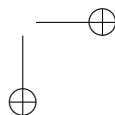
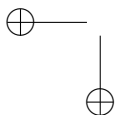
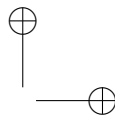
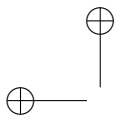


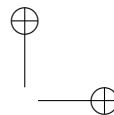
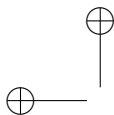
MARIA JOSÉ BRITES

JOVENS E CULTURAS CÍVICAS

POR ENTRE FORMAS
DE CONSUMO NOTICIOSO E DE PARTICIPAÇÃO





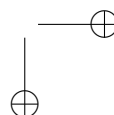
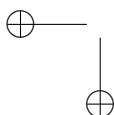


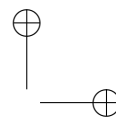
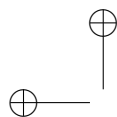
Maria José Brites

Jovens e culturas cívicas:

Por entre formas de consumo noticioso e de participação

LabCom Books 2015





Livros LabCom
Covilhã, UBI, LabCom, Livros LabCom
www.livroslabcom.ubi.pt

SÉRIE

Pesquisas em Comunicação

DIREÇÃO

José Ricardo Carvalheiro

DESIGN DE CAPA

Cristina Lopes

IMAGEM DE CAPA

freepik.com

PAGINAÇÃO

Filomena Matos

ISBN

978-989-654-196-5 (Papel)

978-989-654-199-6 (pdf)

978-989-654-198-9 (epub)

DEPÓSITO LEGAL

387446/15

TIRAGEM

Print-on-demand

TÍTULO

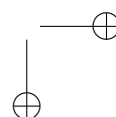
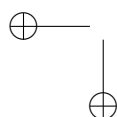
Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso
e de participação

AUTORA

Maria José Brites

ANO

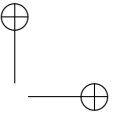
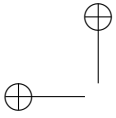
2015



Índice

Prefácio, de Peter Dahlgren	1
Agradecimentos	5
Introdução	7
Capítulo 1. Processos de participação: culturas cívicas e comunicação política	13
1.1 Estudos culturais e audiências: fundamentos para pensar as culturas cívicas	13
1.2 Emoção e razão: indispensáveis nos processos participatórios . .	24
1.3 Participação dos jovens: contextos de abertura à política	28
Capítulo 2. Jornalismo: entre tradições e novas vontades dos cidadãos	33
2.1 Construção social da notícia	33
2.2 Literacia para as notícias e para a cidadania	38
2.3 Os jovens e as notícias	42
Capítulo 3. Contextos de participação cívica mediada de jovens em Portugal	51
3.1 Contextos escolares, possíveis motivações	51
3.1.1 Evolução da educação cívica e da educação para os <i>media</i>	53
3.2 Programas de literacia cívica: a sociedade civil	56
3.3 Programas das empresas jornalísticas: qual o contributo?	57
3.4 Participação e mobilização social, um retrato (também) construído pelo jornalismo	59

3.4.1 “Geração rasca?”	63
3.4.2 Jovem, tem poder?	65
3.4.3 Geração à Rasca	71
Capítulo 4. Delinear estratégias	77
4.1 Mapeando justificações e objetivos da investigação	78
4.2 Pesquisa longitudinal	81
4.2.1 Observação direta	83
4.2.2 Entrevista semiestruturada	87
4.2.3 Grupos de foco	91
4.3 Constituição do <i>corpus</i> , caracterização dos contextos e contactos	95
4.4 Jovens como <i>quasi</i> -pesquisadores	98
Capítulo 5. Jovens, jornalismo e participação	107
5.1 Tipologias de consumo de notícias e participação autorreportada	108
5.2 Análise aprofundada dos perfis que cruzam consumo de notícias e participação autorreportada	125
Reflexões finais e pistas	195
Referências bibliográficas	201



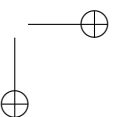
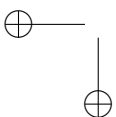
Prefácio

Peter Dahlgren

One could say that major research efforts enter into a conversation with existing research, adding to, modifying, and challenging the outer limits of our knowledge. In the case of Maria José Brites' present contribution, this conversation becomes multi-vocal, since she aims her work at the intersection of several research fields. The thematic background to her study is ultimately the health of democracy; the particular dimension she addresses here concerns that of the political participation of citizens. Yet she is not dealing with the citizenry in general, she targets young citizens. This puts her into the terrain of socio-cultural youth studies, where she probes the everyday life circumstances of the young, including their experiences of school, and the schools' attempts to promote media literacy. A key link between participation and citizens is journalism; thus, she also addresses the news media and how they, in their various forms, are used by young citizens.

She elegantly pulls together these elements to produce an integrated analytic portrait that positions her in the frontlines of international research, as well as offering something innovative in the context of scholarly traditions within Portugal. Let us look briefly at the different building blocks of her work, situating each in terms of contemporary international research and debate and seeing how they together contribute to a new understanding of key dynamics within contemporary. For it is precisely in the synthesis of these dimensions that we find the kernel to Maria José Brites' outstanding contribution.

The question of civic participation has from the beginning been a thematic dilemma that democracy has struggled with, but in recent decades it moved to the forefront of international attention and debate. Around the world, democracies observe much disaffection and frustration among citizens, even cynicism towards the elected representatives and other power holders. Yet the changes that democracies are undergoing do not only have to do with the rise of civic disengagement on many fronts, but also with realization that the very character of democracy itself, its socio-cultural preconditions and its practices – is also evolving. While it would be an exaggeration to speak in terms of a clear historical rupture, evidence from international research shows a steady drift towards a different, emerging patterns for democracy.



In the European context, the relatively neat national boundaries and parameters of political life have been undergoing steady change, as the power of nation states are relativized by globalization generally and (for many) membership in the European Union in particular. Perhaps more cogent in terms of the lived experiences of everyday life, the collective cultures of such institutions as churches, labour unions, political parties, families, neighbourhoods, and so have gradually been playing a somewhat diminished role in shaping the mature individual, as media-based and consumer-oriented cultures have been on the ascent. This process of what is often called individualization has tended to refract the attention and identity processes of younger generations. Thus, in regard to participation, research shows that younger citizens tend to approach politics in more individualized manner than their parents did.

What this means is that political traditions within families and other established institutions are no longer as self-evident as before; younger generations are more prone to go their own way. Also, younger people tend to be less motivated by over-arching ideologies that claim to offer extensive blueprints on how to best shape society in its entirety. Rather, younger people are building on other normative grounds for their participation: the political has become more personal, in that young citizens increasingly are motivated by politics that are more privately meaningful, that are perceived to be concretely relevant to their own lives. They tend to engage more in issues that have to do with their own circumstances, their mode of living. This does not mean that they completely ignore traditional party politics, but this general sweep is clearly the international trend. And in this regard, some of the more motivated are finding their way to alternative democratic politics, outside the party system, and even devising new forms of political practice, not least via digital media.

These developments among young citizens in regard to participation suggest that it is important to understand their life circumstances and their social and cultural perceptions more generally, not least in relation to the dominant institutions in their lives, namely the family, school, and the media. It is in these settings that basic dispositions towards the political world begin to emerge. As young age cohorts enter the political system, they bring with them the ongoing aspects of socialization that shape them – and project these into politics, not least in terms of the extent and character of their participation. Yet, it is important to be astute in dealing with the category ‘young people’.

While the current generation shares many social and cultural influences, it would be naïve to dismiss the factors that differentiate them and treat them as a homogenous mass. Maria José Brites does a fine job in highlighting the factors – often rather traditional sociological ones – that distinguish various groups from each other. This not only enhances our understanding, but also provides a more nuanced picture from which one can begin contemplating policy measures.

Further, observant pedagogues have come to understand the impact of the ever-denser media environment on young people, and in various parts of the world – not least in Portugal – one has launched versions of media education in effort to help develop young people's media literacy. This is aimed to promote their capacity to critically encounter and make use of the media. So how does this play out in terms of young people's participation? Does media literacy have significance? Here lies another of the questions addressed in this work.

While the long-term patterns of political participation of young people can be found in the formative factors that shape their lives, democracy requires daily cycles of activity among citizens, and here the news media loom very large. It is almost impossible to imagine a functioning democracy without the institutions of a relatively free journalism. The news media serve not only to inform citizens, but also to monitor the holders of power, provide horizontal communication within society, and also to stimulate discussion and debate. This later is the key to the media's responsibility in shaping the public sphere, where, through communicative interaction, citizens can generate public opinion. Thus, the practices of journalism are central to the everyday operations of democracy, and it can be said that engagement with the news media – in some form – is a first step towards civic engagement. If one is not informed, if one is unaware of contemporary political discussion, it is difficult to participate as a citizen.

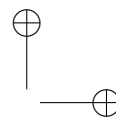
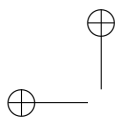
At the same time, as is well known, journalism in the Western democracies is an institution in turmoil. The financial difficulties of the news media have led to large cutbacks in journalistic activities. Over the years, economic strategies have been emerging that tilt journalism in the direction of infotainment; celebrity gossip more and more undercuts political analysis. The origins of the problems are found in part within the economic logics of neoliberalism that demand greater, short-term profits. But also, journalism is a part of the larger media landscape that is undergoing a restructuring, driven not least by

the digital revolution. This results not only in more automation and fewer job positions, but also in a decentralization of journalism itself, and a fragmentation of the journalistic profession. With the emergence of blogs and many varieties of ‘citizen-’, ‘participatory-’, and ‘alternative’ journalism, the question of what is and what is not journalism today becomes all the more salient.

Seen in this light, it of course becomes highly pertinent just how young citizens perceive and make use of the news media. Which lines of development are proving significant for them? To what extent does mainstream news serve to stimulate or facilitate their participation? How do the news media help young people to see themselves as citizens, to empower them? What alternative forms of journalism are relevant here? Journalism is just part of the overall media landscape – and in this vast universe the competition for attention – between news and entertainment/consumption, for example – is fierce. How do young citizens navigate these force-fields? The answers to such questions are essential to understanding the dynamics of political participation and important features of the contemporary state of democracy.

Maria José Brites takes us through the domains of political participation, youth cultures and school, as well as the use of the news media, illuminating each, while also weaving them together to offer us a composite portrait of young civic participation. This contribution is of much importance for the academic community, obviously enough, but also, I would argue, for the collective self-understanding of the new contingencies and dynamics of democracy in Portugal today.

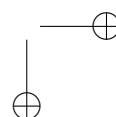
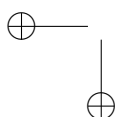
Peter Dahlgren
Lund University
Sweden

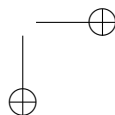
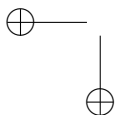
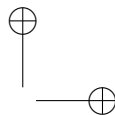
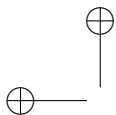


Agradecimentos

Além dos participantes da pesquisa, sem os quais o livro não existiria, deixo um reconhecimento obrigada à Cristina Ponte, à Isabel Menezes e ao Peter Dahlgren, três imensas e inesgotáveis fontes de inspiração. À Rita Figueiras, que me desafiou a transpor toda a pesquisa para livro, aqui fica o meu enorme agradecimento.

O livro é dedicado aos meus pilares, o Rui, os Pais e a Nela, assim como a todos os que agem e aos que querem agir, mesmo quando os trilhos são difíceis.





Introdução

Há um sentimento generalizado não apenas hoje, mas em vários momentos históricos, que dissocia os jovens do interesse de participar em sociedade e dos temas de atualidade política, em especial os que são divulgados pelas notícias e *media* tradicionais. É recorrente a ideia de que é importante fazer aumentar a participação juvenil e o interesse dos jovens pelo mundo que os rodeia. Os jovens, ouve-se, deveriam ser mais ativos, interventivos e preocupados com as questões políticas e sociais. Isso, diz-se, seria bom para a autoconstrução deles mesmos, mas também para a evolução da democracia, para assegurar um futuro.

Jovens, jornalismo e participação parecem, assim, não combinar. Então, o que se pode retirar de uma investigação que se centra nessas três importantes componentes sociais? Ao longo de quase cinco anos de preparação e de execução da investigação, que agora colocamos sob a forma de livro, foram vários os contextos, mais ou menos formais, mais ou menos académicos, mais ou menos interessados em que a investigação foi falada, discutida, contestada, bem acolhida. Certo é que muitos dos comentários e perguntas revelavam alguma perplexidade face à escolha do tema, dando reflexo a algumas ideias pré-concebidas sobre os jovens que identificamos atrás: *Os jovens não querem saber de participar, o que interessa isso? Jornalismo e jovens... já ninguém quer saber do jornalismo, muito menos os jovens, eles só querem saber das redes sociais e da internet. A televisão continua a ser relevante para os jovens? Pois... as entrevistas já têm uns meses, se fossem feitas agora era completamente diferente, é só internet! Queres saber se os jovens participam mais ou menos? Já sabemos que participam menos... qual a relevância?*

Persiste a ideia de que os jovens são sinónimo de aficionados pela internet e que não se interessam pelo mundo que os rodeia. Há uma recorrente preocupação com a quantificação da participação e até do consumo de notícias, mas muito pouco interesse em compreender e conhecer os diferentes contextos e quotidianos de apropriação dos *media*. A questão que nos foi acompanhando, *Qual o papel das notícias na construção da participação (cívica e política) ao longo do tempo?*, implica vários desdobramentos que apontam para os processos sociais das notícias em diferentes quotidianos e as suas relações com diferentes níveis e intenções de participação (cívica e política).

Apesar de as notícias serem cada vez mais colocadas em causa e de os jornalistas serem desafiados pela proximidade com os públicos, a informação que dão ainda é tida como um reduto de qualidade. Essa ideia é consubstanciada por uma conceção de que o jornalista tradicional e a informação que divulga podem ser criticados, colocados em causa, considerados, mais do que um quarto poder, o reforço do poder, embora sendo validados como relevantes quando se pensa na credibilidade que emerge por entre a imensidão de informações que podemos encontrar. Como nos dizia um dos jovens criadores de *graffiti* que participou na investigação, ele próprio muito pouco centrado na informação noticiosa tradicional, “*O jornalismo para mim é das profissões mais importantes. Há bons jornalistas e há os jornalistas do YouTube*” (Brown, Entrevista1).

Estas são algumas ideias que encontramos nas páginas deste livro e que nos dão conta do que pensam alguns dos jovens com quem partilhamos saber sobre juventude, jornalismo e participação. A amostra é diversificada e, como tal, apresenta-nos pontos de vista de diferentes contextos sociais. Para melhor entendermos a fluidez das atitudes e das práticas em relação ao jornalismo e à participação implicadas em processos sociais, optámos por uma investigação longitudinal (2010-2011) com os mesmos jovens, que tinham diferentes formas, níveis e intensidades de participação (Parlamento dos Jovens, jornais escolares, assembleia de bairro, *graffiti*, *hip-hop* e juventudes partidárias/partidos políticos). Entre esta diversidade de contextos, encontrámos uma larga maioria de discursos que identificam a televisão como o meio mais democrático, pois é um dos meios de comunicação que mais usam e também aquele que é tido como o mais acessível a todos (mesmo entre os que não o seguem), sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, vivam no litoral ou no interior, nas aldeias ou nas cidades. Claro que poderíamos contestar esta ideia, pois o ser democrático deverá implicar também ação, e a televisão tradicional, com toda a sua evolução, é sobretudo unidirecional, mas foram estas as indicações de um grupo de jovens. Por isso, quando se diz que a televisão já não tem relevância e que a vida dos jovens (e até dos adultos) é sobretudo marcada pelo uso dos novos *media* trata-se de uma visão limitada dos contextos e momentos. Isso é evidente se pensarmos, por exemplo, nos jovens sem internet em casa, por causa dos custos, e que usam a de amigos ou familiares. A crise que temos vivido certamente acentua tais diferenças.

O papel dos adultos, e sobretudo dos familiares próximos, parece ser uma força relevante (embora não isolada) para impulsionar as vontades de pensar a política e de consumir notícias. Este elemento a que chamamos capital cívico está sobretudo dependente do empenho familiar e social no interesse pelas notícias e pela política (em sentido lato) mais do que de capitais económicos. O *habitus* que se vai enraizando nas nossas vidas, seja de que sentido for, vai propiciar a sua continuidade. O reforço do interesse pelas notícias e pela participação está muito dependente dos interesses pessoais e da força que encontram nos meios em que se movimentam.

A política é tida como distante, difícil de entender e algo com que terão de se preocupar apenas em adultos. A própria definição do que é política torna-se difícil, porque, apesar de todos os protestos públicos a que temos assistido nos últimos anos, este continua a ser um debate a ter entre portas, evitando discussões fora de casa que possam revelar-se problemáticas; a escola também não facilita tal debate, apesar de ser lá que as crianças e os jovens passam mais tempo. O pai continua a ser a melhor pessoa para se falar de política. Num mundo em que o feminino tem um lugar cada vez mais influente nos bancos das escolas e até em cargos intermédios de chefia, as velhas representações mantêm-se. A família é, assim, um espaço de confiança, sobretudo para os assuntos considerados de adultos.

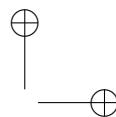
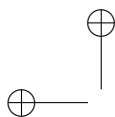
Por isso é importante que a investigação também se suporte na diversidade de amostras que nos dão uma leitura mais aproximada das diferentes opiniões e necessidades que fazem o contexto de um país que nem sempre espelha as realidades que emergem de investigações anglo-saxónicas e escandinavas, muito fortes neste tema. Porém, esta leitura diversificada só tem lugar se a investigação criar condições para que os jovens se consigam expressar, falar e dar opinião.

A opção por metodologias longitudinais e combinadas também contribuiu para uma leitura mais apurada das realidades de modo a identificar melhor possíveis formas de intervenção. Socorremo-nos da observação direta, de entrevistas semiestruturadas e de grupos de foco. Este olhar diversificado sobre as ambiências individuais e coletivas permitiu perceber os contextos do consumo de notícias, em particular das notícias políticas, e das formas de participação. Além disso, e como complemento, procedemos à contextualização histórica do tema nas últimas décadas e à leitura de vários artigos saídos na

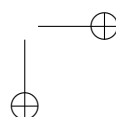
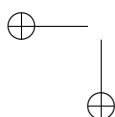
Imprensa para compreendermos os tópicos que dominaram as páginas dos jornais e revistas nas últimas décadas.

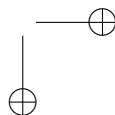
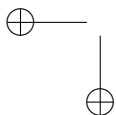
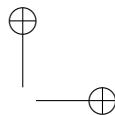
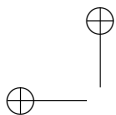
O livro é composto por cinco capítulos, quatro deles com um cariz mais reflexivo e teórico, embora fornecendo já contextos de análise, e o último grande capítulo que se centra na análise e resultados da investigação. O capítulo 1 concentra-se nos contextos de participação (cívica e política), em conjugação estreita com os processos de mediação associados ao jornalismo e aos *media*. A participação é sobretudo pensada no contexto de uma sociedade mediatizada. O segundo capítulo contribui para se considerar o jornalismo nas suas relações com as audiências e particularmente com as audiências juvenis, pensando consumos e apropriações mediáticas. É no terceiro capítulo que dedicamos um maior detalhe à leitura dos contextos particulares portugueses relativamente à participação cívica mediada. Para melhor entendermos o estado da atualidade, sentimos necessidade de recuar no tempo para percebermos como este estado mediatizado é tão relevante para pensar as culturas juvenis, e como se foi alterando ao longo de décadas. Além deste contexto, tentamos fazer uma ligação constante entre práticas e propostas de literacia relativamente à participação juvenil, à evolução da literacia cívica e para as notícias em Portugal. Não só demos exemplos concretos de ação dos jovens como de programas que nestas décadas tentaram fazer crescer essa ação. O capítulo 4 concentra-se nas estratégias metodológicas e revisão de literatura sobre os processos metodológicos escolhidos. As próprias estratégias foram decisivas para que, num estudo longitudinal, ainda que apenas de dois anos, que inclui técnicas como a entrevista e os grupos de foco (que têm implicações diversas), tivéssemos apenas uma quebra de 35 para 30 entrevistados de 2010 para 2011 e uma maior quebra de 30 entrevistados para 15 participantes nos grupos de foco. Procurámos fazer uma interligação entre opções de investigação mais tradicionais e mais inovadoras. Ao longo do tempo foi encontrado espaço para refletir a investigação com os participantes e também tiveram a oportunidade de eles mesmos conduzirem entrevistas que foram depois discutidas em conjunto nos grupos de foco finais, passando eles mesmos a ser *quasi*-pesquisadores.

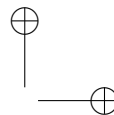
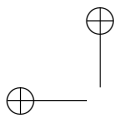
Por fim, no quinto e último capítulo, identificámos e explorámos tipologias de perfis, baseados nos contextos e consumos de notícias em geral, nos contextos e consumos particulares de notícias de política e nas formas autorreportadas de participação: *Participantes ocasionais e pouco informados*, *Par-*



ticipantes e consumidores emergentes, Participantes alternativos e cidadãos online, Participantes politicamente engajados e informados e Participantes e consumidores em torno de um projeto do Eu.







CAPÍTULO 1

Processos de participação: culturas cívicas e comunicação política

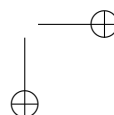
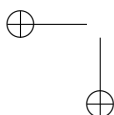
“Os *media* são um pré-requisito – embora não sejam de modo algum uma garantia – para esculpir o carácter democrático da sociedade; eles são os portadores da comunicação política democrática para além do que é definido face-a-face”

(Dahlgren, 2009a: 2)

As culturas cívicas, consubstanciadas pelo modelo de culturas cívicas de Dahlgren, possibilitam considerar a participação sob um ponto de vista alargado, o dos estudos culturais, mas também sob uma perspetiva mais convencional, a da comunicação política. Como veremos, o texto irá oscilar entre esta ideia de que na atualidade não é possível pensar sobre a participação sem equacionar as vicissitudes mais vastas da vida quotidiana, por isso é encarada de forma alargada, e a necessidade de criar linhas de corte, para que não fique a impressão de que tudo é participação, e sempre positiva. Daremos também atenção aos contextos de abertura à participação e à inerência dos sentimentos como motores para *queremos fazer parte de algo*.

1.1 Estudos culturais e audiências: fundamentos para pensar as culturas cívicas

Os estudos culturais remontam ao século XIX, porém foi no Centro Contemporâneo de Estudos Culturais, fundado no início da década de 60 do século XX em Birmingham por Richard Hoggart, que surgiu uma escola dedicada ao tema. Hoggart teve como desafio convencer e captar a atenção dos colegas sociólogos e dos estudos literários habituados a trabalhar temáticas mais tradicionais (Mattelart & Neveu, 2006: 32). Sobretudo com Stuart Hall, o verdadeiro mentor do centro, juntou-se o trabalho empírico em aspetos da cultura popular com um olhar crítico sobre a teoria existente (feminismo, *mugging*, o antirracismo foram alguns dos temas tratados) (Buckingham, 2008: 219). Nas décadas de 60 e de 70, o centro empenhou-se numa análise empírica que



combinava a teoria sociológica com a análise textual e dos contextos do texto, bem como na interpretação e análise crítica. Este grupo de Birmingham passou a ser identificado com o estudo das representações e ideologias de classe, género, etnicidade, especialmente concentrados na cultura dos *media*, usando a teoria e a observação empírica lado a lado. Afirmaram-se entre os primeiros a pesquisar no âmbito das audiências, tendo percebido que as vontades e pensamentos destas nem sempre coincidem com o que veiculam os textos mediáticos. Os estudos culturais, nos estudos de receção, propõem o entendimento dos processos de comunicação no contexto do quotidiano, enfatizando o papel do indivíduo. Assim, o centro da pesquisa dos *media* está colocado fora desses mesmos *media* (Jensen & Rosengren, 1990: 212). Os estudos culturais imiscuíram-se nos de receção, integrados nas pesquisas mais vastas nos estudos de audiência (Jensen & Rosengren, 1990: 213-213)¹. São definidos como a preocupação pelo entendimento das relações entre as práticas culturais particulares e o processo social de relações de poder, que é mais vasto e no qual se inserem, com destaque para a forma como indivíduos e sociedade interpretam as práticas culturais relevantes para a construção social das identidades (Buckingham, 2008: 220).

As audiências são encaradas como *seres vivos e pensantes*. Centrando-se em conceções semióticas desenvolvidas por Umberto Eco, Hall defende no seu texto *Encoding and Decoding in the Television Discourse* (1973) que deve ser feita uma distinção entre a codificação (*encoding*) dos textos mediáticos, em contexto de produção jornalística, e a decodificação (*decoding*) das audiências dos consumidores. Neste sentido, as audiências mostram-se capazes de fazer as suas próprias produções de sentido. Temos aqui em simultâneo a virtude e o problema apontados aos estudos culturais, pois estes devolvem poder aos públicos, embora por vezes ignorando que estes não existem sem os seus contextos.

A partir dos anos 80, os estudos culturais passam a ser marcados por uma espécie de antidisciplina e antipolítica tradicional, que se reflete nas suas investigações e nos temas por elas propostos, muito centrados no popular como uma espécie de espaço de oposição à cultura de elite (Mattelart & Neveu, 2006: 8-9). Decorre daqui no caso concreto do jornalismo a opção pelo estudo do jornalismo popular, em teoria mais aproximado do gosto dos cidadãos

¹ Sendo que estes incluem ainda os efeitos, os usos e gratificações e o criticismismo literário.

e mais interessante para captar as audiências. Windschuttle (2000) argumenta por isso mesmo que o estudo do jornalismo e os estudos culturais não se devem misturar. Os estudos culturais não esgotam o trabalho na receção, mas claramente possuem um entendimento comum, visível em trabalhos no Reino Unido, como os de David Morley, Roger Silverstone e David Buckingham, nos países escandinavos, de Peter Dahlgren e Kim Schrøder, e nos Estados Unidos, de Herbert Gans (Mattelart & Neveu, 2006: 96-98).

Desconstruindo esse mito do interesse uno dos estudos sobre o jornalismo popular, Barbie Zelizer reforça a ideia de que é importante olhar para o jornalismo dominante através da perspectiva dos estudos culturais. Melhor dizendo, o desafio de Zelizer é que se olhe para o jornalismo nas suas pluridimensões, incluindo o *mainstream* (2004: 201). Por tudo isto, os estudos culturais são um campo de análise fundamental para a compreensão dos fenómenos noticiosos no espaço público, apesar de se terem centrado mais no tratamento da ficção do que das notícias. É vantajoso fazer o estudo do jornalismo em contexto dos estudos culturais (Dahlgren, 2005/1991: 18), das audiências e das suas ambiguidades face às notícias. A área tradicional da análise do jornalismo sob as lentes dos estudos culturais é a das audiências (David Morley, Klaus Bruhn Jensen, S. Elizabeth Bird, Cynthia Carter e Stephen Cushion, entre outros).

Já no que concerne à reflexão sobre participação, cada vez mais tem de ser entendida no contexto da centralidade da comunicação política e cívica, mediadas a dois níveis: na parte dos decisores e no contexto da receção dos cidadãos, e do que pensam estes da sociedade e dos problemas que se lhe levantam (Bennett & Entman, 2001: 1). Esta última componente é a que nos interessa em particular e sobre a qual nos vamos concentrar. A pesquisa terá ainda em linha de conta a centralidade dos estudos culturais e de receção, mas também as ligações que podem ser assumidas com a comunicação política² convencional, apesar de aparentemente estas serem duas áreas de costas voltadas. Admitimos e consideramos uma centralidade nos estudos culturais e da pertinência atual do modelo de cultura e participação cívica, mas sem deixar de aproveitar alguns contributos da comunicação política mais próxima da ciência política. A ciência política tem sido criticada por ser demasiado

² Apesar de tudo, muito centrada ainda em processos de participação convencionais, como o voto, as instituições tradicionais, a participação em campanhas eleitorais.

normativa, mais centrada nas relações institucionais, mas é simultaneamente indispensável (Dahlgren, 2004: 15). Se a tradição da comunicação política, no seio da ciência política, parece muito restrita no seu conteúdo, já a perspectiva culturalista parece muito vasta nas suas possibilidades (Dahlgren, 2004: 15). Nem a definição estrita do que é a política e a participação política, nem a esfera pública formal conseguem responder às transformações do espaço político-social nos nossos dias. Encontramos, por isto mesmo, uma utilidade em partilhar o que há de melhor em dois mundos e em aproveitar a amplitude de análise que as perspetivas centradas na contemporaneidade das culturas cívicas e dos hábitos e práticas de cidadania nos ofereçam, mas sem perder de vista a centralidade associada ao domínio da política. O que está em causa aqui é a distinção entre democracia formal (como as instituições, leis, partidos, eleições, entre outros) e cultura cívica ancorada na vida quotidiana. Numa era em que a vida política está na esfera do quotidiano, José Machado Pais, sociólogo do Instituto de Ciências Sociais, tem refletido sobre o fenómeno da ação quotidiana. Define o quotidiano como um espaço que permite olhar para a sociedade ao nível dos indivíduos, pelo que é importante dar significado aos seus contextos (normas, regras, comportamentos, orientações, significações e identidades) (Machado Pais, 2002: 131). As culturas cívicas são complexas e multiformes. Não implicam homogeneidade entre os seus membros e as suas ações. Apontam para as diferentes formas de participação no dia a dia, nas instituições da sociedade civil, engajamento³ no espaço público e envolvimento na atividade política (Dahlgren, 2000b: 336). No âmbito dos estudos culturais, aceita-se o conhecimento subjetivo, que permite que o indivíduo se expresse de diversos modos. Os *media*, tradicionais ou não, têm impacto direto nas rotinas e no carácter das culturas cívicas (Dahlgren, 2009a: 105). A importância da mediação de todos estes fatores, designadamente através da internet, é uma condição integrante do conceito de cultura cívica e também de uma espécie de *habitus* cívico (Dahlgren, 2010: 6).

De acordo com Bourdieu (1987), o capital cultural (os recursos, competências e apetências em matéria de cultura), que vai sendo enraizado pela família, acumula-se e impõe-se como hipótese essencial para entender, por exemplo, as diferenças dos resultados escolares em classes sociais distintas.

³ Tradução do inglês *engagement*. Optámos por esta formulação e não, por exemplo, por envolvimento, porque é um termo mais dinâmico, que pressupõe uma ação de envolvimento continuado.

O capital cultural só prevalece na medida em que é apropriado. O capital social inclui a educação, as tradições e trajetórias familiares e outras fontes sociais (na atualidade os *media* digitais fazem parte deste capital), alargando-se aqui a passagem cultural aos mais novos. O poder simbólico fundamenta-se precisamente na obtenção dos símbolos culturais, instrumentos valorativos da inclusão social, pelo que consideramos que na atualidade os meios digitais e a internet se incluem de forma reforçada nesta equação.

O interessante seria unir a proposta teórica do capital e *habitus* de Bourdieu e a capacidade individual que cada um pode desenvolver para se aproximar das necessidades da esfera pública e perceber como ambas se interligam positiva ou negativamente. É possível agregar as duas vias, a herança do capital e a aprendizagem do *self* pela prática, pelo consumo. O antropólogo Arjun Appadurai apontou, em 1986, uma perspectiva inovadora da circulação de objetos de consumo nos espaços sociais, considerando que as trocas económicas são capazes de gerar valor. As “mercadorias, como as pessoas, têm vida social” (2003a/1986: 3). O consumo é entendido como um facilitador do empoderamento. Appadurai considera que o *habitus* de Bourdieu (baseado em reprodução de práticas) é superado pelas relações politizadas entre familiares, que muitas vezes são o combustível para espoletar as emoções e as identidades (2003b/1996: 44). Para o antropólogo indiano, radicado nos Estados Unidos, a mercadoria enquanto elemento social pode fazer com que pessoas de diferentes proveniências culturais se possam relacionar. Além disso, o contexto em que nos apropriamos delas insere-se num conjunto diversificado de arenas sociais e de bens culturais. A commodificação, que pode implicar atores de sistemas culturais diferentes com níveis mínimos comuns de entendimento, é mais do que simples consumo e implica a interligação de fatores temporais, culturais e sociais (Appadurai, 2003a/1986: 15). Consideramos como ponto de partida que a cidadania e a participação são, também, uma consequência da aprendizagem pela prática e pelo investimento pessoal (Dahlgren, 2006: 273; Buckingham, 2006/2000: 203). David Buckingham (2000: 203) relaciona os direitos de participação das crianças com os *media* numa perspectiva de participação nesses mesmos *media* e não numa perspectiva de acesso. Esta participação é entendida na sua vertente de produção de *media*, mas também de participação nas políticas públicas que envolvem os *media* e a literacia para os mesmos. A agência liga-se à eficácia e o conhecimento cívico é um fator potenciador, coadjuvado pelos fatores culturais (Haste, 2004: 430). Assim, ao

habitus teríamos inevitavelmente de agregar a capacidade de o indivíduo se emancipar das estruturas adjacentes, o que está relacionado com a interação social, retórica, aptidão para organizar, criar *lobbies* e definir o que é politicamente relevante (Dahlgren, 2006: 273). Esta ligação entre acumulação de saber e aprendizagem pela prática está patente no modelo de seis dimensões das culturas cívicas desenvolvido por Peter Dahlgren e pensado para a sociedade mediatizada em que vivemos.

Tornou-se clara e fundamental a linha que o autor estabelece na diferenciação entre as três dimensões (conhecimento, valores e confiança) mais relacionadas com a tradição da comunicação política e as três mais culturalísticas (espaços, identidades e práticas). Esta aparente separação deve ser encarada como uma junção e interligação de elementos que permitem pensar a participação mediada no mundo atual. Nesse seguimento, servirão de ponto de partida para a análise de tipologias a conduzir no decorrer da análise de dados. Mas passemos agora às explicações mais concretas sobre cada uma das dimensões e sobre algumas das conexões possíveis.

Numa investigação que se centra nas sociabilidades em que é consumido e produzido o jornalismo, importa estar atento a diferentes modelos de **conhecimento** (designadamente, o que se sabe sobre diferentes tipos de jornalismo pode variar de grupo para grupo). Segundo Peter Dahlgren, o conhecimento é ponto de partida para a participação. Serão os cidadãos capazes de adquirir conhecimento relevante? Quais as estratégias que usam para adquirirem conhecimento? Também é preciso discutir em que moldes os cidadãos são igualmente capazes de adquirir novos conhecimentos, pelo que é desde logo necessário um determinado grau de literacia. É imperioso para compreender o mundo em que se inserem e ainda o conhecimento cívico válido, sendo esta uma questão que se manterá sempre em debate, por resolver, como refere Dahlgren. Os *media* têm um papel muito relevante no estabelecimento deste conhecimento cívico subjetivo; os **valores** relacionam-se com as nossas convicções profundas nos modos de vida, respeito pelas opiniões dos outros e capacidade para viver em sociedade respeitando os outros. Valores partilhados colocam os indivíduos numa mesma cultura comunicativa, mas claro que não previnem antagonismos⁴; a **confiança** surge também muito ligada a iden-

⁴ No âmbito das identidades coletivas, “o ‘nós’ só existe em demarcação do ‘eles’” (Mouffe, 2005a: 15). A autora explica, no entanto, que esta relação não tem de ser necessariamente

tidades. Dahlgren considera que a confiança, usualmente identificada como um elemento bom da comunicação, tem de existir sempre, pelo menos num nível mínimo, para que os grupos, e os seus elementos, queiram participar. Mas, salienta, é também necessário um balanceamento entre a confiança e a desconfiança na democracia.

As outras três dimensões, mais da perspectiva dos estudos culturais, incluem a importância dos **espaços, identidades e práticas**, bases fortes na teoria cultural contemporânea. Os *media* incluem-se na dimensão dos **espaços**, em termos físicos e virtuais, e contribuem na sua singularidade para o campo comunicativo; são os diferentes espaços que permitem que as pessoas se encontrem, falem e optem. A internet veio expandir as hipóteses de espaços de comunicação; as **identidades**, muito relacionadas com a confiança, são um forte elemento para as outras dimensões, referem-se à visão subjetiva das pessoas enquanto membros e participantes na democracia, agentes, e estão muito ligadas às práticas e emoções (Dahlgren, 2009a: 116). O significado de cidadania, muito longe de ser entendido apenas na relação de pertença a um país, tem que ver com o “ser um agente político capacitado” (2009a: 120), ter o sentimento de que se pode contribuir para algo e que a força surge da ação conjunta. Num segundo momento, a participação cívica é entendida como atividade coletiva, uma vez que é mais difícil empoderar alguém que está sozinho, sentimento de um *nós* mobilizado contra *eles* (2009a: 121). A identidade é um fator-chave para o entendimento da cidadania como agência cívica; a identidade, e o que somos, é construída através da ação, da práxis. “Para se conseguir atuar como cidadão, participar numa cidadania adquirida, é necessário que a pessoa se considere um cidadão” (Dahlgren, 2009a: 63). O *self* como projeto reflexivo aponta para que as identidades de pertença não sejam apenas produtos subjetivos dos indivíduos, pois também devem envolver um coletivo e a relação com mecanismos institucionais na sociedade (Dahlgren, 2009a: 64).

A agência cívica implica que os indivíduos se consigam ver como participantes, que vejam sentido no engajamento e que estejam motivados, por via da razão e/ou da emoção. A agência, ou seja, a capacidade para tomar decisões e atuar segundo uma identidade, está integrada e atua num circuito dinâmico

antagonista, apesar de isso poder suceder num dado momento. Os valores podem reforçar as conexões entre o consumo individualizado dos *media* e uma orientação mais alargada do mundo (Couldry *et al.*, 2007: 111).

e mais vasto das culturas cívicas com relevância política (Dahlgren, 2009a: 102 e 103). Culturas estas que, segundo o investigador sueco, são padrões de comunicação, práticas e sentidos. A identidade é central no engajamento, implicando-se no sentido de partilha (Haste, 2004: 433).

Por fim, a dimensão das **práticas** é por nós encarada como uma espécie de etapa avançada no processo de participação e nos elementos das culturas cívicas; pode ter muitas realizações, umas mais elitistas do que outras. “Ao longo do tempo, as práticas tornam-se tradições e a experiência transforma-se em memória coletiva” (Dahlgren, 2009a: 118). A participação envolve um fazer, uma atividade que possa ser observável (Dahlgren, 2010: 2).

Num mundo fortemente mediatizado como o nosso, as experiências de participação podem tornar-se mais fluídas e menos consistentes, sob o ponto de vista da eficácia. É importante relativizar discursos de excessiva vitalidade e eficácia da participação mediatizada, isto, naturalmente, sem lhes retirar importância. A participação pode tornar-se por esta via mais global e até mais democrática. Mas não pode ser endeusada e amarrada à contradição inerente a discursos sobre como *tudo é participação* e, em simultâneo, sobre a *falta de participação dos jovens*. Martín-Barbero, no prefácio à 5.^a edição de *De los medios a las mediaciones*, identifica que os discursos e a ação política em si mesma constituem-se também com a discursividade mediática. “Essa mediação é *socialmente produtiva*, e o que ela produz é precisamente a densificação das dimensões rituais e teatrais da política” (2003/1987: XIV). Assim, “pensar a política a partir da comunicação significa colocar em primeiro plano os ingredientes simbólicos e imaginários presentes nos processos de formação do poder” (2003/1987: XV). A mediação de rituais remete-nos para os processos simbólicos da comunicação, elencados na memória, nos ritmos e nas formas e nos cenários de interação e de repetição. Os “rituais constituem *gramáticas da ação* – do olhar, do escutar, da leitura – que regulam a interação entre os espaços e tempos da vida quotidiana e os espaços e tempos que moldam os *media*” (2003/1987: XX). Interessa, por isso, reconhecer que os *media* são elementos-chave nas relações de poder e de cultura, mas também que não são dominantes nessa ação (2003/1987: XXI).

Apesar de não ser possível encontrar uma definição cabal dos limites da política, nem essa é a intenção, é fundamental problematizarmos o termo para melhor compreendermos as suas implicações. “Apesar de uma definição, inclusive, de política ter um valor muito importante, é perigosa se conduz à con-

clusão banal de que ‘tudo é político’” (Buckingham, 2006/2000: 34). Nesta mesma linha, Levine chama a atenção de que se tudo for considerado político, a população facilmente pode dizer que é ativa (2007: 3). Carpentier e Dahlgren alertam para o facto de a identificação de todos os processos sociais como participatórios tornar impossível a distinção entre diferentes práticas sociais e contextos, bem como diferentes tipos de relações de poder (2011: 9).

Levine considera que a definição em reformulação de engajamento cívico é alargada: pode incluir esforços para a promoção de políticas ou ideologias, tenham elas implicações de interesses pessoais ou não. A sociedade seria inerte se as pessoas não promovessem os seus próprios interesses (2007: 11), de qualquer modo essas ações têm de ter implicação nos assuntos públicos (2007: 13). David Buckingham (2006/2000) considera fundamental entender a ligação entre a micropolítica do dia a dia (em ações de política pessoal que podemos facilmente controlar) e a macropolítica (instituições e ação coletiva) (2006/2000: 29). Carpentier (2011: 15) aponta para que o sentido do conceito de democracia se complexifica pela variação das manifestações democráticas, pela distinção entre democracia formal e informal e pela inerente distinção entre a política do sistema político e a dimensão do político ligado às dimensões sociais da política. Há uma gestão de força entre os modelos democráticos associados a uma dimensão minimalista e maximalista.

A participação é um processo e não apenas a aplicação isolada de atividades que implicam uma ação por parte dos cidadãos nas comunidades em que se inserem, sejam a nível local, nacional ou transnacional – apesar de o caso particular da participação juvenil poder ser, sobretudo, entendido a um micronível; implica a partilha de recursos, a negociação de oportunidades e de vontades em processos de decisão; é, também, encarada como um valor muito importante contra a abstenção. De uma forma genérica, a participação poderá ser entendida como integração social, ou seja, incluindo os que são por natureza excluídos, tanto por questões económicas e étnicas, como, por exemplo, de acesso aos meios de comunicação. Todavia, este é um conceito difícil de delimitar, especialmente se pensarmos nas diversas oportunidades de participação com as quais nos deparamos hoje.

Segundo Isabel Menezes, investigadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), a cidadania remete

para os seguintes elementos: a identidade e a pertença⁵, os direitos e os deveres, a inclusão e a exclusão e a universalidade e a homogeneização. Neste último caso coloca-se em confronto o tratamento por igual em situações em que os seus intervenientes são diferentes (Menezes, 2005b: 18). Acrescentamos, ainda, a componente de autoclassificação de cidadão de primeira e de segunda (Lister *et al.*, 2003: 242), na qual prevalece uma distinção entre os que têm acesso a meios de produção. Em sociedades democráticas, “a participação política dá aos cidadãos a oportunidade de transmitirem ao governo as suas preocupações e preferências e de lhes colocarem alguma pressão para responderem” (Verba *et al.*, 2002/1995: 3).

O voto continua a ser um dos atos que mais possibilita a devolução de comunicação ao sistema político. Em Portugal, um estudo da Universidade Católica⁶ (quase dois mil inquiridos a residentes no continente português com 15 ou mais anos) sobre os jovens e a política concluiu que, excluindo o voto, os portugueses tendem a ser céticos em relação à eficácia da participação política dita *convencional* ou *tradicional*, sobretudo indicada através dos partidos. Os resultados apontam para que o voto ainda seja visto como o meio mais eficaz de participação política (Magalhães & Sanz Moral, 2008: 27). Segundo Levine, o voto e a participação em associações, partidos e grupos estão correlacionados com o consumo de notícias, associado ao facto de que para votar é preciso conhecer (2007: 79)⁷. Tendo em conta a participação política, as atitudes e os comportamentos, o estudo de Magalhães e Sanz Moral propõe uma justificação para o desfasamento entre o grau de envolvimento na política

⁵ Quando pensamos na pertença, temos presente a ideia de um “eu” transformado num “nós”. Fraser chama-nos à atenção para o facto de esse sentimento poder mascarar formas de controlo, especialmente se nos referirmos a formas de deliberação, em particular política (1990: 64). Por isso, determinados grupos minoritários têm dificuldade em ter voz e quando a detêm percebem que dificilmente é ouvida.

⁶ Estudo encomendado pelo Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, à Universidade Católica e cujos resultados originaram um debate público. De recordar que a divulgação dos resultados desta investigação intitulada “Os Jovens e a Política” (Magalhães & Sanz Moral, 2008) teve uma grande repercussão mediática por ter indiciado baixos índices de satisfação dos portugueses relativamente ao funcionamento da democracia e também pelo facto de os mais jovens mostrarem poucos conhecimentos sobre política e o sistema político. No discurso do 34.º aniversário do 25 de Abril (2008), Cavaco Silva citou este estudo para alertar para a necessidade de haver uma aproximação entre estes dois polos.

⁷ Este tema polémico ocorreu de forma espontânea na pesquisa, tanto nas entrevistas como nos grupos de foco.

mostrado pelas atitudes e o grau de informação política dos jovens: Poderá ter que ver, em parte, com um menor interesse pela política “‘convencional’ – eleitoral, partidária e institucional – que tende a dominar a informação veiculada pelos órgãos de comunicação social” (2008: 27). Os autores identificam como formas de participação convencionais: votar, colaborar com um partido político e contactar políticos; e não convencionais: colaborar com organizações ou associações voluntárias, chamar a atenção dos meios de comunicação, participar em manifestações, participar em atividades ilegais de protesto.

Verba, Schlozman e Brady excluem da definição estrita de participação política atividades como “seguir acontecimentos através das notícias ou seguir programas televisivos dedicados a temas públicos. Também se excluem comunicações – discussões políticas entre amigos, cartas dos leitores, participações em programas de rádio – nas quais a audiência alvo não é o público oficial” (2002/1995: 39 e 40). Em *Voice and Equality* também são mostrados vários tipos de atividades políticas no sistema de participação, algumas delas coincidentes com as anteriores: votar, trabalhar em campanhas e contactos com pessoas do governo e, ainda, protestos, trabalho informal na comunidade, afiliação com organizações políticas e contribuição financeira para uma causa política. Além disso, os autores também identificam contribuições financeiras para campanhas, embora esta seja uma ação especialmente ligada à realidade norte-americana ou brasileira, por exemplo (Verba *et al.*, 2002/1995: 2).

Isabel Menezes (2007: 51) sumariza possibilidades de participação dizendo que esta pode ser encarada nos seus requisitos mínimos, associados ao voto, a expressar-se, a pagar os impostos e a aceitar/deixar que os políticos decidam a política, ilibando-se os cidadãos desse papel. Neste contexto, a democracia pode ficar mais fraca. Pelo contrário, a participação pode ser entendida num outro patamar, através do estabelecimento de espaços de responsabilidade cívica, por via do diálogo. Acrescentaríamos aqui um elemento importante que tem que ver com o facto de o diálogo poder (ou não) conduzir a um consenso ou ação clara sem que isso signifique um grau mínimo. Os *media*, acrescenta Isabel Menezes, são espaços de privatização da vida pública, mas também contributos importantes para o fomento do debate público. As propostas da cidadania convencional e da cidadania não convencional não se excluem uma à outra.

1.2 Emoção e razão: indispensáveis nos processos participatórios

A emoção e a razão não são necessariamente antagónicas ou excludentes uma da outra, convivem. Mas é inequívoco que o engajamento na política pressupõe uma certa dose de paixão. Há emoção sem razão mas não há razão sem emoção. Se pensarmos nos obstáculos “que existem para a conquista de uma cidadania, dadas as barreiras que se apresentam antes de um indivíduo entrar numa discussão política ou ter uma ação política, seríamos inconsequentes se negássemos o papel indispensável do lado afetivo do engajamento” (Dahlgren, 2009a: 83 e 84). A participação política tem muito que ver com os motivos afetivos, os ativistas gostam das reuniões, dos discursos, das companhias, divertem-se (Coleman, 2004).

Chantal Mouffe considera que a eliminação das emoções da esfera política e a argumentação da razão, moderação e consenso revelam falta de compreensão da dinâmica política, pois esta tem sempre uma dimensão de partidarismo que permite a escolha identitária (Mouffe, 2005a: 29). Acrescentamos, ainda, que as necessidades de falar, debater e expressar opinião estão intimamente ligadas com as emoções da expressão. O indivíduo constrói com os outros e no diálogo com os outros a sua própria identidade individual e de grupo, na estruturação da cidadania e da integração. Variáveis como a nacionalidade, o sentido de comunidade e a identidade religiosa e ética definem até que ponto o indivíduo pertence ou não a um espaço, seja ele físico ou não. A identidade é definida pela opção: *eu acredito nisto ou naquilo* (Haste, 2004: 420).

A conversação sobre política ou cultura cívica pode surgir em ambientes diferentes e vir a constituir matéria de participação. O interesse reside em perceber em que circunstância a conversa do dia a dia pode transformar-se ou potenciar conversação cívica (Dahlgren, 2009a: 90). Claro que esta também está muito relacionada com o carácter identitário que une ou desune os interlocutores. Estas conversas cívicas têm lugar num espaço muito vasto, que vai dos grupos específicos às nações. Apesar daquilo que poderão ser entendidos como os benefícios da conversação cívica, não deveremos sucumbir ao impulso de querer que seja deliberativa e normativa (Dahlgren, 2009a: 98). Devemos compreender que as conversas podem ter oscilações e é ainda importante antecipar e perceber o potencial político das conversas e também antecipar as suas potencialidades (Dahlgren, 2009a: 100 e 101). Mesmo que as conversas tenham sempre um potencial cívico, isso não significa que va-

mos estudar todos os contextos (Dahlgren, 2006: 279). Há claramente uma tensão entre expressar a opinião e ter uma voz política. Esta tensão é reforçada com a possibilidade que a internet oferece para participar em fóruns, em blogues e em redes sociais. Quanto mais possibilidades há de visibilidade da voz, maiores são as expectativas de impacto (Dahlgren, 2010: 4).

Se quisermos pensar nas práticas, temos de avançar e perceber melhor esta dimensão das mesmas. Erik Amnå, investigador sueco, refere seis motivações que podem preceder atividades orientadas politicamente (Amnå, 2010: 196-198): Obrigação (ideia de dever fazer, “as pessoas devem fazê-lo, devem votar”); Importância (ideia de que o fazer é importante/relevante no momento, o “tenho de fazer”, num certo sentido de obrigação); Capacidade (o indivíduo reconhece, desde logo, a si mesmo a capacidade de fazer, “eu consigo”); Demanda/Exigência (o indivíduo sente que é necessário, “eu sou necessário”); Eficácia (vale a pena porque “isto resulta”); Sentido (“dá um certo retorno”)⁸.

