que tinha ensino superior era muito reduzida, embora fosse superior nas mães.



¹ Entenda-se por sector **primário** as actividades ligadas à agricultura e as indústrias extractivas, por sector **secundário** as indústrias manufactureiras e por sector **terciário** o comércio e as indústrias de serviços (Clarck, 1940, *cit. in. Silva & Ramos, 1996*).



3.2.2. O Questionário

O instrumento de medida utilizado foi um **questionário** (Anexo B), construído e testado por nós no decurso deste trabalho, uma vez que se sentiu necessidade de recolher informação sobre o consumo televisivo, os usos da televisão e a relação existente entre ambos.

A elaboração deste instrumento teve como “ponto de partida” um dos questionários construídos por Freixo, M (2002) para alunos e de onde foram transcritas 7 questões (questões 13, 14, 18,19,21, 25 e 26) - (Anexo C), enquanto que as restantes foram construídas no decurso deste trabalho.

O questionário foi concebido para conhecer os consumos televisivos dos jovens e as variáveis que eventualmente o influenciam, nomeadamente ao nível de: *posse de equipamento, programação, tempo dispendido frente ao ecrã, companhia privilegiada quando vê televisão, atitude mediadora dos pais face ao visionamento televisivo dos seus filhos, actores preferidos e os motivos que conduzem a tal escolha e ainda a atitude dos jovens face à utilização da televisão enquanto ferramenta ao serviço da educação.*

O instrumento foi constituído por 31 questões, abertas e fechadas, e dados de identificação dos alunos, tal como se pode observar no Anexo B. As questões fechadas relacionaram-se com os consumos televisivos, enquanto que as questões abertas se dirigiram predominantemente aos aspectos da relação entre adolescente/televisão.

Neste sentido, as questões 1 a 10 permitiram a recolha de informação quanto à posse de equipamento e visionamento televisivo; as questões 11 a 21 possibilitaram a obtenção de dados sobre as preferências televisivas dos alunos e as questões 22 a 31 forneceram informação relativa à atitude parental face ao consumo televisivo e Educação para os Media.

3.2.3. Procedimentos

O primeiro passo que demos, antes do contacto com os alunos e docentes, quer em relação ao pré-teste, quer em relação ao estudo propriamente dito, foi a apresentação às Direcções Executivas das Escolas de uma solicitação por escrito (Consentimento Informado), apresentando sumariamente os objectivos da investigação e requerendo a autorização para a aplicação dos questionários (Anexo A).

No início do processo de planificação do estudo foi realizado o pré-teste do questionário a uma turma de 7.º ano (25 alunos) na Escola de Ensino Básico de Aljustrel, uma vez que a maioria das questões foi formulada por nós e necessitava de uma análise quanto à sua consistência e validade. Algumas questões foram alvo de modificação, visto terem sido observadas algumas dificuldades de resposta, porém outras foram mantidas propositadamente, uma vez que se pretendia proceder ao levantamento do máximo de informação possível.

Os questionários foram preenchidos ao longo dos meses de Abril, Maio e Junho nas seguintes escolas: Escola do Ensino Básico 2.º e 3.º ciclo de Ourique (Ourique), Escola Ensino Básico 2.º e 3.º ciclo Doutor António Francisco Colaço (Castro Verde), Escola Ensino Básico 2.º e 3.º ciclo de José Gomes Ferreira (Ferreira do Alentejo) e Escola Ensino Básico 2.º e 3.º ciclo de Santiago Maior (Beja).

Por decisão dos responsáveis administrativos escolares, os questionários foram aplicados nas disciplinas com menor horário curricular, nomeadamente em *estudo acompanhado* e *formação cívica*. A aplicação dos instrumentos esteve de igual modo condicionado pela disponibilidade dos respectivos docentes.

Durante o preenchimento dos questionários, que ocorreu no início das aulas, estiveram presentes os alunos, o (a) professor (a) da disciplina e o elemento responsável por este estudo.

Foi pedido aos jovens que respondessem com sinceridade, garantindo-se a confidencialidade da informação obtida. O tempo dispendido pelos respondentes foi de cerca de 25 minutos, não tendo surgido dúvidas relevantes. Contudo, foi possível verificar, e de acordo com as expectativas iniciais, que os alunos apresentaram alguma dificuldade em fundamentar as suas respostas. Sendo que, alguns verbalizaram que era “chato” terem de justificar as suas opiniões, apesar deste facto ter sido anteriormente analisado aquando da realização do pré-teste e mantido intencionalmente.

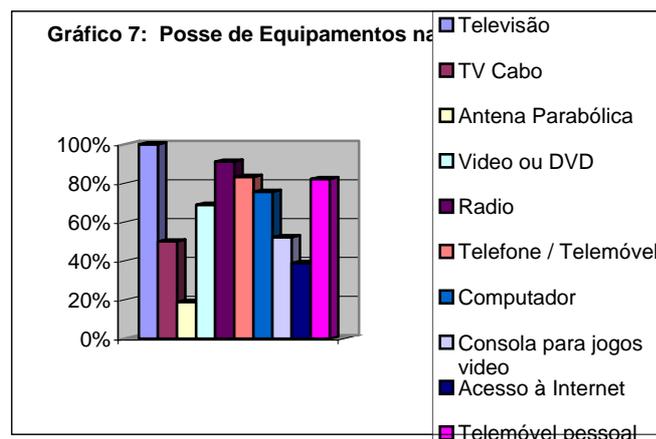
Os questionários foram tratados com o auxílio do programa estatístico SPSS (Statistical Program for Social Sciences, versão 11.0) e do Microsoft Excel, tendo as questões abertas sido alvo de análise de conteúdo.

3.3. Apresentação de Resultados

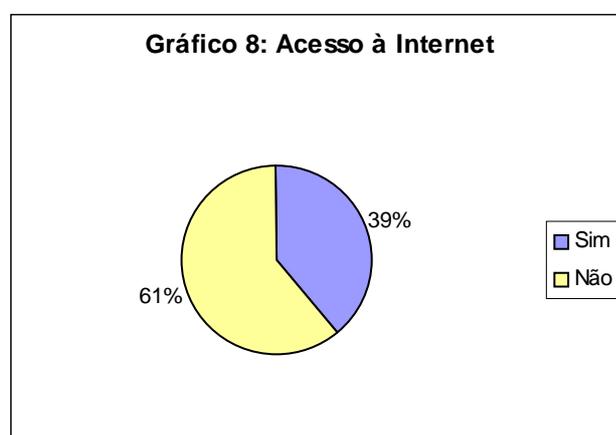
Neste capítulo apresentam-se os resultados considerados significativos para a compreensão quer do *consumo televisivo*, quer da *relação que os jovens estabelecem com a televisão*. Neste sentido, a informação irá ser apresentada em três tópicos: *resultados gerais sobre a posse de equipamento e visionamento televisivo*, *resultados sobre as preferências televisivas* e *resultados relacionados com a atitude parental e Educação para os Media*.

3.3.1. Resultados gerais sobre a posse de equipamento e visionamento televisivo.

Quando se questionou se têm televisão, 100% dos inquiridos responderam que sim. Metade dos alunos tem acesso a um conjunto de canais diversificado através da TV Cabo (50%) e através da Antena Parabólica (18,9%). No gráfico 7 observa-se a distribuição de posse de diversos equipamentos, como a **TV Cabo**, **Antena Parabólica**, **Internet** nas habitações dos jovens.



Relativamente à posse de **computador com ligação à Internet**, 61% dos alunos referiu não ter ligação à Internet em casa (gráfico 8).