Fomos dando algumas indicações, ainda que por vezes dispersas, sobre preditores de participação, como são exemplo estas seis motivações. Destacaríamos a eficácia como preditor relevante. Haste (2004: 424) sugere que se avance da esfera educacional associada à mera aquisição de conhecimentos para uma esfera da eficácia como impulsionadores da cidadania ativa. Este

⁸ Começando aqui fazer entrecruzamento com alguns dos dados da investigação, podemos adiantar que foi encontrada de forma relevante a ideia de que participar pode significar um benefício pessoal, um **sentido**, mas também que o **coletivo** (ausente das motivações de Amnå) é um importante impulso participativo. Relativamente à **eficácia** (vale a pena porque “isto resulta”), destaca-se a perceção positiva das ações que eles mesmo implementaram. A auto-eficácia manifesta-se através de uma ligação próxima que se encontra entre **capacidade** (“eu consigo”) e a **demanda/exigência** (o indivíduo sente que é necessário, “eu sou necessário”). Verificamos ainda que, além das motivações, as **desmotivações** são elementos importantes a ter em conta quando pensamos em participação e em consumo de notícias. O próprio facto de **ser jovem**, muitas vezes, como referem, desconsiderado nas suas opiniões e vontades, é tido como desmotivador. A existência de **conceitos dominantes** sobre política tradicional é desfavorável. Um dos aspetos mais associados a uma desmotivação é a associação da definição a um conceito dominante e restrito de política, encarado como negativo (não só nas palavras como nas expressões corporais). Entre as desmotivações, encontrou-se também a indicação de que era **difícil definir/explicar** o que é política e **mau funcionamento da política**. Pensando nas possibilidades inventariadas para aproximar os jovens da participação cívica, referimos a possibilidade de os jovens serem atores principais, a aposta em experiências positivas e a aposta nos espaços escolares. Também são reclamadas medidas que até podem ser consideradas mais tradicionais, como a existência de Ciência Política nas escolas. Mas o papel “neutro” das escolas acaba por cercar essas vontades, consideram os participantes da investigação.

modelo ativo pressupõe agência, procura de conhecimento, narrativa e interpretação e engajamento pró-ativo. A autora considera que agência e eficácia são fatores preponderantes (2004: 426). “Para perceber a eficácia e agência, e perceber como se relacionam com identidade, temos de perceber precondições para engajamento e antecedentes de participação. O que faz com que a pessoa se envolva? Que tipo de experiências facilitam o compromisso?” (2004: 430). A identidade torna-se, por esta via, central para que haja envolvimento, tem de haver um certo sentido de que se é proprietário do assunto em causa (2004: 433). Este sentido implica a ação no singular e/ou em coletivo (Bandura, 1999; Haste, 2004). A acrescentar ainda que Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro e Malafaia (2012: 10-13) fazem um resumo dos principais preditores de participação cívica juvenil. A idade, o género, o capital social e económico, o nível educacional, também os contextos familiares, de pares, escolares, de *media*. Os preditores de participação (2012: 16) tendem a agrupar-se em fatores macrossociais (como a história democrática), sociais (exemplo da educação e família) e psicológicos (eficácia, motivações, emoções).

Outro facto que não pretendemos descurar é a análise da qualidade da participação, as implicações da livre escolha de participar. “Nem todas as formas de participação vão melhorar a democracia” (Dahlgren, 2010: 9). O professor sueco salienta que algum engajamento está associado a atividades positivas, mas não políticas; algumas formas de participação relacionam-se com atividades não democráticas (como formas de racismo); e existe ainda a participação forçada (por exemplo, em regimes não democráticos ou em países em que o voto é obrigatório, como Austrália, Bélgica ou Brasil). Além disso, adianta, será útil ponderar que a não participação, na realidade, pode ser vista como participação, pois este aparente alheamento será um ato de engajamento, uma tomada de posição (Dahlgren, 2010: 9). Poderemos, por estes motivos, assinalar que a ideia de participação, e a sua utilidade inerente, é bastante complexa. Isabel Menezes salienta que nem toda a participação é positiva (2003b: 441).

Ainda em relação à avaliação da qualidade da participação, ou seja, aludindo à *qualidade desenvolvimental* da participação, Isabel Menezes (2011: 338-339) refere-se a quatro níveis de análise: 1) “O envolvimento em atividades significativas que implicam implementar *projetos de ação em interação* com outras pessoas”; 2) A possibilidade de *analisar* e de *integrar* os *significados* da experiência; 3) “O confronto com *pontos de vista diversos* num

contexto em que o pluralismo, a diferença e a discordância são suportados e validados”; 4) “A *duração* da experiência, reconhecendo a importância do tempo na tarefa”. Em síntese, deve ser avaliada a experiência de ação e os momentos de reflexão que proporciona (Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra & Menezes: 2012: 99).

Pedro Ferreira, investigador na FPCEUP, no desenvolvimento do seu estudo de doutoramento verificou que quando as pessoas consideram que são indivíduos muito envolvidos e ativos em diferentes tipos de ações e de grupos (além dos grupos religiosos, desportivos⁹ ou até recreativos), em grupos mais políticos, ou pelo menos mais politizados, e têm acesso a experiências de ação e de reflexão, desenvolvem níveis de participação convencional mais elevados (Ferreira, 2006: 333). Os indivíduos mais ligados a associações ou grupos recreativos, culturais, desportivos ou religiosos revelam um pensamento mais relativista, que se expressa por uma dificuldade em tomar posição face à política e por uma desvalorização das diferenças ideológicas (Ferreira, 2006: 358). O investigador verificou ainda que a faixa etária onde se encontram as pessoas com baixa ou nenhuma experiência de participação é a dos 15-18¹⁰ anos.

Retomando agora a nossa explanação acerca das práticas de participação, podemos afirmar que, igualmente preocupado com a qualidade da participa-

⁹ Investigador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Pedro Moura Ferreira (2008: 111) corrobora a ideia de que a pertença a uma associação desportiva está sobretudo associada à prática desportiva e os seus elementos autorrepresentam-se mais como um cliente do que como um associado ativo. O autor afirma ainda que as diferenças encontradas relativamente à participação são ecoadas nas atitudes. “As atitudes dos jovens não desportivamente associados parecem favorecer mais facilmente a afirmação da cidadania. Em relação aos seus congéneres desportistas, mostram-se mais abertos às responsabilidades e aos deveres coletivos, revelam sentimentos mais intensos de confiança nos outros e de autoconfiança, e manifestam um interesse político e uma identificação democrática mais acentuados” (Ferreira, 2008: 118).

¹⁰ A juventude é uma construção social que pode obedecer a regras sociais, de documentos internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança (até 18 anos). Pierre Bourdieu é autor de uma das frases que melhor apontam para as indefinições que o conceito juventude acarreta: “A ‘juventude’ é apenas uma palavra” (No original “la jeunesse n’est qu’un mot”) (Bourdieu, 1980: 143). O autor refere-se a este grupo social dizendo que não existe, apontando para a existência de um universo de juventudes, “o mesmo é dizer de irresponsabilidade provisória: esses ‘jovens’ situam-se numa espécie de terra de ninguém, onde são adultos para umas coisas e crianças para outras” (Bourdieu, 1980: 145).

ção, Pedro Moura Ferreira salienta que a prática associativa contribui para uma afirmação da cidadania e que há dois aspetos importantes para medir a qualidade da participação, a frequência da prática e a sobreposição de diferentes práticas. “Se as associações são escolas de democracia, então o envolvimento associativo tem de se traduzir numa cultura cívica mais desenvolvida” (Ferreira, 2008: 115).

Chantal Mouffe (2005a: 119), por seu lado, advoga a via da confrontação que implica o *político*¹¹. A autora, que critica a ilusão do consenso, propõe “uma redefinição dos princípios fundamentais da democracia de modo a abrir espaço para o conflito, a paixão e o político” (Mouffe, 2005b: 11). O conceito do político é apropriado de forma crítica e incluído num modelo “agonístico da democracia” (Mouffe, 2005a: 11). Mouffe sugere um modelo denominado “pluralismo agonístico”, no qual faz a distinção entre “política” e “o político” (Mouffe, 2005a: 8). A autora entende o político como a “dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais” (Mouffe, 2005b: 20). Já a política será “o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do ‘político’” (2005a: 20).

1.3 Participação dos jovens: contextos de abertura à política

Ao longo de quase duas décadas tem havido uma maior consciência de que os jovens devem fazer parte do processo de decisão, ideia promovida através do incremento dos direitos, da sociedade de consumo e da perceção de que podem ter um papel ativo na formação das suas vidas (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair, 2003: 18).

Porém, as diferenças entre a retórica e a realidade da participação são muitas vezes evidentes. Ainda não é muito claro o que está a mudar no envolvimento dos jovens nos processos de participação; quem determina a agenda da participação? Parecem ser os adultos. Mas não deveria ser sempre assim, até para se respeitar a Convenção dos Direitos da Criança (1989) (Badham, 2004: 146). A convenção possibilita direitos de participação que depois não

¹¹ *Political*, no original.

são traduzidos na arena política, como a possibilidade de associação política (Hamelink, 2008: 509).

Os jovens devem ser vistos como ativos na construção e na determinação das suas vidas (Prout, 2008: 30). Malcolm Hill, John Davis, Alan Prout e Kay Tisdall alertam que quando os jovens são encorajados a participar, os contextos são normalmente dominados pelos adultos. O processo de consulta dos jovens é importante, mas é preciso também não esquecer os ganhos necessários para que o processo de desilusão com os resultados não seja maior do que o ganho da participação, tendo em atenção as dificuldades da relação consulta/participação efetiva (Hill, Davis, Prout & Tisdall, 2004: 83). É preciso esbater as diferenças entre os discursos e a promoção das práticas. “Formas de participação e de cidadania podem estar a criar a ilusão de uma voz” (Barber, 2009: 26), mais vezes encontrada nos discursos oficiais, designadamente europeus, e menos vezes identificada na sociedade civil. Então como podem os jovens desenvolver papéis de agência sobre eles mesmos? Como é que as escolhas dos amigos, dos *media* e atividades alteram as visões que têm deles mesmos? As conversas políticas em casa são iniciadas pelos jovens ou pelos pais? (Amnå, Ekström, Kerr & Stattin, 2009: 34 e 35).

Cristina Azevedo, investigadora da FPCEUP, aponta para que “o nível de conhecimentos políticos e competências de literacia política dos jovens é influenciado pelo *género*, a *idade*, o *nível educacional do pai e da mãe e pelo estatuto socioeconómico*” (2009: 317). A autora verificou que jovens oriundos de famílias com estatutos socioeconómicos mais elevados revelaram uma tendência para níveis mais elevados de confiança nas instituições políticas e níveis mais baixos de confiança nas instituições sociais. Verificou ainda que um clima familiar favorável tem influência “nos conhecimentos políticos, na confiança nas instituições sociais e políticas e no interesse político e o *clima de sala de aula aberto* tem efeito significativo nos conhecimentos políticos, nas atitudes de tolerância política, na confiança nas instituições sociais e políticas, na confiança interpessoal e ainda no interesse político, eficácia política coletiva e atividade política futura” (2009: 317). Foi junto dos alunos que têm um clima de sala de aula aberto que Cristina Azevedo encontrou maiores níveis de participação. Há uma variação bastante positiva entre um maior grau de instrução e os graus de participação. “Os jovens mais instruídos são mais ativos, têm mais consciência cívica e fazem mais uso dos direitos de cidadania. Da mesma forma, os países com tradições cívicas mais desenvolvidas apresen-

tam invariavelmente níveis elevados de escolaridade” (Ferreira & Silva, 2005: 146). É preciso não esquecer que vivemos muitos anos em ditadura e que isso ainda se reflete na nossa cultura cívica (Menezes, 2011: 336; Villaverde Cabral, 2000: 102; Cruz, 1995: 229-303). Manuel Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira e Tiago Dias Ferreira (2011), reportando-se aos reflexos mediáticos da ditadura e suas consequências, inclusive para a educação para os *media*, recordam que estes quase não tiveram voz livre e foram “amplificadores de uma mundivisão monolítica” (2011: 69).

A escola será fundamentalmente um meio de influência “indireta” (McDevitt & Kioussis, 2007: 1215). Ou seja, é na escola que os jovens aprendem as matérias, mas também interagem nas atividades de recreio e nas extracurriculares. A escola pode conseguir, sem ser apenas no espaço aula, chamar os seus alunos à atividade cívica, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos. Com efeito, no caso português, no pós-25 de Abril a escola passou a ser um espaço de democratização. À semelhança do que aconteceu ao resto da sociedade, passou a evidenciar-se “a escola para todos”. A heterogeneidade da população escolar tem sido alvo de “novas áreas curriculares não disciplinares recentemente introduzidas” (Melo, 2007: 72). A educação para a cidadania, a educação para a paz e, entre outras, a educação multicultural, constituem alguns desses novos focos de interesse, aos quais a escola tem também tentado dar uma resposta curricular, especialmente nas últimas décadas, mas que recentemente foi excluída do currículo obrigatório.

A escola tende a não se comprometer com diferentes ideologias, pelo que deixa muito do debate cívico de fora dos seus espaços curriculares. Para Isabel Menezes (1999: 180), a declaração de neutralidade por parte da escola é ela mesma uma diretriz ideológica¹². Os jovens, como já vimos, tendem a

¹² Lito, um dos participantes na pesquisa, dizia ser incompreensível o facto de ao longo dos anos a escola ter perdido a oportunidade de ter um papel na formação política dos jovens: “—Acho que principalmente, isto [ligação dos jovens à política] é um trabalho também nosso, é feio estar sempre a acusar, aí aqueles é que não nos querem ouvir. A minha participação na associação de estudantes tem sido uma tentativa disso. Isso era conseguido por exemplo na organização, não digo de uma disciplina, mas de um programa do Estado, que trouxesse esses assuntos à escola. Mas afinal não queremos pessoas a pensar a sociedade? No pós-25 de Abril havia uma disciplina de Ciência Política, porque é que agora não há? Não para ter mais 90 minutos a ler altas teorias políticas que isso também afasta os jovens da política. Mas acho que era a partir daí.” (Lito, E1)

Pensando em formas que potenciem a ligação entre os jovens e a política e a participação, foi

participar menos em ações políticas formais (trabalhar em campanhas e votar) e mais em formas de ação ligadas às suas comunidades, além do facto de que, em contexto de escola, a enfatização política direta seria sempre controversa (Kahne & Sporte, 2008: 741). O que acontece nas salas de aula, porém, pode ter forte impacto sobre os estudantes e a sua participação cívica. As experiências que se relacionam diretamente com a política e as atitudes cívicas estão relacionadas com os comprometimentos com a participação (Kahne & Sporte, 2008: 754). As atividades extracurriculares do secundário estão relacionadas com participação política e cívica posterior (Kahne & Sporte, 2008; Borden & Serido, 2009).

Dafna Lemish (2007: 21-22), numa revisão de estudos sobre este tema, distingue diferentes tipos de famílias com base nos seus hábitos comunicativos e interativos: as orientações sociais e conceptuais pressupõem diferenças. As famílias com uma orientação social elevada incentivam as suas crianças a desenvolverem-se no ambiente familiar onde tudo é mais seguro, já as conceptuais encorajam uma atmosfera de comunicação aberta, expressão livre de ideias e de participação em debates conceptuais. Os pais aceitam e incentivam que os filhos expressem as suas ideias, mesmo que sejam diferenciadas das dos adultos? Encorajam o debate e a agência? A investigadora define como padrão que as crianças das primeiras famílias são tendencialmente mais cooperativas, disciplinadas e expressivas, enquanto as segundas são mais argumentativas, têm melhores resultados na escola e são mais envolvidas civicamente. Em termos de hábitos televisivos, as segundas usam a televisão mais para ver notícias, mas também desenvolvem outros hábitos e ativida-

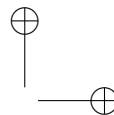
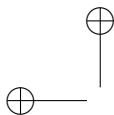
reclamada a existência nas escolas de uma disciplina curricular de natureza política. Mas o papel “neutro” das escolas acaba por cercear essas vontades, consideram os participantes da investigação. Defendem que é à escola que cabe o papel de abordar este tipo de matérias de forma sistemática, para que os alunos sejam capazes de pensar a política e tornarem-se mais próximos do tema. Entre os participantes da pesquisa, a Carminho, a Fátima, o Teodoro, o Salvador e, como já indicado, o Lito referiram nas entrevistas a possibilidade de haver uma disciplina curricular de introdução à política, ciência política ou outras que fomentassem a participação. A Fátima acrescentou que se fomentasse a necessidade de mostrar na escola que a opinião dos jovens conta. O Salvador considera que a formação deveria ser gradual, desde o 5.º ano. “–Introduzir política nas escolas, desde o 5.º ano, quando se começa a desenvolver a opinião. Não uma política profunda de início, mas ir aprofundando. Aqui, Integração é uma disciplina perfeita para introduzir a política. Gostava que se falasse mais de política na escola.” (Salvador, E1).

des. Quando pensamos as notícias e as conversas sobre notícias, é importante considerar estas implicações no contexto do quotidiano, em família, grupo de pares, escolas (Lemish, 2007; Bird, 2010).

Lemish salienta ainda que os tipos de conversas que se criam em torno dos momentos televisivos são também eles indicadores do tipo de família e dos seus comportamentos. Há duas grandes categorias: as que se orientam para a informação e as que se orientam para os comportamentos. No primeiro caso, tem-se como base o facto de a televisão mostrar mundos novos que suscitam conversa e fomentam a procura de mais informações. A autora considera que conversas sobre temas sensíveis podem mais facilmente ocorrer a propósito das notícias. No segundo caso, refere-se a situações em que o que se passa na televisão serve como exemplo a não seguir ou é enfatizada a diferença entre os valores daquela família e os que passam na televisão. Este grupo está muito associado a uma preocupação parental pelo risco (2007: 26-29).

As redes de sociabilidade são fundamentais na ligação à cidadania e ao pensar e sociabilizar as notícias. Pedro Magalhães, cientista político, destaca a necessidade de pensar as redes de sociabilização na altura das eleições, considerando que as eleições em países pouco politizados e com reduzido consumo de informação, são pretextos para reativar pelo menos temporariamente os níveis de politização das discussões do quotidiano, e ainda que “as discussões políticas informais podem, apesar de tudo, constituir a principal fonte de informação política para os eleitores” (2008: 480).

Este capítulo, central no argumento do livro, dá conta da análise da participação no contexto dos estudos de audiência e da participação mediatizada, incorporando contributos da comunicação política e dos estudos culturais. A literatura advém sobretudo de um eixo anglo-saxónico e também escandinavo, geografias onde já é tradicional pensar a participação cívica e ainda a participação cívica mediatizada. Será que esta literatura estrangeira reflete o que se vive na sociedade portuguesa? Não pretendendo este estudo ser representativo da realidade portuguesa, tem o propósito de contribuir para o debate da sociedade mediatizada. É possível que no caso português os dados nos revelem uma relativização da horizontalidade da participação mediatizada, apontando para a importância de fatores como o *habitus* cívico e o papel da família neste processo.



CAPÍTULO 2

Jornalismo: entre tradições e novas vontades dos cidadãos

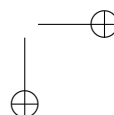
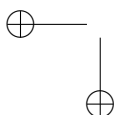
“O âmbito da circulação de uma notícia, dentro de uma unidade ou sociedade política, determina o âmbito de participação dos seus membros, não na sua vida coletiva – que é o termo mais abrangente – mas nos seus atos políticos” (Park, 2009/1940: 43).

Além de uma reflexão inicial sobre o que é notícia, propomos um segundo momento em que iremos aprofundar a ligação, que já fomos tentando estabelecer, entre a democracia e as notícias no sentido da necessidade de criar espaços para a potenciar, como sejam projetos de literacia onde as notícias tenham espaço relevante. São escassos os estudos que se centram nesta temática sobre as notícias e os jovens, mas mais escassos são os estudos qualitativos que têm também uma ligação específica à participação. Aqui poderemos pensar melhor no modo de considerar estas interligações.

Por fim, consubstanciaremos o argumento que já vínhamos a defender desde o capítulo anterior. Dar oportunidade aos jovens de participar nas decisões, e no jornalismo em particular, pode reforçar níveis de participação e de empoderamento, mesmo nas sociedades dos *jornalistas acidentais*.

2.1 Construção social da notícia

Todos nós temos uma ideia do que é notícia, mas defini-la é difícil. A sua definição molda-se com a evolução da sociedade em que se insere, de acordo com a importância que as audiências e as capacidades e possibilidades de participação adquirem na sociedade e no quotidiano. Por isso mesmo, as notícias podem também ser entendidas nos espaços de quotidiano e nas suas ligações à vida dos cidadãos. Poderia haver vantagens numa ligação mais estreita entre o jornalismo e a participação dos cidadãos na sociedade; e até no próprio jornalismo. Na realidade, mais do que a definição em si mesma, o que realmente importa é encará-la como um sinal dos tempos e um prisma da sociedade em que se encontra.



Na primeira metade do século XX, no Ocidente urbanizado e industrializado, as notícias eram entendidas como uma forma de prestígio, pois fazer e consumir notícias era tido como prestigiante e influente. Robert E. Park chegou a escrever que “um dos acontecimentos mais importantes da civilização americana foi o aparecimento dos jornalistas” (2009/1940: 50). Nas décadas de 30 e 40 (sobretudo nesta última) do século XX os folhetins noticiosos eram importantes formas de conhecimento que chegavam a novas populações que não sabiam ler e tinham mais dificuldade em compreender a imprensa escrita. As redações, pela primeira vez na história do jornalismo, sofreram o impacto da implementação no jornalismo de um novo *media*, a rádio. Os jornalistas no início do século XX tiveram de sair para a rua e procurar notícias e a rádio veio acelerar esse processo.

Robert E. Park já em 1940 identificava as notícias como forma de conhecimento; o mundo ocidental entrava na época da rádio, que ameaçava os jornais. Curioso é que já no início do século XX a sua perceção era de que a notícia existia sob a forma de “pequenas comunicações, independentes entre si [...] a primeira reação do recetor de uma notícia é contá-la a alguém. Isso dá motivo de conversa, fomenta comentários e, eventualmente, inicia a discussão” (2009/1940: 42). Como remata, é com base nas notícias que se forma a opinião pública, que o público reage ao meio envolvente, conversando. O público pode participar dos acontecimentos. As notícias encorajam o indivíduo a agir por si mesmo independentemente dos partidos (2009/1940: 43). Nesses idos anos 40, Park determinava a importância do jornalismo face a outras formas de conhecimento e terminava o artigo reconhecendo isso mesmo, ao considerar, como já indicámos, que um dos acontecimentos mais proeminentes da história norte-americana tinha sido o surgimento dos jornalistas. Muito mais recentemente, mas na mesma linha, Bird diz-nos que sabemos muito pouco sobre audiências de notícias (2011: 489) e sobre o processo cultural da notícia, que emerge na interação do dia a dia: as pessoas podem querer ou não querer falar de notícias, mas independentemente disso as notícias produzem uma dimensão cultural nas suas vidas (Bird, 2011: 490-491). O processo social de convergência é fundamental.

Na década de 70, os estudos sobre a comunicação ganhavam espaço na academia e continuavam a ser sobretudo elaborados por sociólogos, designadamente nos Estados Unidos. Em 1974, Molotch e Lester aludiam ao facto de todos precisarem “de notícias. Na vida quotidiana, as notícias contam-nos

aquilo a que nós assistimos” (1999/1974: 34); nós acrescentaríamos também aquilo a que outros assistem e relatam gerando conversa. Em 1978, Gaye Tuchman, no livro *Making News*, começa por definir notícia como a janela do mundo, que permite adquirir conhecimento sobre instituições, líderes, estilos de vida, pessoas, nações. Porém, este enquadramento pode ser problemático se se pensar que a vista de uma janela depende de vários fatores, do ângulo, da claridade do vidro, se está fechada ou aberta (1980/1978: 1). Assim, a notícia apresenta-se desde logo como uma construção social da realidade. A notícia é um método institucional que permite tornar a informação do conhecimento do público; pode ser aliada, consentânea, com as instituições e é feita e difundida por profissionais que trabalham nas organizações noticiosas (1980/1978: 4). A investigadora norte-americana destacou que as notícias obedecem aos constrangimentos do espaço e do tempo, ao conhecimento e contacto privilegiado com as fontes, que apresentam factos. Esses factos são transmitidos numa narrativa jornalística formatada.

O sociólogo norte-americano Herbert Gans, à semelhança de Park, identificava em 1979 a notícia como uma forma de conhecimento, reconhecia-a como útil, como espaço de visibilidade dos atores conhecidos em detrimento do cidadão desconhecido, salientava que os jornalistas tinham tentado manter sob a sua alçada a capacidade para fazer notícias e seccionar o que é notícia. No entanto, Herbert Gans alertava para a possibilidade de as notícias serem demasiado importantes para serem deixadas apenas aos jornalistas (2004/1979: 322). Questionando-se sobre quem deteria o poder de seleção, sobre quem teria incumbido os jornalistas de reclamarem para si esse poder e sobre o papel das audiências no processo, Herbert Gans defende que os jornalistas deveriam partilhar essa responsabilidade com os as audiências, expandindo o seu *feedback*. O autor relembra que de alguma forma os jornalistas já partilham poder com as fontes, muitas vezes poderosas, e com as suas agendas, mas às audiências menos poderosas não é conferido o mesmo peso de decisão.

Barbie Zelizer (2004: 13), em *Taking Journalism Seriously*, salienta, então, o que temos vindo a constatar até aqui: *definir jornalismo não é consensual*. E é mais fácil reconhecer a notícia do que defini-la, prossegue Zelizer. O jornalismo apresenta-se como emergente de “um conhecimento tácito e estratégias interpretativas que as pessoas partilham quando pensam no jornalismo como um fenómeno” (2004: 13). A autora refere que é implícito ao termo

“notícia” distinguir entre o facto a ser reportado e a sua divulgação. A notícia não é mais do que a divulgação de um evento (2004: 24). Uma análise da cultura do jornalismo põe em perspectiva a ideia tradicional do mesmo e confronta-a com as pessoas que atuam como jornalistas, incluindo os blogues (2004: 178). Nos primeiros anos dos estudos culturais, a investigação sobre o jornalismo incidia sobretudo nas particularidades do jornalismo popular, com especial incidência nos anos 80 e inícios de 90. É muito importante darmos agora atenção a esta relação entre jornalismo popular e de referência, especialmente porque é um dos confrontos que se colocam quando pensamos as notícias e os jovens.

Dahlgren aponta que uma ligação possível entre jornalismo e cultura popular é o *storytelling*, ou seja, a capacidade do jornalismo de contar uma história, uma narrativa, na forma semelhante ao modo como o cidadão comum conta as suas histórias no dia a dia, e não apenas fornecer uma informação (Dahlgren, 2000a/1992: 14). Neste âmbito, é de referenciar o trabalho desenvolvido por Justin Lewis, que também defende que o jornalismo deveria contar histórias de uma forma semelhante às conversas do cidadão no seu quotidiano para melhor captar o leitor. Claro que esta posição deita por terra a famosa pirâmide invertida e a forma de escrita dos jornalistas, porque o modelo não deixa espaço para a criatividade. Isto porque rejeita indicativos que podem captar melhor a atenção das pessoas, aqueles que mais facilmente se referem às suas vidas, quer de forma simbólica, quer afetiva (Dahlgren, 2000a/1992: 15). Lewis (1991: 130-139) indica, então, que a notícia tem uma narrativa própria em termos de formato que em nada se assemelha ao modo como contamos histórias na vida real, ou seja, com aproximação à narrativa utilizada noutras formas culturais. Com isto, o autor sugere também que a responsabilidade do desinteresse pelas notícias é de quem insiste em as conceber sempre no mesmo formato, muito relacionado com as notícias/acontecimento.

Dahlgren indicou que a popularização significa que o jornalismo pode estar acessível a um maior número de pessoas, que se podem sentir incluídas nos sistemas (2009a, 2009a). Mas é preciso ter cuidado para que um jornalismo popular não se transforme em mera tabloidização, especialmente se nela desaparecer o sentido cívico da informação (Dahlgren, 2009b: 155). Na realidade, o jornalismo tem-se “tabloidizado” sem que isso signifique um aumento das suas audiências na quantidade e na qualidade. Será mesmo isso que os públicos reclamam ou, pelo contrário, pretendem um reduto de qualidade?

A ideia de que o jornalismo tradicional está de costas voltadas para as necessidades quotidianas dos jovens tem sido avançada por diversos autores (Barnhurst, 1998; Cushion, 2009; Coleman, 2007; Lewis, Inthorn e Wahl-Jorgensen, 2005; Graber, 2001). John Fiske considera que as notícias, mesmo as televisivas, deveriam ser mais populares para conseguirem chegar às pessoas, entrar nos seus códigos quotidianos (Fiske, 1989: 197). Buckingham (2006/2000: 27) faz-nos pensar que a *ideia de apatia* deve ser encarada com reserva, pois não significa diretamente disfunção, desinteresse ou ignorância. As anotações mediáticas dos jovens adultos centram-se em notícias pessoais e locais (Barnhurst, 1998: 215). Barnhurst chama a atenção para o facto de as relações de poder apresentadas pelos jovens serem mais próximas da versão de poder de Foucault, em que este é exercido mais ao nível das suas experiências de vida do que ao nível da lei (1998: 216). O poder está em todo o lado, é descentralizado, está em várias mãos¹³.

Os *media* noticiosos desenvolvem um papel crucial na monitorização da esfera pública política, sendo de fomentar uma relação mais colaborativa entre as organizações noticiosas e os cidadãos de forma a facilitar a participação, contribuir para aumento da participação e fazer crescer a democracia (Witschge, Fenton & Freedman, 2010: 37). As notícias, nesta trajetória dupla, são consideradas o alimento da democracia (Fenton, 2010; Beckett, 2008).

As notícias podem não nos dizer aquilo em que devemos pensar, mas contribuem para indicar o que devemos pensar, até porque têm papel relevante na formação de esperanças, receios e desejos (Witschge *et al.*, 2010: 11). Há um maior número de fontes noticiosas. A multiplicidade, porém, nem sempre significa diversidade, há investigações que dão conta das semelhanças entre a informação impressa e também online, enfatizando a homogeneidade nas edições (Fenton, 2010: 9; Redden & Witschge, 2010: 173 e 174; Brites, 2007; Brites, 2010a). Há, contudo, um número muito maior de plataformas digitais

¹³ Tem sido recorrente a ideia de que os jovens se têm direcionado para diferentes formas de interesse sobre política, definindo aquilo que podemos denominar de limite do que é a política. Um dos mais inovadores trabalhos nesta matéria foi o de Kum-Kum Bhavnani, originalmente publicado em 1991. Em meados da década de 80, fez entrevistas qualitativas e grupos de foco, nos quais a definição tradicional de política é posta em causa e reclamada uma definição mais alargada. Assuntos como o desemprego e as experiências do dia a dia, segundo a autora, podem ser vistos como implicitamente políticos (2010/1991: 52 e 53).

que proporcionam informação adicional. Encontrar informação pode ser uma tarefa difícil.

Como S. Elizabeth Bird indica, o declínio dos jornais não significa a rejeição do jornalismo. A nossa interpretação indica que isso depende do nosso entendimento do que é o jornalismo (2009: 293). Para recuperar um lugar de significância, o jornalismo deve chegar e responder à sua audiência, mantendo ligações estreitas à democracia, cidadania e política. Gil Baptista Ferreira (2012: 95) chama, porém, a atenção para a resistência dos cidadãos em participarem. Nesta linha, consideramos que o que acontece é que existe mais o discurso de que deveriam e queriam participar do que a efetivação dessa participação nos *media*. Gil Baptista Ferreira (2012: 102-103) propõe que “em vez de atuar como fórum público ou promotor de fóruns, a atuação da imprensa deverá ser antes no sentido de pressionar as instituições”.

Hoje em dia, porém, as notícias já não são apenas as notícias dos *media mainstream*. Também chegam de sites alternativos, como o Global Voices, o IndyMedia e plataformas como o YouTube, o Facebook e o MySpace. Nestes misturam-se indiscriminadamente as notícias e as “não notícias” profissionais. Mas também se encontram em sites que não têm qualquer natureza noticiosa. Os blogues não substituem os jornalistas e o jornalismo. Os blogueiros atuam como jornalistas acidentais, pluralizam a esfera pública, pois têm dois modelos de ligação ao jornalismo: funcionam como líderes de opinião e ao monitorizarem as notícias são *watchdogs* do jornalismo (Papacharissi, 2009: 37).

2.2 Literacia para as notícias e para a cidadania

A literacia para o jornalismo está ligada a uma literacia para a cidadania e é pensada num conjunto mais vasto da educação para os *media*. Consideramos, porém, que a participação com o jornalismo tem especificidades que justificam por agora uma abordagem mais pormenorizada.

Importante é também a visão de Gonnet, que se tem dedicado ao estudo da literacia, designadamente no âmbito das funções que exerceu como diretor do CLEMI (Centre de Liaison de L’Enseignement et des Media de Information), e que atesta a importância da escola enquanto instituição que possibilita a “construção de sentidos”, especialmente quando vai além dos quadros teóricos de base (história, ciência, matemática, etc.) e parte para a consciencialização

do mundo atual. Como refere, “excluir da atualidade as questões controversas, os tabus, é, muito simplesmente, incoerente [...] Não nos esqueçamos que se a escola se recusar a tratar estes assuntos, eles sê-lo-ão da pior maneira, pelos rumores, pelos lugares comuns, pela inflexibilidade de atitudes” (2007: 41). Gonnet aponta ainda para a necessidade de a escola apontar para a prática de falar, podendo esse contexto partir de material fornecido pelos *media*, construindo um aluno como sujeito ativo.

Célestin Freinet usou de modo magistral a imprensa escolar¹⁴ para espoletar a cidadania e o empoderamento dos seus alunos. Porém, a relevância prática do jornalismo escolar nem sempre é conseguida ou atestada (Gonnet, 2007: 118). Qual o papel do adulto nestes projetos, qual a agência que é dada aos jovens e há limites nesta agência quando os jovens são menos preparados? (2007: 119). Manuel Pinto, em entrevista a Adelino Gomes (Gomes, 2011: 684-685), anota a importância do Projeto *Público* na Escola (ver capítulo 3) e refere que apesar de os resultados não serem massivos, vão surgindo aqui e ali. Lewis pensa a “cidadania informada como valor notícia” (Lewis, 2006: 310) e considera que mais do que pensar se as notícias estão a entreter, a informar, que podem interessar, se deve atentar às suas implicações na cidadania (Lewis, 2006: 310 e 311).

Além das propostas francesas, ligadas ao CLEMI e a Gonnet, a literacia para os *media* e para as notícias tem sido especialmente trabalhada nos Estados Unidos, tanto na academia como em projetos voltados para a sociedade civil. Exemplos destas vertentes são os trabalhos desenvolvidos na Stony Brook University, com o The News Literacy Project, o News Trust, ou o knowthenews.tv (suportado pela Knight Foundation), entre outros. A informação sobre este campo de análise específico dos *media* e das notícias, pode dizer-se, é ainda dispersa.

Susan Moeller aponta para que a literacia para as notícias tem que ver com acesso e compreensão da informação. Como refere no *The Huffington Post*, “não é dizer às pessoas o que pensar ou fazer com a informação, é dar as ferramentas para serem cidadãos ativos [...] As pessoas que são educadas para as notícias percebem melhor o papel das notícias na vida cívica” (Moeller, 2009).

¹⁴ Freinet usou a imprensa tipográfica para fazer jornais escolares, com textos de autoria dos alunos, centrando-se na expressão livre.

Paul Mihailidis considera que a “literacia para as notícias tem o potencial de ligar o cada vez mais desligado mundo dos jornalistas e as audiências, os jornalistas e os cidadãos. O papel do jornalista na democracia atual é talvez mais importante do que nunca” (Mihailidis, 2012: 15)¹⁵. Susan Moeller (2012: 185) vê de forma positiva a possibilidade de a literacia para as notícias afetar positivamente a qualidade de vida, partindo do princípio de que quanto melhor informados os cidadãos estiverem melhor podem intervir.

Ter cidadãos informados é um valor incontestado e pode contribuir para um aumento da participação política e cívica (Milner, 2009: 187). A aproximação à educação cívica deve incluir a dimensão política em vez de a excluir. Milner, cientista político e professor na Universidade de Montreal, centra a sua abordagem na relação entre a participação política e o conhecimento político (Milner, 2002: 2). O autor propõe uma viragem da confiança para o conhecimento como meio de potenciação de um capital social (Milner, 2002: 5). Interessa-nos a ideia de um modelo de literacia que entende a literacia cívica como o conhecimento e a capacidade que os cidadãos vão adquirindo para darem sentido aos seus espaços políticos. A literacia é apresentada como um ponto de partida e também um ponto de chegada. A literacia cívica é um efeito e uma causa, é um “círculo virtuoso” (Milner, 2002: 3).

Entre os elementos que constituem capital acumulado, temos de referenciar a presença das tecnologias, designadamente da internet, em casa e a forma como são utilizadas, uma vez que indicam capitais tecnológicos que hoje não podem ser descurados (Brites, 2010b; Rojas *et al*, 2011; Brites, 2012) e que devem ser identificados como essenciais para prevenir a exclusão social. Estes capitais começam a ser tão relevantes quanto os outros elementos que já referenciamos, a escolaridade, a profissão ou mesmo o capital económico. Jesus Martín-Barbero aponta mesmo que um dos desafios estratégicos da sociedade da informação implica pensar a revolução tecnológica e a exclusão social: “Compreender a envergadura das atuais transformações tecnológicas passa paradoxalmente por não reduzir as alterações socioculturais à sua dimensão tecnológica, deixando de fora o que se cria socialmente, como se fosse um mero efeito técnico” (Martín-Barbero, 2003/1987: 14).

Relativamente ao *digital divide*, não devemos, contudo, alimentar ideias

¹⁵ Charlie Beckett também diz que “ao salvar o jornalismo, podermos salvar o mundo” (Beckett, 2008).

de sentido negativo quanto ao conceito: não se refere apenas a dois grupos entre os quais há um fosso, não devemos ficar fixados à ideia de que é difícil de ultrapassar e, também, não nos referimos apenas aos incluídos e aos excluídos, pois as dificuldades têm vários níveis. Por último, não devemos ter uma ideia de que a situação é estática, pois as desigualdades e os fossos estão em mudança (Van Dijk, 2006: 222).

Pensar o *digital divide* apenas em termos de ter ou não ter acesso à internet já há muito que não é suficiente, a pesquisa deverá passar a incidir sobre a forma como as pessoas a utilizam (Peter & Valkenburg, 2006: 294). A corrente que rejeita a ideia da existência do *digital divide* parte de um pressuposto de que o uso da internet é homogêneo, rejeitando a importância das condições socioeconómicas, cognitivas e culturais. A conjugação dos capitais socioeconómicos e educacionais dos pais, bem como da educação, idade, género e etnicidade dos jovens, é fundamental para melhor compreender os usos (Peter & Valkenburg, 2006: 295). Estes indicadores parecem apontar para que a perspetiva da diferenciação do uso do digital seja mais adequada do que a perspetiva do desaparecimento do *digital divide* (Peter & Valkenburg, 2006: 304).

De seguida centramo-nos na investigação de Dahlgren e Olsson com jovens ativistas e, depois, no projeto CivicWeb (análise de Banaji e Buckingham). Peter Dahlgren e Tobias Olsson (2007) relativizam uma corrente que tentou de certa forma estabelecer uma ligação direta entre o uso da internet e a participação, tentando perceber os significados políticos das tecnologias da informação e da comunicação, criando parcialidades nos estudos, e também colocando os estudos numa espécie de ausência de contextos das novas tecnologias em relação aos meios tradicionais, distorcendo, por essa via, o contexto e o meio ambiente mediático. Por último, os autores alertam para o facto de os estudos se centrarem mais numa macroperspetiva do que em contextos concretos da participação política do dia a dia (Dahlgren & Olsson, 2007: 68).

Colocam então a questão: de que forma é que a internet é uma fonte para quem já participa no dia a dia? Dahlgren e Olsson (2007; 2008) centram-se precisamente no estudo de jovens ativistas e trabalham com dois grupos distintos: em partidos parlamentares e em grupos extraparlamentares. São ambos peritos no uso da internet, mas usam-na de formas diferentes e, como tal, contribuem para a criação de dois modelos de cultura cívica e duas versões das identidades cívicas. Os ativistas de Organização Não Governamental (ONG)

veem a internet como um local para encontrar informação alternativa à que é veiculada pelos *media* dominantes, cujo conteúdo não lhes interessa. No caso dos inquiridos de organizações políticas, a internet parece ser mais usada para troca de e-mails e como espaço de discussão.

Peter Dahlgren e Tobias Olsson estudaram a internet a fim de perceber quais as identidades que lhe estão associadas (tendo como ponto de partida os contextos mais vastos da vida offline) e procurando identificar as suas potencialidades, nomeadamente para grupos de engajados com formas de participação não tradicionais (Dahlgren & Olsson, 2007: 80). A internet, dizem, deve ser vista como um elemento integrado num conjunto mais vasto de *media* importantes para a participação política, nunca isolado.

No projeto CivicWeb, Buckingham abre perspetivas sobre outros assuntos. Aqui a internet e as suas possibilidades enquanto fator mobilizador da participação são o mote para a pesquisa. Com o CivicWeb, Buckingham e os investigadores que com ele trabalharam propuseram-se a analisar até que ponto a internet contribuiu para engajar e para dinamizar a participação entre os mais jovens. Esta questão parecia relevante num momento em que a internet começava a ser vista como espaço de potenciação real da participação dos jovens entre os 15 e os 25 anos (Banaji & Buckingham, 2010: 15). O projeto debruçou-se sobretudo sobre sites orientados para jovens e para a cultura cívica online e offline. Os aspetos em análise formam a natureza e características dos mesmos, as motivações, práticas e modelos económicos dos sites, e os usos e as interpretações. Os fatores sociais, como a classe, a etnicidade e a religião, afetaram significativamente a forma como os jovens acederam à internet. Contra as perspetivas mais otimistas em relação a uma participação generalizada, verificou-se que a internet pareceu ser uma ferramenta importante sobretudo para os que já estavam engajados com outras atividades políticas offline (Banaji & Buckingham, 2010: 18), isto na linha de estudos empíricos anteriores (Peter & Valkenburg, 2006; Livingstone & Helsper, 2007).

2.3 Os jovens e as notícias

É reconhecida a dificuldade de estudar a relação das notícias com os mais novos (Buckingham, 2006/2000: 18). Isto, sem esquecer que a definição de notícia pode ser entendida de uma forma mais vasta e que muitas vezes é difícil de balizar. Geralmente, os autores apontam para um declínio do inte-

resse pelas notícias, ou seja, por uma “cidadania informada” (Buckingham, 2006/2000: 2). A socialização política vai afetar a qualidade da interação entre os cidadãos e o sistema e indicar que a mesma deve começar na infância (Graber, 2002; Patterson, 2003; Patterson, 2007) ainda que de formas diferentes devido a outros fatores a ter em consideração (Graber, 2002: 198). A investigadora norte-americana Doris Graber (2002: 201) alerta para o facto de não se dever esperar que as pessoas assimilem toda a informação que recebem dos *media* e que deve ser colocada de lado a ideia ingénua de que a informação absorvida vai essencialmente contribuir para uma mudança de opinião, pois, segundo a autora, por norma, até a reforça. A questão é que, mesmo assim, por vezes contribui para visões renovadas dos acontecimentos. Há um aspeto da proposta de Graber que parece ser relevante para pensar a forma como os públicos se apropriam da informação. A autora, que reafirma a importância da informação como meio de facilitação da transmissão de conhecimentos que podem contribuir para as decisões quotidianas, defende que os detalhes da informação, designadamente a política, não são realmente aprendidos pelas audiências ou pelo menos de forma sempre consciente. Porém, o sentido da informação pode ficar de certa forma latente para dar sentido a decisões posteriores (2002: 213).

O que realmente interessa é *pensar as notícias de forma a perceber como podem facilitar o processo de estruturação entre os indivíduos e o seu dia a dia* (Buckingham, 2006/2000: 18; *itálico nosso*). Como é que estas relações permitem a ligação entre o pessoal e o político? Como é estabelecido o sentido de ser cidadão? Este investigador adverte ainda que “se as notícias têm um papel importante no desenvolvimento do conhecimento político, não podem abandonar a sua responsabilidade de educar e de informar” (Buckingham, 2006/2000: 19). Os jovens que têm interesses a priori a nível cívico e político são os que mais facilmente usam a internet para esses fins (Livingstone, Couldry & Markham, 2007: 24). Mais do que promover novas realidades, a internet parece estar a reforçar as já existentes.

Em *Making of Citizens*¹⁶, David Buckingham iniciou a pesquisa começando por perguntas de aquecimento sobre programas televisivos e depois começou a dirigir-se para as questões sobre as notícias. Nesta parte, as perguntas

¹⁶ Projeto com 42 entrevistas aprofundadas a jovens de 11, 12, 14 e 17 anos, conduzidas em Londres e em Filadélfia. Posteriormente também foram feitos grupos de foco (Buckingham, 2006/2000:60).

centram-se em temas mais genéricos, como os locais em que consumiam notícias, os programas de que gostavam, até questões mais relacionadas com a democracia, interrogando-os sobre se havia alguma história da qual se lembravam em específico, assim como notícias de política (Buckingham, 2006/2000: 60). Foi entre os mais velhos que se encontrou um gosto mais específico pelas notícias e também mais preocupações pela política. Foram os mais velhos que mais condenaram os políticos nas suas atuações. Apesar de ter encontrado um nítido afastamento das lides políticas, Buckingham (2006/2000: 69) verificou que estes jovens mostraram interesse e preocupação mais profundos com a política local, mais relacionada com o seu dia a dia (Bhavnani, 2010/1991; Meijer, 2006).

Schrøder e Kobbernagel (2010) realizaram um estudo na Dinamarca (Copenhaga e arredores) no qual identificaram tipologias sobre consumo de notícias. Schrøder e Kobbernagel identificaram sete tipologias:

- A primeira (consumidor de notícias versátil e tradicional) incluiu seguidores assíduos de notícias, inclusive de jornais e programas televisivos de notícias e baixo consumo de tabloides. Neste caso, também há fortes consumidores de notícias de rádio e baixos consumidores de blogues.
- No segundo grupo (orientado para o consumo de cultural popular e de notícias digitais) os consumos são feitos sobretudo através da internet, com destaque para os *media* sociais e ainda para o uso de sites noticiosos. Isto não significa, porém, que não consumam notícias de televisão e de rádio, pelo menos de manhã e à noite, bem como jornais gratuitos. A opção por notícias culturais na internet também é assinalada, apesar de haver um baixo interesse por programas sérios e de atualidade na televisão. Aqui assinalamos que se encontram jovens a rondar os 20 anos ou menos.
- O terceiro grupo (orientado para consumo de notícias digitais) não difere muito do anterior, mas aqui os programas de televisão são muito usados, obtêm também informação através de notícias na internet, mas nem tanto de notícias em dispositivos móveis. Baixa importância para tabloides, jornais locais e notícias da rádio. Neste caso também rondam os 20 anos e moram na capital do país, em Copenhaga.

- No quarto grupo (leitores *light* de jornais) as notícias de televisão e na internet fazem parte das suas dietas diárias, mas procuram uma mistura de notícias sérias com tabloides, neste caso tendem a ser homens sem grande instrução que vivem nos arredores de Copenhaga.
- O quinto grupo (consumidores intensos de jornais) usa sobretudo os jornais para obter notícias, tanto nacionais como especializados.
- O sexto grupo (aficionados na atualização de notícias) centra-se nos canais televisivos de informação, bem como rádio de manhã; dão pouca importância aos blogues.
- O último grupo (consumidores de notícias regionais) aposta no consumo de notícias regionais, está aberto aos *media* sociais e às notícias 24 horas, mas pouca importância dá a blogues e notícias internacionais. Fundamentalmente moram na província (Schrøder & Kobbernagel, 2010: 127 e 128).

Se é importante anotar a metodologia usada por Schrøder e Kobbernagel, que nos vai ser muito útil na criação das tipologias, é de destacar o distanciamento da realidade dinamarquesa face à realidade portuguesa. Tal reflete-se nestas tipologias que implicam índices consideráveis de consumo de notícias. O estudo clássico de Hallin e Mancini (2004) identifica precisamente diferenças entre os sistemas mediáticos chamados de modelo mediterrânico ou pluralista polarizado (onde se inclui Portugal) e o modelo corporativista (onde se inclui a Dinamarca). O primeiro é caracterizado por uma ausência de circulação em massa da imprensa (2004: 91, 97) e o segundo por um forte mercado de circulação de jornais e elevados níveis de literacia (2004: 196).

Catarina Menezes (2011), no seu trabalho de doutoramento sobre *media*, jovens e participação, com uma amostra recolhida junto de estudantes universitários em Leiria, em Portugal, identificou cinco tipologias de *media* e participação, tendo em conta género, idade, os processos de autonomização, as áreas de formação, interesse e investimento pessoal, formas de participação e usos dos *media*.

- O grupo 1 (institucional) orienta-se para esferas de participação ligadas à política formal, em estruturas partidárias.

- O grupo 2 (chamado de alternativo) revelou uma maior colaboração com organizações de defesa de direitos humanos, sociais, ambientais, bem como novas ações ligadas ao consumo, cultura e internet.
- O terceiro grupo (comunitário) foi relacionado com uma participação ligada a atividades tais como o voluntariado.
- O quarto grupo (associativista) evidenciou uma tipologia sociocultural, elencada em estruturas organizativas como associações de estudantes, organizações juvenis, associações religiosas, culturais, artísticas, recreativas ou desportivas.
- O último grupo, o mais alargado (denominado de espectadores), evidenciou que os jovens até podem mostrar algum envolvimento prático e interesse na informação de atualidade, embora se mostrem menos participativos (Menezes, 2011: 199).

Irene Costera Meijer, professora de Jornalismo na Vrije Universiteit, em Amesterdão, tem estudado o papel das notícias na vida dos jovens (inclusive com recurso a metodologias participatórias). Começou por tentar perceber se as organizações noticiosas teriam de baixar os níveis de qualidade (independência, factualidade e confiança) para que os jovens se interessassem mais por notícias. Quando questionados (450 jovens entre os 15 e os 25 anos) sobre como gostariam de ver as notícias, a resposta foi que apreciariam que se mantivessem exatamente como estão. E por que motivo, uma vez que não se sentem atraídos pelas notícias? Por um lado, as respostas indicaram alguma distância perante uma espécie de carácter sacrossanto das notícias, assim como consciência da importância da qualidade das notícias nas questões cívicas. E, por outro, mostraram que estas ideias preconcebidas estavam em consonância com a distinção que fizeram entre as notícias reais e as outras, de carácter mais trivial e do âmbito do *fait divers*, mostrando-se contra a tabloidização das mesmas (Meijer, 2006: 11). O paradoxo está aqui presente e uma das citações dá conta disso mesmo: “Nós [jovens] valorizamos o jornalismo sério, mas também é aborrecido; ao mesmo tempo quando eles o aproximam do entretenimento [...] não apreciamos” (Meijer, 2006: 12). No estudo foi ainda interessante notar que algumas raparigas disseram que gostam de ver notícias e moda em programas informativos para jovens, dando claramente

a ideia de não considerarem a moda como sendo notícia, desclassificando-a nesse sentido (Meijer, 2006: 14).

Renee Hobbs, Henry Cohn-Geltner e John Landis apontam para a importância das notícias na vidas das crianças e da forma como as notícias, mais do que mostrarem uma janela para o mundo, serem capazes de criar significados importantes para as vidas quotidianas. Encontrar informação, usá-la, analisar e avaliar essa mesma informação e depois ser capaz de a comunicar através de ideias e de ação social é muito importante para se compreender acontecimentos, notícias e jornalismo (2011: 54).

Pensando mais particularmente na indústria de notícias para os mais jovens, concordamos com Cushion quanto à existência de limitações no género juvenil. Apesar de as indústrias culturais estarem muito vocacionadas para os jovens, deixam de parte a incidência no político e nos *media* dominantes (2006: 11). Carter (2009: 35) alerta que não é usual encontrar no mercado direcionado aos jovens produtos de notícias que promovam a cidadania política. Matthews (2010) aponta que é necessário que os jovens tenham acesso a informação sobre questões como política e problemas sociais de uma forma mais séria e menos popular. Isto para que seja consagrado aos jovens o direito de opção entre as formas mais populares e as formas mais elitistas, além das que são destinadas aos adultos, bem como criar espaços para que os jovens posicionem as suas opiniões enquanto cidadãos (2010: 177). Mike Wayne, Julian Petley, Craig Murray e Lesley Henderson editaram em 2010 um livro – *Television News, Politics and Young People: Generation Disconnected?* – no qual apresentaram dados de um projeto com entrevistas a editores de televisão, análise de conteúdo de notícias durante eleições e do *Newsround* (programa noticioso da BBC para crianças) e grupos de foco com jovens. No que respeita ao primeiro grupo de entrevistas, salienta-se que será proveitoso envolver os jovens na produção noticiosa televisiva e – no seguimento de Carter *et al.* (2009), Cushion (2006) e Meijer (2006) – haver programas noticiosos para jovens sem se recorrer apenas a *soft news* (2010: 73 e 74). Ao contrário de uma ideia dominante, prosseguem, os jovens interessam-se por *hard news*, isto apesar de não se interessarem tanto por notícias sobre política tradicional e sobre políticos, mas antes preferencialmente sobre temas (2010: 78 e 79). Esta noção vai de certa forma contra a ideia da tabloidização das notícias para cativar os mais novos. Ou seja, os jovens são por vezes usados como desculpa

para uma tabloidização quando na verdade isso os afasta das notícias¹⁷. Do segundo grupo de análise, destacamos a análise específica relativa às notícias televisivas sobre jovens, que aparecem destacados como delinquentes ou vítimas (2010: 103), contribuindo para um impacto negativo ou estigmatizante da imagem da juventude, na linha de outros trabalhos (Cushion, 2006; Brites, 2007; Brites, 2010a). Em termos gerais, as vozes populares, nomeadamente dos jovens, foram excluídas, em favorecimento de vozes políticas; em relação aos grupos de foco, os investigadores ficaram surpreendidos por verificarem que os meios tradicionais ainda são importantes meios de consumo noticioso.

Tendo em conta a mediatização da vida quotidiana e a profusão dos *media* na nossa sociedade, os encontros diários com os *media* servem para construir e reconstruir a nossa ideia de cidadania. Apesar de muitas vezes este ser um processo inconsciente, os *media* são capazes de criar sentidos, valores-comuns e inclusões. Tem havido pouca pesquisa a identificar como é que os meios noticiosos ditos tradicionais podem encorajar os jovens a serem cidadãos mais ativos (Cushion, 2009: 132).

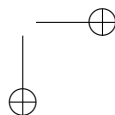
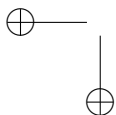
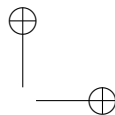
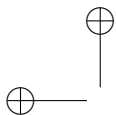
Outro estudo realizado no JOMEC, o departamento de jornalismo, *media* e estudos culturais da Universidade de Cardiff, revelou que as crianças que participaram na investigação consideraram as notícias interessantes, conseguiram identificar vários tópicos de *hard news* e queixaram-se de não serem ouvidas, designadamente nas notícias sobre elas (Carter, Davies, Allan & Mendes, 2009: 37). Relativamente aos jovens, um grupo etário para o qual não existe informação especializada de *hard news*, a pesquisa com crianças e jovens de Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte também iden-

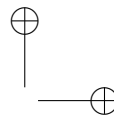
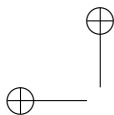
¹⁷ A nossa análise aponta para o seguinte: a) a partir dos 15 anos as notícias já não deveriam ser apenas direcionadas a jovens, mas a cidadãos, a pessoas em geral (com temas variados, incluindo política). A maioria dos entrevistados manifestou-se de forma aguerrida contra a existência de notícias específicas para jovens (sobretudo acima dos 14/15 anos), por considerar que essa é uma forma de minorizar a capacidade dos mesmos. E consideram que as que existem já são suficientes.; b) a importância de as notícias serem melhor explicadas (o que valeria para jovens e adultos) e terem uma linguagem acessível; c) a existência de formatos jornalísticos com jovens a falar ou como fontes; d) o mercado já tem ofertas centradas em temas particulares e direcionados a diferentes sexos (desporto, moda, celebridades), mas mesmo assim poderia haver uma aposta em temas menos dominantes na agenda jornalística *mainstream*; e) apontar soluções, que sirvam de alerta, que abordassem de temas de risco que afetam os jovens (como a droga); f) ainda que residualmente, também foram indicadas soluções híbridas em que em jornais de adultos houvesse secções para jovens.

tificou a vontade de terem acesso a notícias e de as partilharem (Carter *et al.*, 2009: 28). Recusando as acusações de que não se interessavam por temas sociais e políticos, os entrevistados articularam os seus interesses com diversos temas, como o ambiente, os transportes, a saúde e a educação e deram conta da sua frustração por não existirem muitos espaços para crianças e jovens manifestarem as suas opiniões (Carter *et al.*, 2009: 36). Buckingham (2000: 188) alerta para a ideia de que se pensarmos que os jovens estão alienados da participação, então temos de partir do pressuposto de que lhes são concedidos os direitos de participação. Não devem ser vistos como estando em vias de ser cidadãos mas sim enquanto cidadãos. O autor alerta para o facto de esta opção implicar desmontar a ideia existente de cidadania, que se alicerça na racionalidade, um conceito em oposição à ideia de juventude e infância.

O modelo de cultura de convergência participativa desenvolvido por Henry Jenkins tem como subjacente a ideia de que quem participa quer que as contribuições sejam vistas como importantes. Aponta ainda para que existam relativamente poucas barreiras à expressão artística, uma maior partilha das criações, uma mentoria informal entre os que detêm conhecimento e os que ainda não o adquiriram e a necessidade de ter em conta as opiniões dos outros. Ou seja, há um sentimento de interconexão (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel & Robison, 2006: 3). A principal crítica ao modelo reside no facto de ser associado a quem já é incluído. A cultura de convergência pode empoderar os cidadãos, mas estes têm de conseguir “usar e reconhecer esse poder enquanto consumidores e cidadãos, como participantes da nossa cultura” (Jenkins, 2006: 260).

Neste capítulo parece ter ficado claro que é importante pensar as notícias no âmbito das culturas juvenis, nas suas diferentes vertentes, vontades e possibilidades de as usarem. No caso mais particular das ligações das notícias aos jovens, destacamos a centralidade dos estudos qualitativos produzidos no Reino Unido e que dão particular atenção aos jovens, às notícias (populares e referência) e à capacidade e até vontade de participação. Relativamente à literacia para as notícias, fica claro que será benéfico ligá-la à literacia para a cidadania e à literacia para os *media*.





CAPÍTULO 3

Contextos de participação cívica mediada de jovens em Portugal

“... um dos aspetos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinómicas que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras.”

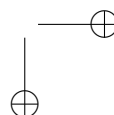
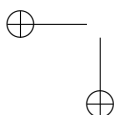
(Machado Pais, 2001: 68-69)

Neste capítulo, temos dois grandes eixos de reflexão: o contexto escolar e social ligado aos avanços e recuos sobre a importância da formação cívica e até da literacia para os *media* e algumas ações de mobilização social e participação espontânea dos jovens portugueses.

3.1 Contextos escolares, possíveis motivações

Para melhor compreendermos a participação juvenil em Portugal temos de recuar no tempo e considerar, como refere a socióloga Ana Nunes de Almeida (2011a: 11), que a mudança não pode ser encarada como um processo linear, de uma só dimensão, nem como um corte abrupto e excludente de fase para fase (2011a: 7). As formas de transição dos jovens para adultos não são lineares, os percursos das gerações são oscilantes, têm um ritmo *yô-yô* nas palavras de Machado Pais (2001).

Grande parte da vida ativa dos jovens é passada dentro dos portões das escolas. A escola em Portugal na modernidade tardia constituiu-se como espaço contra o trabalho, surge como sinónimo de não-trabalho (Almeida, 2011b: 160). Tornou-se espaço fundamental onde as crianças vivem a infância, de forma fechada e supostamente longe dos perigos. Noutros tempos, as famílias mais favorecidas optavam por que os seus filhos estudassem em casa. Em 1969/70, a percentagem dos que estudavam à margem da escola oficial era de 46% (Melo, 2011: 181-182). No mesmo ano letivo na primária oficial a taxa de reprovação era de 31% e junto das franjas sociais mais vulneráveis era difícil cumprir a universalização dos estudos de seis anos. Nem todos conseguiam ter poder económico para fazer da juventude uma fase alargada da vida.



Esses tempos passaram e hoje em dia é fundamentalmente na escola que os jovens aprendem a matéria curricular, mas também interagem nas atividades de recreio e nas extracurriculares. A escola pode conseguir, sem ser apenas no espaço aula, chamar os seus alunos à atividade cívica, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos. Com efeito, no caso português, no pós-25 de Abril a escola passou a ser um espaço de democratização, à semelhança do que aconteceu ao resto da sociedade; passou a evidenciar-se “a escola para todos”. A heterogeneidade da população escolar tem sido alvo de “novas áreas curriculares não disciplinares” (Melo, 2007: 72).

É importante que a escola deva ser entendida “como um espaço de participação e mobilizador do envolvimento comunitário” (Menezes, 2007: 66). Resende e Dionísio (2005: 663) consideram que o modelo de escola se concentra na sua geografia interna, menosprezando a liberdade e a mobilidade que a deveria caracterizar. Estes pressupostos, contudo, tiveram como um dos seus impulsos a necessidade de erradicar possibilidades de trabalho infantil, que flagrou em Portugal até aos finais da década de 90.

A massificação da escola (secundário e superior) deu-se nos anos 90 (Abrantes, 2003). Na década de 90, ocorreu o *boom* de alunos no ensino superior, pois de cerca de 11 000 alunos em 1990 passou a haver cerca de 60 500 no ano 2000. Foi precisamente na primeira década do milénio que Portugal se aproximou de outros países europeus nas taxas de escolarização no ensino superior. Para tal contribuiu um reforço da frequência no secundário de cursos vocacionados para os alunos seguirem para o ensino superior (Vieira, 2007: 147).

A reforma curricular no final da década de 80 surge no seguimento da nova Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que instituiu o ensino básico obrigatório de 9 anos¹⁸. Data desta altura a criação de novas áreas curriculares, Área-escola e Desenvolvimento Pessoal e Social, visando promover a formação cívica dos estudantes e a sua participação nas instituições democráticas, e a criação dos cursos tecnológicos nas escolas regulares e de cur-

¹⁸ Na década de 90, o contexto escolar português ainda foi marcado pela necessidade de se fazer cumprir a escolaridade obrigatória até ao nono ano (Alves & Canário, 2004: 982). Apenas em 2009 foi aprovado o alargamento da escolaridade obrigatória ao 12.º ano.

sos profissionais nas escolas profissionais no ensino secundário
(Seixas, 2005: 194)

3.1.1 Evolução da educação cívica e da educação para os *media*

No pós-25 de Abril havia, deste modo, a intenção de desenvolver e promover a educação cívica, uma disciplina de introdução à política, uma área de educação cívica e politécnica e um ano de serviço cívico antes da entrada na universidade (Menezes, 1999: 178). Estas iniciativas que se propunham a ser disseminadas em diferentes anos de estudo, mas de forma abrangente, tinham como objetivo a consolidação do regime democrático (Menezes, 2003a: 2 e 3).

Em 1989, o Ministério da Educação, através da reforma curricular, a mais aprofundada das últimas décadas, previa que a formação pessoal e social fosse objeto de difusão transversal, “de um espaço disciplinar próprio opcional [a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) alternativa à de Educação Moral e Religiosa¹⁹] e de uma área de articulação multidisciplinar (a Área Escola)” (Menezes, 2005b: 19).

Esta opção originou uma intensa discussão pública em torno dos objetivos e dos métodos da formação pessoal e social. Envolveu um amplo espectro de especialistas de Ciências da Educação e decisores políticos (Menezes, 1999; Menezes, 2005b).

Os alunos eram considerados como agentes em causa própria e como tendo um papel ativo na promoção do seu desenvolvimento. Os alunos eram chamados a participar ativamente em atividades como a Área Escola (atuação multidisciplinar), que pressupunha o envolvimento de toda a comunidade, aprendendo pela prática, muito para além da estrita direção da matéria curricular.

Havia, assim, a intenção de reforçar o papel da escola neste domínio, mas não havia consenso quanto aos seus objetivos nem quanto ao facto de isso ser feito ou não numa disciplina curricular (Menezes, 2003a: 3). Acontece que a aplicação de DPS sempre foi problemática e bem mais limitada do que se planeou. O debate em torno da necessidade e dos pressupostos de disciplinas de educação cívica, ligadas à cidadania ou à ciência política, tem sido permanente. Tiveram especial *boom* na década de 90, tanto em Portugal quanto no

¹⁹ DPS seria uma espécie de educação ética laica (Menezes, 2005b: 23).

resto da Europa (Menezes, 2005b: 21). Podemos inclusive dizer que o debate se mantém até aos nossos dias, no caso português, talvez por não estar definitivamente resolvido. Deste modo, a educação para a cidadania tem sido alvo de disputas, interesses e desinteresses desde a década de 80. Resende e Dionísio chamam a atenção para que

“educação para a cidadania” pode ser tanto mais problemática quanto mais contribuir para regular pontos de vista críticos sobre determinado assunto. Não é por isso igualmente de rejeitar a hipótese de que, num contexto de discussão em sala de aula sobre questões cívicas, alguns professores menos zelosos dos códigos deontológicos da conduta profissional [...] tendam a fazer passar pontos de vista seus sobre os assuntos abordados (2005: 677).

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro (governo socialista de António Guterres) que definiu a reorganização curricular do ensino básico decretava que a formação pessoal e social se mantinha enquanto área para a qual concorrem três espaços curriculares não disciplinares, transversais, comuns a todos os alunos: Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado. Isabel Menezes questionou-se quanto ao valor da cidadania como princípio transversal do currículo. Concluiu que há sobreposições dos conteúdos de educação para a cidadania (2001) com as finalidades e temáticas da formação pessoal e social da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. O que verdadeiramente mudou é que a formação cívica é um espaço curricular, não uma disciplina, e tem uma natureza universal e não opcional como acontecia com DPS (em opção a Religião e Moral) e não depende de formação específica de professores como a DPS exigia (Menezes, 2005b: 21-23).

O Despacho n.º 19308/2008, de 8 de julho, do Ministério da Educação refere-se em particular ao facto de no Ensino Básico, no âmbito da área de Projeto e da Formação Cívica, ser necessário desenvolver a educação para os *media* (alínea J). Neste sentido, além da Formação Cívica, uma outra área de atuação é fundamental, a educação para os *media*. Nos últimos anos emergiu o discurso sobre a necessidade de pensar “em literacia informativa, em literacia mediática ou multimédia, para referir a capacidade de fazer face aos desafios colocados pela sociedade de informação e do conhecimento, sem a qual novas formas de exclusão tendem a emergir e a acentuar-se” (Pinto, 2002:

92). Tem sido evidenciado o papel dos *media* nas novas agências e contextos de socialização, sendo evidente também a necessidade de haver uma rede de acompanhamento desta socialização por parte dos pais e da escola (Pinto, 2002: 95). A escola e a família tornam-se espaços de criação de oportunidades de aprendizagem e expressão ativas.

No final do governo socialista de José Sócrates, a Formação Cívica foi introduzida no plano curricular do secundário, com a intenção de reforço das áreas da educação para a cidadania, para a saúde e para a sexualidade, mas note-se, também, que foi eliminada a disciplina de Área de Projeto dos cursos científico-humanísticos (Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril).

Nas alterações verificadas nos ensinos básicos e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), no governo de coligação PSD-CDP de Passos Coelho, a Educação para a Cidadania surge com indicação de conteúdos e orientações programáticas, mas sem a autonomização (ao contrário do que era reivindicado pelo Conselho Nacional de Educação²⁰). A Educação para a Cidadania deixa de ser obrigatória, cabe a cada escola decidir se lhe quer atribuir horário letivo. “Pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Nos anexos do decreto, está definido que, no 1.º Ciclo, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania são áreas não disciplinares, que “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.” (Anexo I do decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). No artigo 15.º, o mesmo decreto refere-se à Formação Pessoal e Social dos alunos, considerando que “as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa”.

²⁰ Já na vigência do governo de coligação liderado por Passos Coelho, o Conselho Nacional de Educação (órgão independente com funções consultivas) recomendou a necessidade de assegurar “um tempo próprio de Formação Cívica”, na linha das indicações europeias.

Relativamente às Tecnologias da Informação e da Comunicação (artigo 11.º), estipula-se que devem ser antecipadas do 9.º para o 7.º ano.

A 30 de abril de 2014, foi aprovado o Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, depois de ter estado em consulta pública. O documento apresenta de forma aprofundada e sistematizada propostas e indicações no âmbito do incremento da educação para os *media*, entendida de forma pluridimensional, não só em relação às possibilidades de uso dos *media* no ensino, mas também ao apontar para a necessidade de os processos de literacia deverem ser considerados em contextos sociais do quotidiano.

3.2 Programas de literacia cívica: a sociedade civil

Desde a década de 80, e de forma paulatina, tem havido exemplos de programas que promovem valores de cidadania. Em 1985, foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CNJ). Trata-se de uma plataforma que representa as organizações de juventude de âmbito nacional (culturais, ambientais, escutistas, partidárias, estudantis, sindicalistas e confessionais). Outros programas até fazem ligação entre esses valores e o jornalismo, como é o caso do Parlamento dos Jovens, que prevê a possibilidade de as escolas incluírem nas suas equipas “jornalistas parlamentares” que fazem a cobertura das sessões nacionais.

O programa pedagógico Parlamento dos Jovens foi criado em 1995 (designava-se Parlamento das Crianças e dos Jovens) por iniciativa da então deputada socialista Julieta Sampaio. A primeira sessão destinou-se apenas a escolas do 1.º ciclo de Lisboa e do Porto. A partir de 1996 passou a realizar-se uma sessão destinada a Escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, como uma iniciativa institucional da Assembleia da República. Entretanto, o programa começou a ser implementado com escolas públicas e privadas, no âmbito dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do secundário. O programa tem um modelo idêntico nos dois grupos de ensino, mas existem algumas adaptações ao secundário, uma vez que os alunos possuem outras autonomias. Entre as parcerias deste projeto, além da estreita relação com o Ministério da Educação, é importante referir a Secretaria de Estado do Desporto e da Juventude, através do Instituto Português do Desporto e da Juventude, especialmente relevante na organização do Parlamento dos Jovens/Secundário (responsável pela orga-

nização das respetivas sessões distritais e pelo concurso Euroscola). O Euroscola é um concurso organizado a nível nacional pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude e pelo gabinete do Parlamento Europeu em Portugal, com a participação da Assembleia da República e das direções regionais da Juventude dos Açores e da Madeira. O objetivo é selecionar escolas que participam nas sessões Euroscola, no hemiciclo do Parlamento Europeu, em Estrasburgo. Podem candidatar-se ao concurso as escolas participantes no Parlamento dos Jovens – Secundário (que elejam um número superior a 10 deputados para a respetiva sessão escolar).

Indicamos, na mesma linha do anterior, a existência de um outro projeto, o Sub18.gov, lançado em novembro de 2007 pela *Forum Estudante*²¹, apoiado pela Comissão Nacional de Eleições, com a função de eleger um governo formado por jovens, através da criação de ministérios/cargos. As listas a concurso tinham de desenvolver um programa com duas medidas por cada ministério. Estas eleições decorrem nas fases local/escolar, distrital e nacional. O projeto acabou em 2009, mas outros se lhe seguiram na ligação entre a *Forum Estudante* e as escolas, nas áreas da justiça, do automóvel e segurança rodoviária, entre outras.

A cidadania deve ser pensada de forma diferenciada e com lógicas particulares de acordo com os contextos. É neste sentido que referimos aqui de um outro programa, o Escolhas, criado a 9 de janeiro de 2001 a partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, como Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens dos Bairros mais Vulneráveis dos distritos de Lisboa, Setúbal e Porto. Atualmente está a ser implementado em todo o país e vai na 5.ª Geração.

3.3 Programas das empresas jornalísticas: qual o contributo?

Herdeiro do *Juvenil* (*Diário de Lisboa*), encerrado por Marcelo Caetano (Freitas, 2009: 86), a 24 de maio de 1983 foi publicado pela primeira vez o *DN Jovem*, um suplemento do *Diário de Notícias* (*DN*), que transitou para a in-

²¹ O projeto *Forum Estudante* foi iniciado em 1991. A criação posterior da revista homónima teve como intuito preencher um espaço em aberto no que respeita a informações para os jovens sobre cursos, instituições e profissões. Este projeto esteve também ligado à criação do projeto Lusitânia-Expresso. A revista tem tido uma ligação estreita com as escolas e no contacto com os jovens, desenvolvendo diversos projetos a eles destinados, entre os quais o Sub18.gov.

ternet em junho de 1996. Foi uma iniciativa de Mário Mesquita, na época diretor do jornal, interessado em captar um público juvenil, entre os 18 e os 24 anos. A intenção de Mário Mesquita era motivar os jovens para a importância do jornalismo, mas as colaborações seguiram num caminho literário e os responsáveis pelo projeto deixaram-se encaminhar por essa tendência. O número de colaboradores (12-25 anos) cresceu bastante até 1985 e além de publicarem também recebiam alguma retribuição, como livros (Freitas, 2009: 86). O projeto foi um enorme êxito cultural mas um fracasso financeiro, tendo terminado em 2007.

Um número restrito de projetos tem fomentado o uso do jornal escolar como ferramenta de promoção da literacia para os *media* e para cidadania em Portugal. Há outros espaços de promoção da literacia mediática, mas neste caso queremos apenas debruçar-nos sobre os que possibilitam a participação dos jovens. A maioria dos projetos aqui identificados têm em comum o facto de serem promovidos por *media* e também em ligação com os espaços escolares.

O Projeto *Público* na Escola foi criado em 1989, por altura dos preparativos de lançamento do próprio jornal. Além de pioneiro, tem contribuído em boa parte para o fortalecimento e crescimento de projetos de jornalismo escolar, em particular dos jornais escolares em Portugal, como instrumentos de pedagogia e de reflexão crítica, especialmente entre os jovens, para que, e segundo regulamentado, tenham uma maior “consciência dos seus direitos e possibilidades de ação face à comunicação social, ajudando-os, nomeadamente, a descodificar a linguagem da imprensa e dos *media* em geral”. Este projeto, que tem sido liderado por jornalistas, desenvolveu outros elementos educativos para além do concurso, com a publicação de um boletim e dos Cadernos *Público* na Escola, documentos importantes de apoio aos professores. Na sequência deste programa de literacia para os *media*, o *Público*, no dia 1 de junho de 2011, dedicou o destaque do suplemento P2 (*Eleições vistas pelas crianças*, nas páginas 4-8) ao Dia Mundial da Criança, tendo dado conta da voz a crianças que escreveram e fizeram desenhos alusivos a temas como as eleições, o que é ser primeiro-ministro, se os seus direitos são respeitados, e se têm deveres, etc.

Entretanto, outras iniciativas foram sendo criadas, como o Projeto de Educação para os *Media* (Castelo Branco, 2007-2011), suportado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo *Semanário Reconquista*. Também é li-

derado por um jornalista, Vitor Tomé, tendo como uma das suas inovações a distribuição de um CD-ROM e de material de apoio aos professores. Existem outros projetos mais recentes ligados a jornais, com características distintas dos dois anteriores, que promovem a literacia para o jornalismo, como o DNescolas, do *Diário de Notícias*, e os MEDIALAB (*Jornal de Notícias* e *Diário de Notícias*), bem como o Entre Palavras (*Jornal de Notícias*). Por fim, importa indicar o projeto Jornalismo na Escola do *Setúbal na Rede*.

3.4 Participação e mobilização social, um retrato (também) construído pelo jornalismo

Iremos a partir de agora centrar-nos mais em ações de participação associadas aos jovens portugueses, muito marcadas, mas não exclusivamente, por ações políticas ligadas aos estudantes e aos problemas que os afetam nas escolas. Optámos por fornecer contextos de práticas em Portugal que nos permitam melhor interpretar os dados e baseando-nos em três elementos. (1) Na ideia de que a identidade se faz pela prática, uma condição fundamental da promoção das culturas cívicas (Dahlgren, 2009a: 116). (2) Centrâmo-nos ainda na conceção de que a participação cívica está muito além da definição restrita política (Dahlgren, 1998). (3) Por fim, as nossas escolhas surgem de uma dinâmica que tem que ver com uma constante relação e reflexão entre a revisão de literatura e os contextos emergentes no trabalho, oscilando entre ambos os polos (Berg, 2001; Leote, 2010; Delorme, 2008) para que se complementem.

Temos de recuar novamente no tempo, começando pela década de 90, especialmente marcada por dois tipos de intervenção juvenil mediatizada, a luta pela autodeterminação de Timor-Leste e as lutas estudantis no secundário e no superior. Também na altura começam a despontar de forma mais mediática os movimentos antiglobalização em Portugal, influenciados pelo que se passava noutros países, como os Estados Unidos.

A luta pela independência de Timor-Leste terá sido um dos momentos de maior consenso (Cabrera, 2001; Marques, 2005) do povo português depois da Revolução do 25 de Abril. Passou de uma fase de esquecimento, de 1975 a 1989, a tema de consenso social e jornalístico, sobretudo de 1989 até 1999. O movimento em Portugal começou por se desenvolver com as Jornadas de Timor, organizadas por Barbedo de Magalhães, nas escolas secundárias, algumas universidades e em diferentes núcleos que se foram constituindo so-

bretudo a partir de finais de 80, mas só nos anos 90 teve mais visibilidade mediática. Em inícios de setembro de 1999, o *Diário de Notícias*, o *Jornal de Notícias* e a *TSF* lançaram a campanha de solidariedade “Branco por Timor”. Por exemplo, a Missão Paz em Timor recebeu uma ampla cobertura mediática por parte dos jornais diários portugueses, nas primeiras páginas e também nas ilustrações. Houve um aumento de peças à medida que a viagem do Lusitânia-Expresso a Timor se desenrolava (Cabrera, 2001: 216 e 217). Os jornalistas tornaram-se também eles ativistas. Como refere Cabrera, foram tocados de forma afetiva pelo tipo de acontecimento que narravam. Os jovens, nos territórios timorense, indonésio, português e noutras partes do mundo, assumiram um papel decisivo na luta pela autodeterminação timorense. Foram os estudantes que “levaram a luta pela autodeterminação de Timor para o coração da Indonésia” (Marques, 2005: 141). Na sequência do massacre em Díli, os jovens assumiram-se como elementos fundamentais da resistência.

Nos anos 90, um outro tema ganhou relevância pública, as lutas estudantis, que foram marcando a década, umas vezes de forma positiva, outras negativa. No ensino, evidenciam-se os sinais de que a crescente opção pelo superior também poderia criar problemas identitários, pelo facto de este crescimento não ter sido acompanhado pelas adequadas organizações estruturais de trabalho, conduzindo à incerteza e à necessidade de trabalho em áreas que não as decorrentes dos cursos universitários (Alves, 1998: 138). Esta ideia foi revitalizada nos discursos político, social e mediático em 2011, dando lugar à conceção da Geração à Rasca, da qual falaremos mais à frente.

Nas décadas de 80 e 90 os jovens foram identificados como despolitizados²² (Pappámikail, 2011; Drago, 2004), por comparação com as gerações de

²² Lia Pappámikail diz que “descobrir a juventude é, pois, uma tarefa complexa, devido aos múltiplos sentidos subjacentes à própria palavra” (2011: 208). Relativamente à participação, muitas vezes evocam-se outros tempos como sendo melhores. Mas quem são os jovens que se mobilizam em torno de causas? As duas grandes crises académicas que marcaram os anos 60, Lisboa: 1961/3 e Coimbra: 1969, reivindicaram causas que não eram exclusivamente dos jovens, mas que se alicerçaram nos interesses dos estudantes (Pappámikail, 2011: 214). Estas causas não estiveram de costas voltadas ao que se passava fora de Portugal, especialmente em França com o Maio de 68. Lia Pappámikail chama a atenção para o facto de que para lá dos muros das escolas, a juventude que ajudou a construir uma ideia de juventude participativa raramente se manifestava. A “juventude portuguesa era relativamente silenciosa e ausente no que diz respeito às causas públicas” (Pappámikail, 2011: 215). Mas hoje é evocada de forma saudosista. O 25 de Abril acabaria por abrir um novo período de manifestações estudantis, mas

60 e pós-25 de Abril. Mas, isso não significava que tivessem falta de capacidade reivindicativa, sendo exemplo dessa vitalidade as manifestações contra a Prova Geral de Acesso (PGA) em 1991 (Gomes & Lima, 1996; Drago; 2004). Importa desde logo anotar que não pretendemos a estabelecer qualquer tipo de normatividade para verificar se os jovens estão a participar mais ou menos, melhor ou pior, mas a anotar que as épocas em que nos encontramos nos diferentes “presentes” são sucessivamente marcadas por um discurso de despolitização, que posteriormente, por vezes, é alterado. Inclusive, esta época de 80 e de 90 é, na atualidade, considerada de forte intervenção estudantil. Anotamos que no decorrer do trabalho de campo (notas de campo, 19 de novembro de 2011), estivemos numa reunião de uma juventude partidária (com o grupo de trabalho do secundário) durante a qual um dos jovens fez uma apresentação pormenorizada das lutas estudantis da década de 90, enaltecendo as suas qualidade e indicando-a como modelo a seguir na atualidade. Este tema dominou, aliás, a maior parte da sessão, bem como foi tema do grupo de foco 6. *O que ontem parecia despolitizado, hoje parece ser um marco de participação.*

O espaço reivindicativo nas escolas nos anos 80 e 90 foi também conhecendo novos formatos. As associações de estudantes (AE) passaram a procurar possibilidades de representação própria, com maior independência de cores partidárias (muito embora essa dependência existisse sempre em alguma medida²³), aumentando também o défice político (Gomes & Lima, 1996: 125). O papel das organizações partidárias jovens mantém-se porém relevante, uma vez que pode ser entendido de uma forma pedagógica. As juventudes partidárias, comumente identificadas como jotás ou juventudes, podem e devem ter um papel pedagógico de incentivo a projetos associativos escolares capazes de pensar apenas mais atividades lúdicas, mas também ações de carácter reivindicativo e que legitimem a independência das associações, designadamente no contexto das estruturas escolares do secundário (Gomes & Lima, 1996: 127 e 128).

sobre essas iremos refletir mais aprofundadamente ainda neste capítulo. Mesmo nos anos 80, as ligações dos jovens às juventudes políticas eram escassas, apesar de o tema ter estado na agenda (Pappámikail, 2011: 217).

²³ Como veremos, esta realidade ainda hoje é identificada nos discursos dos participantes no estudo e inclusive todos os presidentes de AE com os quais falamos eram membros de organizações partidárias, bem como a esmagadora maioria dos membros de AE.

Na alvorada da década de 90 (entre 1991 e 1992), os alunos do secundário insurgiram-se com greves e manifestações contra a PGA. Os alunos contestavam o carácter aleatório da prova que pretendia avaliar conhecimentos gerais. Era identificada como uma prova “totoloto” em que os resultados aleatórios poderiam nada ter que ver com as classificações escolares, baseadas num programa definido (Seixas, 2005: 195). O grito de protesto “*Não à PGA*” assumiu formas muito distintas: marchas ou manifestações de rua (locais e nacionais), greves às aulas, pedidos de audiências e entrega de abaixo-assinados, conferências e comunicados à imprensa, cortes de trânsito ou a queima de enunciado da PGA (Seixas, 2005: 195). A prova veio a ser abolida em setembro de 1992.

Ana Drago, socióloga e política, sustenta que uma geração começou a fazer a sua aprendizagem política com a ação anti-PGA²⁴, proporcionando uma continuidade geracional de aprendizagem política (2004: 148). Este primeiro movimento teve implicações diretas no aparelho governativo. De dezembro de 1991 a fevereiro de 1992, largos milhares de jovens participaram em manifestações e greves do secundário (Drago, 2004: 148).

Uma das características dos movimentos estudantis da década de 90 foi precisamente a capacidade demonstrada de entrar na agenda mediática, também porque se tratou de uma década de explosão de diferentes *media*, como recorda Ana Drago (2004: 186-188). “O que caracterizou este movimento, numa das suas vertentes mais importantes, foi a capacidade demonstrada de criar uma visibilidade inusitada em termos de opinião pública” (Drago, 2004: 186). Neste contexto, importa lembrar a exponenciação dos *media* em Portugal, com um contexto marcado por novos títulos de imprensa, a legalização das rádios e o surgimento das televisões privadas. “A estratégia de penetração no espaço mediático permite ainda ao movimento sustentar-se ao longo do período de contestação” (Drago, 2004: 188). Nestes anos, os jornais foram criando secções de Educação, o que também conduziu à especialização dos jornalistas que procuram essas notícias permitindo uma regularidade da cobertura noticiosa (Drago, 2004: 188).

A partir do ano letivo 1991/1992 emergiu nas faculdades um movimento contra a proposta do governo de Cavaco Silva do aumento das propinas uni-

²⁴ De dezembro de 1991 a fevereiro de 1992, largos milhares de jovens participaram em manifestações e greves do secundário (Drago, 2004: 148).

versitárias: alguns dos anti-PGA tornaram-se antipropinas. Este movimento de estudantes contra o aumento das propinas conhece o seu auge por volta de finais de 1992, com uma manifestação estudantil de mais de 10 mil alunos em novembro. No ano seguinte uma manifestação bem menos expressiva foi reprimida pela polícia. Este ato deu um maior relevo à luta dos universitários e em dezembro de 1993 o movimento conquista outros simpatizantes e juntam-se cerca de 20 mil pessoas de diversos quadrantes (entre os quais os universitários) numa manifestação contra a repressão policial. O movimento não saiu logo vitorioso, pois as propinas passaram a vigorar em 1994/95 (embora com valores menores do que inicialmente previstos), mas em finais de 1995 viriam a ser suspensas.

3.4.1 “Geração rasca?”

Neste período, em Portugal, assistiu-se a outro acontecimento mediatizado, ligado ao secundário: as manifestações estudantis entre abril e maio de 1994. Os jovens manifestantes estavam contra as provas globais determinadas pela ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite. *Desta vez a mobilização estudantil era feita, de novo, no secundário e não nas universidades.*

As manifestações assumiram formas diferentes, os jovens paralisaram as aulas, ocuparam pacificamente locais públicos, manifestaram-se nas ruas e conseguiram com isso uma ampla cobertura noticiosa. Os jornais e as televisões perpetuaram imagens que provocaram uma alteração na opinião pública e mediática. “Houve quem se despisse, outros lançaram garrafas e pedras aos polícias, gestos e cantigas obscenas, e até houve quem queimasse a bandeira do PSD ao som do hino nacional” (Drago, 2004: 254; Seixas, 2005: 198). Ana Maria Seixas recorda ainda que “embora os dirigentes atribuam alguns dos comportamentos mais violentos a grupos de agitadores, a imagem de uma juventude malcriada e mal-educada marcará, a partir, daí, este movimento de protesto” (Seixas, 2005: 198). Esta imagem faz recordar o que tinha sido avançado pelas investigações de Cushion, que indicavam uma tendência de cobertura negativa dos jovens e lembrando a necessidade de a desafiar (2009: 133), como aconteceu em contraponto noutros momentos ao longo da década.

Vicente Jorge Silva, na época diretor do *Público*, um dia depois da manifestação nacional contra as provas globais publicou um editorial no qual apelidava esta geração, que tinha na altura pouco menos de 18 anos, de *Gera-*

ção *Rasca*?²⁵. Este título marcou ainda um acentuar da clivagem geracional que parecia associada a este movimento contestatário, confrontando juventudes da década de 60 com as gerações da década de 90. “Apesar de ter sido um contingente reduzido de indivíduos, o seu papel não deixou de ser crítico na construção da juventude como uma categoria social” (Pappámikail, 2011: 213). Esta categorização perdurou nas décadas seguintes.

Vicente Jorge Silva assinava poucos dias depois outro editorial, intitulado *Rasca e à Rasca*²⁶, no qual se referia à repercussão das suas próprias palavras e dizia: “Entretanto, a tempestade amainou, os estudantes do secundário voltaram a manifestar-se mas em ambiente de desmobilização e abandonando os símbolos e a linguagem que tinham estado na origem da pergunta: ‘Estamos a assistir ao nascimento de uma geração rasca?’ O facto é que a pergunta ficou. E ficou também o seu possível contraponto. Mais à frente no editorial escrevia: “É óbvio que a crise de valores e o vazio das ideologias, a ausência de perspectivas profissionais e sociais, a exploração escolar acompanhada pela degradação dos padrões de ensino e das próprias condições físicas das escolas, o alertar dos desertos suburbanos, a cultura triunfante da vulgaridade nos meios audiovisuais, tudo isto deixou os adolescentes à rasca num mundo – num país – cada vez mais rasca.” Esta mobilização apresentava, além de tudo o mais, algumas fragilidades de base. Havia consenso contra as provas, mas heterogeneidade de reivindicações. As provas eram elaboradas e calendarizadas por cada escola, o que fragmentava o motivo (Seixas, 2005: 200). As imagens decorrentes da manifestação de 5 de maio contribuíram para a fragilização do movimento, designadamente no seu contexto escolar e também familiar. “Com o título ‘Zero em comportamento’, o *Público* salientava o contraste entre a excelente capacidade de mobilização e de entusiasmo dos estudantes com a forma como se manifestaram e a incapacidade de organização e de controlo por parte dos dirigentes” (Seixas, 2005: 201).

O socialista Marçal Grilo, ministro da Educação de outubro de 1995 a outubro de 1999, enfrentou as manifestações dos estudantes do superior, que apesar de tudo não tinham a força dos protestos que assolaram o período cavaquista. A proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1996 apresentava três indicações: os politécnicos poderiam começar a atribuir li-

²⁵ *Público*, 6 de maio de 1994, editorial.

²⁶ *Público*, 11 de maio de 1994, editorial.

cenciaturas, as instituições universitárias poderiam estipular os critérios de acesso e as escolas superiores de educação poderiam formar professores para o terceiro ciclo. No ano seguinte a situação agudizou-se com a proposta de Lei-Quadro de Financiamento do Ensino Superior, que preconizava a existência de uma propina única de financiamento das instituições de ensino superior.

Em 1997, o ministro da Educação iniciou um novo processo de revisão curricular do ensino secundário²⁷. O movimento dos alunos organizou-se especialmente entre 1999 e 2002. A partir daqui as manifestações perderam a força inicial. A alteração de governo fez com que os protestos se desmobilizassem e a banalização dos protestos no tempo também contribuiu para o desinteresse.

3.4.2 Jovem, tem poder?

Ainda assim é de anotar que nos anos 2000, as manifestações e propostas dos alunos passam a incluir um ideário: o (possível) poder dos alunos nas escolas. Ou seja, até aqui as manifestações centraram-se em problemas concretos, ligados às propinas, a provas que eram consideradas incoerentes, a questões ligadas a financiamento; agora surgiam novas necessidades.

Este movimento aparenta ser também mais reivindicativo do que os anteriores. Se os alunos protestam contra várias medidas a ser implementadas, *eles exigem fundamentalmente o direito a participar, a ser reconhecidos enquanto atores e cidadãos, e o direito a terem um ensino de qualidade, com condições materiais e humanas adequadas, além do cumprimento da legislação já existente, como, por exemplo, no caso da educação sexual* (Seixas, 2005: 202 e 203; itálico nosso).

O movimento contra a Política Educativa e Revisão Curricular no final da década de 90 e início da primeira década de 2000 “apresenta uma dimensão mais axiológica tendo como mote geral a defesa de um ensino público, de qualidade e universal, visando a construção de uma escola e sociedade melhores”

²⁷ Viria a ser aprovado em 2001, ainda com os socialistas, e suspenso em 2002 com os sociais-democratas, que iniciaram um novo processo de reorganização curricular, aprovada em 2004 (Seixas, 2005: 194).

(Seixas, 2005: 202). São vários os temas da base do protesto: a revisão curricular, a existência de provas globais, a educação sexual na escola, os *numerus clausus*, os recursos humanos e materiais escolares e o Estatuto do Aluno (no básico e no secundário), aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Apesar de a reivindicação da educação sexual ter sido relevante nestes protestos, não chegou a ser conseguida até hoje, por exemplo, a sua inclusão como disciplina curricular, apesar de legislada através da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto.

Entre 2008 e 2010²⁸, o Estatuto do Aluno voltou a estar em debate e originou manifestações estudantis²⁹. O n.º 2 do artigo 22.º do Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, relativamente às faltas justificadas (em especial por doença) abria caminho para que os alunos do 1.º ciclo ao secundário tivessem de fazer uma prova e pudessem ser chumbados na sequência de faltas por doença.

Esta situação esteve na base de manifestações locais e nacionais, de greves às aulas e do fecho de escolas a cadeado ao longo de todo o ano, com o apoio de pais e professores. Em novembro de 2008 realizou-se uma manifestação nacional com milhares de alunos a saírem às ruas por todo o país. O Estatuto do Aluno era um dos pontos de desacordo, mas a necessidade de educação sexual e de melhoria de condições das escolas constituíram motes dos protes-

²⁸ Alguns dos nossos entrevistados referiram-se ao estatuto do aluno embora nem todos estivessem contra o mesmo. O Carlos, o Dário, a Natércia, o Rui, a Estela e o Júnior participaram nessas manifestações. A Natércia, por exemplo, deu conta de uma representação muito positiva desse espetro coletivo de participação: “As minhas [ações de participação], isoladamente, não; mas as minhas com 500 pessoas atrás, sim. Estou-me a lembrar de muitas coisas, falo muitas vezes da educação porque é a minha área de intervenção, mas estou-me a lembrar das últimas manifestações. As alterações ao estatuto do aluno foram fruto da luta, minha e de mais 29 mil e 999 que estivemos na rua.” (Natércia, E1). Já o Carlos evidenciou uma visão mais negativa da sua própria participação: “No caso das manifestações participei para ver como era e pareceu-me que fazia sentido manifestar-me [Estatuto do Aluno], fui à Avenida dos Aliados. Mas não teve o impacto que deveria ter, era tudo uma brincadeira. Este ano já houve manifestações, este ano não fui” (Carlos, E1). O Lito referiu-se ao facto de a legislação ser tão complicada que não é de admirar que os alunos não conheçam o estatuto.

²⁹ Em 2008, foi aplicada a Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro que estabeleceu a primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário; a 2008-03-18 foi feita a Declaração de Retificação n.º 12/2008 e ainda em março saiu o Despacho n.º 30265/2008 que visava clarificar os termos de aplicação do disposto no Estatuto do Aluno. Em 2010-09-02, a Lei n.º 39/2010 procedia à segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

tos. Através de um despacho de 16 de novembro desse ano, o Ministério da Educação pretendeu clarificar os termos de aplicação do Estatuto do Aluno, relativamente às faltas justificadas (especialmente por doença). A ideia, ao longo dos meses em que o tema dominou a agenda dos *media*, é que este estatuto reforçou a autoridade escolar por oposição à autodeterminação do aluno, apesar dos protestos³⁰.

Há ainda mecanismos que são reclamados pelos jovens, apesar de considerarem que as escolas nem sempre os usam. São mecanismos mais teóricos do que efetivos em termos de exercício de poder. Por exemplo, as assembleias de escola são compostas por alunos do “ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente” (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio). A legislação também se aplica a casos em que nas escolas onde não haja representação dos alunos “o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respetivas associações de estudantes” (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio).

Os discursos dos participantes no estudo atestam a ideia de que só em casos excecionais é que os jovens sentem que a legislação tem uma aplicação prática, mesmo quando não são questionados sobre isso mesmo. “... *represento as associações de estudantes dos alunos de Gondomar, no Conselho de Educação, até agora só tivemos uma reunião. Mas não é muito relevante para os jovens. Na reunião em que participei só consegui intervir numa coisa*” (Tânia, E1³¹); “*Eu uma vez fui falar com o Conselho Diretivo e não adiantou de nada*” (Estela, E1). A marca da exceção materializou-se na voz de um dos jovens entrevistados: “*Importa. Eu tenho uma ótima relação com o Conselho Diretivo, com os funcionários. Estou no Conselho Geral da Escola, gostam que eu esteja lá. Tenho um grande apoio dos professores e do Conselho Diretivo. As minhas opiniões são discutidas e são válidas. Almoço muitas vezes com o diretor da escola a discutir assuntos*” (Lito, E1).

Um dos temas recorrentes ao longo dos anos é a discussão em torno da antecipação da idade de voto para os 16 anos³² e ainda a possibilidade de os jovens dos anos 2000 terem ideais políticos menos vinculados face aos adultos. Os temas vão sendo recorrentes na imprensa, em especial nos últimos anos.

³⁰ Público online, 27 de abril de 2010.

³¹ E1=Entrevista1, realizada em 2010.

³² Público, 27 de fevereiro de 2001, *Direito de voto aos 16 anos não mobiliza ninguém*.

O politólogo Pedro Magalhães referia no *Público*³³: “Há boas razões para a inclusão política de menores de 18 anos. Estudos mostram que, a partir dos 15 anos, os jovens deixam de conceptualizar o sistema político como um mero somatório de ‘serviços’ estatais e passam a usar raciocínios políticos abstratos e de longo prazo.” Pedro Magalhães considera, no mesmo artigo, que uma “das explicações para a alta abstenção dos jovens está precisamente ligada à idade tardia em que se procede à mobilização pelo voto, ou seja, quando já abandonaram a escolaridade obrigatória e deixaram de ser uma audiência cativa de programas de educação cívica.” António José Seguro³⁴, que foi líder da Juventude Socialista, considera-se o “‘pai da antecipação do direito de voto’ em Portugal”. A ideia surgiu em 1991, quando era líder da JS. O assunto é recorrente. Ainda em 2010 voltou a estar na agenda: *JSD junta-se ao BE para defender voto aos 16 anos*³⁵.

As ações de participação dentro das escolas por vezes têm pouca visibilidade mediática, mas há exceções. Como veremos, é sobretudo o insólito que dá visibilidade mediática às manifestações nas escolas (exemplo dos jovens do bairro que se manifestaram na escola secundária por causa de uma alegada discriminação a um dos funcionários). A 16 de outubro de 2009, o Liceu Camões, em Lisboa, comemorou 100 anos e deslocaram-se políticos (e ex-alunos) à escola, como Cavaco Silva, enquanto Presidente da República. Um dos alunos, Pedro Feijó (tornou-se presidente da AE e aderiu ao Bloco de Esquerda), aproveitou a ocasião para fazer um discurso em prol da liberdade na escola, criticou as políticas de Maria de Lurdes Rodrigues, então ministra da Educação, que também estava presente, mostrou de forma pública o descontentamento face ao Estatuto do Aluno, que já referenciamos atrás, e devido à presença de jornalistas e de figuras públicas o assunto entrou na agenda dos *media*, como é este exemplo da revista do *Expresso*³⁶.

Em termos históricos, as organizações políticas de juventude foram uma criação do sistema político que saiu do 25 de Abril. Mas há exceções, pois apesar de ter aparecido formalmente em 1979, a Juventude Comunista Portuguesa resultou da unificação da União dos Estudantes Comunistas (UEC),

³³ 27 de fevereiro de 2001, *Três observações sobre a redução da idade de voto*.

³⁴ *Público*, 2 de agosto de 2007: *Será que os mais novos deveriam votar?*

³⁵ *Público*, 29 de novembro de 2010.

³⁶ *Revista Única*, 30 de janeiro de 2010, reportagem sobre jovens ativistas (*Juventude Irrequieta*), pp. 36-43.

criada no tempo da ditadura, em 1972, e da União da Juventude Comunista (UJC), de 1975. O mesmo aconteceu com a (Juventude Socialista) JS, que derivou de jovens que intervinham sobretudo a nível estudantil universitário (Cruz, 1990: 224). A JS é herdeira dos grupos de intervenção política integrados por jovens ligados à Acção Socialista Portuguesa (ASP) e ao Partido Socialista que atuavam, sobretudo, a nível estudantil e universitário. Neste ponto, parece-nos importante anotar que as juventudes partidárias ou jovens afetos a partidos políticos continuam a ter alguma relevância nas escolas. As juventudes partidárias emancipam-se das estruturas partidárias e os próprios *slogans* partidários aproximam-se de um ideário de juventude, como a campanha de Mário Soares à presidência: “Soares é fixe”. As campanhas passaram também a recorrer a grupos *rock* para captar os novos eleitores³⁷ (Vieira, 2000b: 125). Nos anos 80, os jovens começam a ser influenciados pelos movimentos ambientalistas e de globalização e são criados encontros sobre o ambiente e sua preservação. A política começa a alargar-se³⁸.

Conforme já indicámos, os anos 80 e inícios de 90 constituíram bases para a filiação dos jovens nas juventudes partidárias, que conquistaram autonomia. Essa autonomia evidenciava, contudo, o reverso da medalha: o facto de se estar numa juventude partidária não significa que se consiga passar para o partido (Cruz, 1995: 372-373). “As organizações partidárias de juventude foram criadas pelos partidos ou à sombra deles, como forma de implantação

³⁷ Essa tendência de utilizar de diversas formas os jovens ou a ideia de juventude em campanhas eleitorais decorre, de resto, até aos nossos dias (Brites, 2010a).

³⁸ Este movimento global pelos direitos humanos torna-se ainda mais evidente na década seguinte. Nos anos 90 ocorreu uma série de manifestações um pouco por todo o mundo em contestação às regras do comércio mundial e ao grupo dos mais ricos (como a de outubro de 1993, que juntou mais de 500 mil pessoas em Bangalore, na Índia). A 18 de junho de 1999, em Colónia, na Alemanha, e a 30 de novembro de 1999 (Seattle, EUA), por ocasião da cimeira da Organização Mundial do Comércio (OMC), iniciaram-se as ações antiglobalização, as manifestações da Ação Global dos Povos. Nas manifestações juntavam-se anarquistas, antimilitaristas, católicos, comércio justo, movimentos de camponeses, ecologistas, feministas, *media*, organizações não governamentais, pacifistas, sindicalistas, entre outros. Em Portugal, as primeiras manifestações mais emblemáticas ocorreram em novembro de 1999 e em setembro de 2000.

junto das juventudes” (Cruz, 1995: 373). Há uma implícita subordinação das juventudes aos partidos³⁹, inclusive a nível ideológico (1995: 374).

Fora do debate político mais estreito, mas no âmago da participação juvenil, destacam-se ainda formas de participação mais alternativas. Poderiam ser enumeradas diversas formas, mas tendo em conta os objetivos de relação entre o trabalho de campo e a revisão de literatura, já identificados, iremos centrar atenção no *hip-hop* e no *graffiti*, que podem também constituir elementos importantes de participação política. O sociólogo José Alberto Simões (2006: 343-344), na sua tese de doutoramento, e decorrendo das entrevistas que realizou nesse âmbito, identifica quatro fases do *hip-hop* português: 1.^a – início dos anos 80 ao início dos 90, tem que ver com os primeiros contactos com esta cultura (através do *breakdance*) e o desenvolvimento do “movimento” *hip-hop*, com a primeira geração de Master of Ceremony (MC), DJ e *writers* (criadores de *graffiti*). 2.^a – consolidação do movimento e aumento do seu mediatismo; 3.^a – retração da visibilidade do movimento e o seu desenvolvimento *underground*; 4.^a – teve início por volta de 2000 com a consolidação do movimento no mercado discográfico independente e crescimento do *graffiti* e do *breakdance*.