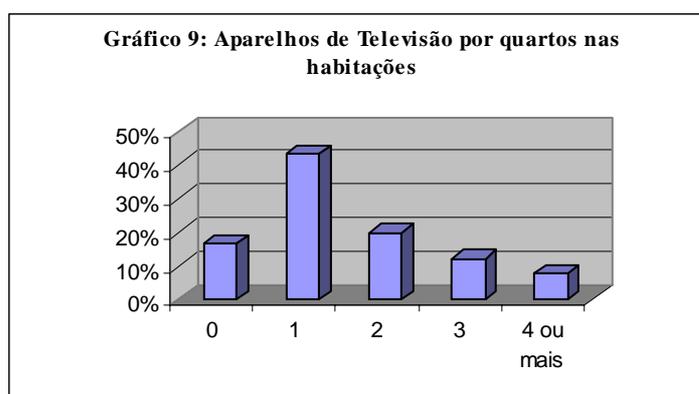
Analisámos se o consumo televisivo poderia estar de algum modo relacionado com o acesso à Internet, assente no pressuposto de que os alunos que teriam acesso à Internet veriam menos televisão.

Embora se possa verificar uma grande diversidade de respostas face à questão “Em que medida vê televisão?”, podemos ver através da tabela 3 que estas parecem não variar em função do acesso à Internet. Apenas 12,7% dos alunos que não têm acesso à Internet responderam que vêem muitíssimo televisão. Deste modo, parece não existir associação entre a quantidade de horas de visionamento televisivo e o facto de ter em casa computador com acesso à Internet ($X^2=2,71$; $GL=4$; $P=0,607$).

Tabela 3: Análise do consumo televisivo e acesso à Internet.

		Tem acesso à Internet?		Total (%)
		Sim (%)	Não (%)	
Em que medida vê televisão?	Muito pouco	2,9	10,9	7,8
	Pouco	5,7	9,1	7,8
	Mais ou menos	40	36,4	37,8
	Muito	40	30,9	34,4
	Muitíssimo	11,4	12,7	12,2
Total		100	100	100

Quando questionámos acerca da **quantidade de televisores nos quartos**, cerca de 40% respondeu que tem 1, 20% referiu 2, enquanto que 7,8% mencionou 4 ou mais televisores (gráfico 9).



Quando questionámos sobre a **companhia privilegiada para ver televisão**, cerca de 45,6% dos jovens preferem ver televisão sozinhos, enquanto que 44,4% elegem a família como a

companhia mais frequente. Os amigos apenas representam 8,9% da companhia actual dos jovens ao verem televisão, tal como se pode concluir através da análise da tabela 4.

Tabela 4: Companhia privilegiada para ver televisão.

	Frequência	Percentagem (%)
Sozinho	41	45,6
Amigos	8	8,9
Família	41	45,6
Total	90	100

Quando procurámos saber **se a companhia privilegiada para ver televisão varia em função da idade**, não encontramos qualquer associação entre elas, pelo que a forma de ver televisão parece ser igual em ambos os grupos de idade ($X^2 = 0,90$; $GL = 4$; $P = 0,90$).

Os jovens inquiridos vêem em média 2 horas de televisão nos dias úteis da semana, enquanto que ao fim-de-semana o tempo médio dispendido aumenta para 3 horas. Contudo percebem-se algumas diferenças, nomeadamente quanto aos valores mínimos e máximos, tal como se pode ver nas tabelas abaixo expostas (tabela 5 e 6).

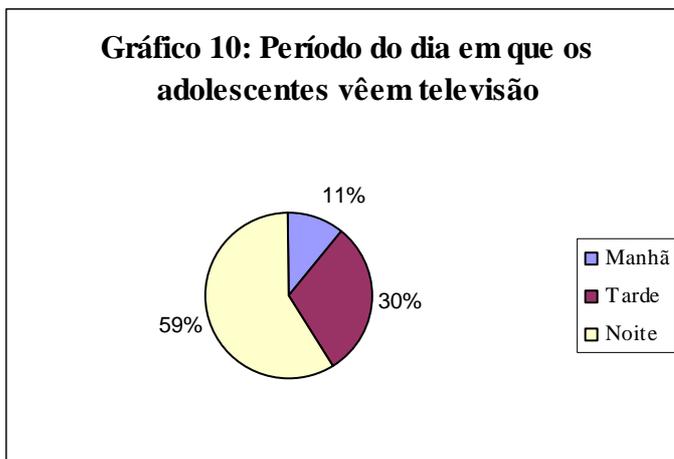
Tabela 5: Tempo de visionamento, por dia, aos dias úteis.

Medidas Estatísticas	Valores
Respostas	90
Média	2
Desvio padrão	0.793
Mínimo	1
Máximo	4

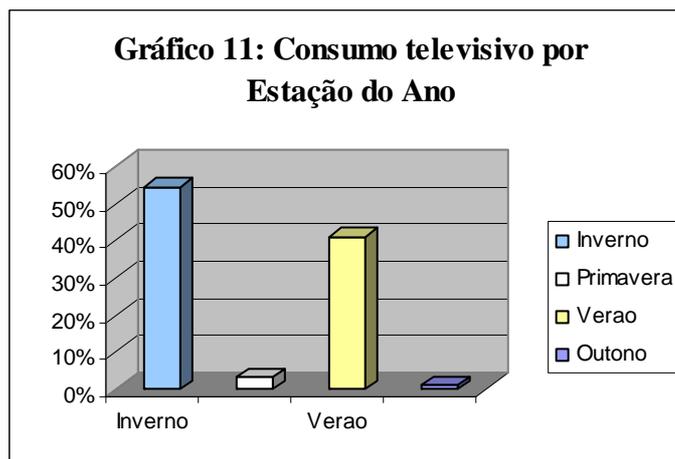
Tabela 6: Tempo de visionamento, por dia, aos fins-de-semana.

Medidas Estatísticas	Valores
Respostas	90
Média	2,48
Desvio padrão	0.974
Mínimo	1
Máximo	5

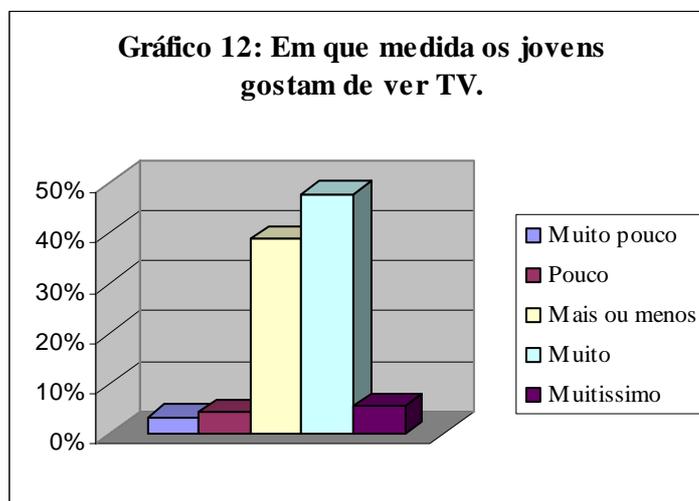
Quanto ao **período do dia em que os jovens vêem mais televisão** (gráfico 10), 58,89% dos inquiridos responderam que era de noite enquanto que 11,11% referiram a manhã.



A **estação do ano em que os jovens vêem mais televisão** é no “Inverno” e no “Verão” tal como se pode observar através da análise do gráfico 11.



Quando questionámos **em que medida os jovens gostam de ver televisão**, 47,8% referiu que gosta muito, 38,9% gosta mais ou menos e 5,6% muitíssimo (gráfico 12).



Relativamente ao **facto de gostarem de falar com os amigos sobre programas que vêem** (tabela 7) cerca de 35,6% respondeu que o faz muitas vezes enquanto que 5,6% nunca o faz.

Tabela 7: Em que medida é que os jovens, quando assistem televisão, gostam de falar com amigos sobre os programas.

	Frequência	Percentagem (%)
Sempre	15	16,7
Muitas vezes	32	35,6
Às vezes	28	31,1
Raramente	10	11,1
Nunca	5	5,6
Total	90	100

Torna-se ainda pertinente referir que **quando questionámos se os jovens costumam ver televisão com os pais**, 71,1% referiu que sim.

3.3.2. Resultados sobre as preferências televisivas dos alunos.

Quando questionados sobre o seu programa favorito, independentemente do sexo, 57,8% dos jovens refere “*Morangos com Açúcar*”, seguindo-se “*Floribela*” com 13,3% e os “*Filmes*” com 6,7%. Estes resultados encontram-se presentes na tabela 8.

Tabela 8: Indicação do programa favorito

	Frequência	Percentagem (%)
“ <i>Morangos com Açúcar</i> ”	52	57,8
“ <i>Floribela</i> ”	12	13,3
Documentários	3	3,3
Outros programas televisivos	23	25,6
Total	90	100

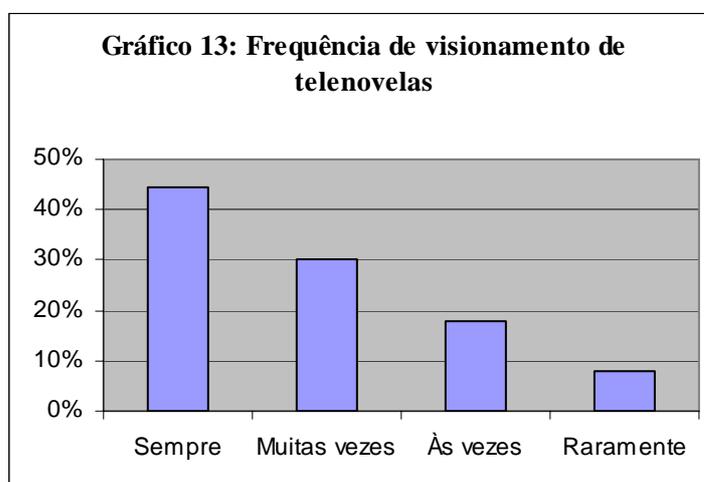
Podemos ainda observar esta mesma distribuição em função do género dos inquiridos (tabela 9), sendo que os rapazes parecem apresentar uma maior dispersão das suas preferências.

Tabela 9: Indicação do programa favorito em função do género

Programa Favorito	Género		Total
	Feminino	Masculino	
“Morangos com Açúcar”	32 (68,1%)	20 (46,5%)	52 (57,8%)
“Floribela”	6 (12,8%)	6 (14%)	12 (13,3%)
Documentários		3 (7%)	3 (3,3%)
Outros programas televisivos	9 (19,1%)	14 (32,6%)	23 (25,6%)
Total	47 (100%)	43 (100%)	90 (100%)

Quanto aos motivos que fundamentam a escolha dos jovens por estes programas, podemos encontrar os “*aspectos ligados à diversão*” (47,8%), “*aspectos relacionados com o dia-a-dia dos jovens*” (15,6%) ou ainda porque se “*dedicam a público juvenil*” (14,4%).

Torna-se pertinente clarificar que os programas com maior audiência entre os inquiridos são as **telenovelas**, pelo que os questionámos sobre a **frequência de visionamento** deste tipo de programas, sendo que 44,4% refere que vê sempre, tal como se pode observar no gráfico 13.



Quando questionámos os jovens sobre **qual o seu actor preferido** as respostas foram as seguintes (tabela 10):

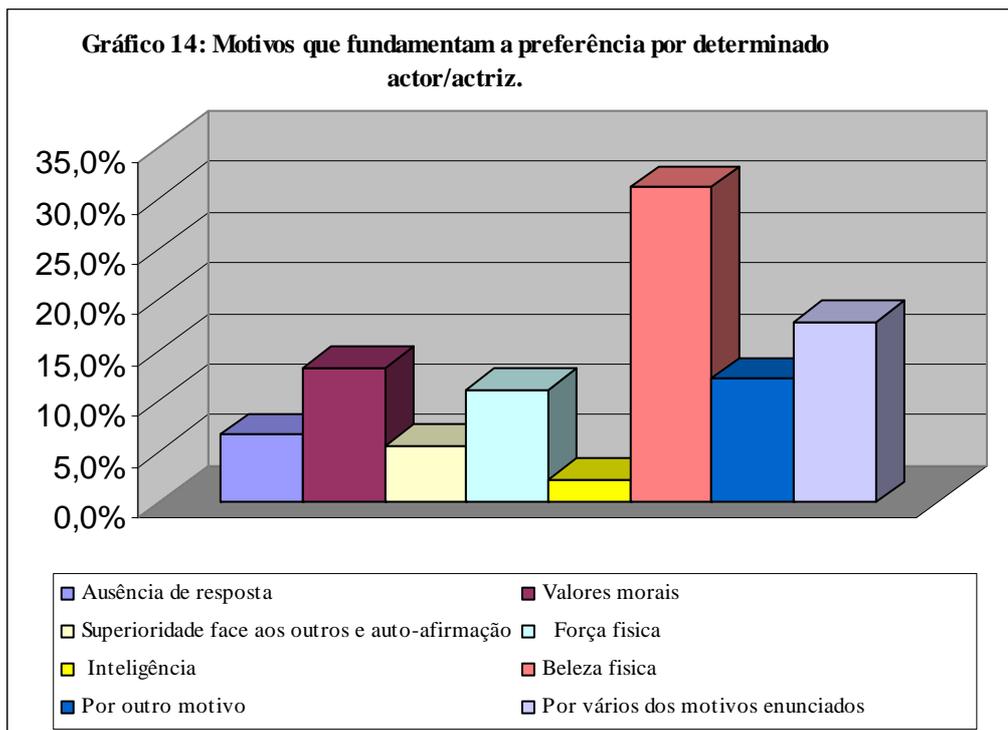
Tabela 10: Lista dos Actores preferidos

Nomes	Frequência	Percentagem (%)
Ausência de resposta	14	15,6
Luís Lourenço	9	10
Joana Duarte	23	25,6
Tiago Felizardo	5	5,6
Francisco Adam	10	11,1
Diana Chaves	10	11,1
Mariana Monteiro	2	2,2
Sandra Celas	1	1,1
Luciana Abreu	4	4,4
Francisco Corte Real	6	6,7
Rey Mistério	2	2,2
Iva Dominguez	2	2,2
Marco Horácio	2	2,2
Total	90	100

Mais uma vez, compete-nos contextualizar as escolhas acima referidas. Uma grande parte dos actores mencionados constitui o elenco de “*Morangos com Açúcar*”, nomeadamente os autores: Joana Duarte, Francisco Adam, Diana Chaves, Luís Lourenço, Francisco Corte Real, Tiago Felizardo e Mariana Monteiro, confirmando a importância que esta série e os modelos que a mesma difunde assumem para os seus telespectadores.

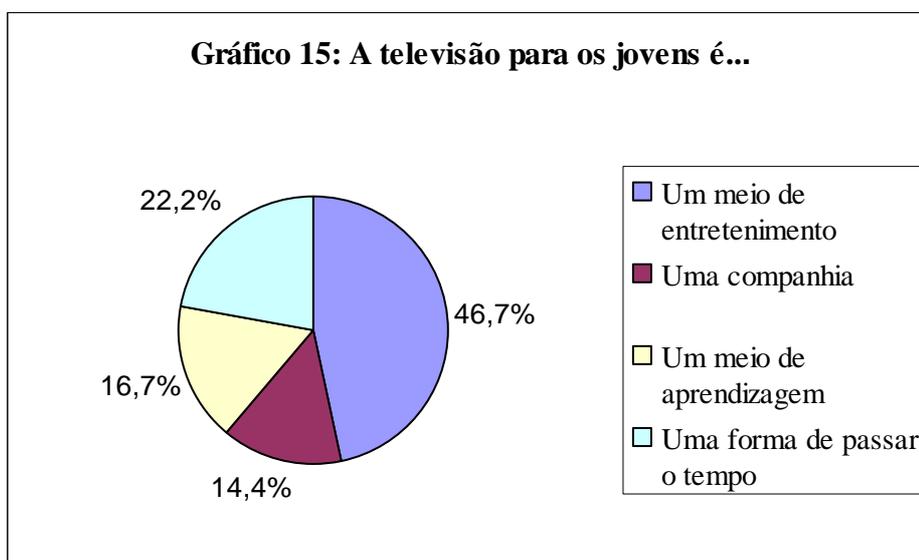
Tentando compreender **o que os jovens valorizam numa personagem**, foi possível constatar que 31,1% atribui grande peso à “*beleza física*”, enquanto que 13,3% optou pelos “*valores morais*”. As respostas dos alunos encontram-se expressas no gráfico 14.