Em 1993 a divulgação do *hip-hop* conheceu um novo alento com o primeiro programa dedicado exclusivamente ao *rap*, Novo Rap Jovem, na Rádio Energia. Em 1996, o *rap* passa também a ter uma ligação à política tradicional, com os hinos das campanhas eleitorais de Jorge Sampaio e Cavaco Silva para as eleições presidenciais, respetivamente, a contarem com a participação de Boss AC e de Jessy J e Tony, do grupo Zona Dread.

A mudança de milénio afigura “um novo momento para o *hip-hop* nacional. Tanto a nível de *graffiti* como a nível musical, emerge uma nova geração de praticantes que se afirma um pouco por todo o país” (Simões, 2006: 354), deixando de estar sobretudo centrado nas zonas de Lisboa, Porto, Viseu e Covilhã. Importante destacar que em 2001 uma das iniciativas mais importantes na ligação à comunidade começa a ter lugar no Seixal, com o apoio da câmara. Nesse mesmo ano, o Instituto Português da Juventude, a Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura e outras entidades contribuíram para a divulgação dos *graffiti*. No Porto, durante os Executivos de Rui Rio, a câmara empenhou-se

³⁹ Por isso mesmo, ficou conhecida a insubordinação de Passos Coelho quando era líder da JSD junto de Cavaco Silva (quando era primeiro-ministro), a propósito do aumento das propinas no ensino superior (Drago, 2004: 254).

em evitar a proliferação dos *graffiti*. A autarquia justificou essa necessidade de travar os *graffiti* com o investimento com a importância da promoção do turismo⁴⁰. Estas ações contribuíram para uma mediatização negativa desta forma de arte⁴¹, mas também para uma contestação civil em relação às opções do edil.

Os *graffiti* adquiriram também um determinado estatuto decorrente, por exemplo, do surgimento de nomes como Banksy – pseudónimo de um *writer* de origem britânica. Em Lisboa um *graffito* (da autoria dos irmãos brasileiros Os Gémeos, do italiano Blu e do espanhol Sam3) num prédio devoluto na Avenida Fontes Pereira de Melo foi colocado pelo *The Guardian* no *top 10* dos melhores trabalhos de arte urbana do mundo⁴².

3.4.3 Geração à Rasca

Nos últimos anos, a Geração Rasca, que já referenciámos atrás e que foi rotulada em 1994 por Vicente Jorge Silva, voltou a ser alvo da atenção mediática e, consequentemente, pública, desta vez como integrante da Geração à Rasca, que começou a ganhar nova forma a 12 de Março de 2011⁴³. Quem é esta Geração à Rasca? “Aos 20, aos 30, nalguns casos aos 40, apesar de serem a geração mais qualificada que o país já conheceu, como é reconhecido pelos políticos da esquerda e da direita, uma grande parte ainda não tem estabilidade de emprego ou um salário capaz de lhes garantir o mínimo para a vida adulta: sair de casa dos pais, arrendar um apartamento, constituir família”⁴⁴. Um dos organizadores do protesto de 12 de Março (2011), João Labrincha, identificou

⁴⁰ Revista *Porto Sempre*, n.º 29 de julho de 2011, notícia (*Limpar a cidade dos graffiti*), p. 24. e *Público*, 9 de fevereiro de 2012, notícia (*Aperta-se o cerco aos graffiti e à publicidade*).

⁴¹ Esta é uma imagem transmitidas pelos entrevistados, muito em especial os que fazem *graffiti*: “No Porto é difícil. Mas existem paredes que na verdade não são legalizadas, mas que tínhamos consentimento dos proprietários, mas tivemos problemas com a polícia por não termos uma declaração. E por estarmos a destruir... precisávamos na realidade de uma autorização da câmara para mudar a fachada... aí deixamos de pintar...” (Brown, E1).

⁴² *Público*, 11 de agosto de 2011, notícia (*Grafito de Lisboa eleito pelo Guardian um dos dez melhores exemplares de arte urbana*).

⁴³ O movimento apelidado de M12M – Movimento 12 de Março, conhecido como Protesto da Geração à Rasca, surgiu da iniciativa de quatro amigos, Alexandre de Sousa Carvalho, António Frazão, João Labrincha e Paula Gil.

⁴⁴ *DN*, 12 de março de 2011 (*Uma geração a pedir trabalho digno para sonhar com o futuro*, reportagem enquadrada no foco da crise económica e social), pp. 20-21.

em entrevista ao *DN*⁴⁵ a importância da manifestação ter sido apartidária e a capacidade de disseminação da internet para que o movimento tivesse sucesso. Referiu-se à importância da cobertura dos *media* tradicionais, mais relevante até ao dia 12, mas depois disso praticamente inexistente, como lamentou.

Um dos movimentos mais destacados foi o das acampadas, que começaram por se popularizar em Espanha e que, como o nome indica, são ações nas quais os participantes optam por ficar a dormir e até a viver durante alguns dias no local onde realizaram/terminaram as manifestações (por exemplo, na Porta do Sol, em Madrid). Às acampadas associaram-se também assembleias populares, inegável forma de ação do Movimento dos Indignados, que se iniciou em Espanha (movimento 15-M). De recordar, como já dissemos, que a primeira manifestação deste movimento cidadão teve lugar em Portugal a 12 de Março de 2011 e acabou por influenciar o movimento que se espalhou por toda a Espanha e que começou com uma manifestação juvenil a 30 desse mesmo mês. Estes movimentos de cidadãos alastraram-se a cerca de 100 países a 15 de outubro de 2011, num movimento global que ficou conhecido como 15-O e que se caracterizou por manifestações pacíficas. A este movimento juntou-se o *Occupy Wall Street*, que tinha começado a dar os primeiros passos a 17 de setembro de 2011, sobretudo difundido pelas redes sociais e pelo *Twitter*. Não podemos, contudo, esquecer que esta descida da política às ruas se iniciou, em 2010, com a Primavera Árabe, por muito que o que tenha estado em causa neste movimento inicial fosse diferente do que ocupou a indignação das nações ocidentais.

As manifestações estiveram na agenda dos *media* sobretudo em março (nos meses seguintes houve eleições, acampadas e uma nova manifestação a 15 de outubro de 2011), chegando mesmo a ser alvo de diversos artigos de opinião. Iremos aqui indicar alguns que, de certa forma, constituem pontos de partida importantes para o debate que se vai gerar em torno da análise de dados. Daremos, por este meio, conta do ambiente mediático em que se falou de juventude, das manifestações cívicas e da crise, sobretudo a partir de inícios de 2011. Socorremo-nos de artigos que foram saindo na imprensa, em títulos de referência como *DN*, *Público*, *Expresso* ou *Visão*, que nos permitem traçar um retrato do ambiente vivido. Note-se que não há a intenção de fazer uma

⁴⁵ *DN*, 15 de agosto de 2011 (“*Endurecer luta, sim, mas sempre de modo pacífico*”, entrevista no âmbito de ciclo de entrevistas em agosto), pp. 28-29.

análise de conteúdo ou de tudo o que foi publicado, mas apenas de olhar para alguns dos artigos de opinião que foram marcando a atualidade e que se referiram a temas identificados pelos entrevistados. A opinião é um género que sinaliza a atualidade e os acontecimentos mais mediáticos. Os títulos que encontramos nestes artigos de opinião seriam eles mesmos excelentes elementos de análise de conteúdo, mas não é essa a intenção.

José Diogo Quintela, humorista e argumentista integrado no grupo Gato Fedorento – conhecido inclusive pelo humor político –, e também ele pertencente à faixa etária da Geração Rasca, refere-se numa crónica a esta questão das gerações e de como a situação dos que estão à rasca é antiga: “... alguns comentadores mais cínicos [...] afirmam que o que esta geração pretende é ter os mesmos direitos adquiridos pela geração anterior. É falso. Esta geração sabe mais do que isso. Nomeadamente, sabe que não existem direitos nenhuns adquiridos.”⁴⁶

Miguel Carvalho, cronista da *Visão* e também ele da mesma geração de Diogo Quintela, dedicou alguma atenção a estes movimentos sociais, embora sem se reconhecer como um deles. Numa das crónicas referia-se às duas canções que marcaram esta fase, a dos Deolinda, “Que Parva que eu Sou”, e a dos Homens de Luta, “E o Povo, pá?”. Miguel Carvalho menciona ainda a necessidade de olhar para os protestos e para os jovens que os compõem de forma plural: “Os dilemas são vários. Desde logo, parece-me um erro olhar a geração dos ‘recibos verdes’ como uma massa uniforme. Não é. Juntam-se ali várias posturas, reivindicações e propostas.”⁴⁷ Na mesma crónica, e relativamente a uma necessidade de diálogo intergeracional, acrescenta ainda: “Posso estar enganado – afinal tenho 40 anos e vou a caminho do cinismo – mas parece-me que as causas da geração precária só serão verdadeiramente conseqüentes – e, se calhar, irreversíveis – se as outras gerações forem convencidas de que estas lutas também lhe dizem respeito.” O discurso dos dois comentaristas está impregnado do sentido intergeracional dos novos movimentos e da necessidade de serem pensados desta forma para adquirirem *capacidade social*.

Também referindo-se à canção dos *Deolinda*, Miguel Esteves Cardoso alerta para as fragilidades individuais e as possibilidades reivindicativas co-

⁴⁶ *Público*, 20 de março de 2011, artigo de opinião (*A geração à rasca para saber porque é que está à rasca*).

⁴⁷ *Visão*, 9 de março de 2011, artigo de opinião (*Os “Deolindos” e a História*).

letivas do movimento no coletivo: “Se a geração parva se organizasse, este país deixaria de funcionar”. E concretiza a ideia da seguinte forma: “Se cada elemento dessa geração deixasse o vício de pensar individualmente (e ser, por conseguinte, individualmente explorado) e passasse a pensar coletivamente, como o setor etário mais importante, decisivo, valioso e útil de Portugal, seríamos nós (mais velhos ou mais novos) – os que tiramos partido e abusamos da geração parva – que seríamos obrigados a reconhecer e a agradecer a generosidade que nos demonstraram.”⁴⁸

Fazendo parte de uma geração que nos anos 60 se insurgiu contra a ditadura, Fernando Rosas, historiador, dirigente do Bloco de Esquerda e fundador da Esquerda Democrática Estudantil (1969), refere que a juventude deste tempo tem características diferentes da do dele e é mais pacífica, porque não viveu sob a pressão da ditadura, e entende que encara Salazar como encara o Marquês de Pombal: “Está lá longe.”⁴⁹ Mas considera que “a despolitização da juventude é uma estratégia do poder instituído. Sobre isso, não haja a mais pequena dúvida. Sobre isso, não duvido, é preciso travar uma luta pela politização”.

Já Gustavo Cardoso (investigador que tem desenvolvido estudos na área da comunicação e da participação na internet) no *Público* colocou a tónica na relativização dos poderes tradicionais, pois considera que os governos devem ouvir as propostas dos indignados. “Os indignados na rua têm propostas concretas sobre muitas questões e se os líderes e as atuais instituições da democracia querem inverter o seu rumo de declínio devem aceitar isso e começar a pensar o mundo de modo diferente.”⁵⁰ Pacheco Pereira, historiador, politólogo e comentador político, centrou-se mais em questões políticas: “O movimento dos ‘indignados’ é apenas uma parte dos movimentos sociais de protesto que têm vindo a sair à rua nestes tempos de crise, e é claramente distinto dos protestos que sindicatos e partidos como o PCP têm vindo a promover”.⁵¹

A propósito das acampadas, o jornalista José Vitor Malheiro escrevia: “O cuidado (excessivo) em não se aproximarem das propostas deste ou daquele

⁴⁸ *Público*, 11 de março de 2011, artigo de opinião (*A geração parva*).

⁴⁹ *DN*, 9 de agosto de 2011, (*O que aconteceu no Norte de África tende a passar para a Europa do Sul*, entrevista no âmbito de ciclo de entrevistas em agosto), pp. 28-29.

⁵⁰ *Público*, 8 de novembro de 2011, artigo de opinião (*Das ruas aos votos*).

⁵¹ *Público*, 12, de novembro de 2011, artigo de opinião (*O que representam os “indignados”*).

partido torna por vezes as críticas difusas e as propostas vagas, mas uma coisa é evidente: estes jovens não se sentem representados pelos políticos (“*No! No! No-nos-representan!*”). Nem no seu país nem na Europa. Nem se sentem tratados com isenção pelo sistema eleitoral.”⁵²

As acampadas ligam-se ainda a uma ideia de rejuvenescimento e nova robustez da democracia. O sociólogo Boaventura Sousa Santos destacou esse mesmo aspeto: “Os jovens acampados no Rossio e nas praças de Espanha são os primeiros sinais da emergência de um novo espaço público – a rua e a praça – onde se discute o sequestro das atuais democracias pelos interesses de minorias poderosas e se apontam os caminhos da construção de democracias mais robustas, mais capazes de salvaguardar os interesses das maiorias.”⁵³ Olhando mais para a juventude portuguesa na sua pluralidade, o sociólogo Machado Pais, criador do Observatório Permanente da Juventude, ao *P3*, publicação afeta ao *Público* destinada aos mais jovens, refere: “Os jovens de hoje confrontam-se com o desafio de se adaptarem a circunstâncias de vida mutáveis – o que pressupõe uma capacidade de ajuste, um domínio da arte da pirueta, um saber caçar oportunidades, uma mão cheia de perícias para ultrapassar a contradição entre a calculabilidade e a qualidade do fortuito.”⁵⁴

Um dos artigos de opinião mais contestados foi o de Isabel Stilwell no *Destak*⁵⁵. O parágrafo de abertura já indicava que as hostilidades seriam grandes: “Acho parvo o refrão da música dos Deolinda que diz ‘Eu fico a pensar, que mundo tão parvo, onde para ser escravo é preciso estudar’. Porque se estudaram e são escravos, são parvos de facto. Parvos porque gastaram o dinheiro dos pais e o dos nossos impostos a estudar para não aprender nada.” Os 2100 comentários que se prolongaram até dezembro de 2011 indicam a indignação que causou.

Daniel Sampaio, psiquiatra e escritor que tem estudado as crianças e os jovens nos contextos familiar e escolar, refere-se às implicações do *habitus* de participar: “A família não é uma democracia em que cada pessoa vale um voto, mas um espaço de crescimento emocional onde cada um tem o direito

⁵² *Público*, 24 de maio de 2011, artigo de opinião (“*Me gustas democracia, pero estás como ausente*”). José Malheiro diz: “A frase que dá título a esta crónica, com um cheirinho a Neruda, está escrita num cartão encostado à estátua de D. Pedro IV, no Rossio, em Lisboa”.

⁵³ *Visão*, 2 de junho de 2011, artigo de opinião (*A pensar nas eleições*).

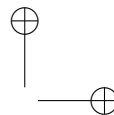
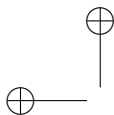
⁵⁴ *P3*, 21 de setembro de 2011, artigo de opinião (*A arte da pirueta*).

⁵⁵ *Destak*, 17 de fevereiro de 2011, artigo de opinião (*A parva da Geração Parva*).

de falar ou ficar calado, e todos têm o dever de pensar no cuidar e bem-estar do outro.”⁵⁶ Acrescenta: “Ser é participar”, mesmo que não se ganhe.

Em síntese, julgamos ser possível identificar uma cultura em que a participação mediatizada é espoletada por determinados “cabides” ou assuntos (designadamente ligados à vida na escola), mas que ainda está pouco afirmada como *uma forma de estar na vida sociopolítica*. Vimos que a participação, quer pela ação dos jovens quer pela promoção externa, foi fortemente delimitada pelos contextos escolares. São poucas as exceções, diríamos que as mais destacadas são as intervenções em prol da autodeterminação do povo maubere e a criação de *graffiti*. O que nos levanta desde logo uma questão: Estará a participação juvenil mediatizada excessivamente centrada, marcada, pelos contextos escolares? Além disso, num espaço mediatizado onde existe uma forte diversidade de meios (entre os quais o jornalismo é apenas um entre vários), a linha temporal indica que a feitura da opinião pública ainda passa muito pelos meios tradicionais, que continuam a estabelecer prioridades públicas.

⁵⁶ *Público*, 13 de março de 2011, artigo de opinião (*Participar para ser*).



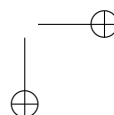
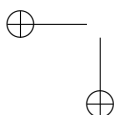
CAPÍTULO 4

Delinear estratégias

“Os estudos culturais não reconhecem uma audiência pacificada e massificada, uma dessas identidades e diferenças que foram homogeneizadas através da comodificação ou ideologia; *Audiencing* constitui-se de uma variedade de práticas, de atividades” (Fiske, 1994: 198)

Os estudos de receção no âmbito das ciências da comunicação, e em particular em relação ao jornalismo, ainda estão pouco aprofundados em Portugal. Por isso mesmo, pretendemos tomar o desafio de fazermos uma aproximação à análise de receção, fundamental para a compreensão da produção e da circulação de conhecimento em contexto social. Este é um campo de pesquisa que permite acessos interessantes às realidades sociais e ao qual se colocam questões metodológicas particulares advindas, designadamente, do contacto inevitável entre pessoas, pesquisadas e pesquisadoras.

Optou-se por uma análise longitudinal por permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos ao longo do tempo, de forma a aferir o que é mais representativo e o que poderá ser acessório na investigação. Iniciámos a pesquisa com a observação direta, constituindo-se a partir daqui uma série de técnicas e de formas de observação de alguns dos contextos a estudar bem como de alguns dos envolvidos na investigação. Centrámos-nos numa das técnicas de recolha de informação: a entrevista individual semidirectiva ou semiestruturada. A entrevista é encarada como uma ferramenta e, simultaneamente, como um objeto. Afigura-se como uma técnica de pesquisa, que produz “sentidos” com a conjugação de outras técnicas e que também pode servir como fio condutor para engajar os informantes na pesquisa. Numa fase final, recorreremos aos grupos de foco que melhor permitem compreender a discursividade coletiva dos intervenientes, olhando em especial para os atos de conversa e ligações que daí se podem estabelecer.



4.1 Mapeando justificações e objetivos da investigação

Depois de determinado o tipo de amostra que pretendíamos para dar resposta à questão de partida: *Qual o papel das notícias na construção da participação (cívica e política) ao longo do tempo?*, foi estabelecido o tipo de grupo de jovens que iríamos contactar. Pretendia-se uma amostra equilibrada em termos de género e balizar as idades entre os 15-18 anos. Esta faixa etária foi assim definida por ser considerada menos participativa e menos interessada em política (Ferreira, 2006; Magalhães & Sanz Moral, 2008) e por corresponder ao ensino secundário. Poderíamos ter estudado apenas jovens até aos 17 anos, mas sabe-se que na prática há alunos que acabam o 12.º ano com 18 anos. Aliás, alargar a faixa etária até aos 18 anos permitiu aferir considerações sobre a relevância efetiva e simbólica do ato de votar junto dos jovens com idade de voto e dos que não a têm. Os segundos vão apontando o facto de não poderem votar como impeditivo ou desmobilizador de participação e atividade cívica.

Pretendia-se que este grupo de jovens correspondesse a dois níveis de preocupação. Por um lado, era importante que tivessem um determinado grau de participação nas suas diferentes comunidades, inspirado no trabalho desenvolvido por Dahlgren e Olsson (2007; 2008). Por outro, era relevante verificar indicadores educacionais, económicos e culturais (Brites, 2010b; Jorge, Brites & Francisco, 2011; Ponte, 2011; Brites, 2012), sempre que se justificasse essa relação com fatores relacionados com o capital e o *habitus* (Bourdieu, 1987; Dahlgren, 2010) para melhor compreendermos vicissitudes da realidade portuguesa. Como indicámos, não se quer sujeitar, ou mesmo limitar, a análise apenas a fatores a montante, deixando de captar a essência das possibilidades que o sujeito tem de se emancipar da sua história pessoal (Dahlgren, 2006; Buckingham, 2006/2000).

Além de pretendermos um contexto social diversificado, também procuramos um equilíbrio de género, pensando em Morley, que identificou que os homens gostavam mais de notícias (1988: 45), e em Iris Marion Young, que reconheceu uma propensão para as mulheres, em comparação com os homens, tenderem mais a fornecer informação do que a propor argumentos controversos (Young, 1996: 123). A estes identificativos de género juntamos uma questão decorrente de uma ideia desenvolvida pelo investigador António Fidalgo,

sobre a construção retórica da personalidade, consubstanciada quando a credibilidade se torna imagem (Fidalgo, 2010: 10-14).

Optámos por metodologias qualitativas, pois consideramos que são as que servem melhor os propósitos de compreender discursos, atitudes e posições subjetivas da vida quotidiana. Como já verificámos, em Portugal a linha de investigação tem-se pautado pelo uso exclusivo ou praticamente exclusivo de métodos quantitativos, tanto no estudo da participação (Ferreira & Silva, 2005; Ferreira, 2006; Magalhães & Sanz Moral, 2008; Azevedo, 2009) quanto no estudo do consumo mediático (Rebelo, 2008; Cardoso, Espanha & Lapa, 2007; Cardoso, Espanha, Lapa & Araújo, 2009) e na relação entre *media*, jornalismo e a participação (Menezes, 2011). Além disso, nenhum se centrou particularmente nas notícias exceto Leote e Serrão (2008; 2009) e Brites (2010b; 2011b; 2012).

Começamos por explicar precisamente que a metodologia é longitudinal, no sentido em que acompanhámos os mesmo jovens e seus contextos de 2009 até 2011 e parte das questões⁵⁷ foram repetidas ao longo do tempo. A partir daqui, iremos dar conta dos contextos do trabalho de campo. Onde foram encontrados e seleccionados os jovens, quais os contextos que os caracterizam. De que forma podem servir os propósitos da pesquisa.

A amostra, como já enunciámos, foi feita tendo em conta os objetivos delineados da investigação, perceber o papel das notícias na construção das culturas cívicas dos jovens. A intenção era que fosse representativa de um tipo de jovens que de alguma forma participa nos seus contextos de vida, seja na escola, no bairro, em atividades de participação não-convencional ou em atividades de participação convencional, e pretendia-se simultaneamente que esses “informantes” – para usar a terminologia Höijer (2008: 279) – representassem diferentes ambientes económicos, educativos e socioculturais.

⁵⁷ Não sendo obrigatório, é comum nos estudos longitudinais a opção de privilegiar as mesmas perguntas ou perguntas semelhantes. A verdade é que a observação direta, as duas entrevistas e os grupos de foco serviram o objetivo de avaliar situações em continuidade mas também para complementar na fase seguinte indicações desenvolvidas pelos jovens na fase anterior. Isto significa que, como iremos ver de seguida, cada um deles também obedece a critérios de particularização e até isolamento metodológica se os compararmos uns com os outros. Não nos interessava apenas a continuidade em linha direta, mas também os contextos particulares de cada fase da pesquisa.

A diferenciação é de tal forma significativa que nos deparámos com jovens que mal sabiam usar a internet e não percebiam o que significavam as palavras “*media*” ou “*blogue*” e com um jovem que é de tal forma aficionado em notícias e assuntos políticos e de interesse social que estabelece conversas (nos autocarros e na rua) com pessoas que não conhece e que quando não pode consultar as notícias pede aos amigos que lhe enviem mensagens por telemóvel ou lhe telefonem. Todos foram escolhidos, porém, porque desenvolviam atividades de participação nas suas comunidades.

Partindo da premissa de que a participação pressupõe a implicação do cidadão na vontade de querer saber mais, afetando o seu interesse pelas notícias e pelo conhecimento ativo, no contexto de uma sociedade fragmentada e excessivamente informativa, queremos compreender os contextos sociais em que os jovens consomem notícias, as reproduzem e se apropriam ativamente delas e do saber no seu dia a dia. Como já vimos, segundo Dahlgren, o conhecimento é ponto de partida para a participação e pressupõe um grau de literacia, sem esquecer que este é um debate em processo e inesgotável. Deste modo, a sobrevivência do jornalismo não pode ser dissociada da sobrevivência da cidadania. A análise será feita tendo em conta o objetivo de melhor compreender atitudes e práticas em relação ao jornalismo e à participação. O estudo foi feito com os mesmos informantes de janeiro de 2010 a novembro 2011 e por isso também pretendemos compreender mudanças e manutenções ao longo do tempo. Esta identificação permite-nos a criação de tipologias baseadas na identificação de três elementos: consumo de notícias em geral, consumo de notícias de política e formas autorreportadas de participação.

Não nos interessa pensar os consumos sem refletir sobre as práticas sociais e individuais a eles inerentes (Lemish, 2007; Bird, 2010). Neste contexto de análise, pretende-se compreender melhor estes processos, começando a pensar em possibilidades de potenciar atos de participação e incremento das notícias junto dos cidadãos. O jornalismo e os *media* são realidades que devem ser estudadas sob a perspetivas das dinâmicas sociais e dos processos de construção do espaço público. Carter (2009) chama a atenção para a necessidade de se perceber quais os desejos e sugestões dos jovens relativamente às notícias.

Por fim, dedicamo-nos à análise das questões mais relacionadas com a participação. De forma mais específica, relativamente às questões sobre participação e culturas cívicas, iremos explorar, na linha do que apresentamos

anteriormente, as preocupações com experiências de participação de qualidade (Ferreira, 2006; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra & Menezes: 2012: 99). Não se pretende aqui pensar a qualidade da participação de forma moralista, mas sim tendo em conta a quantidade, a intensidade e o capital que ela permite acumular. Também não se pretende ter a visão redutora de que a democracia é para os iluminados e apenas para a participação perfeita. David Buckingham considera basilar entender a conexão entre a micropolítica do dia a dia e a macropolítica (2006/2000: 29). É ainda de destacar que Chantal Mouffe (2005a) considera que o político e a política estão profundamente ligados às emoções do dia a dia.

4.2 Pesquisa longitudinal

Depois de apresentarmos as justificações, questões orientadoras e objetivos da investigação que decorreram da revisão de literatura sobre jornalismo e participação, vamos agora refletir teoricamente sobre as opções metodológicas a usar.

As orientações metodológicas foram desenhadas para que se consiga dar resposta aos problemas levantados. Optámos por uma metodologia longitudinal pois as dimensões temporais permitem um fluxo de informação muito rico (Gurevitch & Blumler, 2004). Com este modelo, podemos perceber mais facilmente continuidades e descontinuidades, bem como entender melhor as práticas e as atitudes. Este tipo de opção permite ainda ir trilhando caminhos que de alguma forma não estavam previstos no esquema inicial de pesquisa. Na passagem das diferentes fases de pesquisa, é possível beneficiar dos dados emanados da anterior. Por exemplo, quando partimos para a investigação não tínhamos a perceção da relevância do espaço familiar no contexto da participação juvenil e, por esta via, pudemos numa segunda fase do trabalho explorar melhor o assunto. *A pesquisa longitudinal qualitativa torna-se fundamental para que a voz dos pesquisados vá também ela formatando os caminhos a seguir.*

Os dois anos que decorreram entre os primeiros e os últimos contactos com os jovens (2010-2011) foram fundamentais para melhor compreendemos processos, permitiram ultrapassar volatilidades decorrentes de momentos históricos precisos. Reconhecemos, contudo, que uma maior longevidade do processo ainda poderia ser mais frutuosa. De qualquer forma, tendo em conta

a escassa investigação longitudinal no âmbito das Ciências da comunicação, muito em espacial em Portugal, este foi um passo importante.

A investigação longitudinal constitui toda ela um desafio acrescido, especialmente quando feita com jovens. “Um dos desafios da pesquisa longitudinal com jovens é o de manter o interesse dos participantes no projeto” (Bagnoli & Clark, 2010: 110). Este será, porventura, o desafio mais complicado de corresponder⁵⁸, mas, por isso mesmo, significa que, se for atingido, poderá ser um contributo positivo para a investigação, não só porque poderá revelar o interesse dos jovens em duas áreas que à partida são desvalorizadas relativamente aos contextos de interesses e práticas juvenis, como também um interesse pelos temas da pesquisa.

Jenny Kitzinger (2004a: 177) refere que os estudos longitudinais são mais poderosos se feitos com os mesmos participantes. Este é um ponto da maior relevância, pois foi um dos mais ponderados. Aos estudos longitudinais feitos com os mesmos participantes pode ser apontada a fragilidade de serem circunscritos, embora permitam melhor aferir permanências e mudanças de pensamento e de ação. Além disso, trabalhar cuidadosamente com a mesma amostra pode facilitar alguma proximidade entre os participantes e o investigador, o que será favorável ao desenvolvimento de outras metodologias até mais inclusivas sob o ponto de vista da ação do próprio participante. Embora seja especialmente difícil manter os participantes interessados nas pesquisas, os que se interessam podem, com o decorrer da investigação, tornar-se mais ativos. Como é que as metodologias longitudinais ativas e qualitativas podem revelar o interesse dos participantes na investigação? Além disso, Kitzinger (2004b: 29) encontra virtudes na escolha de amostras diversificadas que incluem pessoas com experiências diversificadas, quer pelo ponto de vista do conhecimento sobre uma temática quer tendo em conta as suas estruturas socioeconómicas.

O grupo social que representam pode, segundo a autora sueca, indicar um valorativo na validação das escolhas, quer pelo que representam na sua individualidade quer pelo que representam no coletivo. A homogeneidade que um grupo pode indicar dentro de uma cultura ou subcultura não é uma crença na indicação universal, que pode ser encontrada num amostra de grande es-

⁵⁸ Nesta investigação o risco maior evidenciou-se na passagem da primeira para a segunda entrevista, uma vez que a amostra inicial de 35 jovens poderia ficar confinada a um número muito reduzido.

cala, mas sim uma identificação cultural. Aqui, o que o investigador procura são “bons informadores”, ou *bons informantes*, para aquele objetivo (Höijer, 2008: 281). Possuem experiências coletivas anteriores que facilitam a possibilidade de encontrar dialéticas além da situação em si mesma da entrevista (Höijer, 2008: 279). Pensando na validação da pesquisa, Kim Schrøder (1999: 64) indica que o investigador tem de ter uma reflexão constante e ser capaz de estimular outras pesquisas científicas.

4.2.1 Observação direta

A observação direta é entendida como uma estratégia inicial de investigação. A observação direta distingue-se da participante pelo facto de o investigador não “participar” no contexto observado, tentando evitar intromissões. Opta mais por observar do que por fazer parte. A observação centra-se em certos contextos pré-definidos. O método de pesquisa no terreno pressupõe normalmente uma presença prolongada no tempo no local de observação. O sociólogo Firmino da Costa identifica-o como um método e não como uma técnica isolada (Costa, 1986: 129), ou seja, como “uma estratégia integrada de pesquisa” (Costa, 1986: 129). Firmino da Costa coloca uma questão fundamental: “O que é que o investigador faz no terreno? Observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos” (1986: 132). Neste sentido, a observação direta significa um alerta de sentidos por parte do investigador, para melhor conhecer os contextos (onde vai implementar outras técnicas no decorrer da investigação), as pessoas com quem vai trabalhar diretamente e mediadores com quem estabelece os primeiros contactos (eventualmente técnicos, professores, especialistas, etc.).

A investigação iniciou-se precisamente com a observação direta, entrevistas/conversas preliminares no bairro e nos diferentes contextos do Parlamento dos Jovens (junto das organizadoras do programa e nas duas escolas, junto dos dois professores responsáveis pela implementação do projeto). A observação direta foi importante para conhecermos os atores do contexto (Costa, 1986).

Começando pela **observação direta** no **bairro**, os contactos foram feitos com a técnica responsável pela valência dos jovens no Centro Social. Este era, entre os centros Escolhas no Porto, um dos dois que tinha uma assembleia

mensal e essa atividade interessava-nos por implicar a ideia de uma construção ativa de cidadania. Os temas em discussão nas assembleias têm duas componentes: (1) assuntos ligados ao dia a dia do bairro e dos jovens, como decidir atividades; e (2) temas que escolhem na assembleia e se comprometem a trabalhar/pensar no mês seguinte (sexualidade, *media*, desporto, participação). Desde o início propusemo-nos a escolher jovens que participassem nas atividades. Como já avançamos, no decorrer do tempo desta investigação houve uma alteração de objetivos do próprio Centro e a medida onde estava incluída a assembleia foi redirecionada para uma intervenção mais precoce, sobretudo no contexto das crianças. Isto acabou por fazer com que o projeto inicial (fazer entrevistas e grupos de foco e em paralelo assistir às assembleias mensais, nas quais os informantes participavam) não fosse totalmente executável. No seguimento destas alterações, por opção própria o Centro deixou estar associado à rede Escolhas⁵⁹.

Estas mudanças ocorreram quando ainda não tínhamos começado a assistir às assembleias. Depois de refletirmos sobre a viabilidade do processo no contexto da investigação, considerámos que estas oscilações fazem parte do processo investigativo com pessoas e que a pesquisa deveria corresponder a esses termos. Prosseguimos com o plano inicial, apesar da necessidade de adaptação à nova realidade.

Na verdade, a faixa etária das assembleias a que viemos a assistir foi sempre muito mais baixa do que era pretendido para análise (15-18 anos) (notas de campo diversas, de abril de 2010 até outubro de 2011). Assim, apenas uma vez um dos jovens entrevistados esteve presente nas assembleias a que assistimos – precisamente no dia em que foi realizada a entrevista também assistiu à assembleia. Os entrevistados acabaram por ser escolhidos obedecendo ao critério do género e também tendo em conta se já tinham estado ligados às assembleias. Sobre se valeria a pena assistir às sessões, considerámos que sim. Com o decorrer do tempo verificou-se que, sendo a amostra diferente, apresentava outros contextos de análise e permitiu que fôssemos criando sus-

⁵⁹ Quando fomos informados das alterações relativamente às faixas etárias e à saída do Escolhas, também foi assegurado que queriam que a Assembleia continuasse a existir, embora dependendo do centro, uma vez que consideravam que o projeto já poderia sobreviver sem precisar do suporte do Escolhas (esta é, aliás, a filosofia do Escolhas, a autonomização dos projetos em que investe).

tentações no local, visitado com regularidade de abril de 2010 até outubro de 2011.

A presença nas assembleias, como observadores, foi suficientemente distante para não darmos opinião, salvo se requerida, mas mantendo-nos na roda de conversa. Apesar de, na prática, os jovens que frequentavam as assembleias e os informantes serem distintos, os dados decorrentes das assembleias foram úteis para pensar a investigação. A presença nas assembleias foi de grande importância para compreender dinâmicas dos jovens do bairro, designadamente no que respeita a diferenças de género. Além disso, foi permitindo que alguns dos informantes já fossem tendo conhecimento de que há algum tempo que estávamos no bairro e se sentissem mais à-vontade para falar nas entrevistas.

Apesar destas pequenas ambivalências que foram surgindo no terreno, a pesquisa beneficiou da nossa presença no terreno com alguma constância e sempre com respeito pelas normas éticas e de conduta necessárias a que fosse criada uma relação de confiança, como indicava Firmino da Costa (1986). Essa relação foi fundamental para a fase de marcação das entrevistas e dos grupos de foco. O contacto com as assembleias permitiu também uma maior proximidade com os “informantes privilegiados” (Costa, 1986) e com os jovens que iam fazendo parte das diferentes assembleias, levantando questões como a representatividade das raparigas, sempre em menor número e também muito menos interventivas. Tentando perceber o que poderia motivar esta diferença de género, indicaram-nos que as raparigas são por vezes mais condicionadas nas suas possibilidades de ação por motivos que se prendem com o facto de terem de ajudar nas tarefas domésticas e porque quando começam a namorar perdem alguma autonomia (notas de campo, 9 de abril de 2010). Outro facto verificado foi alguma volatilidade de alguns dos jovens que integravam as assembleias, o que se deve à não obrigatoriedade de presença nas mesmas (faz parte dos objetivos) e também porque aquelas acabam por ter maior ou menor relevância nas suas vidas de acordo com as férias, as aulas, os tempos de estudo e de lazer. Entre os nossos entrevistados, só uma rapariga esteve com regularidade nas assembleias a que fomos e um rapaz foi à assembleia do dia da sua entrevista. Contudo, quando iniciámos as entrevistas, verificámos que não éramos completos desconhecidos e que iam sabendo que estávamos ali a fazer “entrevistas”.

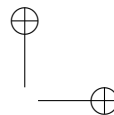
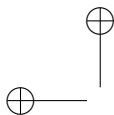
O processo de aproximação aos participantes no **Parlamento dos Jovens** foi feito num sentido semelhante, pois fomos marcando presença nas reuniões

e nas sessões, embora aqui tivesse havido uma interação mais direta com os informantes. Em ambas as escolas, os professores apresentaram a investigadora aos jovens, dizendo que estava a fazer um trabalho de investigação e que pretendia entrevistá-los. Também os espaços de observação foram mais diversificados: duas escolas, reuniões nas escolas, assembleias distritais e nacional. Em ambos os casos começámos por contactar as coordenadoras nacionais do Programa bem como os professores envolvidos nos projetos. Relativamente às organizadoras, o processo foi simples e importante para conhecer o projeto e também ter um *feedback* sobre as escolas envolvidas e possíveis contactos.

A forma como as duas escolas possibilitaram a aproximação dos alunos ao Parlamento dos Jovens foi diferente e essas diferenças acabaram por se verificar na fase de entrevistas, sobretudo na primeira, onde foi discutida com os jovens a sua participação no projeto. Os professores estiveram muito empenhados, usando estratégias diferentes, mas os alunos evidenciaram duas opções distintas face ao projeto.

Na escola 1, os alunos foram, sobretudo, induzidos a participar. Neste caso a escola envolveu-se de uma forma vertical, no sentido de que foi um projeto que implicou de forma ativa vários professores e mesmo membros da direção. Foi inclusive facilitada toda a informação aos alunos e afixada no átrio de entrada a indicação para participação no programa e uma lista de jovens que iriam participar no Parlamento dos Jovens. Mas se a escola e os professores estavam muito interessados no Parlamento dos Jovens, o que dizer quanto aos alunos? Desde logo notou-se um desfasamento entre a vontade intrínseca dos professores e da escola para que os alunos participassem (a escola já tinha participado neste programa) e a falta de vontade dos alunos, que não se envolveram na mesma medida: nos três casos entrevistados, logo desde o início (notas de campo, dias 13 e 15 de janeiro de 2010). As sessões locais que contaram com a presença de convidados externos (sessões sobre a República e o 31 de Janeiro) foram marcadas pelos professores. A plateia estava cheia de alunos, com dispensa das aulas nessas horas e sempre a ameaçar que mal tocasse pretendiam ir embora (notas de campo, 13 e 15 de janeiro de 2010).

Os professores idealizaram temas que a escola poderia tratar para o programa e esses temas não coincidiam com as vontades dos alunos. Isso foi entendido pelos alunos como um ato forçado a que não queriam corresponder. Depois de selecionados os alunos que iriam participar no programa, todos rapazes (foram feitos esforços por parte de professores e da escola para que



da lista constassem raparigas, mas isso não chegou a acontecer), e depois de aprovada a proposta a levar à assembleia distrital, os alunos acabaram por ir sozinhos, uma vez que o professor coordenador não pôde estar presente. Uma evidência desde as sessões escolares à final foi a discrepância de género no que tocava à liderança de propostas e à intervenção nas sessões, com os rapazes na liderança.

Já na escola 2, o processo envolveu sobretudo uma professora, que agiu como incentivadora, remetendo as escolhas para os alunos. O resto da escola esteve praticamente ausente do processo até que os alunos envolvidos conseguiram passar à final (Assembleia da República) e começaram a captar atenções.

A observação direta permitiu que se conhecessem dois contextos diferentes de abordagem da participação, tanto por parte de professores e da escola como por parte de alunos. Essas diferenças de alguma forma encontraram reflexo nas entrevistas, afetando assim a qualidade de avaliação das duas participações por parte dos alunos. Isto será notado em específico na exploração do que aconteceu nas sessões locais e distritais (onde participaram ambas as escolas,) e nas entrevistas e nos grupos de foco.

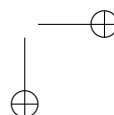
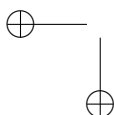
De notar que quando iniciamos as entrevistas com estes informantes já os conhecíamos (ainda que em escassos casos de contacto) das sessões nas escolas e na distrital.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

Iremos a partir daqui ver o que é a entrevista e o que são os grupos de foco no âmbito dos estudos qualitativos nas ciências sociais. Iremos realçar a entrevista, pois acabou por ser a técnica usada com maior destaque na investigação.

As entrevistas foram pensadas com o cuidado de as desprover ao máximo de subjetividades, mantendo uma preocupação na relação a estabelecer entre o entrevistado e o entrevistador. Não é fácil esta relação que *deve ser suficientemente distante e suficientemente próxima*. Neste caso particular, não estamos a encarar a entrevista enquanto fornecedora de informação em estudos de produção (como seria apenas com entrevistas a jornalistas ou editores da área da política), mas sim fornecedora de sentidos da receção.

Fazer perguntas e conseguir respostas é uma tarefa bem mais complicada do que pode parecer. Uma das maiores dificuldades prende-se com o facto de



fazer despir ao máximo as perguntas de ambiguidades. É difícil, se não mesmo impossível, fazê-lo, mas esta é uma das técnicas de pesquisa mais usadas em disciplinas como a sociologia e a psicologia, como meio para compreender melhor o ser humano e as suas interações (Fontana & Frey, 1994: 361). “A entrevista torna-se a ferramenta e o objeto, a arte da sociabilidade sociológica” (Fontana & Frey, 1994: 361) e um encontro no qual as duas partes se comportam como semelhantes. Na entrevista, o *outro* já não é visto como uma pessoa distante ali presente apenas para ser entrevistada, categorizada, medida e catalogada. Ao estudarmos os outros, estudamos o *self* (Fontana & Frey, 1994: 373).

Depois desta abordagem inicial aos contextos de observação direta, passamos à descrição das opções e justificações relacionadas com as entrevistas realizadas em 2010⁶⁰ e 2011⁶¹. As primeiras 35 entrevistas⁶² foram realizadas de março de 2010 a outubro de 2010⁶³. Quando escolhemos os entrevistados, tínhamos a ideia de que as formas de participação pelas quais os selecionávamos eram apenas alguns elementos no contexto mais vasto das suas vidas, onde haveria sobreposições/camadas participação.

Essas 35⁶⁴ entrevistas foram subordinadas a temas como a participação, o consumo noticioso e mediático e a produção de notícias. Foram requeridos consentimentos aos encarregados de educação dos menores de 18 anos; os que tinham 18 anos ou mais assinaram eles mesmos. Em ambos os casos, antes das entrevistas perguntou-se se tinham compreendido o consentimento, seguindo Ana Nunes de Almeida (2009: 73), que chama a atenção para que o participante deve fornecer um consentimento informado sobre a sua vontade de participar na investigação, independentemente da necessidade de consentimento dos encarregados de educação ou das instituições em que decorre o trabalho. As entrevistas foram feitas num ambiente informal. Começámos por

⁶⁰ E1=Entrevista1.

⁶¹ E2=Entrevista2.

⁶² Como anotámos, em 2010, dois dos rapazes da escola 1 tinham 21 anos. Uma das raparigas do bairro tinha 14 anos quando foi entrevistada pela primeira vez. Depois de o processo de entrevistas já estar a decorrer há algum tempo, não estava a ser possível entrevistar a 4.^a rapariga no bairro, pelo que a solução encontrada e com empenho por parte do Centro foi falar com uma de 14 anos, com participação nas atividades do centro e nas assembleias.

⁶³ O período foi bastante alargado, pois de julho a outubro foram sendo marcadas as entrevistas no bairro.

⁶⁴ Os nomes dos participantes foram alterados para manter o anonimato.

colocar os entrevistados à vontade, explicando o contexto da investigação, inclusive com a indicação dos seus momentos seguintes. Em cada uma das fases de entrevista, foram explicitados em termos gerais os objetivos para cada uma das entrevistas e os temas a abordar. Além disso, foi dito aos participantes que poderiam abandonar a colaboração quando quisessem, mesmo que fosse a meio da entrevista, e que também poderiam interpelar quando quisessem e fazer sugestões. Os jovens que prosseguiram foram colocados ao corrente do que se ia passando nas fases de pesquisa anteriores, sobre algumas conclusões, sucessos e insucessos do trabalho. Esta abordagem pareceu ser fundamental para o sucesso da própria investigação mostrando – em especial aos que tinham ligação a escolas – que não havia a intenção de os obrigar a participar ou a julgar; o que se pretendia, como lhes foi dito, era que dessem opinião.

Conforme foi explicado a todos os entrevistados, antes de a entrevista começar, foram criados três grandes grupos de questões: 1) Opiniões e atitudes para com a política e os *media* (em particular o jornalismo); 2) Comportamento político; 3) Sensibilidades em relação aos *media* e ao jornalismo (o que consideram ser jornalismo e o que consomem)⁶⁵. Quando estávamos a realizar as primeiras entrevistas percebemos que, apesar de não termos questões focalizadas nos ambientes familiares mediatizados, o tema relação familiar e notícias ia aparecendo, pelo que reforçámos as entrevistas nesse sentido. Aliás, nas segundas entrevistas acabámos por criar um grupo dedicado aos ambientes familiares, pela relevância que tiveram na primeira fase.

Apesar de o bairro ter sido um dos primeiros espaços onde começámos a fazer a investigação, foi uma opção nossa e do Centro iniciar as entrevistas cerca de três meses depois de termos começado a estar presente nas assembleias, o que aconteceu em abril de 2010. Os contactos iniciais foram feitos em finais de 2009, altura em que iniciámos visitas esporádicas ao Centro, mesmo sem ser em datas de assembleias. A observação direta foi realizada no espaço dos jovens, em convivência com os jovens e os monitores e técnicos envolvidos nessa valência. Como se pode deduzir das observações feitas até aqui, a intenção foi sempre ser vista como uma pessoa de fora, mas de certa forma “adaptada” ao espaço, estando lá com a função de realizar um trabalho de pesquisa. Consideramos ainda que a relação profissional para além da

⁶⁵ Nesta fase inicial da entrevista, foi chamada a atenção para o facto de haver a expectativa de novo contacto no ano seguinte (2011) em dois momentos distintos.

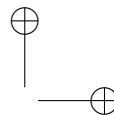
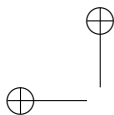
cordialidade estabelecida com os técnicos foi importante para que a nossa presença no Centro fosse melhor aceite e para que não fôssemos encarados como estranhos.

No início de 2011, de 24 de janeiro a 17 de fevereiro, 30 dos 35 jovens foram de novo entrevistados: 27 entre 15-18 anos; 1 de 14; 2 de 21; 15 de cada sexo. As entrevistas centraram-se nas motivações para participar e consumir notícias (inclusive pensar as notícias para jovens), na cobertura das eleições e na envolvimento familiar, dando seguimento a temas levantados previamente pelos informantes. A escolha da data (após as presidenciais) já estava decidida desde fevereiro de 2010. A proximidade do ato eleitoral para a Presidência da República (23 de janeiro de 2011) permitiu que os informantes falassem das eleições com maior proximidade temporal e que pudessem corresponder ao desafio pedido na altura da marcação das entrevistas.

Antes das eleições, estabelecemos contactos com os jovens no sentido de procederem à recolha de material no período oficial de campanha (conversas, notícias, ou outros suportes que os tivessem interpelado; no caso do bairro e de uma das escolas aderentes do Parlamento dos Jovens recorremos às técnicas e à professora), mas ainda sem marcar as entrevistas, agendadas na totalidade depois das eleições.

A reflexão sobre esses dados fez parte das perguntas quebra-gelo da segunda entrevista. Outra pergunta tinha que ver com a descrição das implicações que a primeira entrevista poderia ter tido nas suas atividades ligadas à participação e ao consumo de notícias. O ponto de partida foi não impor ou condicionar a continuação da participação no projeto. Era pretendido que as entrevistas fossem feitas até um mês depois das eleições, o que aconteceu. A quase totalidade das entrevistas foi efetuada até ao final da primeira semana de fevereiro, ou seja, nos 15 dias que se sucederam às eleições presidenciais. Esta fasquia foi fundamental para a evolução da investigação, pois significou um ponto final naquilo que poderia ser uma incerteza de pesquisa.

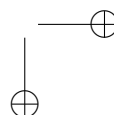
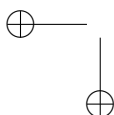
No início da segunda entrevista, começámos por fazer um resumo da anterior, tanto na forma como no número de entrevistas, receção e temas que se destacaram e que seriam aí abordados. Explicámos também que as questões incidiam em perguntas sobre as eleições, as motivações para consumo/participação noticiosa, os ambientes de casa e entre amigos com os *media*. As perguntas quebra-gelo tinham que ver com uma reflexão sobre a investigação e de que forma a primeira entrevista os interpelara, aproveitando



ainda, como já referimos, para pedir que indicassem se tinham recolhido material durante a campanha. Explicámos ainda que o desenho da segunda entrevista fora condicionado pelos resultados da primeira, no que concerne à ênfase evidenciada dos contextos familiares. Isso constituíra um facto inesperado, pois tínhamos considerado que os contextos de sociabilidade entre pares seriam mais relevantes, o que nem sempre se verificara.

4.2.3 Grupos de foco

Os grupos de foco, que também podem ser identificados como grupos focais e grupos de discussão focalizada, têm uma história muito enraizada no âmbito das pesquisas de mercado e nos estudos médicos e nos últimos anos têm tido uma maior importância na pesquisa social, sendo esta a que nos interessa e a que daremos atenção. Os grupos de foco não são entrevistas coletivas. É necessário que exista interação entre os participantes para que haja grupo de foco. Tem de haver diálogo entre os participantes, e o existente entre o moderador e os participantes serve apenas para lançar os temas ou conduzir o grupo de foco (Kitzinger, 2004a: 174; Kitzinger & Farquhar, 1999: 156; Berg, 2001: 125; Deacon, Pickering, Golding & Murdock, 2002: 65). Jenny Kitzinger considera que o diálogo entre participantes permite o estudo das respostas em interação, das negociações, das dinâmicas. Os grupos de foco, prossegue, servem ainda para estar alerta para a fala, piadas, anedotas, entre outros, que vão surgindo da interação. Além disso, é dada a oportunidade para se perceber os discursos privados sobre os *media* e os discursos públicos (2004a: 174-175). Kitzinger argumenta que a interação é crucial, com perguntas que podem ser feitas uns aos outros e eventualmente reconsiderar os seus pontos de vista. Porém, não nos esqueçamos de que os grupos de foco poderão não ser fontes de empoderamento para todos os participantes, especialmente os mais envergonhados. É precisamente neste ponto fulcral que se diferenciam das conversas coletivas, pois os grupos de foco pressupõem uma atividade entre os participantes e não apenas entre participantes e moderador. Os grupos de foco devem promover a conversa e a deliberação (Puchta & Potter, 2004: 17).



Na última fase da pesquisa, realizaram-se dois tipos de grupos de foco: tradicionais (1.º, 3.º e 5.º)⁶⁶ e participatórios (2.º, 4.º e 6.º)⁶⁷. Iremos apresentá-los por esta ordem em vez de seguirmos a cronológica. Nesta fase já se esperava uma quebra acentuada dos participantes, dada a dificuldade de conciliar diferentes agendas num mesmo horário. Depois de anotadas as diferentes disponibilidades tivemos de criar grupos exequíveis, com um número mínimo para prevenir eventuais lacunas, fazendo com que os primeiros três grupos de foco tradicionais tivessem cinco participantes cada.

A estrutura efetiva destes grupos de foco iniciais obedeceu a critérios predefinidos. Pensando as questões da confidencialidade, com que nos tínhamos comprometido, optámos por que eles mesmos se apresentassem uns aos outros, permitindo que revelassem o que desejassem. Os métodos são meios para nos relacionarmos com as audiências, estabelecer confiança com as pessoas pesquisadas, criar conexões de forma ética, respeitando o que estava definido desde o início.

Verificámos que, em alguns casos, houve retração na divulgação inicial de informações pessoais e que alguns deles só a meio da sessão é que revelaram a que partido pertenciam. Pelo contrário, houve outras apresentações pormenorizadas de atividades e dos motivos pelos quais tinham sido escolhidos para participar na investigação. Alguns dos participantes disseram que as suas identidades poderiam ser reveladas publicamente, sem problema.

Sendo este estudo longitudinal, colocámos questões das entrevistas precedentes e introduzimos critérios de novidade tentando corresponder às mudanças que o país atravessava e que se consubstanciaram num ano de intensas manifestações e eleições. Foi explicado a todos antes de iniciarmos o grupo de foco quais os temas e como se processaria a discussão. Quanto aos temas, incidimos nas notícias, na participação, em questões de género e nas emoções. Quanto ao processo, foram apresentados grupos de fotografias, espalhados pela mesa, sendo pedido que escolhessem dois ou três conjuntos e que justificassem a escolha e a não escolha. Com este processo conseguimos que falassem de todos os temas.

⁶⁶ GF1=Grupo de Foco1; GF3=Grupo de Foco3; GF5=Grupo de Foco5.

⁶⁷ GF2=Grupo de Foco2; GF4=Grupo de Foco4; GF6=Grupo de Foco6.

O primeiro grupo de foco⁶⁸ foi realizado em setembro por conveniência das estruturas do bairro, apesar de a nossa intenção ser agendar todos os grupos de foco para outubro e novembro. A técnica também participou e, de acordo com o que tínhamos conversado previamente, colocou perguntas sempre que achou oportuno. Além dos cinco participantes iniciais, outro informante do bairro quis participar, mas como não podia ir ao primeiro grupo de foco isso inviabilizava a presença no segundo, destinado a discutir os trabalhos que fizessem. Foi proposto que participasse num dos grupos de foco de fora do bairro, mas o jovem recusou.

A conjugação de diversas fotografias serviu o propósito de passar pelos temas já enunciados (notícias, na participação, em questões de género e nas emoções): através dos comentários às fotografias selecionadas e não selecionadas conseguimos chegar ao pretendido, que discutissem entre si.

Enquanto as entrevistas foram mais aprofundadas e sistematizadas e permitiram, pelo seu uso em duas fases, evidenciar opiniões e práticas em termos individuais, já os grupos de foco permitiram aceder a diálogos importantes para a investigação, designadamente sobre consumo de notícias e opiniões sobre racismo, estratégias de intervenção social e de campanha, sobre manifestações e *media*. Os grupos de foco também levantam maiores cuidados em relação aos informantes. O maior problema surgiu quando, a meio, uma das raparigas (grupo de foco 1) levantou a necessidade de ter de sair para ir para um treino de futebol, o que fez com que começássemos a “acelerar” a reunião e a perder alguma da riqueza das conversas que se estabeleciam.

Em síntese, como pudemos verificar, nem todos os 35 entrevistados iniciais mostraram a mesma autonomia de mobilidade geográfica para corresponderem às exigências da investigação. A falta de capacidade financeira para se deslocarem e ainda a falta de vontade de entrarem em geografias que escapam a rotinas que tornam os locais efetivamente seguros são motivos de afastamento, apesar de não serem exclusivamente estes.

Apenas em outubro/novembro de 2011 realizámos os restantes grupos de foco tradicionais⁶⁹, com a presença de alguns dos informantes mais participativos dos partidos e da escola 2. Um dos grupos (o quinto, realizado a uma

⁶⁸ No grupo de foco 1 participaram a Rute, a Beatriz, o Vasco e o Dino, todos pertencentes ao perfil 1, mas também a Manuela, que pertence ao perfil 3.

⁶⁹ Estes grupos de foco (3 a 6) realizaram-se na FPCEUP. No 3 e no 4 contámos com a colaboração de um investigador da faculdade que interveio quando achou necessário.

sábado) decorreu de forma bastante tensa e até algo agressiva em termos verbais por discordâncias políticas acentuadas. Como referimos, os grupos de foco foram criados de acordo com as disponibilidades e não de acordo com a junção de determinados elementos. Isso fez com que quatro dos participantes da escola 2 ficassem dois a dois em cada um dos grupos de foco, o que possibilitou criar dinâmicas e pontes entre os grupos, dada a amizade que havia entre eles. No grupo de foco 3⁷⁰, participaram duas raparigas da escola 2 e três elementos de partidos políticos (uma rapariga da direita, um rapaz da esquerda e um rapaz do centro/esquerda).

Os grupos de foco 5⁷¹ e 6 reuniram-se aos sábados, por proposta dos informantes⁷², com agendas preenchidas, incluíam uma rapariga de centro/esquerda, um rapaz e uma rapariga de esquerda, e dois rapazes da escola 2. Neste grupo houve bastante tensão, nomeadamente entre a rapariga de esquerda e a rapariga de centro/esquerda e um dos jovens da escola 2, que era de centro/direita.

No final dos três grupos de foco tradicionais (1.º, 3.º e 5.º), pedimos para fazerem entrevistas a jovens de cerca de 14-21 anos sobre um ou dois tópicos do grupo de foco e que depois levassem o material para reflexão conjunta no grupo de foco participatório que se seguia ao tradicional. Esta atividade não só pretendia aferir o tipo que questões colocadas mas também processos de empoderamento e de autonomia (ainda que exploratórios) que poderiam ser constituídos durante o processo. Esta opção constituiu ainda uma forma de favorecer a participação dos jovens na investigação, por isso mesmo estes grupos de foco (2.º, 4.º e 6.º) foram identificados como participatórios. Não se pretendia que apenas dessem opinião ou fizessem descritivos de ação sobre um tema, mas que também contribuíssem de forma ativa na investigação.

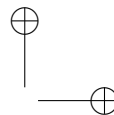
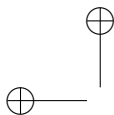
O grupo de foco participatório realizado em setembro no bairro⁷³ teve a presença de três dos cinco participantes anteriores. Desistiu um dos rapazes, que durante muito tempo também não apareceu no Centro, e uma jovem que

⁷⁰ No grupo de foco 3, estiveram presentes a Anita e Carminho (perfil 2), bem como o Joaquim, a Estela e o Lito (perfil 4).

⁷¹ No grupo de foco 5, participaram o Rui, o Carlos, a Carla e a Natércia (perfil 4) e o Teodoro (perfil 2).

⁷² A entrevista 1 com a Natércia, por exemplo, foi feita num dia feriado para evitar a agenda ocupada.

⁷³ No grupo de foco 2, estiveram presentes o Dino, a Beatriz (perfil 1) e Manuela (perfil 3).



se tinha envolvido numa discussão sobre racismo durante o primeiro grupo de foco, na qual quase se assumira como racista, o que poderá ter contribuído para a ausência no segundo grupo de foco, bem como o facto de lhes ter sido pedido para fazerem o estudo exploratório, que pressupunha mais trabalho e maior envolvimento.

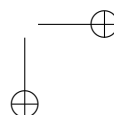
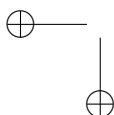
O segundo⁷⁴ grupo de foco participatório (denominado de 4.º) foi feito com quatro elementos (uma jovem de direita, um de centro/esquerda e as duas da escola 2, tendo faltado um rapaz, que avisou atempadamente) e decorreu de modo calmo e até consensual. O sexto⁷⁵ e último grupo de foco participatório foi constituído pela jovem de centro-esquerda, o rapaz de centro-direita e o elemento de esquerda que tinha falhado o grupo de foco participatório anterior, acabando assim por criar ligações entre os dois grupos de foco. Ou seja, acabou por cruzar alguns dos assuntos que tinham sido debatidos no primeiro grupo em que marcou presença. De anotar ainda que neste grupo de foco 6 deveriam ter participado dois jovens de esquerda, o que não aconteceu. No caso da jovem que disse que não queria continuar na investigação e participar no grupo de foco 6 isso poderá ter tido que ver com o facto de o grupo de foco 5, no qual esteve presente, ter sido muito tenso e terem ocorrido desentendimentos de cariz ideológico algo exacerbados entre ela e outra participante.

4.3 Constituição do *corpus*, caracterização dos contextos e contactos

Começamos por fazer uma indicação sumária da amostra para que vá ficando associada aos tempos da investigação, ou seja, as diferentes fases de pesquisa. Assim sendo, podemos dizer que a amostra inicial é composta por 35 jovens (32=15-18 anos; 1=14 anos; 2=21 anos; 16 raparigas e 19 rapazes), com graus/níveis e formas de participação muito diferenciadas (Parlamento dos Jovens, assembleia de bairro, juventudes partidárias, jornais escolares, *grafiti*, música). Estas são as formas de participação pelas quais os escolhemos, mas depois autorrevelaram-se outras. Possuem ainda *backgrounds* familiares muito distintos, inclusive sob o ponto de vista da escolaridade, das formas de participação, do poder económico e social dos pais.

⁷⁴ No grupo de foco 4, participaram o Joaquim e a Estela (perfil 4) e ainda a Anita e a Carminho (perfil 2).

⁷⁵ No grupo de foco 6, participaram a Carla, o Lito e o Carlos (perfil 4).



Quais os métodos encontrados para chegar aos participantes? No **bairro de habitação social** o primeiro contacto foi feito através do Centro Social em 2009, na época afeto ao programa Escolhas e que no decorrer do processo deixou de estar enquadrado neste programa governamental. É um bairro de habitação social situado numa freguesia urbana do Porto encruilhada entre prédios de luxo e vários bairros sociais. O “bairro” – modo como é, aliás, designado pelos informantes – foi construído na década de 50 e finalizado no início da década de 60. Importante espaço neste bairro é o centro paroquial datado da década de 90 e erigido, muito em especial, para dar resposta aos problemas das famílias, dos seus jovens e crianças.

Os alunos das duas escolas aderentes ao *Parlamento dos Jovens* foram contactados através dos professores responsáveis nesse ano pela participação no mesmo; em ambos os casos as escolas cederam um espaço para a realização das entrevistas. Importa, porém, explicitar que o espaço escola foi apenas um ponto de partida, mas nunca houve a intenção de ser um objeto de estudo em si mesmo, como sucede em algumas investigações.

A escolha acabou por recair em duas escolas com contextos sociais, económicos e geográficos bem distintos: uma escola profissional (escola 1) situada numa zona mais pobre e típica da cidade e uma escola oficial (escola 2) localizada numa zona nobre. Esta opção foi feita de acordo com os objetivos do estudo, com jovens com graus de participação na sua comunidade, mas provenientes de contextos diferenciados, aliás, como pretendíamos quando desenhámos o modelo de investigação.

A escola 1 foi selecionada entre a lista de escolas participantes no programa no distrito do Porto⁷⁶. A escola já tem mais de 20 anos e tem apostado em cursos na área das tecnologias da informação e da comunicação, o que faz com que os alunos tenham, pelo menos em teoria, alguma apetência para lidar com as tecnologias (vídeo, fotografia, televisão, multimédia). Situa-se numa das freguesias históricas do Porto. Como acontece noutras escolas profissionais existentes no país, parte dos alunos são mais velhos do que o limite habitual de idade no secundário (17/18 anos); dois dos três jovens que estiveram mais envolvidos e que foram à sessão distrital tinham 21 anos, estando já fora da idade que tínhamos estipulado inicialmente (15-18). Mas esta con-

⁷⁶ A pesquisa foi feita no Porto, por ser o local de residência da investigadora, que fez a recolha total dos dados, bem como a sua transcrição.

dicionante inerente ao ensino profissional fez com que se decidisse incluí-los na amostra e essa mesma situação foi debatida com eles. Relativamente ao processo de recrutamento dos jovens, o professor que estava nesse ano a coordenar o Parlamento dos Jovens deu-nos a lista de participantes e os seus contactos e nós estabelecemos todas as ligações com eles; as entrevistas foram realizadas na escola.

A escola 2 situa-se numa zona de classe média-alta do Porto. É uma escola estatal criada em meados do século XX e uma das identificadas com a alcunha de “colégio privado”, por ter infraestruturas de maior qualidade e relações extraordinárias entre professores e alunos, designadamente quanto à promoção de diversas atividades extracurriculares e formas de expressão pessoal. Aliás, esta mesma tônica encontra-se na voz dos alunos entrevistados, que têm consciência da situação de privilégio⁷⁷. Em termos processuais, na escola 2 foi a própria professora quem estabeleceu os contactos com os alunos em todas as fases, com exceção dos grupos de foco, uma vez que nessa altura eles já não se encontravam no secundário. Foi a primeira vez que a escola envolveu os estudantes do secundário e a professora optou por lançar o desafio aos alunos e pedir-lhes que eles mesmos decidissem se queriam participar, que indicassem qual o tema em que pretendiam apostar e que dissessem se estavam dispostos a trabalhar, uma vez que esse seria o objetivo. O trabalho seria feito pelos alunos e a professora interviria nas questões mais administrativas e também daria apoio na elaboração do projeto.

Quanto aos jovens ligados à **política tradicional**, foram contactados primeiro através das sedes dos partidos, que foram reencaminhando para os jovens ou para as juventudes afetas⁷⁸, que por sua vez nos foram dando os contactos. Quando passámos à fase de marcação destas entrevistas, optámos por não entrevistar mais ninguém do Partido Social Democrata (PSD) uma vez que já tínhamos conseguido fazer entrevistas na escola 2. Por isso mesmo, foram escolhidos um rapaz e uma rapariga por cada um dos seguintes partidos: Partido Socialista (PS), Partido Popular (CDS), Bloco de Esquerda e

⁷⁷ Exemplo desse discurso: “– [nome da escola] *tem um ambiente muito familiar, as pessoas respeitam-se e os professores interagem bem com os alunos. Não é como numa escola pública qualquer; é mais semelhante a uma privada.*” (Simão, E1).

⁷⁸ Durante a fase de contactos telefónicos iniciais em 2009, e com exceção de um partido de esquerda, a faixa etária foi invariavelmente considerada baixa e foi sempre sugerido o contacto com rapazes em vez de raparigas.

Partido Comunista Português (PCP). Foi fácil conseguir esta gestão de género em todos os partidos, com exceção de um deles, em que pelo telefone nos foi dito que as raparigas não tinham uma intervenção muito assinalada e que seria difícil fazer escolhas nesse sentido.

Relativamente às três raparigas que participavam em **jornais escolares** premiados no âmbito do Concurso Nacional de Jornais Escolares promovido pelo *Público* (2008/2009) intitulado: “Por que é que a política também é para nós?”, foram escolhidas por terem escrito crónicas para o efeito. Os contactos foram fornecidos pelo professor que dirigia o jornal e depois encetados por nós. Tendo em conta que a investigação foi conduzida no Porto, optámos pela escola que, entre as premiadas, se encontrava mais próxima do concelho, situando-se na Área Metropolitana do Porto. Este jornal era o único que se incluía nos parâmetros dos objetivos de análise de jornais (com artigos de opinião⁷⁹) e que estava nesta área geográfica.

Os **writers** foram contactados através de uma pesquisa de grupos de criadores de *graffiti* em Portugal, e depois de alguns contactos chegámos a um dos informantes, que no dia da entrevista levou mais dois amigos. Esta revelara-se das escolhas mais difíceis, pois a faixa etária que nos interessava não se coadunava com os existentes no Grande Porto. Foram feitos vários contactos em sistema de bola de neve até se conseguir chegar a um dos entrevistados, que se encarregou de “recrutar” dois amigos, mas acabou por ser impossível falar com uma rapariga⁸⁰. Por esse motivo, depois acabou por realizar-se uma entrevista com uma rapariga que compunha canções e que foi indicada por um dos entrevistados do grupo da política tradicional.

4.4 Jovens como *quasi*-pesquisadores

Um dos objetivos iniciais deste estudo, não fosse ele sobre participação, foi dar conta da voz dos participantes, não só pelas técnicas usadas mas também pedindo que de alguma forma fossem colaborando na investigação, dando

⁷⁹ Como verificámos, o mais habitual no concurso foi serem os rapazes a participar na realização das crónicas, pelo que pareceu interessante escolher raparigas pela invulgaridade (Brites, 2011b).

⁸⁰ Para este objetivo foi contactado o Instituto Português da Juventude/Norte, que indicou que do Registo Nacional do Associativismo Jovem não constavam associações que se dedicassem à arte de *graffiti*.

opinião para além das perguntas, recolhendo material para discussão e fazendo eles menos minientrevistas a outros. A nossa intenção foi efetuar apenas uma abordagem exploratória a este enquadramento metodológico. Esclarecemos que não temos qualquer pretensão de nos incluir em pesquisa etnográfica ou pesquisa-ação. A intenção foi explorar potencialidades e abrir perspetivas para pesquisas futuras.

Apesar disso, de certa forma alguns dos seus princípios estão aqui presentes, como a necessidade de fazermos a observação direta, participar de atividades com os entrevistados e dar-lhes voz direta; essa voz refletiu-se na estrutura das segundas entrevistas e também nos grupos de foco participatórios. As segundas entrevistas tiveram uma importante componente das sociabilidades familiares porque as respostas das primeiras indicaram que este era um núcleo de relevância. Fizemos questão de explicar isto mesmo aos entrevistados que participaram nas segundas entrevistas. A mudança tinha ocorrido por causa deles. Nas segundas entrevistas pedimos que contribuíssem ativamente para a discussão recolhendo exemplos de notícias, conversas, ou outros materiais que julgassem relevantes sobretudo tendo como mote a cobertura da campanha para as eleições presidenciais de 2011, que tinha decorrido dias antes. Nos segundos grupos de foco exploraram o potencial da pesquisa participatória, subjacente à ideia de considerar que jovens a pesquisar jovens contribuiria para dar a conhecer o que poderia ter escapado à pesquisa mais tradicional, e deste modo consideramos os participantes como *quasi*-pesquisadores (Higgins, Nairn & Sligo, 2007). Ou seja, foi-lhes pedido que fizessem pequenas entrevistas a jovens sobre temas que tínhamos discutido durante os primeiros grupos de foco. A ideia era que os segundos grupos de foco servissem para expor e comentar esses projetos exploratórios feitos por eles mesmos.

Um dos desafios da pesquisa foi manter os informantes interessados no estudo, não só para se sentirem à vontade para contribuírem de forma positiva como para o fazerem ao longo do tempo. Numa pesquisa na qual se abordaram temáticas como a política, a participação e as notícias, o desafio seria à partida duplo. Por um lado, conseguir que os jovens menos interessados nestes assuntos se fossem mantendo na investigação que poderiam considerar “enfadonha” e, por outro, fazer com que os que evidenciavam níveis de participação elevados e interesse nas notícias se mantivessem a par de um projeto que, a dada altura, poderia deixar de ser suficientemente interessante no contexto das suas atividades e passar a ser encarado como “brincadeira” sem sentido.

Um dos fatores de sucesso, pelo menos do número de jovens envolvidos nas diferentes fases, terá sido o facto de poderem falar sem estarem a ser julgados, de simplesmente poderem e conseguirem dar opinião, o que lamentaram nem sempre lhes ser possível. Foi evidente este sentimento de que há uma escassez de espaços de participação nas diferentes estruturas quotidianas; as entrevistas e os grupos de foco permitiram essa estrutura aberta de comunicação.

A reflexão inerente à participação no estudo oscilou em duas esferas: na pessoal, centrada na forma como a investigação se refletiu neles mesmos, e nas indicações/questões/referências que foram fazendo sobre a própria pesquisa.

Relativamente à primeira reflexão, sempre que possível foi pedido aos informantes para darem opinião sobre a pesquisa e se esta tinha alterado hábitos e opiniões. Durante todo este processo, referiram-se ao assunto sobretudo quando questionados sobre se a primeira entrevista e os temas abordados teriam levado a que pensassem mais do que o habitual sobre o que tínhamos falado.

“– Por acaso lembrei, via um jornal e associava logo ao assunto e, mesmo assim, fez com que desse mais valor às questões que foram colocadas! Vi as coisas e pensava sempre nos dois lados.” (Vasco, E2)

Algumas reflexões incluíram ou refletiram contextos familiares em que os jovens comentaram a pesquisa e o que tinham dito.

“– Sim, aliás, se estivesse a ver o telejornal e aparecesse alguma coisa que se relacionasse com o que falámos, eu dizia aos meus pais, isto tem a ver com a entrevista que fiz, falámos disto. E no jornal da escola a minha participação também aumentou.” (Marisa, E2)

“– Falei com os meus pais na altura, na semana seguinte, mas depois... exames e testes, foi passando [ri-se]” (Anita, E2)

“– Sim, eu lembrei-me bastantes vezes, por exemplo quando a minha mãe tirava as notícias da televisão, eu lembrava-me, ah, eu na entrevista falei em ver as notícias na internet. Posso começar a fazer isso mais vezes e assim a minha mãe não se chateia tanto.” (Marta, E2)

A entrevista nos seus discursos foi encarada como mote para passarem a ver a informação de forma mais crítica ou também em quantidade. Sendo este

um processo incipiente, faz pensar que poderia ser feita a aposta em projetos desta natureza que promovessem a participação e a literacia.

“– Curiosamente, a seguir à entrevista fiquei muito mais atenta ao que se passa. Chego a casa, e com isto da crise, a primeira coisa que faço é pôr na SIC Notícias para ver o que se passa. Por acaso houve um período ainda mais especial em que estive sempre atenta ao que se passa. Mas essa do jornalismo, lembro-me muitas vezes da entrevista.”
(Fátima, E2)

“– Nas semanas seguintes pensei sobre o que tínhamos falado. Refleti melhor sobre o que disse e o que me foi dito, acho que me interessassei mais um pouco, fiquei mais atento à política, ao jornalismo, em relação aos media. Foi um contributo positivo, sem dúvida.” (Salvador, E2)

“– Sim, acho que comecei a ver as coisas de maneira diferente, com mais atenção do que via anteriormente. Foi mais a prestar mais atenção às notícias.

– Em quantidade ou de forma mais crítica?

– Em quantidade, mas [ri-se] também de forma mais crítica, tento avaliar o conteúdo da notícia quando a estou a ver.” (Paula, E2)

“– Lembrei-me várias vezes, acho que disse umas coisas um pouco erradas. Refleti numas conversas sobre essas coisas.

– Pensaste mais nas tuas atividades de consumo de notícias ou como ativista?

– Um pouco nas duas, comecei a tomar mais atenção às notícias, quer dizer, eu já tomava, mas agora mais. No ativismo continua igual, mas é engraçado que nas notícias realmente comecei a tomar mais atenção depois daquela conversa toda! Aliás, costumo comentar notícias na net.” (Tânia, E2)

Entre os informantes mais centrados na participação ativa e no consumo ativo e intenso de informação, a entrevista 1 serviu para refletirem sobre os seus próprios processos. Isso foi visível nas respostas durante a entrevista 2, mas também em alguns e-mails trocados anteriormente com alguns dos jovens. Consideraram a reflexão importante não pela dificuldade mas pela invulgaridade dos temas que nem sempre têm espaço na agenda social.

“– Lembro-me que a entrevista não tinha perguntas difíceis, mas tinha perguntas que nós não fazemos todos os dias. Não se está sempre a pensar nisso, o facto de ter de pensar nisso para responder fez com que fosse fazendo conexões e ligações com os assuntos que fui experimentando depois da entrevista. Liguei uma coisa à outra.

– Isso é importante?

– É como ir a uma entrevista de trabalho. Obriga-nos a pensar sobre determinados contextos e situações. Logo obriga e é positivo porque aprendemos muito sobre nós.” (Joaquim, E2)

A Natércia, que já durante a primeira entrevista tinha colocado perguntas sobre o projeto, no final da segunda entrevista disse que tinha gostado das perguntas, mas também fez questão de anotar que não falava em nome dela mas como representante do partido.

“– Sim, lembro-me de nos dias seguinte me ter lembrado de algumas coisas que disse, ainda que não tivesse refletido de uma forma tão profunda como isso, mas por exemplo lembro-me das questões da manipulação da informação que cheguei a referir. Agora a propósito da marcação desta nova entrevista na campanha eleitoral, as eleições também me passou muitas vezes pela cabeça, os tempos de antena e a manipulação, os temas que são dados a cada uma das campanhas.” (Natércia, E2)

A Carla destacou a centralidade da entrevista para pensar de forma mais consciente sobre alguns assuntos que constituem reflexão quotidiana.

“– Sim, por uma razão muito simples, nunca tinha reparado até que forma ou até que ponto eu tinha uma relação tão forte com aquilo que via, a quantidade de vezes que tinha acesso a essa informação. E nem reparava, essa era uma atitude involuntária, não pensava bem, acerca do que estava a fazer. Efetivamente depois da entrevista passei a ter mais noção de que vejo, acedo pela internet e faço um determinado número de coisas que por serem involuntárias nem tinha bem a noção [de que as fazia].” (Carla, E2)

Mas nem todos tinham uma memória ativa sobre a primeira entrevista. Por exemplo, o Fausto, embora se recordasse vagamente de ter comentado com os outros colegas que participaram na investigação, disse que as memórias da entrevista eram “*muito vagas*”. Mas lembrava-se de ter falado do assunto com os colegas que também participaram e de ter estado a ver um telejornal e falar com a família sobre isso e a entrevista. Já Simão, sempre confiante das suas faculdades pessoais, reafirmou a sua capacidade interventiva: “*Não vi grande diferença. A entrevista serviu para mostrar o interesse que eu tinha e não para aumentar. Passei a ter mais consciência do que faço*” (Simão, E2).

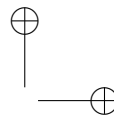
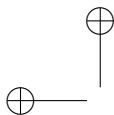
No caso concreto dos grupos de foco participatórios, é de realçar a possibilidade prática que tiveram de agir, apresentando as suas entrevistas. O Dino (GF2) mostrou nervosismo por ter de falar em público (ainda que fossem só quatro pessoas) e ter de ler o que tinha escrito da minientrevista que fez. O seu nervosismo deu lugar a um sorriso quando terminou a exposição com ajuda de uma das colegas. Noutro, uma das raparigas regozijou-se por ter tido a oportunidade na escola de falar com os colegas e confrontá-los com o que considerava ser a falta de interesse pela política e de como isso lhe tinha permitido fazer campanha pela participação.

Relativamente às reflexões sobre a investigação em si mesma, houve dois domínios a destacar. Por um lado, um grupo de jovens que foi partilhando reflexões quer durante os dois anos que durou o trabalho de campo quer posteriormente, inclusive perguntando quando o trabalho estaria finalizado. Por outro, o interesse sobre a investigação também numa perspectiva de saber se o nosso “interesse” por eles se circunscrevia a obter as informações de que precisava para o trabalho. Esta incerteza sobre um certo carácter “interesseiro” da investigação fez-se sentir mais junto dos jovens escolhidos através do bairro. A Beatriz sempre foi das mais curiosas durante a investigação. Logo na entrevista 1 perguntou se estavam a ser feitas entrevistas aos jovens mais informados e se, depois de finalizado o trabalho, continuaríamos a assistir à assembleia mensal do bairro. No fundo estava a testar o interesse que teríamos no bairro em si mesmo. No final da investigação, no grupo de foco 2, reforçou questões sobre os processos da investigação (algumas das quais já tínhamos abordado em sessões anteriores, o que também revela o quanto estas questões são ambivalentes e precisam de ser reforçadas para se tornarem mais efetivas):

- *Beatriz: Posso fazer uma pergunta?*
- Investigadora: Claro.
- *Beatriz: É avaliada por isto ou gosta de fazer?*
- Investigadora: Gosto de fazer e também sou avaliada. [...]
- *Dino: E nós servimos?!? Temos servido?*
- Investigadora: Às vezes as pessoas têm dito: Eu acho que não disse nada de jeito...
- *Beatriz: [interrompendo] Pois...*
- Investigadora: ...mas se eu quisesse falar com especialistas e pessoas que supostamente soubessem muito...
- *Beatriz: [falam em simultâneo] Não falava connosco... não ia ter tanta piada!*
- Investigadora: Exato. Vocês e as outras pessoas que estou a entrevistar são as que eu quero ouvir.” (GF2)

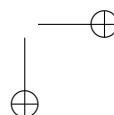
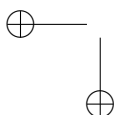
A Manuela também foi uma das informantes que mais se destacou em querer saber como funcionou o processo de investigação e uma das que mais apreciou essa mesma participação. Era a mais nova dos 35 e para ela isso era um motivo de orgulho; por várias vezes fez questão de referir que tinha apenas 14 anos quando foi entrevistada pela primeira vez (constituindo, deste modo, uma das três exceções à idade apontada inicialmente, 15-18 anos). Apesar de viver num contexto “desfavorecido”, estudava numa escola de “elite” (situada numa zona favorecida), à qual chegaram a pertencer outros dos informantes do bairro, mas que acabaram por ser “transferidos” para outros estabelecimentos de ensino em áreas mais “desfavorecidas”. Muito boa aluna, quando questionada sobre se tinha pensado nos temas da entrevista 1, respondeu que sim: “[ri-se] *Por acaso até pensei. Houve uma altura em que estava na internet a pesquisar, e pensei, se calhar era importante ter dito isto!*” (Manuela, E2).

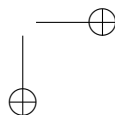
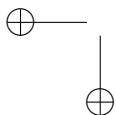
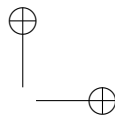
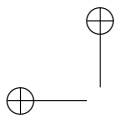
Embora tivéssemos tido ao longo da pesquisa uma preocupação de proporcionar espaços de debate e de expressão, não poderemos deixar de anotar que parcialmente, na linha de Ana Nunes de Almeida (2009, 70-71), a relação entre investigador e participante acabou por ser hierárquica, tendo a direção da investigação ficado a cargo da investigadora. Temos, assim, por este meio a oportunidade de pensar sobre o que significam os jovens como parceiros de uma investigação.

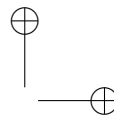
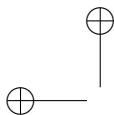


Em síntese, julgamos ter demonstrado que as metodologias qualitativas e longitudinais (neste caso também com recurso a observação direta), as entrevistas semiestruturadas e os grupos de foco, são fundamentais para apreender significados e contextos sociais relevantes para melhor apreendermos a realidade social. A entrevista permite pesquisar diferentes atores sociais num contexto específico e perceber porque agem de determinada forma, tendo em conta as suas diferentes realidades. Os grupos de foco permitem, por outro lado, aferir diálogos e perceções coletivas sobre esses mesmos fenómenos, aferir o que o indivíduo pensa no contexto social. Numa investigação sobre participação no âmbito dos estudos de receção, a voz do informante é fundamental, neste caso os jovens também desenvolveram o papel de *quasi*-pesquisadores.

Apesar do carácter exploratório da pesquisa, anotamos que é importante optar por metodologias longitudinais participativas, um campo ainda pouco explorado no âmbito dos estudos da comunicação, em particular em Portugal.







CAPÍTULO 5

Jovens, jornalismo e participação

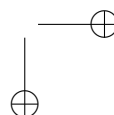
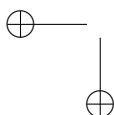
“Mais do que tentar definir a eficácia das notícias na comunicação da informação política, deveremos perguntar como é que isso facilita o processo de construção e de definição da relação entre os indivíduos e a esfera pública” (Buckingham, 2006/2000: 18)

Este capítulo inicia-se com a caracterização dos cinco perfis, tendo em conta capitais familiares dos participantes, com foco na escolaridade, profissão e uso das tecnologias por parte dos pais e também centrando-nos no que constituem as aspirações de futuros dos informantes, bem como as suas ligações às tecnologias digitais.

De seguida, fazemos a identificação pormenorizada das cinco tipologias, considerando os elementos que estiveram na origem da sua definição: consumo de notícias, consumo particular de notícias de política e formas autorreportadas de participação.

Tendo em conta que os perfis foram criados em função do consumo de notícias e das práticas de participação, em cada um deles vamos identificar e analisar os dados relativos às áreas da informação e da participação. Incidimos sobre o consumo de notícias, entendido em ligação a identidades e relações de confiança que só podem ser pensadas e estruturadas em contexto social, seja ele familiar, de amigos, escola ou até dos media. Teremos ainda em consideração que na análise podemos beneficiar do entendimento destes processos ao longo do tempo. Neste âmbito, teremos em conta dois elementos: consumo noticioso e consumo noticioso de informação política (sobretudo em época de campanhas eleitorais). Sempre que julgemos necessário faremos ligação com outros elementos, como as representações sobre o papel democrático do jornalismo, as estruturas de confiança e de identidade (família, escola, pares e *media*).

Depois de incidirmos sobre as relações sociais do jornalismo, iremos centrar-nos na participação, nos seus espaços e práticas ao longo do tempo, dando conta da intensidade, das alterações, das substituições ou das novidades introduzidas. Sempre que consideremos útil, faremos uma transposição do *Eu* participativo (com práticas em determinados espaços) para as representações



sobre valores de participação constituídas na imagem feita na terceira pessoa do plural, ou seja, reportando-se aos jovens em geral. Assim, além das implicações pessoais, queremos também dar conta das representações que estes jovens têm dos seus pares em abstrato. Tirando partido do facto de a investigação ser longitudinal, tentaremos ainda dar um contributo para pensar a qualidade das experiências de participação, não no sentido normativo, mas aproveitando uma terminologia já usada por outros investigadores (Ferreira, 2006; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra e Menezes: 2012: 99). Para tal, teremos em conta a evolução/continuidade da participação ao longo do tempo, a sua prática e a reflexão que surge implicada nos processos.

5.1 Tipologias de consumo de notícias e participação autorreportada

Depois de termos mostrado as opções de pesquisa no capítulo anterior, vamos agora apresentar os perfis que resultaram da leitura dos discursos dos 35 jovens em diferentes momentos da pesquisa. Escolhemos utilizar todo o material, uma vez que só essa totalidade revela a diversidade da amostra. Neste processo longitudinal, dos 35 iniciais chegámos a um grupo final de 15 jovens que participaram nos grupos de foco e que foram auscultados em diferentes momentos e com um forte envolvimento na pesquisa e temos contributos de outros 20 jovens que participaram na investigação de forma menos intensa. Os perfis foram identificados tendo como base a revisão de literatura centrada em temas como consumo de notícias e participação. Por isso, foram valorizados e reforçados ao longo do tempo os identificativos encontrados sobre os contextos e consumos de notícias, contextos e consumos particulares de notícias de política e as formas autorreportadas de participação, incluindo uma perspetiva do que mudou (ou não) de um momento para o outro na auscultação.

As tipologias foram, deste modo, criadas a partir dos discursos que emergiram dos dados e também em articulação com o modelo de culturas cívicas de Peter Dahlgren (2009a). Poderíamos ter optado por elaborar os perfis a partir dos espaços em que os conhecemos, através da escolaridade dos pais e até dos contextos em que residem, mas nesse caso poderia dar-se lugar a uma parcialidade inicial, muito baseada nos indicadores de capital social, cultural e económico. Esse ponto de partida não nos interessava. Poderíamos, nesse hipotético contexto, ter outros perfis baseados nas formas de participação pe-

las quais os escolhemos e ainda na procura primária das estruturas adjacentes, mas quisemos dar um contributo diferenciado. Julgámos mais proveitoso misturar os participantes e olhar para os discursos, criar tipologias e depois caracterizá-los, nas tais estruturas adjacentes. Sabemos que estas estruturas adjacentes podem indicar caminhos percorridos, mas também sabemos que a diversidade não pode ser ignorada como ponto de partida.

Mas porque os contextos são importantes, depois dessa fase e de estarem agrupados os perfis, procedeu-se à tipificação dos grupos constituídos olhando os seus *backgrounds* familiares, escolares, culturais. Em cada grupo encontram-se características adjacentes comuns? Há uma prevalência da associação do capital cultural, social e económico a determinados discursos proferidos pelos informantes ou as possibilidades horizontais da internet permitiram superar essas diferenças? Como é vivida a tecnologia (sem ser particularizada no jornalismo) pelos sujeitos e pelos pais?

De seguida, na apresentação das tipologias fazemos a sua caracterização com os indicadores prévios de capitais, baseando-nos na escolaridade, profissão e uso das tecnologias por parte dos pais e também centrando-nos no que constituem as aspirações de futuros dos informantes, bem como as suas ligações às tecnologias digitais. Estes contextos sociais serão identificados de seguida para cada um dos perfis. Como veremos, se há uma ligação entre o contexto familiar e tecnológico e os perfis, não é do tipo fatalista: alguns perfis escapam a essa “fatalidade” de seguir contextos de vida apenas ligados à sua biografia familiar. Optámos por esta metodologia que permitiu melhor encontrar essas mesmas resiliências. Antes de nos debruçarmos sobre as características inerentes aos perfis no âmbito do consumo noticioso e participação, vamos precisamente conhecer esta caracterização.

Foram formadas cinco tipologias identificadas com base nas categorias principais que se destacaram em cada um dos perfis (consumo de notícias, consumo particulares de notícias de política e formas autorreportadas de participação): (1) *Participantes ocasionais e pouco informados*, (2) *Participantes e consumidores emergentes*, (3) *Participantes alternativos e cidadãos online*, (4) *Participantes politicamente engajados e informados* e (5) *Participantes e consumidores em torno de um projeto do Eu*.

Mas, afinal, quem são estes jovens? De seguida apresentamos as minibiografias destes jovens, para começarmos a conhecer mais em pormenor cada um dos seus atributos.

Minibiografias

Quadro 1

Beatriz (P1)	Oriunda de uma família com baixa escolaridade, vive apenas com a mãe e o irmão. Aos 15 anos andava no 8.º ano, pois já tinha reprovado. Ambiciona ser professora de Educação Física. Via notícias na televisão, lia o <i>Jornal de Notícias</i> por influência da mãe, gostava de revistas cor-de-rosa. Não gostava de política e também não gostava de notícias, as que mais a cativam eram desastres, doenças e cor-de-rosa.
Rute (P1)	Aos 18 anos trabalhava numa cadeia internacional de fast-food, tinha o 7.º ano de escolaridade e ambicionava acabar o 9.º ano numa área profissional (cabeleireira, jardineira e limpezas), mas, em 2011, ainda não tinha iniciado o curso. Vivia com os pais, que têm o 4.º ano de escolaridade, e a irmã de 3 anos. Seguiu os Morangos com Açúcar e era aficionada de televisão, em 2011 tinha passado a centrar-se mais na internet, para contacto e divertimento. Habitualmente não segue notícias e não gosta de política.
Dino (P1)	Reprovou no 7.º ano, vivia com os pais (escolaridade baixa), a avó e um outro parente. Apesar das dificuldades evidenciadas, fazia um esforço para estar atento a notícias, sobretudo através de televisão e jornal impresso. Gostaria de ser pasteleiro. Não conversava com os pais sobre notícias, apesar de relatar que o pai está sempre atento às notícias.
Vasco (P1)	Aos 17 anos frequentava o 10.º ano e num curto espaço de tempo tinha passado por várias escolas, tendo sido obrigado a sair de uma escola de elite (estatal), mesmo esforçando-se acabou posteriormente por ter dificuldade em encontrar rumo, inclusive pelas dificuldades financeiras que sentia. Vivia com a mãe e o padrasto (ambos com baixa escolaridade) e os irmãos. Não sabia que profissão escolher mas interessava-se por artes. Considera-se um consumidor de televisão e também gosta de revistas.
Fernando (P1)	Com 15 anos, frequentava o 8.º ano e vivia com a irmã e a mãe (4.º ano). No futuro pretende ser profissional de desporto, acumulando essa atividade com outro trabalho. A televisão e o <i>Jornal de Notícias</i> são meios de informação usados.

Anita (P2)	Com 16 anos, frequentava o 11.º ano e vivia com os pais (ambos com frequência universitária, jornalista e realizador) e a irmã. No início da investigação disse que queria ser jornalista, mas nos grupos de foco já estava em Direito, por ter mais futuro. Aficionada pela televisão, também consumia notícias por outras vias e conversava sobre atualidade com pais e com colegas.
Fátima (P2)	Vivia com o irmão, a mãe (12.º ano) e o padrasto (licenciado). Pretendia seguir Criminologia, mas acabou por optar por Direito. Consumia notícias através da televisão (bem como séries) e também através da internet. Ao longo dos dois anos foi reforçando o “gosto” e interesse por política, muito por via da experiência na escola (nos intervalos e nas aulas) e do Parlamento dos Jovens.
Marta (P2)	Oriunda de uma família com escolaridade elevada (licenciatura e frequência de licenciatura), aos 16 anos (11.º ano) dizia que queria seguir Jornalismo ou Marketing; acabou por seguir Jornalismo. Acompanhava notícias pela televisão, designadamente através de canais de notícias, mas também tinha interesse pela internet e jornais gratuitos. Em 2010, a mãe era uma incentivadora do consumo de notícias, era ela quem ligava a SICNotícias, mas em 2011, era o oposto. A Marta dizia que a mãe não estava interessada em ver notícias e reconhecia que isso a influenciava negativamente.
Carminho (P2)	Vivia com a mãe e a irmã na primeira entrevista e na segunda tinha mais uma irmã. A mãe era licenciada (desempregada) e o pai tinha o 12.º ano. Aos 16 anos (11.º ano) disse que queria seguir Jornalismo mas optou por Advocacia. Empenhada em atividades sociais, seguia as notícias através da televisão, bem como através dos colegas na escola.
Teodoro (P2)	Aos 16 anos (11.º ano) vivia com os pais (mãe com 11.º ano e pai da área da Matemática) e a irmã mais velha. Disse que queria seguir Direito e Direito Político. Consumia informação através da televisão (sobretudo telejornal), dos jornais (por vezes comprava) e da internet. O pai e os colegas da escola eram importantes elementos para debater a atualidade, sobretudo política.

Paula (P2)	Com 16 anos e a frequentar o 11.º ano, disse que queria seguir uma profissão na área da Saúde (Análises Clínicas) e assim fez (Saúde Ambiental). Vivia na periferia do Porto com os pais (ambos com baixa escolaridade) e tinha dois irmãos mais velhos (34 e 24 anos, ambos casados). Disse que não conseguiria viver sem a televisão, apesar de também consumir informação através dos jornais e da internet.
Marisa (P2)	A frequentar o 12.º ano com 17 anos, a Marisa (periferia do Porto) vivia com os pais (escolaridade baixa) e tinha uma irmã mais velha. Em 2010 disse que queria ser assistente social, no ano seguinte fez questão de dizer que queria ser jornalista e acabou por enveredar por Jornalismo. Dizia que não conseguia viver sem a televisão, embora também tivesse uma ligação forte à internet e aos jornais.
Júnior (P2)	Aos 16 anos, frequentava o 11.º ano, vivia com os pais (baixa escolaridade) e tinha uma irmã mais velha (casada) e pretendia ser professor de Educação Física. Consumia informação sobretudo ao fim de semana e através da televisão, que considerava fundamental por ter imagem.
Salvador (P2)	No 10.º ano (com 21 anos) o Salvador vivia sozinho. Oriundo de uma terra do norte, afastada do Porto, teve de deslocar-se para o Porto para poder frequentar as aulas. Os pais tinham baixa escolaridade. Pretendia seguir para a universidade na área do Design, em 2011 tinha começado a trabalhar por conta própria. Interessado pela atualidade, em 2010 via o jornal no café e via televisão, em 2011 já podia pagar internet e aceder em casa.
Tito (P2)	Com 17 anos, frequentava o 12.º ano e vivia com os pais (baixa escolaridade) e não sabia se queria prosseguir com os estudos na universidade. O destaque da televisão na sua vida surgia precisamente por ver notícias com os pais, além disso também usava internet para informação, trabalhos de casa e outros.
Cândida (P3)	Sem irmãos, a Cândida aos 16 anos estava no 11.º ano e vivia com os pais (licenciados), o seu grande sonho era ter uma profissão na área do cinema, também se interessava por música, especialmente a partir de 2011, como autodidata. Autorretratada como consumidora muito ativa de internet, encarava-a como um vício, mas também lia os jornais que o pai comprava.

Jade (P3)	Com 17 anos estudava no 11.º ano (ciência), mas dizia que gostava mesmo de artes, acabou por entrar em Veterinária (os animais eram outra das suas paixões), o que se encaixava bem com a sua atividade como vegetariana e convicta defensora dos animais. Vivia com os pais (12.º e 11.º anos). Como afirmou: “ <i>Sou completamente pela internet</i> ” (E1).
Tânia (P3)	Completo o 12.º ano com 18 anos e no ano letivo seguiu para a universidade e pretendia trabalhar nas relações internacionais, talvez numa ONG. Em 2010, vivia com os pais (licenciados) e a irmã e no ano seguinte mudou-se sozinha para Lisboa.
Helena (P3)	18 anos e frequência de 12.º ano, Helena vivia com os pais (pai engenheiro, a mãe com 4.º ano). Não sabia ao certo o que queria seguir quando fosse para a faculdade, apesar de ser quase certo que enveredasse por alguma profissão na área do Design. Em casa dizia estar sempre no computador, mas não dispensava as séries televisivas.
Manuela (P3)	A mais jovem do grupo, com 14 anos andava no 9.º ano. Apesar de viver num meio desfavorecido frequentava uma escola (estatal) de elite à qual pertencia, tendo em conta a área de residência. Vivia com os pais (ambos 9.º ano) irmãos e outro familiar e dizia que queria seguir medicina. Teve internet em casa muito cedo e dizia que era o <i>media</i> que mais usava, apesar de também ver notícias através da televisão e de gostar de revistas cor-de-rosa.
Bento (P3)	Aos 21 anos frequentava o 10.º ano e vivia com os pais (pai com bacharelato e mãe com 9.º ano). Tinha um irmão mais velho, que vivia fora do país. Pretendia cursar a faculdade fora do país. Usava a internet todos os dias para consumir informação.
Carla (P4)	Quando foi entrevistada em 2010 (15 anos, 10.º ano) disse que queria seguir Advocacia e assim fez. Vivia com mãe (frequência universitária) e o padrasto (12.º ano). Consumia informação de atualidade, política, economia, saúde, em diferentes meios informáticos. A informação é muito relevante na sua vida, apesar de a rádio ser sobretudo usada para ouvir música.

Estela (P4)	Com mãe pós-graduada e pai com frequência universitária, a Estela aos 15 anos frequentava o 10.º ano e dizia que queria ser neurocirurgiã. A atualidade informativa era uma constante na sua vida, falava desses assuntos muito em especial com o pai, mas também o tentava fazer fora do núcleo familiar, na escola (onde sentia alguma dificuldade em debater com os colegas), no partido.
Natércia (P4)	Finalizou o 12.º ano com 18 anos e vivia com os pais (9.º ano, pai operário), seguiu história. Interessava-se pela atualidade informativa, muito em especial por assuntos que diziam respeito aos jovens, à educação e à política. A informação era discutida em diferentes grupos com os quais interagia, desde a família aos desconhecidos que abordava em ações do partido.
Lito (P4)	Vivia com a mãe (11.º ano) e os avós, e o pai (11.º ano) estava emigrado. Quando tinha 17 anos e andava no 11.º ano disse que queria seguir História, e assim aconteceu na área de Arqueologia. Era um ávido consumidor de informação e atento à informação da atualidade, política, economia, aos novos movimentos sociais. Considerava que a informação é poder.
Rui (P4)	Os pais possuem baixa escolaridade (5.º e 4.º anos) e vivia apenas com a mãe. Em casa não se falava muito de notícias mas construiu essa necessidade e a vontade de agir sobre a sociedade em que vivia através dos colegas e dos companheiros de partido. Aos 18 anos frequentava o 12.º ano, seguiu Contabilidade.
Joaquim (P4)	Com 18 anos frequentava o primeiro ano da faculdade (Economia). Vivia com a mãe (licenciada) e tinha dois irmãos (36 e 1,5 anos). O pai era licenciado em Ciência Política. O Joaquim afirmava que a informação é poder, falava de notícias com os pais, os amigos, os colegas, os membros do partido, com as pessoas que não conhecia (mesmo no autocarro).
Carlos (P4)	Frequentava o 11.º ano aos 17 anos, vivia com a mãe (12.º ano) e disse que queria seguir Direito. Assim foi, mas depois mudou para Ciência Política e Relações Internacionais. A informação era fundamental para conseguir interagir em sociedade e adquiriu o gosto pelas notícias por influência da avó com quem passava boa parte do tempo na infância.

Júlio (P5)	Aos 15 anos estudava no 10.º ano e vivia com os pais (pai licenciado e mãe 12.º ano) e a irmã, bem como com duas familiares mais afastadas. Dizia que se identificava com todos os <i>media</i> e consumia informação política e desportiva, sobretudo. Gostaria de ser juiz ou jornalista, mas também se interessava por política, uma área de futuro, segundo ele mesmo.
David (P5)	Frequentava o 11.º ano com 16 anos e vivia com os pais (12.º ano) e o irmão. Pretendia seguir cinema, tendo como <i>hobby</i> fazer <i>graffiti</i> e música. A informação concentrava-se muito nas atividades que lhe interessavam e podia recorrer desde o <i>Público</i> à internet.
Brown (P5)	O Brown aos 17 anos frequentava o 12.º ano e não equacionava seguir para a faculdade devido a problemas financeiros, mas sabia que queria trabalhar na área do Design. Vivia com os pais (12.º ano). Informava-se com o que captava na rua e ocasionalmente usava os <i>media</i> . Falava com muito orgulho do seu blogue, dos <i>graffiti</i> , da música e das atividades desportivas.
Simão (P5)	Aos 17 anos estudava no 11.º ano e dizia que queria seguir Direito ou Jornalismo; acabou por ingressar em Direito. Consciente das suas capacidades intelectuais e desportivas, falava com muito orgulho dos pais (licenciados) e vivia com a mãe e com a irmã. Consumia atualidade, política, economia, cultura, desporto.
Fausto (P5)	Frequentava o 11.º ano com 16 anos e vivia com os pais (secundário e básico) e a irmã e tinha como opção diversas áreas para ingressar na faculdade. Consumidor de informação, centrava-se muito nos conselhos dos pais, dos amigos que sabem do que falam e nele próprio. A informação era tida como um meio para poder ter opinião.
Dário (P5)	Com 17 anos, Dário frequentava o 10.º ano numa escola profissional e nesta fase ainda não tinha ideias claras sobre o que fazer depois de terminar o 12.º ano. Oriundo de uma família nuclear com baixa escolaridade, vivia com os pais e o irmão mais novo. As notícias surgiam através de conversas com amigos ou da televisão.