Embora os aspectos anteriormente referidos sejam os mais valorizados nas personagens, 54,4% dos jovens referiu não se identificar com o seu actor/actriz preferido. Isto poderá significar que apesar destas serem as características mais enfatizadas, parecem não ser necessariamente alvo de identificação ou modelo para os jovens ou que, se o forem os mesmos tendem a omitir e negar as suas fontes de influência e identificação. Este aspecto é particularmente importante, uma vez que pretendíamos saber em que medida os modelos televisivos são importantes para os adolescentes.



Quando pedimos para dizerem o que pensam sobre a **afirmação de que** “por vezes os jovens identificam-se de tal modo com os seus actores preferidos que tendem a ter atitudes semelhantes às que vêem nas séries ou filmes de que gostam e costumam ver” (**Anexo B-questão 20**), 82,4% dos jovens respondem que concordam, enquanto que 13,2% referem não concordar com esta afirmação.

Quando questionámos os jovens acerca da **função que a televisão assume para os mesmos**, 46,7% encara predominantemente a televisão enquanto “meio de entretenimento” e “forma de passar o tempo” (22,2%) – gráfico 15.



3.3.3 Resultados relacionados com a atitude parental face ao consumo televisivo e a Educação para os Media.

Quando questionados sobre a **atitude dos pais (ou adultos com quem vivem) face à escolha dos programas televisivos a que assistem** 68,9% dos alunos referiram que não limitam o número de horas em que eles assistem televisão, sendo que 74,4% não exercem restrições ainda quanto ao tipo de programação a que os seus filhos podem assistir.

Procurámos perceber se os pais que costumam limitar o número de horas são aqueles que tendem a dizer quais os programas a que eles podem assistir na televisão Neste sentido, verificamos que estas duas variáveis estão relacionadas, ou seja, quem não costuma limitar o número de horas também não costuma dizer que programas pode ver ($X^2= 16,7$; $GL=1$; $P= 0,00$).

Quando se pergunta aos jovens **se em caso dos pais proibirem de ver um determinado programa eles obedecem ou não** 66,7% respondeu que obedece, enquanto que 33,3% refere que não. Quanto à justificação para o facto de obedecerem ou não, observamos que a resposta mais frequente relaciona-se com o facto de “*os pais é que mandam*”, restando-lhes obedecer (46,7%), tal como se pode ver na tabela 11.

Tabela 11: Justificação para o facto de obedecerem ou não à proibição por parte dos pais de ver um determinado programa.

Respostas	Frequência	Percentagem (%)
Ausência de Resposta.	21	23,3
Os pais sabem o que é melhor para os seus filhos.	13	14,4
São os pais que mandam.	42	46,7
Os pais não têm o direito de proibir, por isso vejo o que quero.	14	15,6
Total	90	100

Ainda de acordo com a tabela acima referida, podemos ver que 23,3% dos alunos não respondeu à questão, talvez pelo facto de os pais não controlarem o que estes vêem na televisão. Embora 15,6% dos alunos tenha respondido à questão e defendam que “*os pais não têm o direito de controlar o seu consumo televisivo*”.

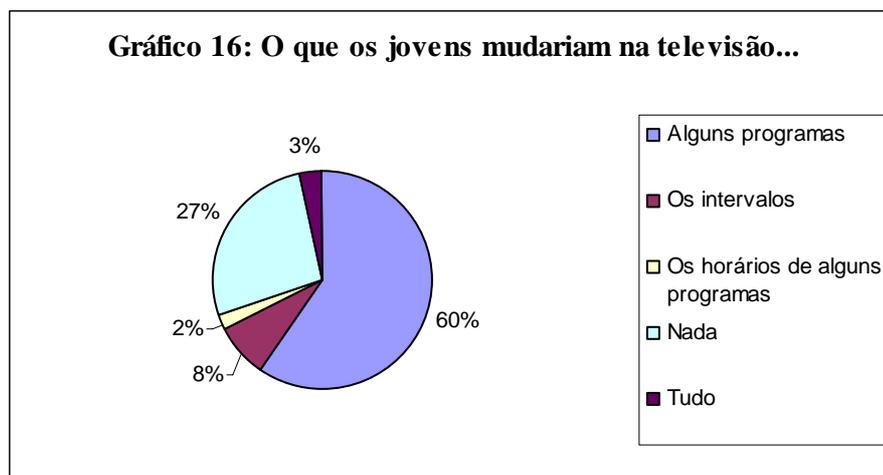
Quando questionados sobre **se os pais falam com eles sobre o que vêem na televisão**, 64,4% referiu que não. Porém, quando pedimos para que os alunos se lembrem se alguns

comentários 70% não respondeu, 18,9% referiu que os pais “*falam sobre alguns programas*”, tal como se pode observar na tabela 12.

Tabela 12: Quando os pais falam com os jovens acerca do que vêm na televisão abordam os seguintes assuntos:

Respostas:	Frequência	Percentagem (%)
Ausência de resposta.	63	70
Alguns programas.	17	18,9
Anúncios publicitários.	4	4,4
Aspectos/ programação que não se adequam aos jovens.	6	6,7
Total	90	100

Quando inquiridos sobre “*O que gostavas que mudasse na televisão? E porquê?*” cerca de 60% referiu que “*alguns programas deveriam ser alvo de mudança*”, enquanto que 26,7% “*não mudariam nada*”. Resta acrescentar que 3,3% dos inquiridos mencionou que “*gostava de ver tudo mudado*”. O gráfico 16 apresenta a respectiva distribuição das respostas.



Quanto às questões relacionadas com a educação para os media e a sua relação com a escola 61,1% dos alunos referiu que consideram importante a “*escola educar para o uso responsável da televisão*”, 33,3% mencionou como justificação o facto de “*estar mais atento ao que se vê na televisão*”. Todavia, cerca de 35,6% referiu que “*a educação para o uso responsável da televisão nada tem a ver com a escola*”. Através da tabela 13 é possível verificar a distribuição das respostas pela amostra quanto à justificação da pertinência da educação para o uso responsável da televisão.

Tabela 13: Justificação para a pertinência da educação para os media.

Respostas	Frequência	Percentagem (%)
Ausência de resposta	5	5,6
Porque podemos estar mais atentos ao que vemos na televisão.	30	33,3
Para sabermos o que não devemos ver.	12	13,3
Porque podemos aprender muita coisa interessante.	11	12,2
A educação para o uso responsável da televisão não tem nada a ver com a escola.	32	35,6
Total	90	100

Quando inquiridos sobre **em que medida os seus professores utilizam a televisão nas aulas**, os alunos referiram que os mesmos utilizam-na muito pouco (67,8%), sendo que 12,2% respondeu que utiliza mais ou menos.

A maioria dos inquiridos (70%) enunciou que a televisão é um bom recurso para ser utilizado na sala de aula, sobretudo porque “*pode dinamizar a aula*”. Contudo, existe uma percentagem significativa que mencionou que “*a televisão pode perturbar as aulas*”, tal como se pode visualizar na tabela 14.

Tabela 14: Justificação para a utilização ou não da televisão enquanto recurso pedagógico na sala de aula.

Respostas	Frequência	Percentagem (%)
Ausência de respostas	8	8,9
Pode tornar as aulas mais interessantes.	10	11,1
Para exemplificar os conteúdos programáticos.	16	17,8
Para dinamizar as aulas.	24	26,7
Para motivar os alunos.	9	10
Pode perturbar a aula.	23	25,6
Total	90	100

Para se compreender se os alunos que consideram que a televisão é predominantemente um meio de entretenimento são aqueles que têm maior tendência para partilharem a opinião de que “*a utilização da televisão na sala pode perturbar a aula*”, relacionou-se a variável “De um modo geral a televisão para ti é...” e “Justificação para a utilização ou não da televisão na sala de

aula”, observando-se que os alunos que consideram a televisão enquanto meio de entretenimento têm maior facilidade em defender que a televisão pode perturbar a aula (tabela 15).

Tabela 15: Análise do que a televisão é para os jovens em função da aceitação ou não da mesma enquanto recurso pedagógico.

Justificação	De um modo geral a televisão para ti é...				Total
	Um meio de entretenimento	Uma companhia	Um meio de aprendizagem	Uma forma de passar o tempo	
Ausência de resposta	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	5 (62,5%)	8 (100%)
Pode tornar as aulas mais interessantes.	4 (40%)		3 (30%)	3 (30%)	10 (100%)
Pode exemplificar os conteúdos programáticos.	9 (56,3%)	1 (6,3%)	1 (6,3%)	5 (31,3%)	16 (100%)
Para dinamizar a aula.	13 (54,2%)	4 (16,7%)	6 (25%)	1 (4,2%)	24 (100%)
Para motivar os alunos.	4 (44,4%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)	1 (11,1%)	9 (100%)
Pode perturbar a aula	11 (47,8%)	13 (14,4%)	2 (8,7%)	5 (21,7%)	23 (100%)
Total	42 (46,7%)	13 (14,4%)	15 (16,7%)	20 (22,2%)	90 (100%)

3.4. Discussão de Resultados

O objectivo central deste estudo foi o de analisar e tentar compreender em que medida a televisão pode influenciar o desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes. De modo mais específico, foram analisados os consumos televisivos dos jovens inquiridos, os usos, a relação que os mesmos estabelecem com a televisão e ainda a sua postura face à Educação para os Media.

Neste capítulo realçaremos os resultados que se destacaram como mais importantes para o presente estudo.

3.4.1. Posse de equipamento e visionamento televisivo

Os equipamentos encontrados com maior incidência nas habitações dos jovens inquiridos são em primeiro lugar a televisão, seguindo-se o rádio, telefone, telemóvel pessoal e computador.

Todos os estudantes vêem televisão (100%), sobretudo de noite (58,9%) o que corresponde ao período em que estão em casa. Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos por Pereira (1999), Pinto (2000) e Freixo (2002) no sentido de que a tarde/noite são os períodos em que os telespectadores e em especial os jovens mais consomem televisão.

Uma grande proporção de jovens tem acesso à TV Cabo e à Antena Parabólica, pelo que a sua oferta televisiva é maior e mais diversificada. Cerca de 39% dos jovens tem computador com acesso à Internet, o que consideramos poder condicionar a quantidade de horas passadas frente à televisão, embora não exista relação directa entre estas duas variáveis.

40% dos jovens inquiridos tem televisão em 1 dos quartos da sua habitação e 20% em 2 dos quartos da mesma. Estes resultados parecem indicar que alguns jovens têm maior facilidade em individualizar o seu consumo televisivo. Pinto (2000) analisou a quantidade de televisores pelas diversas divisões da casa, assente no pressuposto de que este aspecto tem incidência relevante no consumo e, sobretudo, nos modos como a família se relaciona com a televisão. Neste sentido, concordamos com a perspectiva apresentada por Pinto (*op. cit.*) de que a existência de mais do que 1 aparelho de televisão por habitação pode condicionar quer o consumo televisivo, quer os usos que se fazem da mesma.

O tempo passado frente ao ecrã aumenta ao fim-de-semana, e a estação do ano em que os jovens mais vêem televisão é no Inverno (54,4%). Pensamos que este facto se deva ao mau tempo e à menor facilidade para sair de casa e/ou ocupar os seus tempos livres com outro tipo de actividades. Os jovens referem que no Verão têm maior diversidade de actividades de ocupação de tempos livres. Nas estações de Outono (1,1%) e Primavera (3,3%) os jovens referem que vêem menos televisão. Pereira (1999) obteve resultados semelhantes, verificando, que o consumo televisivo tende a ser mais elevado no Inverno do que no Verão e maior aos fins-de-semana do que durante a semana. Segundo esta autora, *“tal diferença fica a dever-se às condições atmosféricas na estação do Inverno não serem tão propícias à realização de actividades ao ar livre, a iniciativas fora de casa, e a não serem convidativas para um passeio a pé ao fim da tarde ou depois do jantar, não incentivarem a sair de casa (pág. 158)”*.

Deste modo, os dados obtidos permitem-nos referir que o tempo dispendido frente à TV varia em função quer da disponibilidade de tempo livre, quer em termos de leque alternativo de actividades.

Uma vez que a noite é o horário privilegiado para ver TV, 45.6% fazem-no na companhia da família, assistindo deste modo aos mesmos programas que os adultos. Tal como refere Pereira (*op.cit.*) *“existe uma tendência global para que a actividade televisiva seja partilhada pelos membros do agregado familiar, embora a percentagem tendencialmente elevada de famílias com mais de um aparelho de televisão venha a introduzir uma tendência, ainda que ligeira, para a privação do consumo (pág. 171)”*. Isto parece indicar que os jovens visualizam programas predominantemente destinados à população adulta e que os pais podem não ter uma atitude mediadora face ao consumo televisivo dos seus filhos.

Uma grande percentagem dos jovens inquiridos afirmou não estar satisfeito com a qualidade/programação da televisão actual, pelo que na opinião de 60% dos inquiridos alguns programas deviam ser alvo de renovação ou pelo menos reflexão. Neste sentido, pode-se compreender o jovem enquanto telespectador atento e não enquanto sujeito passivo.

Ver televisão foi apresentado por 45,6% dos adolescentes como um acto solitário, raramente partilhado com os seus amigos. Embora uma grande percentagem afirmasse que gosta de falar com os colegas sobre o que vê na televisão, ou seja, os assuntos ou informações transmitidas pela TV fundamentam conversas entre os adolescentes. De acordo com Rodríguez (2005) a televisão oferece os temas para as conversas quotidianas, sendo fonte estandardizada de modelos de comportamento, modas e gostos. Também Pindado (2005) refere que *“a relação que o jovem estabelece com a televisão insere-se no âmbito das suas relações sociais, numa cadeia de espaços socio-ecológicos interrelacionados: se vê televisão em casa, sozinho ou com a família, com amigos, na escola, mas também se fala dela, servindo de base relacional ou pretexto comunicativo pessoal (pág. 25)”*.

3.4.2. Preferências televisivas

As séries televisivas *“Os Morangos com Açúcar”* (57,8%) e *“Floribela”* (13,3%) foram os programas com maior audiência juvenil, tal como era de esperar, uma vez que são programas concebidos e dirigidos predominantemente para esta faixa etária. A série *“Morangos com Açúcar”* representa o dia-a-dia de um grupo de jovens, sendo que actualmente quase ninguém que seja atento ao comportamento dos jovens portugueses desconhece o que muitos denominam por *“Morangomania”*. De acordo com Pindado (2005) os jovens tendem a preferir programas em que os protagonistas são jovens, como se automaticamente se estabelecesse uma relação mais próxima entre telespectador/protagonista, uma aproximação ao seu mundo e uma progressiva identificação com os mesmos.

Quando se tentou perceber quais os motivos que fundamentam a admiração por determinadas personagens foi-nos possível constatar que a razão principal apontada incidiu sobre a beleza física (36,7%) e os valores morais (13,3%). Este resultado era previsível, na medida em que, na adolescência a beleza/aparência física assume particular importância no âmbito da construção do auto-conceito e auto-afirmação, não esquecendo que a televisão veicula modelos e ideais, afirmando-se enquanto fábrica de sonhos (Prats, 2005). De acordo com Freixo (2002) existe geralmente uma atracção pelas personagens belas, galantes, humildes e boas.