Guilherme (P5)	Aos 18 anos estudava no 11.º ano. Vivia apenas com a mãe (9.º ano, a mesma escolaridade do pai) e não tinha irmãos. Não queria ir para a universidade e pretendia seguir carreira na área do Design. Disse que não se falava de notícias em casa e também não gostava de notícias. Quando seguia, usava a televisão ou eventualmente a internet. Dizia: <i>“No outro dia foram as notícias do vulcão [Islândia], mas eu não viajo de avião. É importante, mas eu não vejo”</i> (E1).
----------------	--

Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados, principais tendências de elementos caracterizadores deste perfil

Neste grupo de cinco jovens (Beatriz, Rute, Dino, Vasco e Fernando)⁸¹, que vivem em bairro de habitação social, a escolaridade dos pais não ultrapassa o ensino básico e é dominada pelo grau de escolaridade primária. Em termos de profissões exercem atividades com baixa qualificação [como empregados de loja, carpinteiro (desempregado), cabeleireira, empregada de limpeza e desempregada]. Este grupo é dominado por uma escolaridade mínima e por atividades profissionais menos qualificadas por parte dos seus pais.

Relativamente aos jovens, são os que têm menor sucesso escolar, regista-se uma transição, por vezes imposta pela escola, para o ensino secundário profissional e num dos casos houve abandono escolar aos 17 anos (7.º ano). Neste último caso, a Rute pretende voltar a estudar e no decorrer da investigação até se inscreveu para tentar um curso profissional (cabeleireira, jardineira e limpezas). Outro dos jovens quer ser pasteleiro e uma quer ser professora de educação física (é atleta de futebol).

⁸¹ Para já, ainda que de forma sumária (que será aprofundada para todos os perfis em 5.2. *Análise aprofundada dos perfis que cruzam consumo de notícias e participação autorreportada*), adiantamos que este perfil compõe-se de jovens com um consumo limitado de informação noticiosa, as notícias servem em certa medida para alertar para perigos que podem surgir e ao mesmo tempo satisfazem essa curiosidade pelo desvio. As notícias de cariz político são escassas e quando existem surgem através da televisão ou são evocadas por conversas familiares, sobretudo tidas entre adultos. Contactados inicialmente pelo seu envolvimento numa dada atividade cívica, ao longo do tempo não houve uma continuidade dessa atividade de participação.

Neste grupo, verifica-se que os pais estão afastados da internet e há a tendência para se encarar a tecnologia e o desconhecido como um espaço de risco.

O meio familiar de Beatriz ilustra bem este entendimento dos *media* como espaços de evidenciação do perigo existente no exterior em oposição à segurança almejada no contexto familiar, no seguimento do que Lemish (2007) aponta sobre ambientes orientados para a socialização familiar. A sua família (com a mãe como pilar, uma vez que os pais estão separados) evidencia um uso caseiro dos *media* pautado pelo alerta para riscos e perigos, na tentativa de fortalecer o mundo restrito da família ou do que é conhecido, tido como mais seguro, como é realçado em mais do que um momento da entrevista:

“– A tua mãe preocupa-se?

– *Sim, porque há muitas notícias na internet de raparigas e rapazes que se fazem passar por mais velhos, há perigos, não se pode...!*” (Beatriz, E1)

Este perfil é ainda composto por jovens com acesso à internet em casa há menos tempo (contabilizado na primeira entrevista, o mesmo será feito para os outros perfis), no máximo há três anos. Uma jovem só tinha internet há quatro meses e dois não tinham acesso doméstico; um deles nem computador tinha, tanto em 2010 quanto em 2011. As dificuldades de acesso à internet sentidas ao longo da investigação foram sobretudo superadas através de acesso em casa de conhecidos e no Centro Social. Os usos da internet estão praticamente limitados a contacto, divertimento e escola.

Para estes jovens, o acesso à internet depende de fatores como o controlo de tempo de uso da *pen* de acesso à internet e da deslocação ao centro comercial (embora pagando para aceder, mas beneficiando de haver computadores). Neste uso condicionado, são privilegiados os acessos ao MSN, para contacto com amigos, pois as mensagens vão-se acumulando, como descreve por exemplo o Fernando. Ao longo do tempo o Vasco procurou ultrapassar a exclusão digital no Centro Social e junto de familiares: “*Com o telemóvel vou à internet e o meu primo tem internet e recorro aqui ao espaço jovem* [Centro Social]”. Com o uso escasso, em termos temporais, também são penalizadas as competências, não só na utilização, mas também na compreensão dos mecanismos e dos termos associados a esses mesmos usos, como se pode ver neste excerto de 2011:

Livros LabCom

- “– *Estou no Estado. . .*
– *Esse não conheço.*
– *É no Facebook, é um estado, para toda a gente ver. Escrevi no Renato.*
– *Ou seja, escreveste no teu Facebook sobre o Renato, no teu mural?*
– *Sim. Isso.*
– *Os jornais dão a possibilidade de comentar. . .*
– *Estão cheios disso, mas não.*” (Rute, E2)

No primeiro grupo de foco, as preocupações com os custos e o acesso limitado à internet continuaram a ser um problema, na linha do que tinha sido evidenciado por alguns em 2010.

- “– *Rute: Também não entendo uma coisa. . . se há telemóveis. . . também se pode falar. Uns falam pela internet e outros têm telemóvel.*
– *Beatriz: Mas há custos. . . e se estiver fora de Portugal, o Facebook. . . eu estou no Japão e tu em Portugal. . . estou a gastar dinheiro. . . no Facebook é possível escrever, falar.*” (GF1)

Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes, principais tendências de elementos caracterizadores deste perfil

Quase metade dos jovens deste perfil (Anita, Fátima, Marta, Carminho, Teodoro, Paula, Marisa, Júnior, Salvador e Tito)⁸² vive em famílias reconstruídas (um deles nunca conheceu o pai e o outro vive no Porto sozinho, onde estuda, indo a casa aos fins de semana). Apesar destes elementos principais

⁸² Neste perfil, ainda que de forma para já resumida, indicamos que há uma transversalidade dos seguintes indicadores: a televisão é um meio preferencial (embora nem sempre exclusivo) para consumo de notícias e o jornalismo televisivo é considerado fundamental do ponto de vista da democracia, embora de 2010 para 2011 a internet também tenha entrado nessa mesma disputa. Ou seja, há uma centralidade da televisão e uma emergência da internet, mas sem identificação com a mesma. Em termos de informação política, a televisiva é a preferida. É discutida no espaço familiar e também no grupo de amigos, sobretudo nas escolas. Sob o ponto de vista da participação, este grupo apresenta-se mais sólido do que o anterior no primeiro ano e em alguns casos é mesmo mais reforçado no segundo ano de pesquisa. A participação está ligada à escola (Parlamento dos Jovens, jornais escolares, conversar com colegas, votar na AE).

comuns, podemos identificar dois grupos, o dos jovens⁸³ que têm pais com ensino secundário e superior e que são todos oriundos da escola 2 (Anita, Fátima, Marta, Teodoro e Carminho) e o dos jovens com pais apenas com a escolaridade primária e básica (Paula, Salvador, Júnior, Marisa e Tito).

Como veremos, ambos grupos mostraram, de 2010 para 2011, uma evolução positiva de acesso à internet, assim como no que toca ao uso da tecnologia. Este é o perfil que mostrou maior evolução relativamente à internet e talvez isso justifique a maior visibilidade da mesma como meio alternativo à televisão, em 2011.

Em casa, a Anita, por exemplo, refere que só há uma televisão, mas cada um dos quatro tem o seu computador. *“Jantar, depois do jantar a ver televisão que o pai põe. Seria um pouco estranho os meus pais que são das novas tecnologias criarem problemas, desde que estudemos e façamos tudo o que temos a fazer...”* (Anita, E2). Nota-se, em especial no primeiro grupo, algum reforço de diferentes *media* no ambiente familiar, apontando para uma convergência. Na mesma linha dos jovens, como se vai podendo ver no excerto que se segue, o resto do núcleo familiar também usa a tecnologia, inclusive neste caso suscitando a crítica da filha ao consumismo dos pais nesta matéria.

“– A pessoa em minha casa que mais acede ao computador é a minha mãe. É incrível porque a minha mãe liga mais a telemóveis, computadores, iPod do que eu. Tem iPhone, computador da Apple e eu sou leiga nisso, o telefone é para fazer chamadas e mandar mensagens. Em minha casa quem quer essas coisas novas são os meus pais, consumistas.”

– Há desconfiança contigo?

– Não, é tranquilo, já tenho internet há muito anos.” (Fátima, E2)

A Marta, na primeira entrevista dizia que não tinha crescido com a internet, pois, mesmo tendo computador, só quando foi para o 7.º ano é que teve ligação à rede. Anota que quando era criança a mãe a aconselhava a passar

⁸³ Sobretudo no primeiro grupo deste perfil, vai-se identificando um conjunto de atividades extracurriculares ou mesmo extraescolares que condicionam o tempo livre destes jovens (instituto de inglês e de espanhol, explicações de geografia, desporto escolar e até trabalho), mas, sobretudo no grupo dos finalistas de 12.º ano, sobressai a pressão de ter boas notas para conseguirem entrar na faculdade.

menos horas no computador (hábito que mantém ainda hoje em relação ao irmão mais novo) e a optar também por outras atividades. Realça que nas férias gosta de ter outras atividades com os amigos (“*ter hábitos mais saudáveis*”) e evidencia no discurso a regulação por parte da mãe:

“– Já tenho internet em casa há muitos anos, agora que já sou mais crescida, agora, a minha mãe já não diz que não posso passar mais do que aquelas horas no computador, mas quando era mais pequena dizia, agora vai brincar ou vai ler. Nas férias eu gosto de ir passear, sair, estar com os amigos, ter hábitos mais saudáveis. Relativamente ao meu irmão, a minha mãe diz que ele só pode ficar um pouco depois do jantar. O meu irmão... há muitos sites que ele usa e que a minha mãe proíbe. A minha mãe não gosta, eu disse-lhe que se ele tiver cuidado não é preciso. Ele quer colocar vídeos no YouTube para ensinar a tocar guitarra, mas a minha mãe não gosta que ele faça isso sozinho.”
(Marta, E2)

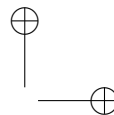
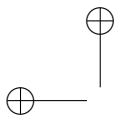
O mesmo discurso de proteção e por parte dos pais face a esta emancipação proporcionada pela internet é encontrado noutros informantes com irmãos mais velhos e que beneficiaram do acesso à tecnologia frequentemente por esta via.

É entre estes os membros do segundo grupo que o acesso à tecnologia, quer por parte dos pais quer por parte dos jovens, era mais recente e limitado em 2010 (com exceção da Marisa e do Tito), mas evoluindo em 2011, em alguns casos (como Salvador) de forma exponencial – começou a trabalhar e a ter necessidade de se ligar com maior frequência.

“– Agora só tenho internet aqui [na casa dele no Porto]. Em minha casa [dos pais] não se vive muito a tecnologia. Temos televisão, rádio e telefone. São os únicos aparelhos tecnológicos que temos em casa. Os meus pais nunca estão muito a par disso, o meu pai até tem dificuldade com o telemóvel.

– Há quanto tempo tens internet própria?

– Há pouco, eu tinha uma pen. Mas agora vivo com dois amigos e podemos ter wireless” (Salvador, E2)



Entre as profissões dos pais, foram referidas atividades como bancário, advogada, jornalista, realizador de televisão, informático, entalhador, construção civil, marmorista e empregada de limpeza. Entre os informantes (em 2010), os sonhos de profissão “futura” eram o Jornalismo (porém, só duas jovens seguiram Jornalismo na faculdade, em 2011), mas também o Direito (que consideravam ter mais futuro), o Marketing, Análises Clínicas, Webdesign, Desporto e ser político.

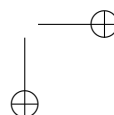
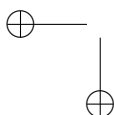
“– Desde sempre estive próxima do jornalismo e da televisão, sempre vivi nesse mundo. Sempre foi um mundo que me impressionou bastante, quero fazer disso a minha vida. Sinto que as pessoas têm de saber o que se passa no mundo e gostava de ser eu a transmitir essa realidade.”
(Anita, E1)

Perfil 3: Participantes alternativos e cidadãos online, principais tendências de elementos caracterizadores deste perfil

Os jovens deste perfil (Cândida, Jade, Tânia, Helena, Manuela e Bento)⁸⁴ vivem quase todos com os pais (uma delas também com avó e tio; na passagem da primeira para a segunda entrevista a Tânia começou a morar sozinha, pois entrou na faculdade em Lisboa, em Ciência Política e Relações Internacionais), uma com a mãe e, com a exceção do Bento, já têm internet há vários anos. Entre os progenitores encontra-se um grau de escolaridade superior, o secundário e o básico. No que respeita a profissões, são bastante diversificadas: enfermeiros, professores, empresários, engenheiro, técnico de bio-gás, produtora de artesanato, trabalhadora de fábrica e funcionária num lar de idosos.

Os jovens apresentaram como ideal de futuro trabalhar em cinema, licenciar-se em ciência política para trabalhar como relações internacionais numa

⁸⁴ Composto por jovens que têm a internet como principal media, que confrontam a legitimidade das notícias no atual ecossistema, que gostam de notícias sobre temas que lhes interessam particularmente (atividades artísticas e ONG), neste perfil denota-se uma vontade de mudança na forma como a política se reflete no quotidiano em que se movimentam. De 2010 para 2011 reforçaram atividades de participação e quase todos mantiveram as atividades que mais os interessavam. Os interesses de participação são diversificados, uma vegetariana, uma ativista de ONG e militante de um partido, interessados/participantes em atividades culturais.



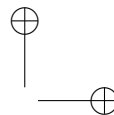
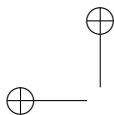
ONG ou associação, ter a arte como *hobby* (apesar de ter escolhido Veterinária), design de moda, engenheiro de som e Medicina (esta informante é a mais nova, com 14 anos, e foi selecionada inicialmente no grupo da assembleia mensal no bairro social).

Com duas exceções, mais do foro da quantidade de horas que passam na internet e de algum receio de perigos de contacto com estranhos, consideram que existe liberdade de acesso à internet em casa e que os pais não os controlam.

Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados, principais tendências de elementos caracterizadores deste perfil

Neste grupo (Carla, Estela, Natércia, Lito, Rui, Carlos e Joaquim)⁸⁵ encontram-se não só jovens com capital social, económico e cultural médio/alto e alto, mas também jovens com níveis baixos de capital económico e cultural. O que existe de uma forma transversal e que potencia o interesse por ser ativo é um capital social e cívico. De forma transversal beneficiaram de um ambiente que, mesmo que escapando a capitais educativos e económicos elevados, permitiu e permite contactos/ambientes familiares (ou mesmo com amigos) que propiciam o reforço (familiar, sobretudo) e a construção pessoal (amigos e colegas) de capitais cívicos que favoreceram a autocapacitação e que emergem independentemente do capital económico. Estes laços de convivialidade social, com reforço de redes de conhecimento, são fundamentais; quanto mais alargadas, maior é a possibilidade de reforçar o capital social que beneficia do reforço das redes de convivialidade (Bourdieu, 1983).

⁸⁵ Este é o conjunto de jovens que mais mostrou apreciar a informação e em simultâneo ter uma vontade intensa de participar e implementar ações em prol da comunidade, a nível local ou central e em diferentes tipos de participação (tradicional e não tradicional). Há diversidade de consumo noticioso, através de vários canais, desde os tecnológicos (televisão, jornais de referência, internet) até aos amigos, familiares e pessoas que não se incluem neste grupo restrito. Ao longo do tempo há uma maior consolidação dos usos dos *media* digitais. Verifica-se uma continuidade nas formas de participação que são substituídas quando as antecedentes deixam de existir. A política é encarada nas suas múltiplas dimensões e a discussão da informação política é alargada. O ciclo social da informação sai, por isso, reforçado. Tudo isto acontece com a prevalência de capitais cívicos acumulados (com forte apoio na família – sobretudo ou pais, ou avós – com exceção do Rui, aqui mais na construção cívica pessoal). Não são apenas consumidores, mas também produtores de conteúdos.



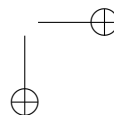
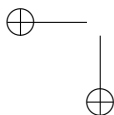
No que concerne à formação educacional dos pais, três dos grupos parentais possuem educação superior, dois o secundário e dois dividem-se entre primário, preparatório e básico. As suas profissões são bastante diversificadas: proprietária de restaurante, operador de câmara, enfermeira, bancário, empresário, chefe de gabinete técnico, escriturária, secretária, gestor, operário, trabalhadora num lar de idosos, empregada de limpeza (desempregada no momento). Os quatro rapazes moram com mãe, sendo que um deles também com avós, e as duas raparigas com ambos os progenitores e uma com mãe, padrasto e avó. Os avós, aliás, são elementos de discurso dos jovens deste grupo, como veremos mais à frente (inclusive com os dados dos grupos de foco), mesmo em casos nos quais não moram com os jovens informantes. Entre estes informantes, é de destacar que os maiores de idade já frequentam o ensino superior (História, Arqueologia, Contabilidade e Economia), os outros pretendem seguir Magistratura, docência na área de Direito/Política e Neurocirurgia.

Neste grupo, o acesso e o uso das tecnologias digitais (mais consolidado até na utilização ao longo do tempo) não constituem um problema, ainda que uma das entrevistadas, a Natércia, se assuma como “*um bicho das cavernas*” por considerar que não percebe muito de computadores e claramente, e como opção pessoal, diz que também não quer ter uma participação ativa nas redes sociais. Na primeira entrevista, esta mesma ativista revelou, no entanto, que já tinha tido um blogue e que obtinha informação noticiosa na internet, inclusive para a usar nas ações do partido. Também é neste grupo que encontramos uma sensibilidade e utilização da internet e dos computadores por parte dos pais e mesmo entre as mais novas do grupo (15 anos):

“– Lá em casa há mais computadores do que pessoas. Só por aí já se percebe o incentivo que será [ri-se]. É um exagero! É o portátil, o fixo, o que a mãe leva para o emprego, o que o padrasto usa para aquilo. Usamos todos, por vezes no mesmo espaço. Estamos a pintar os quartos e estamos todos na sala no computador e a televisão, há uma interação entre o que estamos a fazer” (Carla, E2)

A internet assume-se para quase todos como um espaço diferenciador que serve propósitos diferentes e objetivos particulares:

Livros LabCom



“– O Facebook é importantíssimo. Comparar o Facebook com o blogue, há 3 anos que tenho 60 seguidores do blogue e no Facebook tenho para aí 10 pessoas a convidarem-me e à AE! É uma forma de simplificar essa troca e simplificação da informação. Lá está, é uma rede social! As coisas não aparecem em primeira mão, muitas vezes os meus amigos comentam a atualidade política e eu também.” (Lito, E2)

Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do *Eu*, principais tendências de elementos caracterizadores deste perfil

Neste perfil, (Júlio, David, Brown, Simão, Fausto, Dário e Guilherme)⁸⁶, quase todos vivem com a família nuclear, com a exceção de dois deles. A escolaridade dos pais é média/elevada, sobretudo com o secundário e o superior, apesar de também haver casos de 4.ª classe e ensino básico. Os pais têm profissões diversificadas. Um deles é empresário [o que leva o filho a dizer: *“infelizmente tem uma data de cargos que me impedem de estar com ele”* (Simão, E1)]. Há uma mãe diretora de uma fundação pública, que já teve convites para ser deputada, ou empresário gráfico, chefe administrativa, dentista e dona de casa, decoradora (desempregada), jardineiro, pintor e vendedor. Estes jovens apresentam várias possibilidades como profissão futura. Um deles queria ser jornalista (em 2011 foi para Direito), outros queriam trabalhar em design e fazer *graffiti* (um deles gostaria de seguir para a faculdade mas

⁸⁶ Este grupo apresenta uma coesão centrada na forma positiva como cada um dos informantes se revê e às suas capacidades, apesar de serem todos bastante diferentes em termos de formas de participação. Estão tendencialmente concentrados numa perspectiva de construção autocentrada nas suas vontades e interesses. Um dos dados que ressalta do grupo é o facto de ser constituído apenas por rapazes e poderemos recordar a ideia já apresentada baseada na proposta de António Fidalgo (2010), sobre a construção retórica da personalidade. Cada um deles teria um identificador: o defensor dos *graffiti* e do desenho gráfico (David); o político que pensa no desporto (Júlio); o defensor do hóquei e da política fora da política (Simão); o defensor dos desportos radicais e dos *graffiti* (Brown); o mundo é dominado por uma teoria da conspiração (Fausto); as drogas livres deveriam ser legalizadas (Dário); o que é importante é deixar a marca do nome nas paredes (Guilherme). Este grupo de sete rapazes tem como denominador comum a quase todos uma elevada autoestima, serem interessados pelo meio que os rodeia e em informação específica (embora por vezes digam que não, usam-na para os propósitos que lhe interessam), sem que pensem essencialmente no bem comum, mas sobretudo em interesses pessoais diversificados: *graffiti* (arte), desporto, política (tradicional e não tradicional). Não são apenas consumidores, mas também produtores de conteúdos.

não tinha meios económicos); outras possibilidades são trabalhar em cinema, música, Direito, eventualmente ser juiz, ou psicólogo e/ou criminalista.

Podem aceder sem dificuldades à internet e os pais não condicionam o acesso, apesar de nem todos terem tido internet cedo: possuem outras capacidades que permitem ultrapassar essa dificuldade inicial.

“– A minha mãe nunca fez questão de ter computador em casa, o meu pai era o contrário, para trabalhar mais um pouco, informar-se, mais um detalhe. Quando os meus pais se separaram, eu disse à minha mãe que não conseguia viver sem computador em casa! Comprou-se o computador. A minha mãe usa no trabalho, o meu pai é o contrário, fez questão de comprar o iPad antes de sair cá. O meu pai está no Facebook, até o encontro lá e por vezes até tenho de ter cuidado com o que eu ponho. Mas isso é bom, o meu pai está atento à mudança! Isso influencia a minha maneira de ver a informação, de estar perante o mundo, de saber mais.

– Com dois exemplos distintos. . . isso prejudicou o teu acesso?

– *Não, de modo algum!”* (Simão, E2)

5.2 Análise aprofundada dos perfis que cruzam consumo de notícias e participação autorreportada

Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados

Consumo noticioso e informação política

Neste grupo, em termos de **consumo noticioso**, a televisão é um *media* valorizado, em diferentes contextos. Tal é visível quando os informantes se referem a notícias e quando lhes é perguntado como tomam conhecimento dos assuntos que os preocupam. Além disso, as notícias são motivo de conversa (apesar de pouco intensa é relevante em contexto de escassez), especialmente em família, e são associadas a prevenção de risco e de perigos. A televisão serve para ilustrar os perigos, o desvio e a norma, está na sala, à vista de todos, o seu conteúdo torna-se exemplo fácil para prevenir o perigo. Por parte dos pais e mesmo de alguns dos jovens, os novos *media*, porém, são igualmente encarados como espaço de risco associado ao uso (desconhecido) e a conteúdos. Há também os casos em que a falta de diálogo é visível. O caso do Dino (o único que não tinha e-mail por altura da primeira entrevista e que estava

muito nervoso tanto no primeiro quanto no último grupo de foco, tendo sido um dos poucos que não leu o consentimento) evidencia de forma inequívoca esta situação, quando diz que o pai gosta muito de ver as notícias, mas reforçando que não falam sobre isso⁸⁷; refere que gosta de ver filmes no centro social, apesar de poder aceder em casa, porque ali se sente mais acompanhado e tem a possibilidade de conversar sobre o que vê e ouve.

Neste perfil, em 2010, a televisão foi um meio preponderante para obter informação. A Beatriz, quando refere os hábitos de ver e comentar as notícias televisivas em casa, diz que a mãe usa a televisão como meio orientador:

“– Sim, vejo [notícias] com a minha mãe e o meu irmão. Comentamos, a minha mãe quando são os perigos diz: vêς? Ainda no outro dia falavam dos perigos das piscinas e no dia seguinte eu ia e a minha mãe disse: vêς, não te atires assim com a cabeça. A minha mãe alerta-me tanto a mim como ao meu irmão.” (Beatriz, E1)

O jornal impresso serve também como meio de informação. Estes jovens leem os jornais que os pais comprem (os mais referenciados são o *Jornal de Notícias* ou um diário desportivo) ou acedem aos mesmos quando vão ao café. O Vasco aproveitava os jornais que um professor levava para a escola, bem como os gratuitos quando andava de metro. As revistas cor-de-rosa, de novelas e de séries juvenis são também assinaladas como elementos que vão povoando as referências noticiosas deste grupo, inclusive entre os rapazes. Mais do que uma vez foi notória a confusão entre notícias e publicidade e entre notícias e ficção. Isso é evidente no caso particular da Rute (que só tinha internet há quatro meses quando foi entrevistada pela primeira vez, mas que se sentiu desde o início aficionada por esse meio, embora sem ser para ver notícias). Apesar de ter havido uma diminuição da importância da televisão na sua vida de 2010 para 2011 (reforçado nos dois encontros de 2011, na entrevista e no GF1), há ainda ligações que indicam alguma falta de capacidade para ler e reproduzir de forma crítica e sistematizada o que é informação jornalística e outros tipos de conteúdos, como a publicidade. Isso é evidenciado ao longo do estudo.

⁸⁷ Na linha de Catarina Menezes (2011: 119) este é sobretudo um grupo de “espectadores” e de acordo com Schröder e Kobbarnage estão mais orientado para o consumo de cultural popular, embora não tanto de notícias digitais, mas sim nos meios tradicionais, como a televisão.

As revistas identificadas por eles mesmos envergonhadamente como sendo “cor-de-rosa” (*TV Guia*, a *Maria*, a *Cuore*) e compradas pelas mães ou amigas, são fontes de notícias. Estas ambivalências noticiosas foram refletidas nas discussões do grupo de foco 1⁸⁸. O Vasco, que ao longo da investigação sempre se identificou com estas revistas, foi apontando para a necessidade que sente em falar, em ter uma voz.

A internet foi sobretudo associada a divertimento e ao contacto, como atestado em investigações anteriores (Jorge *et al*, 2011). Em 2010, ainda não estava vulgarizada entre os elementos deste grupo. Em 2011 passou a estar, houve uma evolução. A possibilidade de uso da tecnologia, para receber notícias no telemóvel (situação muito esporádica não só neste grupo, como em todos os outros), está sujeita a condicionantes temporárias, como promoções das operadoras, além da aparente falta de interesse.

Quando, em 2010, foram questionados sobre se havia algum *media* sem o qual não conseguiam viver, a televisão foi indicada como o meio que mais falta faria. Apenas uma rapariga identificou a internet como o meio sem o qual não conseguiria viver. Em 2011, começou a ser mais referido o recurso a jornais tradicionais na internet. Aliás, esta é uma marca que tipifica novas formas de consumo de notícias online, mesmo se olharmos para outras respostas, uma vez que são os jornais e não as rádios ou mesmo as televisões online que assinalam a migração do tradicional para o digital. Apesar de ter havido este reforço da internet (sobretudo para divertimento e consumo, mas também para notícias), isso não aconteceu de forma igual para todos.

No grupo de foco 1 esteve em discussão a relevância da internet e nessa altura os discursos centraram-se mais na sua ubiquidade: “*Beatriz: A internet é mesmo muittttoooooo importanteeeeee* [assentindo com a cabeça], *sem dúvida, muito importante, sem dúvida. É até o mundo das notícias, nem telejornal, nem nada. .../Vasco: Mesmo na escola, importante para a escola./Beatriz: ... em tudo, mesmo em tudo*”. Mas, os jovens dividiram-se quando foi focada a questão das notícias. Predomina neste grupo a ideia de que a internet serve sobretudo para contacto e para divertimento. Há, aliás, uma certa associação à ideia de que, se é sério, é tradicional e, se é para divertir, está na internet. Isso é

⁸⁸ No grupo de foco 1 participaram a Rute, a Beatriz, o Vasco e o Dino, todos pertencentes ao perfil 1, mas também a Manuela, que pertence ao perfil 3.

também sentido quando falaram de jornalismo e de jornalismo ou informação na internet.

É um discurso que importa desconstruir; tendencialmente a internet vai fazer cada vez mais parte das vidas dos cidadãos, possibilitando oportunidades de criação. Neste grupo, encontramos o oposto, há um discurso sobretudo de receção de conteúdos e de procura de contactos.

A televisão é tida como um espaço de receção de informação, quase excluindo a capacidade para dar o salto para uma procura mais ativa da informação. A televisão é tida como o elemento informativo que apresenta as notícias, sem esforço, mas que cumpre esse papel básico. A televisão informa sobre assuntos que de outra forma não seriam percebidos, enquanto a internet tem outras funções. A televisão continua a ter uma preponderância maior para notícias, mesmo no grupo de foco 2⁸⁹ (participatório), no qual as minientrevistas se centraram na televisão ou nos consumos televisivos ou numa notícia de televisão sobre estudantes que partilham residência com idosos quando estudam fora. A Beatriz, que se assumira no primeiro encontro como pertencente à geração digital (de certa forma em confronto com o que dissera nas entrevistas), entrevistou uma amiga sobre notícias que tinha visto na televisão.

O consumo de **informação política**, designadamente durante campanhas, constituiu uma importante forma de identificação das diferentes tipologias. Uma das características deste primeiro grupo é a falta de acompanhamento das notícias de política. Quando existe é feito com o recurso à televisão (sobretudo telejornais) como aconteceu durante as eleições de 2009 e de 2011. A conversa sobre política faz-se ocasionalmente em família e os jovens são mais ouvintes do que participantes. Ainda assim constitui um foco de circulação de informação política que não deve ser desconsiderado. Claramente houve um défice de acompanhamento das eleições, assim como a não utilização de conversas como forma de discutir as eleições. Há um reforço de elementos que denotam o afastamento opcional de temáticas de política.

Comparando 2010 com 2011, neste perfil há ausência da informação e de conversa sobre eleições e sobre política. O tema pode ocorrer na esfera privada, entre familiares e, quando muito, entre amigos da escola, embora as conversas sejam superficiais e muitas vezes marcadas pelo insólito. Isto sucede, aliás, em consonância com a ideia recorrente do desinteresse dos jovens

⁸⁹ No grupo de foco 2, estiveram presentes o Dino, a Beatriz (perfil 1) e Manuela (perfil 3).

por política e também atestando uma ideia de cultura juvenil mais despolitizada e com opção pelo humor e pelo lúdico.

– *Beatriz*: [quanto às eleições] *Eu gostei quando foi aqueles votos nulos com recadinhos a insultar o Sócrates* [ri-se enquanto fala].

– *Rute*: *A sério!?*

– *Beatriz*: *Vi na televisão, deu na televisão e não sei quantos votos!*

– *Técnica do centro*: Mas estavas [o Vasco] a dizer que não havia informação suficiente, é por isso que não ligas?

– *Vasco*: *Somos jovens, crianças praticamente...*

– *Beatriz*: *E nós é que nos temos de preocupar... com a política...*

– *Vasco*: [falar em simultâneo] *... crescer de um momento para o outro e preocuparmo-nos logo... e a linguagem que é utilizada, que não é propriamente sobre e para os jovens.*" (GF1)

Em 2011, na primeira entrevista, os participantes tinham sido desafiados a registarem uma conversa, uma notícia ou outro elemento que os tivesse interpelado durante a campanha presidencial de janeiro. Por isso, poderia haver a expectativa de que se tivessem empenhado no sentido de estarem atentos às eleições. Só uma das raparigas é que pensou no desafio e recordava-se ainda de na escola dela terem realizado uma sessão sobre política. Sabendo que tinha de a trazer para a entrevista, procurou falar com adultos (fora da esfera familiar) para estar mais informada: uma das técnicas do centro social e uma das professoras, que a aconselhou a estar atenta às notícias.

Os restantes elementos do grupo não manifestaram interesse na cobertura noticiosa, apenas referindo de forma residual a televisão ou a família. Ainda assim, nesta matéria há uma tendência neste perfil para que a política fosse um assunto de família, suplantando os amigos ou os media. A Rute votou pela primeira vez e disse ter abordado o assunto com a avó, deixando-lhe o ónus da decisão. “[Falei] *com a minha avó. Ela disse vota no Manuel Alegre, e eu votei*” (Rute, E2). O discurso do afastamento reforça-se em respostas como “*Eu sinceramente não ligo muito à política. Às vezes, na sala de aula, costumamos falar disto ou daquilo, eu sinceramente só vou fazer 18 este mês e não estou muito dentro do assunto*” (Vasco, E2), reforçando a ideia de que só se pensa em política a partir do momento em que se vota. O discurso manteve-se nos grupos de foco, sendo que neste caso o coletivo assumiu-se também

mais desfavorável às assembleias do bairro, ao contrário do que tinha sucedido nas entrevistas. Aliás, esta posição, assim como a assunção da geração digital, ganharam uma proporção em grupo que não tinham no individual, resultando aqui do confronto entre as identidades coletivas e pessoais.

A vivência da época eleitoral com os amigos foi um tema ausente. O Vasco chamou a atenção para o facto de a alteração do grupo de amigos ter levado a que não se sentisse à vontade para falar de eleições e de política. Já a Beatriz, quando questionada, aproveitou para falar do trabalho que tinha sido pedido para a entrevista:

“ – No clube, eu disse: vamos votar? A [nome da técnica] tinha-me falado nesse dia [sobre o pedido para a entrevista 2] e eu até perguntei a uma professora que está mais ligada a isso para me ajudar. Ela disse, ó Beatriz, nesse sentido eu não te posso ajudar, porque não sei bem quem te vai fazer a entrevista e que tipo de perguntas iam ser feitas. E disse-me para estar mais atenta nestes dias! Depois que me safava! Eu disse, obrigada!” (Beatriz, E2)

Identificações e relações de confiança

Pensar o consumo de informação não pode ser dissociado de outras dimensões, como as relações de confiança e as identidades a elas inerentes (tendo como base Dahlgren, 2009a). Iremos agora dar conta desses identificativos que ajudam a construir o papel que a informação tem na vida quotidiana (em família, na escola, entre amigos ou na relação com os *media*). Equacionando as relações de confiança e tendo em conta com quem falam sobre a atualidade informativa, há uma maior presença do núcleo familiar (não só restrito, mas também alargado), com exceção do Fernando, que não revelou ter tido essa iniciativa com quem quer que fosse. De seguida, foram indicados os amigos, que no caso da Rute foram os únicos referenciados, nas perguntas diretas. Mas, em respostas indiretas, verificaram-se outros indicativos, designadamente em relação ao pai.

Já sobre quem acham que os incentivou a participar na sociedade, a situação é diversa e gira sobretudo fora do núcleo familiar, em torno da escola, pela aprendizagem e pelo convívio com amigos, e dos amigos, que constituem uma escolha e com os quais dizem sentir-se mais à-vontade. De acordo

com Dahlgren (2009a), a confiança está muito ligada às identidades, sendo um pré-requisito para a comunicação.

Neste perfil, a influência da família no consumo de notícias é um reduto fundamental, muito embora seja, como dissemos, pouco intensa e feita de modo a evitar a discórdia. Contudo, não deve ser menosprezada a sua potencialidade exploratória junto da família, por exemplo em programas de literacia para os *media*. Muito em especial em épocas de crise o consumo televisivo tende a aumentar. Esta frase pode parecer contraditória, mas neste perfil falamos de pequenos redutos de (incentivo à) participação, pelo que são todos eles importantes num conjunto. Esta situação verifica-se ao longo do tempo, ou seja, as notícias foram sempre associadas ao contexto familiar, apesar de nem sempre isso significar uma aposta no reforço do consumo ou numa integração familiar que possibilite o diálogo (com ou sem discórdia, mais ou menos fácil).

Em 2011, esta propensão foi especialmente notória quando se referiram a quem/o quê os incentiva a consumir notícias. Neste caso, o núcleo duro está na família. A Rute centra-se na mãe, mas associa as notícias a algo enfadonho: “A minha mãe [resposta rápida]. [...] A minha mãe está sempre a dizer: não sabes nada da vida. Quando tiveres a tua casinha, diz-me alguma coisa. As mães, chatas” (Rute, E2).

O Dino, que gosta de estar no centro social pois tem mais companhia, diz que fala de notícias com os pais (mais em 2011 do que em 2010), em casa, e que sobretudo conversam sobre “*desastres, às vezes, violência, política*” (Dino, E2).

Quando se referem aos amigos, tanto em 2010 como em 2011, a ligação de confiança centra-se na partilha do mundo online e também dos interesses do dia a dia, além do que se prende com a “confiança” dos amigos para falar de assuntos mais pessoais. A Beatriz ia às assembleias mensais no bairro por causa dos amigos, o Vasco começou a ir por influência de uma amiga. O grupo de amigos é encarado como um reduto, onde a opinião importa. Se a família teve preponderância relativamente às notícias, na participação as esferas de influência são distintas.

Os *media*, por comparação com as redes interpessoais, geram mais desconfiança entre estes informantes. Nas respostas encontramos ainda dificuldade de compreensão do léxico da pergunta, como aconteceu com a Beatriz.

“– *O que é isso [os media]?*”

– Os meios de comunicação, os jornais, a rádio, a televisão. . .

– *Os jornais às vezes fazem sempre mais do que aquilo que é. Se eu estou dentro da notícia vou lá para ver se aquilo condiz com a verdade ou não. Se não for isso, eu acredito. E acho que confio mais no jornal.*”

(Beatriz, E1)

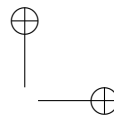
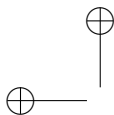
Se os jornais [impressos] são considerados mais fiáveis, a Rute dá como exemplo os jornais e as revistas cor-de-rosa para dizer que “*muitas vezes é fachada, eles inventam, ela esteve aqui com aquele rapaz. . . depois desmentem. Muita coisa é fachada, é mentira*” (Rute, E1). O Vasco chama a atenção para o facto de uma verdade significar várias verdades; nesta linha não deixa o ónus da responsabilidade todo para os *media*.

Quando questionados sobre as suas opções quando procuram informação credível, respondem na mesma linha: a Beatriz refere os jornais, a Rute mostra-se cética em relação ao jornal e às revistas (que no entanto consome, como a revista *Novelas*). O Vasco opta por dizer que é a internet, acabando esta por ter, comparativamente, um peso maior. Quando interrogados sobre o que fariam se vissem uma mesma estória com elementos diferentes na rádio, televisão, jornais e internet, indicaram que optariam pelas notícias que fossem mais semelhantes, excluindo o que fosse dissemelhante. Ou seja, seguiam o modelo hegemónico, evitando ou não tendo facilidade em fazer outras escolhas mais conscientes.

Os *media* constroem identidades e na sociedade mediatizada em que vivemos essa construção deve ser encarada com acuidade. A família é um espaço de ressonância das notícias, embora não signifique que seja também espaço de diálogo alargado, aprofundado e aberto sobre as mesmas. Aprofundámos o assunto em 2011.

A discórdia é evitada, como se viesse trazer problemas ao seio familiar, como refere a Rute: “*Às vezes podemos discordar, mas o meu pai costuma dizer que tenho razão*” (Rute, E2).

Pensando nos motivos pelos quais optam por ver notícias, neste grupo as respostas foram basilares: para estarem informados e ligados a interesses específicos e quando estão na agenda jornalística. Quanto a quem está interessado em notícias em casa, as mães são as mais identificadas (apesar de sobre



política ser o pai o mais referido), mas não esqueçamos a presença de famílias monoparentais, em que vivem apenas com a mãe.

Pensando no que pode ser identificado como notícia, foi levantado o problema de o jornalismo nem sempre ser verdadeiro e ampliar os acontecimentos, em especial os negativos, aqui referenciando um assunto ligado ao bairro:

“– Muitas das vezes, entre os bairros, quando há porrada e assim, vem no Jornal de Notícias, se for muito grave, vem a dizer como foi. Quem está no local, e que viu, diz uma coisa e no jornal já dizem coisas que se calhar não existem e na televisão também já contam de uma forma completamente diferente.

– Estás a dizer que deveria haver mais rigor?

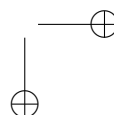
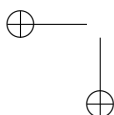
– Sim, claro, os jornalistas e as notícias deveriam ser mais rigorosos.”

(Beatriz, E2)

Participação autorreportada

Este perfil caracteriza-se por uma centralidade em 2010 de atividades de participação reportadas sobretudo nos motivos pelos quais os selecionámos, mas que não tiveram continuidade em 2011. No fundo são processos de participação também eles dependentes de oportunidades criadas para que estes jovens os efetivem. Há sobretudo uma situação de reação ao que é sugerido.

Começamos pela assembleia de bairro, que, na voz dos participantes, foi considerada relevante. O espaço onde decorre acaba por ser encarado como uma estrutura de vida, fundamental e com a qual se identificam, e que vão visitando, mesmo quando crescem e deixam de o frequentar diariamente. É quase como um “ninho” familiar, mesmo que se visite poucas vezes. As assembleias são vistas como momentos para preparar atividades, pensar, aprender, para conviver, para ter companhia. Criam, também, a oportunidade de transmissão de ideias e de debate coletivo, por isso colocam questões que vão além da mera convivialidade e demarcação de ideias. Ao longo das assembleias a que assistimos, não só estiveram presentes mais rapazes como também foram eles que mostraram mais à-vontade para manifestar as suas ideias e defender posições (notas de campo diversas ao longo de 2010). O que verificámos nas assembleias serviu de mote de conversa durante as entrevistas e os grupos de foco.



“... muita gente tem vergonha de falar em público... e dizer alguma coisa, eu se tiver que dizer digo.

– Mas eu tenho visto que os meninos falam mais do que as meninas...

– Pois... mas os meninos são mais liberais, dizem aquelas coisas... até estão sempre a ser chamados à atenção e estão sempre na brincadeira, se falassem e dissessem alguma coisa em condições, mas só dizem disparates, mais vale estarem calados. Mas também é engraçado [ri-se].” (Beatriz, E1)

As assembleias serviram também para tomarem contacto com novidades da comunidade e também a nível pessoal, inclusive para travarem conhecimento com outros jovens do bairro, tendo em conta que este também é por vezes retratado nos discursos dos entrevistados como espaço de risco social. É de referir que quatro dos elementos deste perfil do bairro onde decorria a assembleia mensal vivem próximos uns dos outros e têm o centro como espaço comum. As ligações sociais e as redes estabelecidas de forma alargada e intrincada são fundamentais para a emancipação e para o reforço de competências. A participação, porém, pode também ser marcada por uma certa gestão de redes identificadas entre *nós* e *eles*. A gestão do risco social reflete os estigmas associados a viver num bairro de habitação social.

“– Eras mais de ficar calada [nas assembleias]?”

– Não, era mais de dar opinião e de falar. No princípio era tímida, mas depois dava a minha opinião. Eu também não conhecia ninguém, só uma ou duas pessoas.

– Não conhecias? Tu moras cá...

– Conhecia só de vista, não falava com as pessoas, eu não falo com as pessoas do bairro, não dou muita confiança às pessoas do bairro. Falava com eles aqui e lá fora não.

– Porquê?

– Por serem do bairro. Não sei ao certo com quem estou a lidar.

– Isso parte de ti ou dos teus pais?

– É mais os meus pais, mas também acho para mim, que eles querem o meu bem... é isso.” (Rute, E1)⁹⁰

⁹⁰ À semelhança do Dino, a Rute apresentou outras formas de participação real, mas também

Quase todos os outros abandonaram as formas de participação pelas quais tinham sido escolhidos e diminuíram a intensidade de mesma, afetando-lhe a qualidade. As formas autorreportadas de participação centraram-se no que eles consideraram ser participação e ter um papel ativo na sociedade. Assim, tornar-se-ia difícil excluir essas mesmas formas da pesquisa e elas mesmas constituem um referencial de análise. Mas não deixa de ser importante aqui, e a propósito da participação em casa, referir o investigador Nico Carpentier, que tem estudado contextos de participação, que aponta para que participação é diferente de acesso ou interação. Carpentier considera que práticas como ver televisão, navegar na internet, falar com vizinhos não são necessariamente participatórias, pois nem tudo é participação, nem tudo implica relações de poder. O acesso e a interação são tidos como importantes contributos para o processo participatório, mas são distintos de participação, pois têm menor ênfase “em dinâmicas de poder e de decisão” (Carpentier, 2011: 28). Também à luz de Ekman e Amnå (2009: 16), as atividades na esfera familiar e entre amigos não implicam participação cívica.

As tarefas das entrevistas e dos grupos de foco foram encaradas pelo Dino de forma muito séria mas também muito nervosa. O grupo de foco participatório constituiu um momento de empoderamento do Dino.

– Investigadora: ... Queres começar tu, Dino?

– Dino: [ri-se] Não!!

– Investigadora: Foste o primeiro a chegar.

– Dino: [vai desembulhando o papel onde escreveu a entrevista, está visivelmente nervoso, a própria expressão corporal denota-o]

– Beatriz e Manuela: Então? De papel?

– Beatriz: Parece uma carta!

– Dino: Posso ler?

– Investigadora: Queres ler ou queres contar? Com quem falaste?

– Dino: Falei com um rapaz, um amigo. Oralmente.

– Investigadora: Já vi que tomaste notas.

no espaço casa: “... já fiz voluntariado. Estive ajudar os meninos pequeninos de dois anos aqui, era muito bom. Foi a [nome da técnica] que me propôs, no início eu não gostava, mas depois adorei. Fiz durante cerca de três meses. Em casa é importante, ajudo a minha mãe e cuido da minha irmã. E o centro...” (Rute, E1)

Livros LabCom

- Dino: *Quer que leia?*
- Beatriz: *Claro!*
- Investigadora: *Podes ler ou...*
- Beatriz: *Falar!*
- Dino: *Vou ler.* [pausa] *Na tua opinião como jovens* [grandes dificuldades na leitura]... *não consigo ler!*
- Beatriz: *Tem calma.*
- Dino: *Eu não consigo ler* [apavorado!].
- Manuela: *Respira.*
- Dino: *Na nossa opinião como jovens... a nossa economia... que... nosso país... acha... mal a informação...*
- Beatriz: *Calma. Não fiques nervoso! Posso ler eu?*
- Investigadora: *Sim.*
- Beatriz: *Vou ver se percebo a letra... Na sua opinião, com os jovens, olham ou sentem a economia que é relatado pelos media no nosso país? ... isto é uma pergunta?!*
- Dino: *Sim.*
- Beatriz: *Acham mal, a informação não é suficiente para se perceber na totalidade a informação sobre os assuntos. Outra pergunta: o que vêes na TV? As notícias sobre as bolsas que sobem e descem. É que neste momento só descem!”* (GF 2)⁹¹

Ao longo das diferentes fases de investigação os jovens deste perfil têm sobretudo formas de participação de micronível e quando falamos de macro referimo-nos a voto em eleições nacionais. Em contexto de escola, dois jovens disseram ter participado numa manifestação (Beatriz⁹² e o Fernando):

“– Já estive numa manifestação de escola, greve. Dois empregados estiveram à porrada na minha escola, então nós gostávamos muito de um funcionário e o outro, não foi por não gostarmos dele, mas como gostávamos mais daquele e ele teve razão e a presidente do conselho fez

⁹¹ No grupo de foco 2, estiveram presentes o Dino, a Beatriz (perfil 1) e Manuela (perfil 3).

⁹² A atividade de criação de *graffiti* da Beatriz está sobretudo ligada à escola e a processos legalizados.

uma reunião na biblioteca com todos para votarmos e depois fizemos uma manifestação para vermos qual tinha razão. Fizemos uma votação com papéis. O nosso teve mais votação, mas o outro era mais antigo. Ficaram os dois na escola.” (Beatriz, E1)

Em 2011, os entrevistados identificaram, ainda assim, outro tipo de formas de participação, como a do Vasco, que considerou muito emocionante e importante ajudar um colega de escola, oriundo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que não tinha dinheiro para almoçar. “*Eu, eu sabia que ele ia para casa e não comia, e veio comigo e no dia seguinte igual. Eu também não posso pagar todos os dias o almoço, mas tenho pena de não poder ajudar continuamente. Mas mesmo comigo eu não posso*” (Vasco, E2). Entretanto, em 2011, o Vasco deixou de ir às assembleias e abandonou o blogue que iniciara no ano anterior relacionado com as atividades da escola.

“– O blogue foi feito há mais ou menos um ano, foi para a escola para aprendermos a fazer um blogue, mas eu... como este assunto me interessava, optei por fazer sobre o impacto ambiental, procurei vários assuntos sobre o tema, alguns vídeos e também acrescentei uns joguinhos para lá, mas tudo dentro do tema que procurei.”

– Mantiveste o blogue?

– Ele [blogue] ativo está... mas depois esqueci-me da password e não atualizei.” (Vasco, E1)

Em 2011, quando se referia ao blogue, chamou a atenção para como era feito e disse que os textos que lá colocava eram copiados de outros sítios na internet (como pudemos confirmar ao visualizá-lo). Em 2011 referiu-se ainda à participação em outros blogues (nos quais dá a sua opinião) e à conversa com amigos. A utilização da internet, ainda que escassa e limitada, até pelo facto de o Vasco não ter computador nem internet em casa (accede em casa de amigos, familiares ou escola), evidencia uma sobrevalorização das capacidades de uso criativo da rede que não corresponde à realidade. Isto em certa medida pode ser menos positivo, mas também revela de facto que a internet tem a capacidade para nos fazer sentir mais empoderados.

“– Tenho um blogue, esse blogue trabalhava a partir de um tema, retirava esse texto [da internet] e tentava demonstrar a minha opinião, o

último trabalho que eu fiz foi copiar um texto que gostei muito e deixar ficar lá desde aí não tenho estado lá.” (Vasco, E2)

Na fase dos grupos de foco, no final de 2011, a participação autorreportada dos elementos deste perfil esmoreceu. Relativizámos o implícito de desvalorização da intensidade da participação visível nas respostas em baixo apenas pelo facto de a recolha de informação individual ser diferente da coletiva. Não é possível neste caso esmiuçar tanto as respostas como nas entrevistas individuais, e depois também estamos em crer que assumir formas de participação em coletivo neste caso poderia transmitir uma imagem negativa do *self* perante o resto do grupo. Não participar é em certa medida identificado como sendo *porreiro* ou *cool*.

Tentando descortinar a ideia que os jovens têm sobre a visibilidade e a aplicabilidade que têm na sociedade, pensando se se consideram levados a sério e se a opinião deles conta e em que termos, as respostas indicam um descrédito nessa implicação pública das suas atividades. Surge daí a ideia implícita de que nem todos os jovens têm a mesma possibilidade de serem ouvidos e levados a sério e de que é na esfera privada (e restrita no contexto social) da casa e dos amigos que têm mais oportunidades para serem escutados.

“– Os jovens são ouvidos e levados a sério?

– *Depende dos jovens, alguns sim, outros não. Outros para além de serem mauzinhos, têm alguma consciência e não são levados como alguns. Alguns que são mais novos ainda têm mais cabeça do que os mais velhos. Alguns são mais frágeis e se dizem alguma coisa eles dizem, vamos, vamos. Outros dizem: não, não quero! Não são tão levados como alguns.*

– Sentes que a tua opinião importa? Onde?

– *Não sei, não é nada comigo, porque alguns nem gostam que se metam, porque alguns nem gostam, e eu dispenso, não gosto de mandar e de corrigir, eles se quiserem fazer, façam. A minha opinião conta mais em casa.” (Beatriz, E1)*

Quisemos também pensar respostas com implicativo na terceira pessoa, para acrescentarmos informação à que tínhamos dos processos pessoais, contribuindo para melhor desconstruir os discursos individuais ou, pelo contrário,

reforçá-los. Em 2011, quando questionados sobre se os interesses e os direitos dos jovens teriam sido representados nesta campanha, mais uma vez notou-se que se sentiram sub-representados, embora não tivessem tomado a iniciativa de ter participado na campanha.

Quanto à questão sobre se a participação é considerada uma forma de inclusão, as respostas centraram-se nas esferas de identificação privadas. *“Não, se as pessoas não quiserem participar em desportos ou outras coisas não vão deixar de ser membros da comunidade”* (Fernando, E1).

Quanto à ideia da possível existência de grupos de jovens excluídos da oportunidade de participar, Fernando também diz que os mais novos não têm acesso à participação em desportos mais agressivos. O meio onde vivem pode ser também um foco de exclusões, como refere a Rute:

“– Eu não lhe chamo excluídos, chamo é... não querem dar a parte de fracos. Há pessoas que dizem: eu sou forte, eu não sou assim, eu sou mau e não vou dar parte de fraco, não vou ajudar os outros. São por exemplo os jovens do bairro. No bairro é só ir buscar droga e dinheiro e não pensam no resto. Os amigos não são amigos são as pessoas que os afastam da parte mais boa deles.” (Rute, E1)

Ao longo da pesquisa fomos já indicando alguns fatores importantes na análise da qualidade da participação, mas iremos agora fazer uma integração dos mesmos. Teremos em conta o envolvimento nas atividades, a integração de significados, o pluralismo e a duração da experiência (Menezes, 2011; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra & Menezes: 2012), na linha do que já havíamos visto no *capítulo 1*. Se recordarmos o que foi dito no início do perfil relativamente às formas e evolução da participação desde a primeira entrevista até aos grupos de foco, temos uma panorâmica das atividades de participação destes sete jovens. Esses dados apontam para uma diminuição da participação autorreportada ao longo do tempo, bem como uma descontinuidade em certas formas de participação. Em alguns dos casos, as formas de participação são reais (embora também circunstanciais) e possuem uma ligação prática ao real (como a ajuda dada por Vasco, mesmo com visíveis dificuldades financeiras, ao colega dos PALOP que não tinha como alimentar-se).

Os processos participativos na internet surgem sobretudo em 2011, mas centram-se principalmente na utilização do Facebook ou na participação em

blogues (parados). A maior parte das atividades é microparticipação não convencional e quando é convencional concentra-se em processos esporádicos e pouco reflexivos (como o voto da Rute). Neste grupo, atividades desportivas foram consideradas formas de participação, mas não têm tradução cívica. Os processos de reflexão sobre as práticas são sobretudo esporádicos. Os níveis de pluralidade foram baixos no caso da Rute, que quase se assumiu como racista.

Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes

Consumo noticioso e informação política

No que concerne ao **consumo noticioso**, em 2010 a televisão (preponderância da *SIC* e da *RTP1*) ainda tem uma relevância importante, muito em especial em época de eleições (ao contrário do perfil anterior, em que a marca era a televisão mas sobretudo a ausência de seguimento de notícias sobre campanha), mas também há uma apetência por outros *media*, em certa medida influenciada pelos pais. A internet está também presente desde 2010, destacando-se o acesso a jornais que migraram do impresso para online, mas também outros espaços, como o YouTube. Há uma convergência de meios inclusive para consumo de informação.

O caso da Anita é particular. Ela tem uma ligação afetiva singular com a televisão (por influência dos pais, que trabalham em televisão). Mas assinala ainda a escola (escola 2), por via das aulas e da conversa com os colegas, e a necessidade de ter argumentos para discutir com estes e, como indica, para se ir formando como cidadã. Quando questionada sobre qual o *media* sem o qual não poderia viver, indica: “[pausa] *A televisão, porque... pela família e porque é um meio de comunicação que eu venero*” (Anita, E1). Porém, considera que o futuro é dos jornais que migram para a internet, “*porque é gratuito, porque cada vez mais pessoas têm acesso à internet. Eu adoro jornais impressos, mas a tecnologia de hoje em dia faz com que, se tivesse de procurar uma notícia, o fizesse na internet*” (Anita, E1).

Nos grupos de foco foi assumida a identidade da geração digital. A esse propósito e da posição da Anita gerou-se uma discussão longa em torno do assunto que este excerto de alguma forma sumariza, embora também tenham falado da rádio, na linha do que aconteceu com outros grupos de foco, e de como este é um *media* geracional, mais associado aos pais deles. Esta con-

versa incidiu nas implicações políticas e da retórica da relevância da imagem televisiva, bem como no conhecimento de uma linguagem mediática e respetivas atribuições específicas de papéis implícitos à cultura política mediatizada televisiva.

– Joaquim: *A tua mãe é jornalista, e o teu pai?*

– Anita: *O meu pai é realizador de televisão, vivo numa realidade diferente.*

– Lito: *Pois penso que um pouco... , porque a televisão hoje em dia... quem faz a hegemonia total cultural e política é a televisão. Quem tem dinheiro compra os entrevistadores e os entrevistados e os opinion makers. A televisão é essencial. Nas eleições o que interessa para os partidos políticos? Todos os partidos têm um assessor que em todas as campanhas políticas de hora a hora fazem o sinal de que vai passar na televisão. [...] Eu acho que ninguém decide umas eleições pela rádio.*

– Anita: *Sabes que agora a importância da imagem... agora já não é bem o conteúdo...*

– Lito: *Exato.*

– Anita: *... agora se num debate entre X e Y o X estava mais elegante, vamos votar no X.*” (GF3)

Teodoro⁹³ também se considera um espectador de televisão, com especial incidência no telejornal, para consumir notícias. Acede à internet quando precisa de aprofundar um tema que lhe tenha escapado ou que tenha sido menos desenvolvido no telejornal, e também gosta de ver jornais (impressos). Mas admite igualmente que compra o jornal no verão quando vai para a praia. A Fátima acrescentou: *“Racionalmente, a televisão reúne tudo o que preciso. Sem televisão, chegava a casa e não tinha nada para fazer.”* (Fátima, E1)

Na passagem para a entrevista de 2011, o consumo na internet foi reforçado. A televisão e a internet (sobretudo jornais) foram identificadas como os meios usados para obter informação, e a televisão mostrou-se especialmente relevante para consumo de informação política.

⁹³ Teodoro foi um dos três primeiros entrevistados, com a Marta e a Cândida (que constituíram entrevistas de controlo, mas que foram aproveitadas pois as questões acabaram por ser quase 100% idênticas ao modelo posteriormente usado. Como já tinham sido muito debatidas anteriormente, as perguntas nesta fase já estavam apuradas).

Há uma outra referência a assinalar sobretudo no grupo de jovens com maior capital educativo, económico e cultural (Anita, Fátima, Marta, Teodoro e Carminho)⁹⁴: a utilização das notícias como potenciadoras de sociabilização quer na escola quer em casa. As notícias, sobretudo à hora do jantar, são pretextos para se informarem e constituem fonte para conversarem. São alimento de conversa, designadamente entre pares na escola; importa recordar que estes quatro jovens frequentam a mesma escola e que crescem, por esta via, num ambiente onde a troca de saber e de informação entre eles é de grande relevância e faz parte das conversas, como foram todos anotando nas entrevistas e recordando nos grupos de foco (já que nessa altura já não frequentavam a escolaridade secundária). “*No dia a dia, o que faço com as notícias que recebo é comentar. Eu acho que isso é importantíssimo, comentar as notícias e expressar a nossa opinião*” (Anita, E1). Os familiares acabam por corresponder a verdadeiras “caixas” de ressonância de notícias e, como aponta Magalhães (2008), contribuem para reativar a dinâmica da discussão política. Neste perfil, há também uma procura de informação nos jornais impressos (embora em menor grau do que televisão e internet), mas de referência: *Expresso*, *Público*, revistas semanais destes jornais e *Jornal de Notícias*.

Ainda pensando no consumo noticioso, no grupo de jovens com menor capital económico (Paula, Salvador, Júnior, Marisa e Tito), os jornais indicados tanto impressos como online (*Jornal de Notícias*, *Correio da Manhã* e *Mais Futebol*) são acedidos quer em contexto familiar quer no café. Ainda assim, em 2010, identificaram a televisão como o media (informativo) com preponderância: neste caso que se segue também havia, porém, um uso paralelo de informação existente na internet, designadamente em fóruns.

A Marisa⁹⁵ em 2010 já evidenciava uma utilização mais intensa da internet. É uma fervorosa seguidora de desporto e, como tal, inclusive online,

⁹⁴ A grande diferença entre os dois grupos tem que ver com o capital familiar que cada um deles apresenta: no primeiro há um capital mais elevado (educativo, económico e cultural) e por coincidência (ou não) o primeiro (Anita, Fátima, Marta, Teodoro e Carminho) agrupa jovens que andaram todos na mesma escola e turma, sendo o segundo (Paula, Salvador, Júnior, Marisa e Tito) de proveniências diversas, com a exceção da Paula e da Marisa, que frequentaram a mesma escola secundária da periferia do Porto (e que foram escolhidas por causa da participação nos jornais escolares).

⁹⁵ Neste perfil 2, só a Marisa já tinha aparecido nas notícias por ter feito parte de uma claque num Europeu de futsal. “*Foi engraçado, como éramos uma claque organizada, eles deram-nos mais atenção. Mas os media dão muita importância às questões más dos jovens*” (Marisa, E1).

gosta de se manter informada, mesmo em sites alternativos à informação tradicional.

Em 2011, apesar de não haver uma linha clara de uso dos *media* e das notícias ligadas a determinado canal, o consumo noticioso começa a ser potenciado pelo uso da internet em todos os informantes, algo que passa a ter mais força a partir do segundo ano de entrevistas (a televisão acaba por ser relegada para segundo plano e os jornais para terceiro). Neste caso, os exemplos mais destacados são os do Salvador e da Paula, que começaram a usar de forma mais intensa a internet. No caso do Salvador, passou a ser uma ferramenta de trabalho como *freelancer*. Começou a dispor de internet com maior capacidade e alterou quase radicalmente os hábitos diários de saída de casa, deixando de passar tanto tempo no café e como tal deixando de ler com frequência o jornal impresso como fazia em 2010. O hábito de consumir jornais de forma gratuita (também impressos) ficava comprometido quando estes jovens tinham menores espaços de mobilidade, inclusive por questões financeiras.

Estas indicações sobre o que os leva a quererem estar informados centram-se sobretudo numa esfera do *self*, indicam que essa capacidade depende mais do *self* do que da influência de outros. Outras dimensões, como a escola e a família, estão presentes até de forma concertada: “*Todo o ambiente, família, escola, saber estar, saber falar.*” (Carminho, E2).

Especificamente em relação à **informação política**, com incidência na cobertura de eleições, em 2010 este grupo evidenciou uma utilização com maior intensidade da televisão, mas também de *sites* de partidos políticos e do governo (principalmente no primeiro grupo constituído por jovens da escola 2). No segundo grupo dos menos favorecidos, apenas o Salvador e o Júnior disseram ter obtido informação através da televisão e também dos jornais impressos.

Na passagem para 2011, a televisão continua a ser o *media* mais relevante para informação sobre as presidenciais, assim como as conversas com os pais se tornam muito presentes. Mas aquilo que consideram ser uma cobertura negativa, com “*quezílias*” entre os candidatos, poderá ter tido influência negativa no entusiasmo refreado com que seguiram o assunto. A Marta acabou por ser influenciada também negativamente pelo facto de a mãe estar a passar uma fase mais negativa e a evitar notícias, o que a penalizava nas conversas, assim como a indicação de ainda não ter idade para votar.

No caso da Marisa e da Paula, os jornais (a par da televisão) foram *media* usados para obterem informação sobre as eleições, aproveitando o facto de os pais os comprarem. O Salvador em 2011 vai revelando em todos os itens que, por ter começado a trabalhar em casa, a internet passou a fazer parte do seu quotidiano. Esta é de resto uma característica que outras investigações têm vindo a acentuar. A entrada no mercado de trabalho acaba por potenciar a utilização da internet, e este é um caso evidente dessa influência.

Nos dois anos a informação política foi motivo de conversa sobretudo entre família. Mas, em algumas situações, os amigos, a escola e os professores foram citados. Entre os progenitores, o pai é representado como tendo uma relevância quanto a temas de política e notícias sérias. Falar com o pai é sinónimo de falar com alguém que sabe o que diz e que tem uma opinião. Em 2010 e em 2011, a Marisa dá respostas com a mesma centralidade: “*Com o pai, porque o meu pai tem uma opinião muito formada sobre política*” (Marisa, E1). A política é situada numa esfera tradicional e masculina.

As presidenciais de 2011 foram identificadas como menos interessantes do que outro tipos de eleições, acompanhadas de descontentamento, embora sendo tema de conversa. A Fátima tentou convencer os pais a votar, mas depois acabou por ela própria não o fazer. A Paula, que ainda não pôde votar, à semelhança da Fátima tentou convencer a mãe a ir votar. O Salvador manteve a linha já evidenciada em 2010 de algum afastamento da discussão política com os pais.

“– Como sempre, não se vive muito [a época eleitoral], não se fala muito. Os meus pais são mais velhos, não é novidade para eles. Para nós [amigos] é novidade e queremos ser mais cultos. Os meus pais já viveram muito e começam a perder o interesse pelas coisas, estão fartos de ser pisados pelos políticos.” (Salvador, E2)

Entre amigos o debate foi pouco intenso. Revelou-se mais expansivo entre os que tinham amigos mais velhos e que falavam em ir votar ou em casos como o do Salvador, que convive mais com os amigos. Mas aqui há um maior reforço de que o assunto é pouco aliciante.

Identificações e relações de confiança

Neste grupo, a configuração das redes sociais de confiança altera-se substancialmente relativamente ao perfil 1. A escola, em particular a nomeação

do professor e da sala de aula, começa a ser notória e sistemática em ambos os grupos. O Salvador refere a idade dos colegas, diz que é difícil falar sobre notícias e sobre política na escola, pois são muito novos. Como já indicámos, o fator idade não se mostra relevante no estudo, também porque a faixa etária é muito homogênea, mas é reativado em casos como este. Mas o Salvador é um dos mais velhos, com 21 anos, por isso prefere falar com os amigos fora da escola, e não com os colegas e os pais, que considera pouco alfabetizados e incapazes de manter tal conversa.

Relativamente a quem/o quê associariam à capacidade para participar na sociedade, centraram-se na escola e no grupo de amigos e não tanto na família. As redes de sociabilidade alargam-se e ultrapassam os muros da rede familiar e os jovens identificam as influências fora da família nuclear.

Só a Marta e a Marisa é que colocaram a questão no âmbito do núcleo familiar, dando como exemplo a participação na investigação. Ou seja, caso os pais tivessem indicado que não gostariam que elas participassem na investigação, não o fariam. Se nas notícias a família assume um papel proeminente, na participação a escola/colegas e os amigos são mais relevantes.

Neste perfil, a apetência pelas notícias é mais abrangente a pais e mães, embora com pequenas clivagens nas indicações. O pai (ou o padrasto) é identificado como uma figura preponderante. E o elemento pessoal como fator aglutinante do interesse pelas notícias também emerge, mesmo entre os que negam essa ligação às notícias, como a Carminho, que diz que não liga a notícias e que a mãe é como ela.

Neste perfil o consumo de informação credível está associado aos jornais impressos, ao telejornal – com valorização de autoria e do pivot como potenciadores de confiança –, à internet (em sites de confiança ou jornais) e aos pais (sobretudo para o Teodoro e o Júnior). Neste caso, a escolha da credibilidade responsabiliza o consumidor, nas suas capacidades de entendimento da mensagem.

No que concerne à possibilidade de se confrontarem com versões diferentes em diferentes *media*, a televisão e o pedir uma opinião aos pais para poderem decidir foram indicadores fundamentais. Mesmo a Anita, que referira o jornal impresso como o mais credível, centrou-se na televisão porque os pais trabalham lá.

Neste perfil, as notícias não servem apenas para adquirir conhecimento circunstancial, centram-se antes na tentativa de que ela seja útil, algo que é

visível. Servem para planear o futuro, para desenvolver opiniões, para conversar, para a realização de trabalho, para estar atualizado sobre o mundo.

Para estes jovens, a notícia, associada à ideia de relato de acontecimento, também deve ser fidedigna, apoiada em fontes credíveis, deve evitar o sensacionalismo [*“as sensacionalistas não deveriam ser notícias. Há muitas coisas, tipo Correio da Manhã, 24 horas, que é invadir a privacidade das pessoas, divulgar factos que não interessam ao país”* (Fátima, E2)]. Associaram a ideia de notícia a causas nobres, à democracia e às notícias nacionais. As notícias são ainda identificadas com a necessidade de inserção na sociedade.

A televisão foi o *media* mais identificado com a capacidade democrática do jornalismo, sobretudo com a tónica de que é o que chega a mais pessoas, desde jovens a idosos, até a pessoas menos incluídas digitalmente. Mais do que a referência aos conteúdos, o que passou nos discursos foi a abrangência da divulgação.

Participação autorreportada

Pensando na dimensão prática da participação, identificámos um grupo de jovens, da escola 2 (Anita, Fátima, Marta, Teodoro, Carminho), a propósito da participação no Parlamento dos Jovens (chegaram a reunir fora das horas das aulas num *shopping*, fazendo sinergia com outras atividades pessoais), que nos possibilita reconhecer convergências sociais, através destas ações de participação. Neste grupo da escola 2, encontram-se diversos elementos potenciadores de participação e de interesse pela política.

O processo deliberativo nas sessões escolares permitiu que a proposta final fosse do agrado dos alunos e que eles sentissem que fizeram parte do processo, no qual se reviam⁹⁶. Este é, aliás, um elemento que nos pareceu fundamental no potencial do projeto nas duas escolas, tanto patente na presença nas sessões escolares como depois nos discursos dos informantes (tanto em 2010, quando descrevem, como em 2011, quando recordam, inclusive nos que participaram nos grupos de foco).

Claro que na escola 2 também foi potenciador o facto de terem conseguido transpor o projeto para fora dos muros do estabelecimento de ensino, o que

⁹⁶ Esta escola seguiu até à final na Assembleia da República e a proposta deles era a “Inclusão obrigatória da disciplina de Ciência Política no 12.º ano de escolaridade, em todas as áreas curriculares, com uma carga horária compreendida em 180 minutos semanais”.

lhes deu reconhecimento dentro da comunidade escolar deles, mas também no exterior, na convivência com escolas de todo o país. O projeto serviu para que se sentissem cidadãos ativos, para que potencialassem o interesse pela política, para reunirem fora da escola de modo a prepararem-se para as sessões. A visibilidade exterior ao grupo em que a ação tem lugar torna-se fundamental para potenciar e até valorizar as ações.

Este grupo é influenciado nas questões políticas e há uma certa competição para mostrar saber; o conhecimento torna-se um meio para poderem pertencer ao grupo, desde que sejam cumpridos determinados requisitos. As respostas são politizadas, sobretudo por via das atividades desenvolvidas na escola, principalmente em torno de um dos jovens que está integrado no perfil 4 (pertence a uma juventude e é líder da AE⁹⁷). Algumas das conversas, logo na primeira entrevista, centraram-se em volta das potencialidades de pertencer a uma juventude partidária. Aliás, entre este grupo encontra-se um número considerável de participantes que durante o estudo debateram as vantagens/desvantagens de entrar para uma juventude partidária [o assunto foi também afluído pelo Bento (inserido no perfil 3), quando falava de forma positiva dos amigos integrados nas juventudes⁹⁸. Também foi indicada a visão

⁹⁷ No grupo de foco 3, estas questões da influência de pares voltaram a ser reforçadas pelas participantes da escola 2, a Carminho e a Anita:

– Carminho: *Mas na nossa escola e na nossa turma esse interesse começou porque a nossa turma era de humanidades e tínhamos muita ligação à política talvez também por causa do Carlos [no perfil 4] da nossa turma que era muito ligado à política, falava e quem não conhecia passava a conhecer e quem não sabia passava a saber. E quem não se interessava passava a interessar-se mais.*

– Estela: *Bem, eu também não tenho a vossa idade... por estas questões quando se falam na escola são diferentes.*

– Joaquim: *Só por curiosidade, de que tipo de questões falam? O que contagia as pessoas a falarem?*

– Anita: [ri-se] *Futebol.*

– Estela: *Futebol... aquela música... o Cristiano Ronaldo a cantar aquela música [gargalhada]!*

– Anita: *Não é que essas coisas não se discutam no nosso grupo... mas... é diferente.*

– Carminho: *Depois depende do grupo de amigos, depende de muita coisa.*

– Joaquim: *Na minha turma é o euro vai acabar e no dia seguinte de manhã há uma aula de moeda e mercados financeiros e estamos três horas a discutir com o professor se o euro vai acabar!!!” (GF3)*

⁹⁸ “– [pausa] *Eu tenho vários amigos que fizeram parte da JSD e da JS e que têm a minha idade. Há jovens e vai continuar a haver que se interessar por política. Esse interesse tem a*

de que os que optam por pertencer a uma juventude têm mais possibilidades de assegurar “um futuro” (Simão do 5 referiu-se a esta mesma questão)].

No caso da participação nos jornais escolares, como identificámos em trabalhos anteriores (Brites, 2011b), há um reconhecimento positivo da participação na comunidade escolar e enriquecimento pessoal, mas também a identificação de alguns problemas de “excessiva” presença dos professores nesta atividade (à qual voltaremos no perfil 3), o que faz com que os alunos se sintam condicionados, na linha do que Vitor Tomé (2008) já tinha mostrado. Este tema foi também abordado no grupo de foco 6⁹⁹, quando Carlos e Lito dialogavam sobre o papel da escola no fomento de projetos que podem sobretudo interessar à escola e não tanto a uma linha dinâmica que inclua os alunos. O jornal escolar é também visto como elemento de facilitação ou aprendizagem para quem quer vir a ser jornalista. Na linha do que já identificámos noutras pesquisas (Brites, 2011b), as raparigas mostraram-se mais vocacionadas para fazer reportagem ou notícia (mais neutrais), enquanto os rapazes optaram pela opinião, pois pode proporcionar uma maior evidência ao autor (mais impositivos).

“– Sim, é verdade. Eu participo num jornal escolar, no da associação, faço crónicas. Desde este ano que o jornal foi criado. Eu tenho muito jeito para a crítica, faço as crónicas do jornal. O jornal tem parte da escola e parte atual.” (Teodoro, E1)

Na passagem de 2010 para 2011, com a exceção da Paula e da Carminho¹⁰⁰ (que até reforçou pois passou a ser a líder da candidatura da escola 2

ver com o que passa por gerações, têm um pai ou um avô, tem a ver com as vivências e com o facto de eu contactar com um grupo de jovens ligados à política. A minha opinião sobre esse tipo de jovens ligados à política é muito positiva. Se contactarmos com estas pessoas, que são uma minoria, enriquecemos muito. Isto além de fazer mais contactos e relacionamentos com pessoas que se calhar nos vão ajudar de alguma maneira e a nossa cultura também cresce” (Bento, E1)

⁹⁹ No grupo de foco 6, participaram a Carla, o Lito e o Carlos (perfil 4).

¹⁰⁰ A Carminho no grupo de foco 3 conseguiu fazer com que a conversa passasse para um nível bastante “real” de participação, levantando algumas questões sobre práticas:

“– Carminho: Por exemplo, este verão ao que tudo indica devo ir para Rabo de Peixe que é uma das aldeias mais pobres de Portugal numa colónia de férias para estes meninos [aponta para fotografia com crianças], não estes, mas no sentido de meninos pobres. Eu mais depressa prefiro fazer, agir, do que fazer uma manifestação ou marcha de rua.

nesse ano letivo, tendo também ido à sessão final no Parlamento), todos deixaram de participar nas atividades pelas quais foram escolhidos (Parlamento dos Jovens, jornais escolares e assembleia de bairro). Mas isso nem sempre significou diminuição de atividades de participação. Em 2011, são bastante notórias as soluções de participação online, no Facebook e noutros sites (alguns deles não próprios, como fóruns).

Neste grupo, destacamos o facto de a Marisa ter prosseguido com o blogue pessoal e de a Paula ter criado um¹⁰¹. Ambas encaram esta atividade de uma forma muito solitária. Contrariando a ideia de que quem cria um blogue procura exposição, ambas referem que preferem que os amigos comentem em privado o que elas “postam”. “*Não quero que uma conversa privada fique lá*”, dizia a Marisa (E2). Ter um blogue não significa necessariamente exposição, mas ela pode ocorrer até de forma indesejável para o autor, como sucedeu com a Cândida do perfil 3, que teve de fechar o blogue por estar a ser alvo de comentários desagradáveis. Configura-se aqui o espaço pessoal e público, num conflito em que inevitavelmente se misturam.

“... é um blogue pessoal onde escrevo textos quando estou inspirada, não muito pessoais... mas às vezes já escrevi um que serviu como crítica ao acordo ortográfico, que eu não concordo com ele. Postei esse texto no blogue.

[...]

– Porque o começaste a fazer?

– O escrever para mim, há certos assuntos que gosto de partilhar com os outros, tirando as redes sociais, eu evito esse tipo de contactos, estar no meu blogue. Não há muita gente que saiba do meu blogue, mas sei que aquelas pessoas que eu sei que quero que vejam veem.

– Preferes que vejam e que comentem no blogue ou preferes falar pessoalmente?

– [ri-se] Está lá, qualquer um pode ver, mas prefiro que falem pessoalmente comigo, as mais próximas. Gosto de ter feedback pessoal com as

– Joaquim: A pessoa que vai para uma manifestação de pobreza de crianças deve logo a seguir ir para Rabo de Peixe trabalhar. Uma coisa é alertar a sociedade, a outra é agir sobre um tema!” (GF3)

¹⁰¹ No perfil 4, iremos abordar a questão dos blogues profissionais, por agora estamos a referir blogues que servem para divulgar ideias, pensamentos, reflexões pessoais.

peessoas que me dizem mais. Não consigo explicar bem, sei que o simples comentário não é tão íntimo como ter a pessoa a dizer se gostou, se não gostou... o que senti quando leu, o que podia mudar. Com as pessoas que gosto prefiro ter um contacto pessoal.

– Se pudesses escolher, preferias que o blogue só estivesse aberto àque-las pessoas mais próximas?

– *Sim!*” (Paula, E2)

A conversação é também anotada como forma autorreportada de participação. Neste caso com a indicação de capacidade simultânea de influenciar os outros, como acontece com o Teodoro.

“– [Pausa] *Uma situação qualquer, do dia a dia? [pausa, longa] realmente... não sei se separar lutas pode ser considerado? Não sei... eu às vezes influencio um pouco a vida das pessoas... tenho amigos com bastantes problemas e eu ia falando com eles e dizendo-lhes as coisas e eles realmente mudaram muito. Ao longo dos anos isso é uma coisa que até me marcou um pouco, eles ouviam o que eu dizia, viam que me preocupava com as coisas deles e mudaram, realmente. Penso que é mais isso. Eu acho que tenho uma boa capacidade de convencer as pessoas. Se alguém diz que $3+2$ é 4 eu vou dizer que é 5 e ia conseguir convencer que $3+2$ dá 5 e não 4. Eu uso muito isso, não para benefício próprio, mas para ajudar e melhorar.*” (Teodoro, E1)

Quando é pedido que pensem na terceira pessoa e no que outros jovens fazem e se se interessam por política, tendo em conta valores, na linha de Dahlgren (2009a), as respostas são ambivalentes. Oscilam entre o sim (“*vejo que quando os jovens se juntam discutem muito política, pelo menos eu noto isso. E vejo que toda a gente está a par das notícias que nada passa despercebido.*” (Salvador, E1), a dúvida e o não, mas apontam para uma identificação negativa do comportamento dos jovens, inclusive reportando-se a experiência pessoais [“*Eu penso que são uma minoria. Por exemplo, a minha prima, ela já pode votar e ela diz que não vota, que tanto faz é igual*” (Carminho, E1)]. Nos casos negativos, aponta-se para uma necessidade de investir na consciencialização.

Relativamente ao que acham da participação dos jovens nos assuntos públicos, há uma representação recorrente dos jovens como futuro, quando a vontade de ação poderia ser construída no presente:

“– Eu acho que sim, porque os jovens vão ser o futuro do país, vamos ser nós que vamos estar à frente do país, nas instituições públicas, a governar o país. Por isso penso que os jovens deveriam participar mais.” (Marta, E1)

Quanto à indicação sobre se a opinião dos jovens em geral conta, sensivelmente metade acha que não. Os que dizem que conta referem a esfera mais privada, anotando que a opinião conta em casa, junto dos amigos ou na escola. Além disso, neste grupo levanta-se ainda uma questão que foi referida anteriormente que tem que ver com a juventude em risco e que pode estar ainda mais afastada da juventude “normal” ou “consensual”. A participação é vista como uma importante forma de inclusão, uma forma de cada um reforçar confiança em si mesmo. Mas metade diz que só se exclui de participar quem não quer ser incluído. Entre os que indicam exclusão, as respostas colocam-na em jovens particulares, na linha do que tinha sido encontrado atrás. Mais uma vez são identificados os jovens que podem configurar a ideia de outro possivelmente excluído socialmente.

“– Talvez por causa de estereótipos... a comunidade cigana sempre foi mal vista... pode haver um tipo de exclusão. Por exemplo, nas escolas, fala-se na escola do Cerco, penso que se alguém juntasse um grupo de cinco escolas, nunca ia escolher a escola do Cerco por causa da cultura entre aspas que lá passa, por causa de estereótipos e coisas dessas há pessoas que são excluídas.” (Teodoro, E1)

“– Não sei. [pausa] Provavelmente, os jovens incapacitados, porque não ouço falar de iniciativas nenhuma.” (Fátima, E1)

“– Os que veem telenovelas, que não se interessam pela política, que só ligam a televisão para ver telenovelas e vêm revistas como a Maria.” (Salvador, E1)

Os processos de participação neste grupo são mais variados do que no anterior (ainda assim, em 2010 muito centrados nas possibilidades que a escola oferece, como Parlamento dos Jovens e os jornais escolares). Há um reforço

www.livroslabcom.ubi.pt

Centra-se na internet e nos jornais, nunca teve o hábito de ver televisão para se informar, uma vez que antes de existir a internet lia as notícias no jornal que o pai comparava: “*Quando não tenho aulas de manhã, e não me apetece estar a ligar o computador e a estudar, nem a ver televisão, pego no jornal e leio*” (Cândida, E1). A Cândida, que durante a primeira entrevista fez questão de afirmar não ter hábitos regulares de consumo de informação, acabou por os referenciar e por indicar que estava a par dos temas. Lê os jornais de referência que o pai compra, costuma ver sites de notícias (SIC ou da RTP1). Neste caso, a identificação foi feita com a nomeação de canais de televisão específicos.

A Cândida assumiu-se logo na primeira entrevista como um ávida consumidora de internet (2010-2011). A Tânia, também para poder pesquisar as notícias que mais lhe interessam e que nem sempre são encontradas nos *media mainstream*, pesquisa na internet no “[Jornal de] Notícias ou em sites de solidariedade com a Palestina. No caso da crise, basta abrir um site qualquer pois é sempre das primeiras notícias. Basicamente é isso. Documentários também na internet, pois na televisão o tempo é pouco” (Tânia, E1). Queixa-se de na televisão e nos jornais haver pouco espaço para assuntos ligados ao preconceito, como o racismo (é membro de uma ONG da área). O seu discurso assume-se, por vezes, na primeira pessoa do plural, como se fosse um identificativo geracional. O caso da Jade é muito semelhante. Em 2010 estudava para entrar em Medicina, mas os olhos brilhavam quando falava nas Belas-Artes. Acabou por entrar em Veterinária. Comprava revistas de música e usava a internet para saber notícias específicas de ciência e de cultura. “*Na internet, depende, não há Twitter português para notícias, penso eu, mas seria bom, no momento em que acontece toda a gente é informada, temos sempre as notícias no Google e podemos procurar sites. No meio aparecem notícias e vemos*” (Jade, E1). Para os assuntos mais do foro da atualidade, da crise, Portugal e política, já optava pelo telejornal, mas também recorria ao YouTube (em menor escala o Twitter¹⁰⁴ e o Facebook, este último por não gostar do design), para procurar a atualidade. Em 2010, os jovens deste perfil já procuravam informação sobretudo através da internet, o que constitui uma marca

vejo, que presto a atenção, para saber o que se passa e sei que ultimamente tem acontecido muitas coisas estranhas no mundo, como o mau tempo, os sismos; e na política também sei que aquilo não anda muito bem, mas também nunca andou... por isso...” (Cândida, E1)

¹⁰⁴ O Twitter foi escassamente referido como ferramenta de informação. Apenas a Marta, o Salvador, a Jade, a Cândida e o Joaquim se referiram ao Twitter como fonte de informação.

diferenciadora em relação aos anteriores. A Manuela, que pesquisa no Google e faz triagem em vários sites, fazendo uma escolha posterior, também mantém uma posição semelhante: “...quando quero saber de alguma coisa mais particular vou à internet, pesquiso e arranjo informação. Pelo telejornal e pelos jornais que o meu pai compra (Jornal de Notícias ou Diário de Notícias). Eu gosto de ver por alto” (Manuela, E1). A Helena para se “entreter” ainda tem como referência a televisão, mas em relação à internet diz: “A internet só uso à noite, eu informo-me de coisas, mas não é específico de Portugal mas mais sobre arte, novos vídeos, novos realizadores. Mais relacionado com cultura” (Helena, E1).

Em 2011 não foram encontradas alterações e o perfil manteve a mesma linha (já sem a Helena, que não prosseguiu na investigação), reforçando o papel da internet.

No que diz respeito à **informação política**, com relevância para a cobertura das eleições de 2009, não se verificou esta preferência clara pela internet, ao contrário do que acontecia com notícias gerais ou relativas a assuntos particulares que lhes interessam. Neste caso, mais uma vez as notícias de política afunilam-se em consumos sociais da esfera privada. As opções foram variando de *media* para *media*: “A internet. Site do Parlamento, da RTP1 e da SIC Notícias” (Cândida, E1); “Basicamente foi o Bloco e depois a televisão e a internet, para ver os outros partidos políticos” (Tânia, E1); “[pausa] lembro-me de uns amigos terem mandado um site com medidas políticas dos vários partidos e ia vendo na hora das refeições” (Jade, E1); “Acho que foi por meios familiares que me foram explicando em que consistia cada uma e o que era importante. Depois a televisão, há sempre aquelas notícias que ocupam o telejornal inteiro. Acho que não usei muito a internet, só usei para pesquisar um ou dois políticos” (Manuela, E1). A Tânia, mais centrada nas suas atividades na ONG, obteve informação através do partido, da televisão e ainda da internet, neste caso para ver outros partidos. Entre os outros informantes, as conversas em família, a televisão e por fim a internet foram as principais fontes de informação eleitoral. A Helena, na linha do que aconteceu no primeiro grupo e com os *writers* e MC, não obteve informação sobre eleições, nem através de conversas. Nota-se que a participação menos tradicional é claramente a de um elemento que indica o afastamento político. Em 2011, mantiveram-se as mesmas tendências.

Sobre quem os incentiva a consumir notícias, não foi encontrada uma centralidade nos discursos familiares, apesar de as notícias noutros grupos serem dominadas por este núcleo. Mas relativamente à informação sobre eleições, a situação é inversa, nos dois anos. A família é notória, embora não exclusiva. A Cândida centrou-se na escola e amigos, muito em especial na melhor amiga, mas também referiu os pais e os contextos concretos de debate mais alargado:

“– Falei com o Carlos [do perfil 4], que é aqui [na escola 2] o senhor primeiro-ministro. Na escola, com a minha melhor amiga, com os pais. As conversas, depende. Com a minha melhor amiga, começamos a falar de política e nunca mais saímos dali. Com o Carlos é nas aulas. Com os meus pais, é quando estamos a ver uma notícia e alguém diz: este é mesmo não sei quê...” (Cândida, E2)

Tendo em conta a conversa sobre eleições no grupo de amigos, algumas respostas revelaram uma certa aversão à diversidade de opiniões e ao debate ideológico.

Identificações e relações de confiança

Quanto a relações de confiança e sobre com quem falam de notícias, há uma valorização do grupo de amigos; a Cândida mantém a sua linha de demarcação em relação ao espaço familiar que já a caracterizara noutras respostas, centrando-se na confiança na melhor amiga. O Bento mantém o criticismo aos *media*, e só à segunda insistência na pergunta sobre com quem fala sobre assuntos públicos é que se refere à família e aos amigos: *“É assim, os media... temos que lhes dar importância, 95% da população é manipulada pelos media... sim, mas falo com amigos e família”* (Bento, E1).

No que diz respeito a quem incentiva a consumir notícias, e apesar das referências à família, os amigos e sobretudo os colegas de escola têm de novo uma grande relevância: *“Penso que os amigos... chega alguém à escola e diz: esta coisa é interessante e vou ver e depois chega outro... e andamos a dizer uns aos outros o que vimos e gostamos”* (Manuela, E2). A Tânia e o Bento indicam igualmente questões de centralidade do *self*.

No que diz respeito a quem associariam à capacidade para participar em sociedade, o destaque centrou-se igualmente nos amigos. O Bento e a Manuela reforçam, mesmo assim, a herança da família. A Manuela centra-se ainda

na escola e nos colegas de escola, neste caso por oposição aos amigos, que têm outro tipo de conversas:

“– Talvez a escola, porque os media eu não participo, só vou vendo a informação que me interessa, os amigos normalmente os temas que falamos não são importantes para toda a gente. Talvez a família e a escola, a escola porque é onde aprendemos e conseguimos desenvolver-nos mentalmente e família que também precisamos para nos desenvolvermos mentalmente.” (Manuela, E1)

Neste perfil, há uma dose de desconfiança assinalada em relação aos *media* tradicionais: *arriscado*, *complicado* e *manipulação* são atributos associados. O que os *media* noticiosos dizem não é tido como totalmente garantido, há um maior questionamento. Apesar de determinados canais, como a *RTP* e a *SIC*, serem considerados de confiança.

O caso mais indefinido é o do Bento (apaixonado pela música, cuja influência familiar é notória), que passou entre 2010 e 2011 por um complicado processo de doença do pai e que na pergunta relativa a quem está interessado em notícias em casa identificava a mãe com as mesmas, embora o pai em 2010 tenha sido o seu modelo¹⁰⁵. A Cândida e a Tânia reforçaram a importância do pai nestas conversas e a Jade e a Manuela alargaram o núcleo.

Nesta linha de desconfiança em relação aos *media* tradicionais, não será de estranhar que o papel do jornalismo tradicional seja criticado pelos membros deste grupo. A Jade refere-se à objetividade, mas acrescenta: *“Há muitos jornalistas a criarem o seu blogue, o seu site e exporem lá as notícias. Isso é bom.”* (Jade, E1). A Tânia, que chegou a pensar seguir Jornalismo, refere-se de forma negativa às rotinas: *“Cada vez mais tenho a ideia de que o jornalismo é estar num escritório e fazer as notícias a partir daí, a minha ideia começou a assustar-me. O jornalismo cada vez mais é feito para as necessidades que a sociedade tem, cada vez mais vemos revistas cor-de-rosa, eu sei que vende. Digamos que o cor-de-rosa não é o importante.”* (Tânia, E1).

A Jade relembra as questões da objetividade e da subjetividade e neste caso relativizando mais a objetividade do jornalista, que, afinal, não passa de

¹⁰⁵ A propósito da doença do pai, chegou a pensar em criar um blogue para ajudar outras pessoas a passar pelo mesmo que a sua família passou, mas acabou por achar que era um processo complicado, tendo em conta as dificuldades vividas nesse período.

um ser humano. O Bento refere-se às questões comerciais do jornalismo, que podem entorpecer a informação. São vários os *media* que cumprem uma função democrática. Para a Manuela é o jornal, para a Jade a internet, para a Helena a televisão, enquanto o Bento refere a televisão e a internet. A televisão é considerada, sobretudo em 2011, o meio mais democrático, por chegar a mais pessoas e não tanto pelo conteúdo.

Participação autorreportada

Na definição deste perfil nos espaços e práticas de participação, começamos pela Tânia, a única que manteve em 2011 a atividade pela qual foi escolhida em 2010. A Tânia manteve-se ligada ao partido, de certa forma até reforçou a sua posição, mesmo tendo ido morar para outra cidade, para Lisboa (por ter entrando na faculdade, em Ciência Política). Pensando noutras atividades para além das quais foram escolhidos, na passagem de ano de pesquisa, a Jade manteve-se fiel ao vegetarianismo, a Manuela ao jornal de turma e o Bento à atividade musical.

Ainda relativamente a uma das outras atividades pela qual foram selecionados, o Parlamento dos Jovens, em relação à Cândida as referências à participação continuam a corroborar o que outros colegas disseram, acrescentando que o projeto lhe deu “*maturidade, especialmente, porque aprendi a lidar com tudo... Eu sou uma rapariga um bocado tímida e tinha de me abrir mais para dar a minha opinião com os meus colegas e... especialmente maturidade*” (Cândida, E1). Bento (escola 1), pelo contrário, na linha dos outros dois colegas de escola, o Salvador e o Dário, incluídos no perfil 2 e no 5, disse que a experiência não foi positiva, sobretudo pelos moldes em que funcionou a sessão distrital e não tanto pela crítica exclusiva ao processo na escola 1. Relativamente à Helena (apenas esteve na primeira entrevista), a atividade de participação pela qual foi escolhida, a criação de letras para músicas, está enraizada no seu quotidiano e envolve o núcleo de amigos.

É ainda importante anotar o caso da Manuela¹⁰⁶, que assistia às assembleias de bairro. Começou a participar pois “*achava muita piada aos temas [definidos mensalmente]. E tinha ideias muito próprias sobre cada tema, mas depois também acho que participava o suficiente, mas não muito, pois era a*

¹⁰⁶ A Manuela começou a despertar para a política quando a tia lhe contou histórias familiares sobre a Festa do Avante.

mais nova, não conhecia muitas pessoas e sentia-me um pouco inibida” (Manuela, E1). Na altura da entrevista 1, estava ligada ao centro, sobretudo por causa do apoio ao estudo, não só para ser ajudada como também para contribuir.

Neste grupo, quase todos os entrevistados disseram preferir outras formas de participação além das escolhidas para a investigação. A Cândida¹⁰⁷ revela uma enorme necessidade de ter uma profissão “diferente do habitual” e esse é o foco. Também se dedica à música, que aprende como autodidata nos tempos livres. “*É uma maneira na qual se pode mostrar o que se sente. Através das letras, do ritmo numa guitarra, pode ser uma batida triste, alegre. Nós, por exemplo, se não tivermos ninguém com quem desabafar sobre um determinado assunto, eu baseio-me na música.*” (Cândida, E1). Aversa à exposição pública, a Cândida reconhece que os amigos desconhecem algumas das suas facetas mais criativas: “*Os meus amigos não sabem que eu toco guitarra ou que escrevo música (apenas dois ou três sabem isso). Não é coisa que eu utilize para ser fixe. Se é importante para nós não tem que ser importante para os outros*” (Cândida, E1). A Tânia, pode dizer-se, tem “dois amores”, a ONG e o partido, e a Jade (que gostaria de ser membro de uma associação de animais), o vegetarianismo:

“– *Antes não tinha ativismos. Depois comecei a lutar por certas coisas [diz tudo isto com bastante emoção] e o casamento entre pessoas de um mesmo sexo foi logo das primeiras, foi muito bom.*” (Tânia, E1)

“– Porque é que o vegetarianismo é tão importante para ti?

– *Inúmeras razões, desde a saúde, o ambiente, porque o maior poluidor é mesmo a indústria da carne, a principal razão é mesmo pelos animais. Primeiro não concordo com comer os animais, e não concordo com a manipulação das empresas que estão pelo meio, e também por razões biológicas, nós nascemos herbívoros.*” (Jade, E1)

¹⁰⁷ Na primeira entrevista de 2010, a Cândida tinha consigo um papel para aderir a uma juventude, e na segunda já tinha aderido, apesar de não ser muito ativa ou interessada em participar. A motivação tinha sobretudo que ver com a vontade de saber mais sobre política e de corresponder ao círculo virtuoso que encontrava na escola 2 quanto à participação política “*Eu só me comecei a interessar por política este ano, começaram a falar do Parlamento dos Jovens, da política e a partir daí é que comecei a prestar mais atenção e vou-me filiar na [sigla da juventude]*” (Cândida, E1)

O Bento gosta incondicionalmente de *jazz* (criou um quarteto, que nas suas palavras em 2011 já era conhecido, e até já tinham tocado num bar conceituado e alternativo do Porto) e da escola de teatro e de música¹⁰⁸. Já a Manuela destacou ainda um projeto de turma com a criação de um jornal (ainda existia em 2011) que servia para ter voz e debater. Foi criado para dar continuidade a uma conversa que começou nas aulas e que de outra forma não teria prosseguido. Começou por ser impresso mas os custos ditaram que passasse a ser digital e enviado por simples e-mail (uma forma tradicional, mas mais prática do que um *blogue*).

“– O jornal de turma e os jornais escolares de uma forma geral são importantes para debaterem os temas da comunidade escolar?

– *Sim, porque nós agora na escola quase não temos tempo nem vontade para debater as nossas ideias. O jornal deu para cada um dizer o que achava sobre cada coisa. Por exemplo, eu escrevia um tema e se alguém não estivesse de acordo, escrevia e dava a sua opinião e escrevia. Assim, deu para nos conhecermos também.*

[...]

– Às vezes o contexto escolar pode ser visto como castrador?

– *Não, porque ninguém sabia. Os professores não sabiam, era entre alunos. Mas a ideia se calhar ocorreu no contexto da aula de inglês. Estávamos a dar os jornais e era interessante ver como são tão diferentes. Eles têm um que é só de *fofoquices*, o *Sun*, e depois o sério, o *Times*.*

– Faziam e imprimiam?

– *Sim, quando não conseguíamos imprimir, usávamos o e-mail e mandávamos para todos os da turma. Nos últimos tempos foi por e-mail.*

– Nunca pensaram fazer um *blogue*?

– *Não.*” (Manuela, E1)

Refletindo sobre se os jovens se interessam por política, a Tânia falou da necessidade de se participar mesmo na política mais alargada. Já Bento, como indicámos anteriormente, referiu-se à importância estratégica de pertencer a

¹⁰⁸ Em 2010 a sua ligação à escola era mais técnica, ajudar na parte técnica do som para as peças de teatro, considerava que era uma forma de ajudar os atores.

uma juventude e de como o assunto é tema de conversa entre amigos, apesar de a ele próprio não o seduzir. Sem responder diretamente à questão, e centrando-se no plano individual, a Helena¹⁰⁹ falou de um jantar político a que foi por vontade do pai e a Cândida começou por falar da alteração no seu modo de encarar a política surgido com a participação no Parlamento dos Jovens.

Foram ambivalentes quando levados a pensar se a opinião dos jovens conta. Levantaram-se assuntos relativos às diferenças de classe, as diferenças entre jovens e adultos, e novamente os jovens mais problemáticos. O Bento disse que estrategicamente dá opinião quando sabe que esta vai ser escutada.

“– Os jovens são ouvidos e levados a sério?

– *Alguns, outros não. Os revolucionários não são ouvidos praticamente.*

– Quais são ouvidos?

– *Os da classe mais alta, talvez, os que têm mais educação.*” (Helena, E1)

“– [ri-se] *Depende. A verdade é que maior parte das vezes não, não somos vistos com a credibilidade que merecemos. Mas tudo depende da nossa postura em relação ao que estamos a defender e a falar.*” (Tânia, E1)

O grupo considerou quase unanimemente ser importante participar como forma de inclusão. A ideia foi reforçada pela Manuela, considerando que o não participar é motivo de exclusão. A Tânia, o Bento e a Jade referiram-se à criação de uma base de ligação entre todos.

Só a Tânia e a Jade é que consideraram que participa quem quer participar, nada é proibido, os outros levantaram problemas de exclusão. A Cândida falou dos ciganos, Bento dos “marginais”, dos “rebeldes” e em menor medida do racismo. A Helena referiu-se aos homossexuais e outras minorias. Já a Manuela (que estudava numa escola de elite apesar de morar no bairro próximo) falou dos grupos que se constituem nos muros das escolas.

¹⁰⁹ A Helena não evidenciou interesse por notícias, mas, apesar de, de certa forma, o negar, interessa-se em saber como funcionam os partidos.

“– Acho que sim. Não é bem o termo racista, mas os ciganos¹¹⁰ por exemplo são excluídos. Não devia ser assim, mas: são ciganos, não deveriam ser de cá, podem ter doenças estranhas, não nos vamos aproximar. Penso que isso é estúpido, são cidadãos como nós. Deviam ser aceites da mesma maneira como nós somos aceites.” (Cândida, E1)

“– Se calhar na escola, está dividida em grupos de popularidade, os mais populares, os normais e os completamente excluídos. Se calhar a pessoas completamente excluídas não acham piada. São normalmente as pessoas com problemas, as mais estranhas, as mais diferentes, por assim dizer. Os góticos, as que são diferentes, eu acho que não há mal nisso, é bom para variar. Mas nem todos pensam como eu.” (Manuela, E1)

Neste grupo há uma forte intensidade das ações de microparticipação não convencional e com ênfase na procura de uma intencionalidade de participação cívica, no sentido de apoio à comunidade, em especial por parte da Cândida, da Jade e da Tânia (neste último caso reforçada ao longo do tempo). As formas de participação permitiram identificação de espaços online de terceiros, como fóruns, mas também em blogues próprios e no MySpace. Quase todos mantiveram formas de participação de 2010 a 2011, embora a Manuela, a única do grupo a marcar presença nos grupos de foco, tenha diminuído a sua participação. Neste grupo existiu capacidade para refletir sobre os seus processos de participação com pluralidade.

Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados

Consumo noticioso e informação política

Este é o perfil mais coeso dos cinco identificados e poderia ter sido constituído na primeira fase de investigação¹¹¹. Nota-se neste perfil a importância

¹¹⁰ A discriminação sobre ciganos e jovens desviantes foi referida muito em particular pelos informantes da escola 2 (exemplo da Cândida), assim como pelos do bairro.

¹¹¹ Tentando comparar com Schröder e Kobbernagel (2010), encontramos semelhanças com a primeira tipologia (consumidor de notícias versátil e tradicional), a quinta (consumidores intensos de jornais) e a sexta (aficionados na atualização de notícias). Relativamente às tipologias de Catarina Menezes (2011), encontramos semelhanças com o grupo que denominou de institucional e com o perfil associativista. A autora identificou perfis separados, mas neste caso as nossas indicações apontam para uma sobreposição assumida de esferas de participação, que se complementam e reforçam em simbiose.

das redes de sociabilidade para consumir e falar e criar circulação de conhecimento. Neste grupo, as redes de sociabilidade são causa e efeito de interesse e participação, autonomamente em relação ao capital económico e cultural existente na família. Apesar de uma parte do grupo ter um capital familiar muito elevado no sentido cultural, económico, social e também cívico, uma outra parte não tem essa valência económica e em alguns casos até cultural, mas compensa-a com esforço na construção pessoal e também beneficia de um capital social e cívico desenvolvido em casa com pais e/ou avós. Appadurai (2003b/1996: 44) aponta, como vimos no *capítulo 1*, para que as relações politizadas entre familiares sejam fundamentais para fomentar emoções e identidades.