Apesar de quase todos os alunos terem ídolos, a maioria referiu que não se identifica com os mesmos (54,4%), apesar de concordarem que os jovens tendem a ter atitudes e comportamentos semelhantes (efeito de modelagem) aos dos seus actores preferidos. Flores (2005) defende que existe por parte dos jovens a necessidade de gerar modelo de identificação,

uma vez que tal fomenta a capacidade de se desenvolver adequadamente e definir a sua identidade.

Quanto às funções que a televisão assume para os inquiridos, encontramos a predominância nas funções de entretenimento e forma de passar o tempo, sendo que apenas 16,7% disse conceber a televisão enquanto meio de aprendizagem. Hernández e Robles (2005) qualificam a moderna sociedade de consumo como sociedade do espectáculo, pelo que se torna compreensível a importância que o mesmo assume em todos os âmbitos da vida actual, mesmo que de modo inconsciente. Segundo este autor, a televisão é um meio trivial que penetra na audiência através do entretenimento. Neste sentido, a programação de entretenimento prevalece sobre o resto dos géneros televisivos.

Segundo Zamponi (2002) a televisão é hoje em dia uma ferramenta educativa não formal pelos conteúdos que aborda e transmite e a sua influência nos comportamentos sociais aparece não só nos jovens, mas na audiência em geral.

3.4.3. Atitude parental face ao consumo televisivo e Educação para os Media.

A maioria dos pais dos jovens da nossa amostra exercem um papel passivo/indiferente quanto ao tipo de consumo, tempo dispendido ou ainda quanto ao diálogo fundamentado nos assuntos e temas transmitidos pela TV. Neste sentido, deveria haver por parte dos pais e educadores uma orientação quanto a programas a serem vistos, comentários na família e nas escolas sobre os valores difundidos pela TV, adequados e inadequados. É importante que se converse sobre o que os jovens assistem na televisão, procurando descobrir que leitura fizeram do que viram ajudando-os a desenvolver um pensamento crítico entre o que é fantasia e o que é real e possível (Zenicola, 2004).

A maioria dos nossos jovens (66,7%) referiu que obedece aos pais quando estes os proíbem de ver um determinado programa, evidenciando assim, segundo a teoria do desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg (1976) características do juízo moral da adolescência ao nível do pré-convencional em transformação. Apenas 15,6% mencionaram que os pais não têm o direito de proibir, parecendo revelar uma busca acentuada e muitas vezes conflituosa pela conquista da autonomia pessoal e social e auto-afirmação.

Relativamente à Educação para os *Media*, os alunos parecem estar sensibilizados quanto à sua importância, apesar de não parecerem muito esclarecidos sobre os seus pressupostos. É de mencionar que 25,6% refere que a educação para os *media* (para o uso responsável da TV) nada tem a ver com a escola. Contudo, quando se questionou se a televisão podia ser um bom recurso a ser utilizado nas aulas, 70% considera que esta pode apresentar-se como uma mais valia. Os alunos mencionaram ainda que a TV pode dinamizar as aulas, exemplificar as matérias, tornando-as mais interessantes e motivando-os para as aquisições escolares. Porém, cerca de

25,6% considerou que o uso da TV na sala de aula pode perturbar a ordem da mesma. Torna-se interessante destacar que os alunos que partilham desta opinião, tendem a considerar a televisão predominantemente enquanto meio de entretenimento e não partilham a concepção de veículo de aprendizagem.

Deste modo, verificámos que apesar dos jovens considerarem que a TV pode ser utilizada enquanto instrumento ao serviço do ensino, não a concebe (na sua maioria) enquanto meio de aprendizagem por si só.

Pelo que anteriormente foi referido, os resultados que obtivemos sugerem que a televisão exerce influência no comportamento sócio-emocional dos jovens inquiridos quando estes estão, quer em grupo, quer em família, uma vez que o acto de ver televisão é frequentemente partilhado entre os seus membros (Pereira, 1999).

Em suma, pelo que foi referido ao longo deste trabalho e confirmado por diversos autores, a influência que o consumo televisivo parece exercer nos telespectadores, e em especial nos adolescentes, é inegável.

4. CONCLUSÕES

A presente investigação procurou conhecer o modo como os adolescentes se relacionam com a televisão e como este *media* influencia o processo de desenvolvimento sócio-emocional nesta etapa do ciclo vital.

Com base no que foi exposto na discussão de resultados salientamos como conclusões gerais os seguintes aspectos:

1. A televisão é o equipamento com maior incidência nas habitações dos adolescentes;
2. Todos os adolescentes da nossa amostra vêem televisão, sobretudo de noite;
3. Uma grande percentagem dos inquiridos tem acesso a um conjunto diversificado de canais televisivos, através da TV cabo ou antena parabólica;
4. Uma grande percentagem tem televisão nos quartos, o que torna o consumo televisivo mais individualizado;
5. O tempo passado frente ao ecrã aumenta aos fins-de-semana, sendo que a estação do ano em que os jovens mais se dedicam à televisão é no Inverno. Na Primavera e no Outono o tempo dispendido para ver televisão diminui;
6. Os jovens vêem televisão maioritariamente na companhia da família, assistindo à programação destinada à população adulta;
7. A maioria dos pais parece não exercer uma postura mediadora do consumo televisivo dos filhos;
8. Uma percentagem significativa dos adolescentes refere não estar satisfeita com a qualidade televisiva actual, pelo que, assumem neste contexto uma postura crítica;
9. Alguns inquiridos admitem que os conteúdos televisivos fundamentam conversas com amigos;
10. Os programas mais vistos pelos jovens são aqueles que apesar de se destinarem ao grande público, se dirigem predominantemente aos jovens;
11. Todos os inquiridos têm actores preferidos, sendo que os principais motivos de eleição são a beleza física e os valores morais.
12. A maioria refere não se identificar com o seu actor/actriz preferido (a), apesar de concordarem que os jovens tendem a imitar os actores das suas séries preferidas;
13. A televisão assume a função predominante de entretenimento e forma de passar o tempo;

14. Quanto à Educação para os *Media*, estes adolescentes parecem estar sensibilizados em relação à sua pertinência, apesar de não parecerem devidamente esclarecidos sobre os pressupostos que a fundamentam.

Em suma, podemos referir que a televisão assume particular importância no dia a dia dos adolescentes. Importância esta traduzida na relação que os mesmos estabelecem com este meio de comunicação de massas.

Neste sentido, a televisão influencia muitos dos nossos comportamentos e atitudes, nas várias dimensões do desenvolvimento, embora tenhamos considerado o desenvolvimento sócio-emocional como âmbito deste trabalho. Pensamos ainda que os resultados vão ao encontro quer de investigações realizadas por outros autores, quer das expectativas iniciais que fundamentaram a realização deste estudo.

Como qualquer outro trabalho empírico, este estudo também não termina em si próprio. Existem tópicos que consideramos de toda a pertinência numa exploração futura, pelo que de seguida passamos a destacar algumas das limitações da nossa investigação, assim como algumas propostas futuras para o seu melhoramento.

4.1. Limitações

Porque se trata de um trabalho empírico limitado a uma amostra de 90 adolescentes, este estudo contém muitas limitações, razão pela qual os seus resultados devem ser olhados de modo cauteloso.

Em primeiro lugar, pensamos que seria adequado alargar o tamanho da amostra, de forma a obter resultados mais consistentes e que possam suportar uma generalização mais segura dos resultados.

Em segundo lugar, pensamos que a recolha de informação realizada através da resposta ao questionário deverá ser complementado através de entrevistas, que permitam explorar de forma mais directa a influência no desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes. Parece-nos que a utilização de dois instrumentos de recolha de informação seria o ideal face ao tipo de estudo.

O desenvolvimento sócio-emocional é muito mais do que as dimensões que nos propusemos analisar, pelo que se sugerem estudos complementares futuros. De qualquer modo, o nosso estudo sugere que a televisão está presente em muitos dos nossos actos quotidianos e implicitamente nos nossos comportamentos e atitudes.

4.2. Sugestões relativas a futuras investigações

No que se refere a sugestões para futuras investigações, parece-nos que o alargamento deste estudo a outras localidades e escolas, de modo a contemplar um maior número de alunos, seria uma boa oportunidade para perceber em que medida a televisão exerce influência no dia a dia dos jovens, se esta tende a diminuir ou não face à emergência de novos meios de informação e comunicação interactivos e se esta influencia está condicionada por variáveis como zona de residência (urbana/rural).

Seria pertinente que em investigações futuras / estudos posteriores fossem considerados os seguintes tópicos de análise:

- Práticas de ocupação de tempos livres como situação mediadora do consumo televisivo.
- As telenovelas e a construção de modelos sociais.
- A influência da Internet no panorama audiovisual português.
- Os jovens e a Educação para os Media.
- A televisão ao serviço da educação.
- Telespectadores e ídolos. Que relação?

Consideramos que este trabalho constitui mais um contributo na compreensão da relação entre telespectadores/televisão. Apesar de nos últimos anos muito se ter especulado sobre este meio de comunicação de massas, os estudos direccionados para a relação que os indivíduos estabelecem com a televisão não abundam. Neste sentido, e apesar das limitações desta investigação, seria pertinente que num futuro próximo a televisão fosse encarada em todas as suas dimensões, particularmente as que podem ser potencialmente ricas no âmbito das aprendizagens de crianças e adolescentes.

4.3. O papel do psicólogo no contexto de numa sociedade mediatizada.

O psicólogo desempenha um papel de grande preponderância na salvaguarda de um desenvolvimento harmonioso para todas as crianças e jovens.

Neste sentido, numa sociedade moldada pelos meios de comunicação social, a psicologia assume uma responsabilidade acrescida em vários âmbitos da vida dos adolescentes, nomeadamente ao nível individual, familiar, escolar e político. Cada campo de acção encerra em si um conjunto de actividades passíveis de serem desenvolvidas a fim de minimizar a influência que os *Media* exercem nas crianças em jovens da nossa sociedade, nomeadamente:

- Na **escola**, através da formação de professores e alunos para que de um modo consciente e responsável todos possam utilizar os meios de comunicação de massas ao seu alcance, sem negligenciar os seus efeitos ou potencialidades. É importante que os alunos desenvolvam a capacidade de juízo crítico em relação aos conteúdos dos meios de comunicação de massas, pelo que a Educação para os *Media* deve começar tão cedo quanto possível. A escola não se pode alienar do aumento crescente da quantidade de informação que actualmente atingem os alunos de qualquer faixa etária, contribuindo para a alteração das formas de comunicação e de expressão ou até do próprio conceito de saber.
- Na **formação parental**, a consciencialização dos pais face aos hábitos televisivos dos seus filhos torna-se neste sentido uma competência a promover. Pais mais conscientes desempenharão melhor a função de mediadores das mensagens televisivas dos seus filhos. Segundo Escamez (2005) a falta de controlo paterno sobre o consumo televisivo das crianças traduz-se numa maior intensidade dos hábitos televisivos e numa maior desadequação face aos conteúdos programáticos, uma vez que são os próprios que definem o que querem ver e a hora em que o fazem, escolhendo programas que na maior parte das vezes não se adequam à sua faixa etária.
- Por ultimo, e não esquecendo o **nível político-social**, numa visão macrossistémica, desde os jornalistas ao poder político todos devem estar convictos da função importante de educadores, isto porque se existe uma tripla função da televisão «educar, informar e formar», todos os seus protagonistas são pedagogos inatos cuja formação profissional negligencia a sua importância no ensino de crianças e jovens.

Vamos construir uma sociedade melhor, onde o psicólogo é acima de tudo mediador e interventor da realidade social em que estamos inseridos.

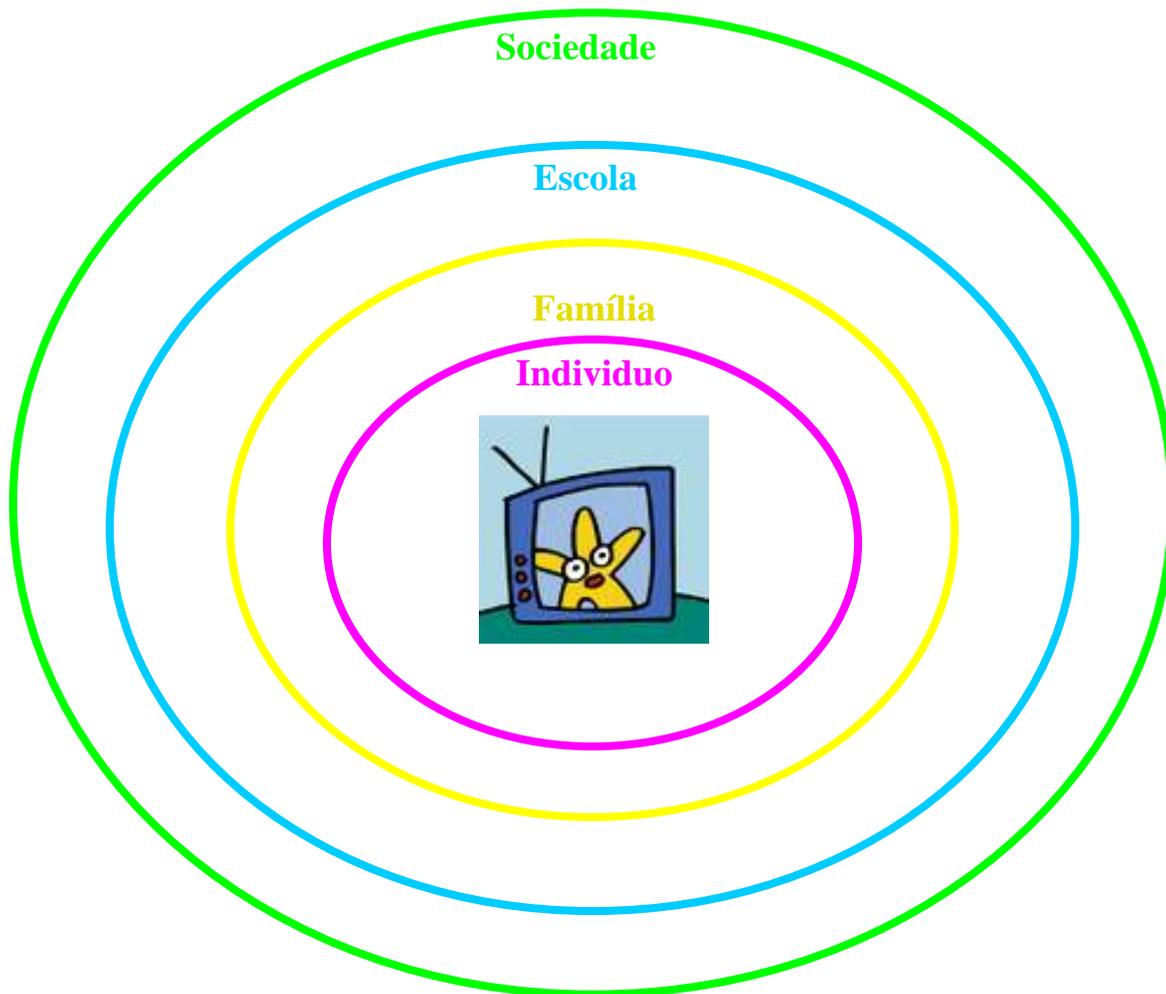


Gráfico 17: Circulo de campos de acção da psicologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, M. (1996). *Televisión y Contextos sociales en a infancia: hábitos televisivos y juego infantil*. *Revista Comunicar*, 6, 129-139.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Arrocha, J. & Carrasco, S. (2005). *Televisión, Educación, y construcción de identidad de los telespectadores*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y educación).
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory, In *International Encyclopedia of Communications*. New York: Oxford University Press.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology Monograph*.
- Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative control on child behavior*. *Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belloni, M. (2004). *Infância, máquinas e violência*. *Revista Educação e Sociedade*, 25, 575-598.
- Bofarull, I. (2003). *Adolescentes eternos e ócio mediático*. *Revista Comunicar*, 21, 109 – 113.
- Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television: the Making of Television Literacy*. London: Falmer Press.
- Buckingham, D. (1987). *Children and Television: on Overview of the Research*. London: British film Institute.
- Burnet, M. (1971). *Meios de Informação e Violência*. Lisboa: Edições 70.
- Burns, R. (1979). *The Self-Concept: Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo – Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

- Carmona, J. (2005). *Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Claes, M. (1990). *Os problemas da Adolescência*. Lisboa: Editora Verbo.
- Coll, C; Marchesi, A & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. São Paulo: Artmed.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Delgado, M.; Villarroel, R. & Checa, J. (2005). *Televisión, desarrollo y lenguaje. Un estudio en adolescentes ceuties*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Diaz, V. (2005). *La televisión de calidad y la familia*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Dunphy, D. (1963). *The social structure of urban adolescent peer groups*. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Elkind, D. (1967). *Egocentrism in adolescence*. *Child Development*.
- Erikson, E. (1972). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Escámez, A. (2005). *Los efectos de la televisión en niños y adolescentes*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Escolar, L. (2005). *El telespectador adolescente como naufrago*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Feldman, R. (1996). *Understanding Psychology*. New York: MacGraw-Hill.

- Fernandez, E. (2001). *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.
- Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). *Adolescências... Adolescentes...* Revista de ISPV, *Educação, Ciência e Tecnologia*, 32, 141- 162.
- Ferreira, M (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos*». Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2000). *Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência*. *Sociologia*, 33, 55-85.
- Fleitas, A & Zamponi, R. (2002). *Actitud de los jovenes ante los médios de comunicacion*. *Revista Comunicar*, 19, 162-169.
- Fleming, M. (2004). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. (2005). *Representaciones sociales televisivas y población infantil*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Flores, T. (2002). *La acción socializadora de la televisión en una época global*. *Revista Comunicar*, 18, 35-39.
- Freixo, M. (2002). *A Televisão e a Instituição Escolar – Os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, M & Ekman, L. (2005). *Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 anos*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Gesell, A. (1978). *O jovem dos 10 aos 16 anos*. Lisboa: D. Quixote.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gómez, J. & Contín, S. (2005). *Como la tele interpela la identidad local: análisis de una comunidad rural en la Patagonia Argentina*. Huelva: Universidad de Huelva, Instituto superior de Formación Docente.

- Gomez, M. (1995). *A influencia de la televisión en nuestros alumnos*. Revista Comunicar, 4; Pág. 103-105.
- Gottman, J & Declaire, J. (1997). *A inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Gunter, B. & Svennevig, M. (1987). *Behind and in Front of the Screen, Television's Involvement with Family Life*. London: John Libbe.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hartup, W. (1983). *Peer relations*. In Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development. New York: Wiley
- Hernández, M & Robles, M. (1995). *Televisión y cultura*. Revista Comunicar, 4, 95-98.
- Hoinef, N. (1991). *TV em Expansão*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Johnson, D.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D & Skon, L.(1981). *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 89, 53-54.
- Kohlberg, L. (1979). *Measuring Moral Judgment*. Worcester: Clark University Press.
- Landazabal, M. (2000). *Intervención Psicológica con Adolescentes – un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide Ediciones.
- Lidz, T. (1983). *A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. A adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Loevinger, E. (1976). *Ego Development*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moral. Teorias, dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lurçat, L. (1998). *Tempos Cativos: as crianças TV*. Lisboa: Edições 70.
- Machado, A (2000). *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora SENAC.
- Mares, M. (1996). *Positive Effects of Television on Social Behavior: a Meta – Analysis*. Madison: University of Wisconsin.

- Marcia, J. (1980). *Identity in adolescence*. In Handbook of adolescent psychology New York: Wiley.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *QE. O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Martins, M. H. (2000). *Envolvimento Familiar na Intervenção Precoce*. Educação, indivíduo sociedade, *Revista da área departamental de Ciências da educação e Psicologia*, UALG, 1, 151-180.
- Matos, M. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Morgan, M & Merlo, T. (2002). *La televisión y los adolescentes en tiempo de cambio*. *Revista Comunicar*, 19, 170-178.
- Minc, A. (1994). *O Choque dos Media*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Ministério do Ambiente, Ordenamento do Território e Desenvolvimento Regional (2004). Programa Operacional Alentejo – Quadro Comunitário de Apoio III, Revisão Intercalar de 2004. Lisboa: Edição da Comissão de Gestão do QCA III.
- Navarro, S.; Samaniego, C. & Pascual, A. (2005). *Valores y preferencias televisivas: una experiencia universitaria*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación* «La Televisión que queremos». Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Navarro, L. (2003). *Los hábitos de consumo en medio de comunicación en los jóvenes cordobeses*. *Revista Comunicar*, 21, 167 – 171.
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança – introdução*. In C. Neto (ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Nico, J.; Costa, E. & Nico, L. (2004). *I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- OBERCOM (2000). *Anuário Comunicação: os media e os novos media, 2000-2001*, Lisboa, Observatório da Comunicação.
- Palácios, J.; Marchesi, A. & Coll. C. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación*. I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial.

- Pereira, S. (2005). *A Qualidade na Televisão para Crianças*. Minho: Ed. Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (1999). *A televisão na família – processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Minho: Ed. Centro de Estudos da Criança.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, M. (2002). *Televisão, família e escola*. Lisboa: Ed. Presença.
- Pinto, M. (2000). *A comunicação e os Media em Portugal: 1995-1999*. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. (1997). *As Crianças, contextos e Identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança.
- Pindado, J. (1996). *Adolescentes y televisión: la pantalla «amiga»*. *Revista Comunicar*, 6, 22-28.
- Prats, J. (1995). *Televisión, espectáculo y educación*. *Revista comunicar*, 4, 37-41.
- Reia-Batista, V. (2005). *Educação para os media: uma aposta necessária face aos novos media urgente e com futuro*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación «La Televisión que queremos»*. Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y educación).
- Rodríguez, M. (2005). *El discurso televisivo. Un lenguaje seductor que «cuenta» un mundo imaginario y virtual*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación «La Televisión que queremos»*. Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y educación).
- Rodríguez, M. (1994). *La vivencia grupal de la adolescencia*. In *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Rosengren, K. & Windhal, S.(1989). *Media Matter: Television Use in Childhood and Adolescence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Sampaio, D. (1993). *Vozes e ruídos: diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, M. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional.

- Schramm, W.; Lyle, J. & Parker, E. (1961). *Television in the Lives of Our Children*. Stanford: Stanford University Press.
- Selman, R. (1974). *Toward a structural development analysis of interpersonal relationship concepts*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Serrano, M. (1986). *La Producción Social de la Comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, C; Fonseca, E. & Lourenço O. (2002). *Valores Morais em televisão: Análise de uma série de grande audiência*. *Análise Psicológica*, 4 (XX).
- Silva, E. & Silva, D. (2005). *A Pequena Sereia: arquétipo da Adolescência*. *Revista do ISPV Educação, Ciência e Tecnologia*, 3, 93-99.
- Silva, O. & Ramos, R. (1998). *Economia*. Lisboa: Edições Asa.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma Abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shapiro, P. (1998). *Inteligência emocional – uma nova vida para o seu filho*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento – Infância e Adolescência*. São Paulo: Tomson Learning.
- Torres, E. (1998). *Ler televisão*. Oeiras: Celta Editora.
- Turno, F. (2005). *La televisión que quieren los jóvenes: hacia un meio de proximidad*. On *Libro electrónico del Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación «La Televisión que queremos»*. Huelva: Grupo Comunicar / grupo@agora, DL: H-239-2005 (Bloques temáticos televisión y telespectadores).
- Zenicola, A. (2004). *A influência da linguagem televisiva na aprendizagem*. In *Psicopedagogia: Um portal para a Inserção Social*. São Paulo: Editora Vozes.