Pensando desde logo no **consumo noticioso**, verificaremos que as conversas sobre notícias ultrapassam a dimensão familiar e têm uma constância diária. Contudo, claramente este não é o grupo que representa uma maioria mas sim um nicho. Constituem-se como uma espécie de “marginais/alternativos”¹¹², configurando-se na ideia de outro, interessados em participar na dinâmica sociopolítica, e recorrem à linguagem bélica para se referirem à relevância da informação. Como diz a Natércia, “*é sempre uma arma, e procurar nos diferentes media é importante*” (E1). E Joaquim “*A informação é a base de tudo. É poder. Ter informação é estar à frente, é ter vantagem*” (E1). A informação é entendida como um estado de espírito, uma ferramenta para reforçar formas de entendimento e de participação. É fundamental para se posicionarem nas diferentes arenas em que se movimentam. Na linha de Appadurai (2003a/1986: 3), encontramos o carburante para um *consumo participativo*.

Este perfil apresenta poucas oscilações ao longo do tempo, tanto na intensidade da participação quanto nas formas de consumo noticioso e uso de novos *media*. Há evoluções, mas não alterações. Neste grupo, há quatro me-

¹¹² Por mais do que uma vez, quer nas entrevistas quer nos grupos de foco, assumiram-se como sendo diferentes dos outros jovens, por serem mais interessados.

– Carlos: *Pois o que eu dizia, a tendência é eles [gargalhada] pois, lá estou a dizer: eles!*

– Carla: *Mas é mesmo!*

– Lito: *Sabes que o discurso é invasivo.*

– Carla: *Eu, as vezes, sinto-me mesmo chata!*

– Carlos: *Nós, depois, acabamos por nos afastar um bocado, já nem tentamos que eles se aproximem.*

– Lito: *Pois.*

– Carlos: *É complicado porque aos olhos deles também passamos a ser os outros.”* (GF6)

dia essenciais: a internet, os jornais (impressos e digitais), a televisão e, por fim, a rádio. Podemos dizer que a internet tem uma elevada preponderância (Joaquim, Lito, Carla, Rui e Carlos), mas outros *media* também, inclusive comprados pelos jovens ou feitos no seio dos partidos. Neste grupo estar a par das notícias é tido como um hábito, um vício.

As redes sociais são espaços de consumo e de divulgação de notícias. Neste perfil, o Facebook é um local de participação e de divulgação de informação que estes jovens consideram útil. No discurso do Joaquim nota-se a capacidade autorreportada para fazer notícias. Os debates em torno do uso das tecnologias como meio de participação cívica e política e das possibilidades que os meios digitais possibilitam em termos de participação constituíram identificativos dos grupos de foco, designadamente no n.º 5¹¹³:

“– Rui: ...Facebook, porque normalmente o meu grupo de amigos interessa-se pelas mesmas cenas do que eu e ao partilhar uma notícia estou também à espera de obter uma opinião de alguém. E aí começa o debate!”

– Investigadora: Os meios digitais permitem que a pessoa possa participar de uma forma mais ativa. Isso é importante para vocês? Os media tradicionais também deveriam ir por aí, democratizar mais a informação?

– Teodoro: O suporte não permite, por exemplo os jornais, não dá. No site do jornal é que se pode comentar as notícias... tem a ver com isso... a democratização das notícias em si e da informação até já está bastante generalizada...” (GF5)

Há ainda uma procura de informação impulsionada pelo reconhecimento de determinados sites, jornais, ou até blogues, alguns deles previamente conhecidos e identificados como sendo de confiança e já usados há algum tempo. A pesquisa não se limita a ser feita de forma genérica no Google, mas sim em locais muitas vezes já reconhecidos pelos informantes. A Estela, que era a segunda mais nova do grupo de 35¹¹⁴, identificou essa mesma prática, que

¹¹³ No grupo de foco 5, participaram o Rui, o Carlos, a Carla e a Natércia (perfil 1) e o Teodoro (perfil 2).

¹¹⁴ Fizemos a entrevista 1 num centro comercial e a mãe, licenciada, acompanhou-a no início. Mostrou-se interessada no trabalho e disse que conhecia os meandros destes trabalhos científi-

reflete o seu interesse por informação e também a importância de confiar na mesma.

“– Que *media* usas para te informares?

– *Utilizo... o meu pai diz-me que há novidades nas scuts eu imediatamente ligo a SIC Notícias ou outros canais e vou à internet. Depende. Vou à procura quando há novidades ou ouço na televisão e depois quero aprofundar.*

– Quando procuras informação na internet optas pelos jornais impressos ou procuras por exemplo no Google?

– *Vou logo aos jornais que já conheço.*” (Estela, E1)

Além disso, é também de anotar como mesmo os jovens deste grupo reconhecem que o tempo para notícias é limitado; não podemos esquecer que esta é apenas uma parte da vida quotidiana, que ao longo do dia é preenchida por muitas outras vivências. A informação neste caso é de tal forma vital que não a dispensam, mesmo quando não a têm por perto. Há uma portabilidade da informação, capaz de chegar a diferentes espaços mesmo quando não parecia ser possível.

Como já tínhamos anotado, neste perfil os níveis de consumo são sempre elevados. O Rui foi, ainda assim, aquele em que se notou mais o reforço do conhecimento e capacidade de intervenção. Além disso, a internet foi reforçada na vida da Estela e jornal impresso na de Carla: “*Quanto mais não seja, leio de manhã os jornais que são distribuídos e lá em casa passou a haver o hábito de comprar jornais todos os dias. Está lá e eu leio, tenho esse interesse, é o Público*” (Carla, E2).

Tanto os elementos que reuniram no grupo de quarta (grupos de foco 5 e 6) como os do grupo de sábado (grupos de foco 3 e 4) assumiram-se como ecléticos no consumo de informação. Mas nos de quarta esteve em debate a sua inclusão na chamada geração digital. Os elementos deste grupo não escolheram as fotografias que apresentamos sobre *media*, mas a conversa sobre os *media* decorreu em contexto de outros temas¹¹⁵.

cos, disse que a filha era muito interessada e concluiu que o que a investigação pretendia era: *contribuir para aumentar e melhorar a participação* (notas de campo, 13 de julho de 2010). Depois deste contacto inicial foi embora e deixou-nos a fazer a entrevista.

¹¹⁵ Importa aqui anotar que, transversalmente, nos grupos de foco tradicionais, a conversa

“– Investigadora: Quem escolheu este primeiro grupo de fotografias [media tradicionais]?

[ninguém]

– Investigadora: Quem escolheu este segundo grupo de imagens [media digitais e conversa]?

[ninguém] [...]

– Carlos: *Eu acho que foi por exclusão de partes.*

– Carla: *Entre outras coisas, eu acho que também tem a ver com... quer dizer, também por exclusão de partes, mas também tem a ver com a presença de tantos temas se calhar mais estruturais em si.*

– Carlos: *Exato e mais apelativos.*

– Carla: *Mais apelativos e são temas que... aquilo [aponta para os media] pode ser o meio, mas é o meio para transmitir isto, se calhar o conteúdo faz mais sentido do que a forma.*

– Teodoro: *E é muito geral, acho que temos temas mais concretos, uma pessoa pensa e tem logo uma opinião a dar.*

– Rui: *Eu não escolhi porque estes temas já tinham sido abordados nas entrevistas anteriores...*

– Investigadora: Para não seres repetitivo... ou eu não ser repetitiva!!!

– Natércia: *Eu concordo com o que ele disse, são temas mais estruturais.” (GF5)*

Encontrámos aqui a afirmação do círculo virtuoso, concentrado no consumo noticioso, a que se referia Pipa Norris (2000: 277), mas esse círculo é necessariamente alargado, ou seja, não se centra apenas nas notícias.

O consumo de **informação política**, com incidência nas eleições é diversificado, muito em especial em 2010. Implica ver diferentes *media*, participar em debates, ver debates televisivos (o telejornal nestes casos é insuficiente), ver informação de outros partidos e ir aos sites dos partidos. No que se refere

centrou-se mais em formas de participação e em temas que os interessaram, que consideraram *estruturais*, como o racismo, as crianças e a velhice (grupos de foco 1 e 2), as ideologias políticas, as manifestações, o voto (grupos de foco 5 e 6. Já os grupos de foco 3 e 4 acabaram por desenvolver de forma mais equitativa a parte do jornalismo e da participação, apesar de se ter verificado igualmente uma tendência para falarem de temas em contexto sem optarem (quase totalmente) pela escolha das imagens alusivas em específico aos *media*.

aos elementos dos partidos mais pequenos, os participantes tendem a identificar uma disparidade de tempo dado pelos media aos diferentes partidos: “– *O partido fazia iniciativa de massas tipo comícios em Évora com quatro mil pessoas, não se passava nada em relação a isso, mas passava uma ação do Bloco numa empresa com duas pessoas*” (Natércia, E1).

Relativamente a 2011, neste perfil todos se lembraram de recolher material para análise na segunda entrevista, dois deles apresentando material panfletário do partido. Nas eleições presidenciais houve um menor entusiasmo. Quando nos grupos de foco foram confrontados com essa questão justificaram que eram apenas reeleições. Apesar de terem continuado a recorrer a diversos meios, incluindo as conversas com elementos de partidos, para obterem informação, a internet tornou-se mais útil, pelo acesso aos blogues, aos sites dos candidatos. Estes dois elementos são fundamentais neste grupo e atestam a sua capacidade para ir mais fundo na informação, passar a barreira da informação jornalística e ter a capacidade para ir à fonte, como os sites dos candidatos ou dos partidos. Mas também conversas na rua, o que foi avançado de forma explícita por quase todos. No caso do Joaquim prevaleceu uma opção por formas informais de campanha, como conversas informais enquanto viaja de autocarro.

– *Joaquim: As conversas dos autocarros são extremamente... muito enriquecedoras, sobretudo nos dias de chuva em que as pessoas estão particularmente irritadas [risada]. Acho que é importante fazer uma auscultação ao público e daí as minhas conversas no autocarro...*

– *Estela: Mas tu vês qualquer pessoa no autocarro e perguntas!?*

– *Anita: Não digas que sim!!!????!!*

– *Joaquim: Sim. Às vezes querem-me dar com as batatas e eu simplesmente ignoro...*

– *Anita: Instalas-te e perguntas? Então o que achou das eleições?*

– *Joaquim: Não, as conversas normalmente são conversas de circunstância sobre coisas que nem ele vai sair de lá enriquecido com a conversa nem eu, mas já que vamos falar, vamos falar de alguma coisa.*

Pergunto: o que acha do Sócrates, do Passos Coelho, de quem estiver

lá, e o que acha do Rui Rio. Essa é a minha preferida, pois ninguém o suporta e eu também não [ri-se].” (GF4¹¹⁶)

Identificações e relações de confiança

Pensando nas relações de confiança, e sobre com quem comentam as notícias, com a exceção do Carlos e da Estela, que colocam a tónica na família, outras pessoas exteriores a este núcleo privado incluem desde militantes do partido até pessoas com as quais convivem de forma mais esporádica (advogado do pai, pessoas na rua, etc.). Neste caso, também há alterações de um ano para o outro. Se a Carla se cinge mais à família e amigos, dá também conta da convivência alargada (embora a família tenha um espaço muito relevante nas suas diferentes respostas) ao núcleo que inclui amigos, pais e escola. Relativamente a que/o quê associariam à capacidade para participar na sociedade, as respostas também se dividem e surge um elemento novo em relação aos outros perfis: os *media*. Neste perfil, as respostas não se associam apenas a quem promove a participação mas também aos locais onde ela se efetua. O Carlos e a Natércia destacam a influência positiva da participação na escola, também devido ao papel preponderante que desempenham nesse contexto, não apenas como alunos mas também como fazedores de políticas. A dimensão da escola e da convivialidade escolar estará muito mais associada a formas de participação do que de consumo de informação, que tem outras esferas de sociabilidade.

É transversal, a todos, um sentimento de que a informação é condição para atividade em sociedade. Mas, sobressaem questões como a assimetria de autorrepresentação positiva do conhecimento entre estes jovens e os seus familiares (como no caso do Rui e do Carlos), influências familiares para que se motivem e referências motivacionais decorrentes da participação em partidos. No caso concreto do Carlos, do Rui e da Natércia, são observadas dimensões do capital cívico, dominante em relação aos capitais económico e cultural. No que respeita à Natércia, à Estela e à Carla, por exemplo, verifica-se uma constante no círculo virtuoso da informação no âmbito familiar.

¹¹⁶ No grupo de foco 4, participaram o Joaquim e a Estela (perfil 4) e ainda a Anita e a Carminho (perfil 2).

“– Na escola deveria sentir mas não sinto, os colegas não estão tão interessados como eu. Neste momento já não há ninguém na minha família que incentive, já houve, a minha mãe, o meu pai, os meus avós, passava muito tempo com eles e incentivavam-me nas notícias.

– Se calhar agora sentem que já não é preciso. . .

– É, agora estou onde eles estavam, mas foram eles que me incentivaram. Agora é mais na participação política, tenho de estar sempre informado, mas o ambiente familiar...” (Carlos, E1)

“– Mais do que as notícias, ter tido o “privilégio” de sentir os problemas. Isto dá para participar ou não, no meu caso deu! A vivência em casa do meu pai, com uma vivência intensiva de luta e que não é de partido nenhum!” (Natércia, E2)

Quanto à confiança nos *media*, dois militantes de partidos à esquerda disseram não confiar, um deles ligando essa desconfiança ao capital financeiro e empresarial que de certa forma condiciona os jornalistas [como identificado no capítulo 1, Dahlgren (2009a) considera que é importante um balanceamento entre confiança e desconfiança para que a democracia funcione] – esta discussão ficou bem patente nas entrevistas e nos grupos de foco. A confiança pessoal em si mesmo como sendo capaz de ter escolha e de conseguir escolher é primordial e liga-se à capacidade de efetuar uma leitura crítica das notícias: “Não é uma questão de confiar, se calhar confio em mim para confiar nos media. É isso. Tenho de partir do princípio que tenho de descodificar alguma coisa” (Lito, E1). A desconfiança torna-se forma de confiança. Neste perfil, altamente participativo, a informação é um elemento de poder, por isso condição *sine qua non* para prosseguirem com as suas atividades. Mesmo quando identificam a desconfiança, a descridibilização, isso não os demove de optar por consumir a informação, pois também consideram que têm ferramentas para ultrapassar esses percalços, evidenciando níveis de literacia que lhes permitem ter essa segurança.

Relativamente às indicações sobre credibilidade, a internet é uma ferramenta fundamental para que possam aprofundar a informação e decidir. Os jornais online foram referidos como espaços de credibilidade, ao contrário de outra informação, como a da Wikipedia. Joaquim aponta para o imperativo de saber gerir a informação. Este tema foi, aliás, discutido nos grupos de foco, designadamente no n.º 3.

Os *media* tradicionais são ainda encarados como espaços onde a informação é mais manipulada, sobretudo por forças políticas e económicas. Apesar de este discurso ter sido mais vincado junto dos informantes de esquerda, marcou algumas discussões acesas.

“– Lito: O cidadão é altamente manipulável pelos *media* tradicionais, porque têm uma poder e um mercado que é só deles e que está concentrado em meia dúzia de mãos e que cria uma cultura. Por isso é que a internet acaba por ser uma cultura muito mais democrática. A democracia existe a partir do momento em que escolhem.

– Joaquim: Pegando nisto que o Lito está a dizer, que a internet é mais democrática [...] Há uma opção.” (GF3)

Neste perfil, o contacto com os *media* é diário e multifuncional. Como já avançámos, a informação tem um carácter de poder e a conversa em casa é feita a nível aprofundado e muito centrada na informação política nas *hardnews*.

“– A informação é a base de tudo. É poder¹¹⁷. Ter informação é estar à frente, é ter vantagem.” (Joaquim, E1)

A informação é ainda motivo de discussão num mesmo sentido ideológico, pré-determinado, ainda que a Natércia tenha feito questão de dizer, em especial na segunda entrevista, que não segue os pais por seguidismo, embora estes tenham sido importantes na estruturação cívica.

“– É vantajoso, nós [em casa] temos uma mesma ideologia, a minha mãe é do partido, o meu pai não é mas tem uma ficha na mesinha de cabeceira há seis meses. Diz sempre que está a pensar aderir, mas o meu pai, que já votou em partidos menos engraçados, eu não tive a

¹¹⁷ Quando estive em 2011 em Pequim em estágio, mesmo passando pelas dificuldades de não aceder facilmente à internet, fiz de tudo para se manter informado sobre Portugal.

“– Joaquim: A manifestação geração à rasca foi três dias antes de eu ter ido para Pequim, estive seis meses em Pequim, até há um mês e eu levei... a minha leitura até Pequim foi todos os comentários, todos os blogues, todas, os artigos que eu vi na internet sobre a manifestação... Eu vim a ler aquilo tudo e depois até vi o Prós e Contras quando cheguei à China [Demostrou três dias a descarregar; gargalhadas] eu achei absolutamente ridícula, não a manifestação como conceito, não sou contra a manifestação, de todo, mas quanto à forma como tudo foi feito. Tudo errado. Não há ponta por onde se lhe pegue, não houve resultados.” (GF3)

ver com a mudança para ele votar [nome do partido], eu ainda era pequena. Os meus pais não são os bolcheviques todos os dias a fazer contactos. Não são. Mas sempre que podem participam nos debates que há lá perto de casa. Ao jantar, quando jantamos juntos, estamos a ver as notícias, se jantamos mais tarde pomos no jornal das 9. Apesar de termos ideias parecidas cada um tem uma perspectiva diferente. Por isso discutimos as notícias. É fixe, ficamos até às duas da manhã a discutir.” (Natércia, E1)

“– ... isso não quer dizer que eu pense assim porque os meus pais pensam, ou porque o meu pai pense, ele até foi dirigente sindical. E até já teve problemas por causa disso. Não foi por ver o meu pai assim que quis ser, mas essencialmente porque ele me ensinou a questionar as coisas! E a minha mãe também. O estímulo que cada um recebe nos seus anos de formação é muito importante e nem toda a gente recebeu esse estímulo. [...] Os pais têm uma importância muito grande, mas a escola é fundamental, devia ensinar as pessoas a pensar e a intervir, da forma que elas escolham. A escola não tem capacidade para fazer pensar, porque não quer.” (Natércia, E2)

O Lito refere-se à forma como a informação foi sendo incutida na sua vida desde a infância, pois passava muito tempo com os avós, que o incentivam a ver notícias.

“– É engraçado, a minha avó é uma pessoa com muita pressa, muito stressada e muito despassarada, já faz parte dela. E consegue enganar-se sempre na forma como divulga as notícias, lê o rodapé e inventa uma história sobre aquilo e vem-me contar. Muitas vezes discuto com ela e ela dá o seu ponto de vista e eu o meu, há ali uma discussão política sobre o telejornal e principalmente ao domingo, que é o dia da família, almoçamos juntos e vem o meu tio, a minha prima, a namorada. Somos para aí 12 à mesa, é um plenário, se podemos assim chamar, sobre o que se passou durante a semana. Eu gosto muitas vezes de introduzir esses temas até para haver discussão, essa é uma discussão que normalmente aparece.” (Lito, E1)

Nas suas casas existe um ambiente informal de discussão das notícias e todos conseguem (e querem) dar a sua opinião. “Não há regras, cada um dá

a sua opinião” (Carlos, E2); “*É descontraído!!! A minha mãe não impõe a sua opinião pois acha que eu estando mais envolvido em política tenho mais razões para discutir. É sempre relaxado!*” (Joaquim, E2); “*Liberdade e alegria!*” (Natércia, E2); “*Em casa tenho um discurso mais para a brincadeira, comento ironicamente o que a minha avó diz, mas lá não é trabalho*” (Lito, E2). O que sobressai, por exemplo em comparação com respostas de outros grupos, é que há uma potenciação da importância simbólica das notícias em casa que favorece os laços sociais com as mesmas.

Quando questionados sobre o motivo de verem notícias, encontramos de novo identificativos familiares, necessidade de corresponder em termos de saber e capacidade de conversação e argumentação. Carlos destacou o facto de ter começado a ver notícias desde cedo: “*Não sei... eu desde muito cedo me lembro de estar habituado a ler e a ouvir notícias, a ir almoçar aos meus avós e a televisão estar ligada no telejornal da tarde. Se não vejo o noticiário num dia já acho esquisito. É sentir que estou ao mesmo nível que as outras pessoas*” (Carlos, E2)¹¹⁸. O Rui referiu-se ao imperativo de estar informado para votar. Já a Carla falou na necessidade de estar informada para poder argumentar. “*Se exijo que os outros saibam do que falam eu também tenho de estar informada. Quando quero saber de um assunto procuro diferentes fontes*” (Carla, E2).

Neste grupo, como temos vindo a identificar, há uma visão crítica dos *media* e do jornalismo, com a consciência de que é preciso ler muito e em vários sítios para poder ter uma opinião sobre o mundo. A seleção da informação é feita de forma crítica e não pelo somatório do que tem mais elementos comuns em diferentes *media* ou sites. Os jornalistas, apesar de identificados como dominados pelos grupos económicos (como já indicado anteriormente), como sendo de “de direita” e de “esquerda” (aliás os grupos de foco ficaram também marcados por essa polarização mediática), são entendidos por qualquer

¹¹⁸ Tanto o Lito como o Carlos no GF6 (participatório) optaram por escapar ao que tinha sido solicitado e, em vez de fazerem perguntas a amigos (apesar de também o terem feito: o Carlos a amigos e o Lito a colegas de faculdade e de partido), destacaram as entrevistas em contexto familiar, à mãe e avós. Ambos focaram as manifestações globais, mas no caso do Carlos este quis perceber confrontos de gerações relativamente aos Indignados e o Lito centrou-se nas manifestações do 12 de março e no *Occupy Wall Street*. A apresentação serviu ainda para falarem de como têm mais dificuldade em fazer passar mensagens políticas aos amigos do que aos colegas de escola.

um dos elementos como fundamentais ao desenvolvimento da democracia. Natércia considera que o trabalho do jornalista deveria ser mais valorizado na sociedade, mas não deixa de pensar noutros problemas que se colocam.

A televisão não tem o papel preponderante de outros grupos, mas é considerada a *media* que mais possibilita a ligação à democracia, precisamente por ser um meio que consideram atrair mais pessoas.

Participação autorreportada

Este grupo é o que tem uma maior intensidade de participação, inclusive em prol dos outros, e também o que mantém uma estabilidade ao longo do tempo, com incidência em questões políticas, apesar de poder oscilar a sua forma de as encarar em função do momento político e do partido no poder. Neste grupo é notório que, na resposta à pergunta direta sobre as atividades de participação, deixam muitas de parte porque acabam por englobar tudo num sentido mais genérico, o detalhe acaba por se perder no tema de participação (partido, campanha, voluntariado, entre outros). A participação é também considerada uma forma de experimentação, os informantes assumem ter curiosidade em perceber como é que diferentes formas de participação se constituem e decorrem e quais os impactos. A cidadania e a participação são, claro, aprendizagem pela prática e pelo investimento pessoal (Dahlgren, 2006: 273; Buckingham, 2006/2000: 203), como identificámos no capítulo 1.

Todos participaram nos grupos de foco (apenas dois deles não foram ao segundo grupo de foco) e os seus discursos são polarizados entre direita e esquerda. No debate, nas entrevistas e nos grupos de foco, os *media* noticiosos e os digitais foram associados à sua relação com o poder político e com as influências que existem mas não deveriam existir. Vejamos as divisões entre esquerda e direita nas conceções sobre os meios digitais, as diferentes formas de participação, o uso de panfletos/contacto direto com as populações e o meio ambiente e as manifestações.

“– Joaquim: ...claramente existe um movimento de esquerda muito grande na era digital, ou seja, blogues, Facebook e até no Twitter e depois, quanto ao que o Lito estava a dizer e com o que eu concordo quase totalmente, em que os jornais são tendencialmente mais para a direita e que existe uma menor presença da esquerda...”

– Anita: Mas também estás a falar de partidos...”

- *Carminho: Também...*
- *Anita: Fala, fala...*
- *Carminho: Também é uma questão política, claro que os jornais, quanto às notícias, mesmo se a pessoa que os escreve é de direita ou de esquerda, isso, à partida, é irrelevante.*
- *Lito: Não [reforça o que diz com abanar de cabeça]!*
- *Anita: Numa crónica é diferente, mas o jornalista... na notícia não!*
- *Joaquim: Penso que relatar factos deve ser imparcial, acho que estamos de acordo... [...]*
- *Lito: Poder político não quer dizer poder económico ou cultural. Essa é que é a questão da democracia que se coloca... hoje em dia. O quê? Quem tem dinheiro é quem decide democraticamente? É essa a minha pergunta.” (GF3) ¹¹⁹*

O tipo de participação implementada por estes jovens para atenuar problemas sociais foi também alvo dessa distinção política, dissociando-se os de esquerda do apoio social com donativo de bens alimentares:

- *Carlos: Voluntariado ao Banco Alimentar, faço sempre 3 a 4 horas no supermercado. Depois com a UNICEF, colaboro com eles para recolha de fundos para crianças em África, ir às casas de porta a porta. Depois, um dia, com colegas da minha turma [da escola 2], fomos passar o dia a um lar, de idosos, eles contaram-nos as histórias de vida deles. Através da associação de estudantes fizemos uma recolha de bens alimentares no Natal e na Páscoa e distribuímos por uma associação de crianças em risco e contribuo mensalmente para a UNICEF.*
- *Natércia: Isto é complicado de falar, porque nós [com Rui] fazemos parte da mesma organização. Em relação às imagens das crianças e das reformas, existem organizações autónomas que tratam desses assuntos. [...]*” (GF 4)¹²⁰

Na mesma linha, a Carminho (do perfil 2) referiu-se à importância da participação ser feita no terreno, de forma ativa e concreta, junto das populações:

¹¹⁹ No grupo de foco 3, estiveram presentes a Anita e a Carminho (perfil 2), bem como o Joaquim, a Estela e o Lito (perfil 4).

¹²⁰ No grupo de foco 4, participaram o Joaquim e a Estela (perfil 4) e ainda a Anita e a Carminho (perfil 2).

“– Investigadora: E estas duas? [imagens de idosos e crianças]

– Joaquim: *Levaria semanas... Não temos conhecimento suficiente sobre os temas para discutirmos isso, eu não tenho...*

– Investigadora: E os direitos das crianças e dos idosos?

– Joaquim: *Foi mais uma vez a discriminação positiva.*

– Estela: *Sim...*

– *Não são temas que provoquem indignação?*

– Estela: *Provocam.*

– Lito: *Provocam...*

– Joaquim: *Eu por exemplo acho que a velhice em Portugal é um caso sério, é muitíssimo difícil mobilizar. Não é fácil ter um grupo de terceira idade a fazer uma manifestação. E vamos ser práticos e depois é difícil mobilizar um grupo de pessoas da nossa idade da geração de indignados e da geração à rasca para um movimento para a velhice, um movimento que não é o deles. Ainda agrava mais o tema porque é difícil de lidar. Os velhos têm muito menos voz do que nós próprios na sociedade, do que os jovens. Também têm muito menos noção dos seus problemas do que nós jovens.*

– Lito: *Em relação a eles mesmos!* [simultâneo]

– Joaquim: *Exatamente, em relação a eles. Isto ainda agrava mais. Isto tem de ser seriamente falado e discutido.*

– Carminho: *Não concordo que isto [aponta para imagem direitos] esteja incluído nisto [aponta para imagens manifestações]. Nós, as pessoas no geral, muitas das vezes, manifestam-se mas não pensam em estender a mão a quem precisa...*

– Lito: *Isso depende do tipo de caridade...*

– Carminho: *Não estou a falar de toda a gente.”* (GF3)

Uma das discussões mais aguerridas dos grupos de foco teve como ponto de partida as vantagens e as desvantagens do uso de panfletos como forma de passar uma mensagem política às populações em ações partidárias concretas. O desentendimento mostrou clivagens profundas entre esquerda e centro-direita e não foi exemplo único durante o grupo de foco 5.

Este confronto entre a esquerda e o centro-direita esteve sempre presente, no grupo de foco 3 e no 4. No grupo de foco 3, foi lançado ainda o debate

quanto às intenções por detrás das manifestações, considerando que também estas são um sinal de se pertencer à direita ou à esquerda e levou a que se debatesse em torno das principais que ocorreram em Portugal em 2011.

Todos os membros deste grupo estão ligados (ou pretendem estar) a associações de estudantes, inclusive metade como presidentes, e voluntariado (neste caso, com exceção dos de esquerda). Foi ainda identificada (embora não exclusiva) a referência à dificuldade em entrar nas juventudes partidárias e ao modo como a informação nem sempre está disponível. Aqui também se encontram os que participam nos jornais tradicionais (aos quais se juntam outros dois jovens que estão no grupo 3 e no 5).

Iremos agora incidir sobre os elementos de participação pelos quais foram escolhidos. O jovem que escolhemos em 2010 por ter participado no Parlamento dos Jovens, na entrevista de 2011 estava um pouco desiludido com o seu partido (o que já não acontecia nos grupos de foco). Foi votar pela primeira vez e também mostrou alguma desilusão com a participação na “juventude”.

Num dos grupos de foco, discutiu-se o papel das juventudes e o seu impacto social, muito dependente do que são as vontades pessoais inseridas no coletivo partidário:

“– Joaquim: Mas, a nível de impacto, a juventude vai ser aquilo que eu vejo que me pode potenciar mais a nível de impacto positivo num grande número de pessoas, mas é tangencial, ou seja, eu acho que o trabalho que fiz [na juventude] não teve nenhum impacto direto. É muito absorvido pela instituição ou pela organização e eu pessoalmente não consigo descortinar um impacto direto na sociedade. Consigo, é como digo, mas é um caminho muito longo até chegar lá, é preciso ter alguma participação, mas isso vai-se potenciar com o meu crescimento.

– Investigador da FPCEUP¹²¹: Mas não há um impacto direto na sociedade?

– Joaquim: Se calhar é mais fácil explicar com um exemplo. Na carriinha comunitária da Cruz Vermelha eu ia servir comida às pessoas com um impacto, a pessoa ficava logo feliz, porque estava a comer. Chegava a casa e o impacto direto da minha ação foi X. Quando faço uma campanha para atrair habitantes para o centro histórico do Porto, faço uma campanha pública em relação a isso, escrevo nos jornais, leio jornais,

¹²¹ Como já indicámos, estive nos grupos de foco 3 e 4.

vou para a o Facebook, até vou falar à Assembleia Municipal, seja o que for, mas não sei se foi a notícia que imprimi, que fiz sair ou que escrevi, que faz com que venham mil pessoas ou não venha nenhuma para o centro histórico do Porto. O meu impacto não é mensurável. Por haver diversos caminhos de medir esse impacto, eu acredito, se não acreditasse não estava lá, mas não é um impacto direto facilmente mensurável.

– Investigador da FPCEUP: Mas afinal qual é o papel das juventudes partidárias na sociedade?

– Joaquim: *Eu acho que é formar pessoas. Na minha opinião pessoal é formar pessoas.*

– Estela: *Sim para um dia mais tarde elas poderem atingir níveis na política.*

– Carminho: *Eu acho que não só, são ferramentas.” (GF3)*

Como já indicamos, este perfil é também marcado pela importância dos líderes no movimento associativo escolar, como dirigentes de Associações de Estudantes. Isto verificou-se não só dando continuidade a projetos já existentes nas escolas, como também encetando novas possibilidades de criar associações onde elas não existiam, como o Lito fez, ele que dedica a maior parte do seu tempo à associação, na escola secundária. O Carlos¹²² tem a mesma opinião, é na associação de estudantes que se sente um cidadão ativo. “*Não há dia nenhum, nem ao sábado nem ao domingo, em que não haja qualquer coisa para fazer em relação à associação de estudantes, ou qualquer atitude para tomar*” (Carlos, E1). A Natércia fala da importância de defender os interesses dos estudantes.

As formas de participação são diversas. Não nos iremos deter muito tempo a analisar as respostas em torno do voto, mas importa anotar como até nesse ponto as ideologias políticas são importantes para pensar o significado de votar e não votar. Questões como legitimar o voto, bem como reflexões sobre manifestações cidadãs, como sendo pilares do exercício da cidadania, são entendidas de formas diferenciadas por informantes de esquerda e de direita. Nas entrevistas, todos foram unânimes em considerar o voto fundamental na

¹²² O Carlos era o motor das ações de participação na escola e influenciava os seus colegas. Ele está muito presente nas entrevistas dos colegas, logo em 2011. Era referenciado, ainda que indiretamente. A Cândida apelidou-o de *Sr. Primeiro-Ministro*.

democracia, como podemos ver neste excerto, que aponta ainda para outras formas de participação pública. “A minha lista de prioridades quando fizesse 18 anos, era votar, dar sangue e tirar a carta. [...] Há muitas pessoas que dizem: isso é estúpido! Mas eu vejo o ir votar mais do que um dever, como um direito. É um orgulho” (Joaquim, E1). Mas no grupo de foco as dissemelhanças entre direita e esquerda emergiram, na linha de outros exemplos anteriores, e reforçando as propostas de Chantal Mouffe sobre o modelo “agonístico da democracia” (Mouffe, 2005a: 11):

– Joaquim: Não podes assumir que as pessoas que vão à manifestação não votam!

– Anita: Eu não estou a assumir [interrompendo].

– Joaquim: ... Eu acho que quem se manifesta são pessoas que votam...

– Anita: Acredita, há muitas pessoas que se manifestam e que não votam.

– Joaquim: Claro que há pessoas que se manifestam mas não votam, mas não acho significativo, comparando com pessoas que... muitas pessoas que são de juventudes partidárias de direita não vão votar. [...]

– Lito: Posso só... quando eu digo novo discurso, não são os discursos formais que nós conhecemos da política, nem os discursos ideológicos ou claramente políticos. Isto é um novo discurso político e cultural da seguinte forma: todas estas pessoas por terem diversas razões para irem à manifestação estão indignadas com alguma coisa, mas há alguma coisa que as une todas. Elas têm a certeza que o poder político e que a democracia representativa não lhes serve o que elas querem. Não está do lado dos seus interesses. E esse é que é o novo discurso político. Podemos analisar outros casos, por exemplo, no Brasil os movimentos sociais podem candidatar-se a eleições e...

– Joaquim: cá também. [simultâneo]” (GF3)

É no conjunto de participantes de partidos políticos (aos quais juntamos a Tânia do perfil 3 e o Júlio do perfil 5) que se incluem os que têm uma relação de participação com os *media* tradicionais. Entre os 35 entrevistados, apenas os que fazem parte das juventudes tiveram essa possibilidade de participarem como autores nos *media* tradicionais. Isso aconteceu em títulos de imprensa regional, no *Jornal de Notícias* e ainda na imprensa partidária, embora aqui

naturalmente com um cariz diferenciado. Mesmo assim, com a exceção do *Jornal de Notícias*, que não é apenas um jornal de cariz exclusivamente regional, as oportunidades de participação surgem na imprensa regional em Vila Nova de Gaia e no Porto. Isto diz muito das possibilidades em gradação de participação nos *media* tradicionais, designadamente quanto aos jovens que têm acesso. Além disso, são ainda responsáveis por alimentar blogues dos partidos, com a diferença em relação aos blogues de escola (sala de aula), já referidos brevemente neste capítulo, e aos pessoais, também já explorados.

No caso do Lito, que apostou nas três possibilidades de criação de blogues, o blogue¹²³ é de uma forma geral encarado como algo difícil de fazer e por isso surge em circunstâncias particulares. Já indicámos o exemplo dos blogues escolares que acabam por ser circunstanciais e os blogues pessoais que ocupam sobretudo uma esfera pessoal, mais circunscrita aos amigos, mas há que identificar ainda os partidários coletivos (vistos também como espaços de notícias) e os pessoais de cariz político ou empreendedor ou de associação de estudantes.

Lito congrega algumas destas facetas, além de ser um consumidor de blogues, sobretudo de pessoas conhecidas da política. Os blogues assumem claramente um caráter informativo e ao mesmo tempo interpretativo: “*Mas é mais aquela leitura cruzada nos sites dos jornais e também a blogues, mais do que a própria notícia*” (Lito, E2).

Quando levados a pensar se os jovens de uma forma mais genérica se interessam por política, houve uma resposta assertória por parte dos elementos deste perfil. Responderam afirmativamente, referindo-se inclusive a formas de participação não tradicional, indo além daquilo que são os seus domínios base. Indicaram de forma incisiva o papel da comunicação social, da visibilidade pública que o assunto pode conquistar.

“– Claro, eu acho que é aí que a comunicação social tem um papel fundamental, e tem tido um papel fundamental. Organiza-se uma manifestação do secundário, saem 500 pessoas à rua no distrito do Porto e as televisões entrevistam alunos que estão na manifestação. Em 20 entrevistados, há quatro que só dizem asneiras. Esses 4 veem à 1 da tarde como primeira notícia nos telejornais todos para depois à noite haver

¹²³ Os blogues políticos foram identificados, sobretudo, junto de jovens com pais com escolaridade média ou elevada.

um debate nos Prós e Contras a dizer isto é tudo uma desgraça, meu deus, estes jovens não sabem o que andam a fazer. Mas esquecem-se dos outros 16 que também foram entrevistados.” (Lito, E1)

No que concerne à questão sobre a participação dos jovens nos assuntos públicos, responderam que é importante, que têm de participar na sociedade. A tónica recaiu na proatividade em diversos sentidos. A Natércia, por exemplo, chama a atenção para o facto de uma pessoa poder ser “*altamente interventiva e não pertencer a nenhuma juventude partidária, mal era se assim fosse*” (Natércia, E1). Só o Rui se reportou ao futuro, neste caso em contradição com os colegas deste perfil mas em consonância com os de outros perfis. Quanto aos jovens serem levados sério, consideram que sim, mas dizendo que “*depende por quem*” (Lito, E1). A Carla e a Estela (as duas mais novas deste perfil) são as mais pessimistas quanto à possibilidade de os jovens serem ouvidos.

O Rui, a Carla e a Estela disseram que a participação é uma forma de inclusão. Os outros sentiram-se mais desconfortáveis com a pergunta, talvez por eles mesmos serem participativos na comunidade com cargos de destaque, nomeadamente na escola:

“– Isso é uma pergunta um pouco perigosa. Não quer dizer que as pessoas da associação estejam mais dentro da comunidade do que aqueles que têm menos participação. Mas acho que sim, as pessoas que participam sentem-se dentro do sistema, dentro do núcleo. Se calhar no 12.º vou sentir mais falta da escola do que os que fizeram o seu percurso mais normal.” (Lito, E1)

No grupo de foco a questão foi discutida e ficou realçada a ideia de que para participar não é necessário que se tenha passado por essas mesmas situações, por exemplo de injustiça, e também se levantou a questão de nem toda a participação ser positiva ou desejável.

Quanto à possibilidade de haver grupos excluídos da participação, as respostas indicam formas de exclusão diversas. O Joaquim e o Lito centraram-se na ideia da exclusão em resultado da forma como aprenderam a participar, que pode levar a “*exclusão involuntária*” (Joaquim, E1). “*Essa é a grande questão, a questão da informação. Voltamos outra vez ao paradigma da informação, é necessária para as pessoas saberem como agir em democracia*”

(Lito, E1). A Carla, de certa forma, referiu-se às questões endereçadas pelo Joaquim e pelo Lito, nomeando um “*impedimento psicológico*”, mas também se referiu aos excluídos fisicamente. A Natércia chamou a atenção para os precários. A Estela centrou-se na falta de competência concreta para escrever, por exemplo para participar no jornal da escola. Indicamos agora as propostas particulares da Estela durante o grupo de foco 4 (participatório). Aproveitou para falar com os colegas de escola sobre alguns dos temas que tínhamos discutido no grupo de foco 3, momento em que assumira perante o grupo que se sentia desiludida por na escola não encontrar nos colegas interesse para participar, ler notícias e estar atento à política.

– Investigadora: A mim parece-me que aproveitaste esta oportunidade para falares com os teus colegas de situações que gostarias de falar na escola. Sentiste-te intimidada ao falar com eles?

– Estela: *Ouvi vários não, pessoas que não quiseram falar. Mas a minha opinião eu tive de a manifestar, dizer: não podes pensar assim. Fiz talvez com que eles fossem para casa falar com os pais sobre aquilo, mesmo que não concordassem à minha frente, sei que aproveitaram alguma coisa do que lhes disse.*

– Investigadora: Aproveitaste para fazer algo que gostarias que acontecesse na escola...

– Joaquim: *Fazer propaganda...* [riso] *Estou a brincar.*

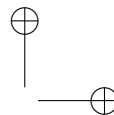
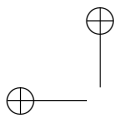
– Estela: *Sim, foi um pretexto. Um ou dois meses antes de começar a campanha política para as presidenciais, houve uma discussão política enorme sobre o TGV e lá estive eu a discutir com uma amiga.*

– Investigadora: Falaste com pessoas da tua turma e do 12.º ano?

– Estela: *Claro que eu tive de procurar respostas decentes em pessoas mais velhas. As da minha turma... são cabeças ocas.*

– Investigadora: Por que motivo eles não querem falar sobre o assunto?

– Estela: *Eu acho que apesar de se mostrarem criancinhas, acho que terão maturidade suficiente para que estes assuntos lhe toquem, isso não interessa agora... mas talvez fiquem a pensar e um dia vão ver quando chagar a pobreza com esta crise se calhar vão ser velhos e não vão ter as mesmas oportunidades que muita gente tem agora, não vão ter reforma. Eu se estivesse no lugar deles, se calhar era assim que agiria, mas eu sou diferente deles.*



- Investigadora: Porque achas que na tua escola não há este debate? O exemplo deles é oposto, mas também não é comum.
- Estela: *A nossa associação de estudantes não está ligada a nenhum partido, de direita, esquerda ou centrista...*
- Anita: *Está visto!*
- Estela: *...não está ligada mas às vezes vão lá pessoas da JSD ou da JCP e depois eu acho que as pessoas não se interessam a [nome da escola] é conhecida como a escola dos marrões e as pessoas estão lá para estudar, não querem falar de mais nada” (GF4)*

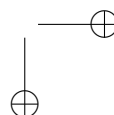
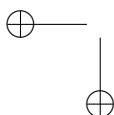
Este é o grupo que mais foi explorado sob o ponto de vista da qualidade da participação. Importa apenas reter pela exposição anterior que, apesar de serem todos identificados como pertencentes a juventudes partidárias/partidos políticos, poderiam também ter outros identificativos. Poderíamos dizer que são líderes associativos, fazem diferentes atividades de contacto direto com sociedade civil, ligadas a micro e macroparticipação (convencional e não convencional), e têm uma fácil capacidade para refletir e debater sobre processos pessoais e escolhas.

Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do Eu

Consumo noticioso e informação política

Neste perfil, o **consumo noticioso** reveste-se de uma relevância particular (em 2010 e em 2011), mesmo entre os que de início respondem que não estão interessados em notícias. Analisando as entrevistas percebe-se como, quer nas suas atividades quotidianas quer na necessidade de construir uma identidade valorizada socialmente, estes jovens acabam por ter de estar informados (tanto através do jornalismo como através de outras formas de informação), ainda que de uma forma parcial e por vezes nem sempre pelos canais mais tradicionais ou esperados. O Fausto assume que a informação não é muito importante no seu dia a dia, mas que costuma ver o jornal à hora do almoço; quando não vê, o pai conta-lhe tudo. Por isso acha-se sempre informado. Encara-se como um espectador de televisão e diz que, apesar de não conseguir viver sem ela, não usa a internet para obter informação.

Já o Simão conta uma história diferente. Integram a mesma turma e são amigos, mas as perspetivas indicadas revelam-se diversas. Quando questio-



nado sobre se tem tempo para estar a par das notícias, responde de imediato: “*Como é óbvio.*” (Simão, E1) O primeiro impulso é falar da televisão (RTPN, Fox, jornal da noite que vê com a mãe com quem vive), mas ao longo da conversa alude à importância que o jornal em papel tem na sua vida, considerando que a estrutura é tão fechada e a triagem tão grande que quando a informação sai é credível. Refere-se ainda à questão tátil do jornal impresso: “*Se tivermos o papel na mão sentimos que estamos mesmo a fazer parte. Na internet perde-se a mística, não é um jornal, é uma página. Não sei explicar*” (Simão, E1). O Simão é um ávido consumidor de notícias em canais diferenciados e em momentos diferentes do dia, apesar de preferências particulares já identificadas:

“– *O jornal, a televisão a internet. Não tenho um calendário, mas quando me dá aquele bichinho de me informar sobre tudo o que se passa naquele momento, vou comprar o jornal. Quando estou a fazer um zapping paro numa estação de notícias e vejo. Quando abro o computador, passo pela Sapo e vejo um ou dois títulos.*” (Simão, E1)

Quando questionado sobre a relevância da informação no seu dia a dia, destaca a necessidade de ter de se preocupar com quem fala, para elevar a conversa:

“– *Se quero ter uma conversa mais do âmbito da atividade cívica e política não posso dirigir-me a qualquer pessoa, tenho de saber quais são os meus amigos mais interessados, que estão mais a par. É com essas pessoas que consigo ter mais coisas em comum e estabelecer mais relações.*” (Simão, E1)

A escola é um contexto fomentador de consumo de notícias segundo o Dário (escola 1 e criador de música, que divulga no MySpace), que indicou que os temas são falados nas aulas e depois discutidos nos intervalos. O Dário diz consumir notícias sobretudo centradas em temas específicos que o interpelam. Já o Brown, para ter informação, utiliza o que “*captar na rua, se estiver a ver noticiários também não ligo muito a isso. Vejo de vez em quando*” (Brown, E1). Quando muito, recorre ao telejornal. Tal como o Fausto, o Brown assume que a internet é o seu *media* preferido, mas não para notícias (exceto quando está nas aulas de projeto e aproveita para espreitar as novidades), e critica as

notícias cor-de-rosa. Já o seu colega dos *graffiti* e da música, o David, diz que costuma ler o *Público*: “*Sim, costumo ler o jornal, leio o Público, na arte graffiti, há blogues, fotologues, são onde nos atualizamos mais em relação ao graffiti. No rap é o MySpace*” [E1]. A internet serve para jogar e também para encontrar informação sobre música e *graffiti*. O Júlio, que pertence a uma juventude, valoriza a diversidade de informação e os impressos (também ouve rádio para música e lê jornais online e a *Visão*).

Em 2011, o Fausto mantém a indicação de falar com pai sobre notícias (por isso ouve a *TSF* de manhã), mas reforçou a forma de consumir notícias através do jornal *i* e do WikiLeaks. Contudo, garante que não vai gastar dinheiro com jornais. Opinião diferente tem o Simão, que compra quando sabe que vai a uma consulta ou fazer uma viagem. O Júlio definitivamente refere-se mais à internet (jornais, instituições e fóruns).

Relativamente à **informação política**, nas eleições 2009, os pais e a televisão foram os meios mais identificados pelos elementos do grupo, com a exceção de Brown, Guilherme e Dário, que disseram não seguir as de 2009. Nas eleições de 2011, o Simão esteve muito ativo no consumo de informação, “*Neste caso, todos, a rádio, a internet, a televisão e os jornais, nomeadamente o DN que teve pesquisas sobre gastos dos ministérios*” (Simão, E2), e o Júlio destaca a leitura da *Visão* para ver a opinião política e a televisão para as eleições em particular. Fausto quase não procurou informação sobre as eleições, apesar de ser consumidor de outro tipo de informação.

Já o Dário, que diz com orgulho “*Ui, eu de política não percebo nada, eu fico pela abstenção*”¹²⁴ (Dário, E2), assegura que falou sobre as eleições na escola com os colegas, em tom jocoso, “*gozar um pouco com o assunto, é preciso divertir*” (Dário, E2), e diz que a discórdia é evitada, pois não se considera informado o suficiente.

Uma das características deste perfil é a centralidade em torno das vontades do *Eu*. Por isso mesmo começaremos a caracterização refletindo sobre a forma invulgar, face aos outros grupos, como referiram o facto de terem apa-

¹²⁴ Dário tem este discurso aparentemente desinteressado, mas no decorrer das entrevistas o seu pensamento é estruturado, crítico e defende os seus pontos de vista, não dando respostas sem avaliar.

“– *O que pensas da forma como os jornalistas deram a informação?*”

[pausa] *Não sei, o Cavaco Silva é que costuma criticar os media, que não mostram a campanha presidencial dele. Mas eu não reparo nisso!!!!*” (Dário, E2)

recido nas notícias. Fausto referiu-se à sorte (apelo pela exposição pública) de ter sido “apanhado” pelas câmaras, mesmo sem ser o tema da notícia, evidenciando uma aptidão pela imagem.

“– Apareci uma vez [nas notícias], [ri] por sorte, mesmo! Foi nessa visita de estudo que fui ao Parlamento, estávamos à porta do Parlamento e estava a haver uma manifestação, fomos lá ver. Ao mesmo tempo que fomos ver os cartazes, e fomos embora e tivemos a sorte de a câmara nos filmar.

– Sorte por que motivo?

– Porque foi no momento que passámos e que por sorte filmaram e aparecemos na televisão.” (Fausto, E1)

Os outros dois jovens que apareceram foram os MC e *writers* David e Brown, que também tiveram descrições positivas dessa abordagem apesar de nestes dois casos ter tido que ver com trabalho que desenvolviam (o Brown relativamente à atividade desportiva). Nota-se que esta representação positiva nem sempre teve o mesmo reflexo em todos os outros grupos. A dimensão de autoeficácia do *self* tem de se “coligar” com o outro no sentido da partilha de tarefas e dimensão coletiva da participação (Bandura, 1999; Bandura: 2000).

Identificações e relações de confiança

Pensando no modo como os media e a informação são falados em casa, Simão (que gosta de abordar esses assuntos sobretudo com o pai) indica como a mãe, que tem um cargo de relevância numa entidade nacional para jovens, tem capacidade para lidar com problemas e manter a mente aberta aos assuntos dos jovens.

“– A minha mãe e eu conseguimos ter discussões muito acesas das notícias que vemos, já a minha irmã, que tem 11 anos, continua um pouco à parte, mais ligada ao telemóvel, não intervém muito. Mas eu e a minha mãe estamos inseridos num contexto em que falamos de política e de ideologia, a minha mãe como diretora-geral [nome da instituição], tem agora um novo projeto [nome], até foi visitado pelo professor Cavaco Silva, que até mencionou o Porto como o novo foco de âmbito cultural e artístico, por causa dessa visita. Com a minha mãe consigo manter-me a par de muita coisa que não apanho.” (Simão, E1)

Considerando as relações de confiança, no comparativo entre *media*, família e amigos, o Fausto, o Simão e o Júlio associam as conversas sobre notícias e assuntos sérios com o pai (como de resto já aconteceu com outros informantes como a Tânia, a Estela, a Marisa). Fausto associou a ideia de confiança e de participação ao local onde participa mais (escola 2). Já o Simão centrou-se na família, que nas suas palavras o ajuda a ter capacidade para desenvolver opiniões diversificadas, que o auxiliam a ser mais culto e a ver a sua opinião respeitada entre pares. O Brown e o David centraram-se nos amigos (não esquecer que os espaços de participação dos *writers* são feitos entre amigos exteriores à escola) e o Júlio nos amigos chegados e na família.

Em 2011, quando questionados sobre quem os incentivava a consumir notícias, colocaram a questão no *self* e na capacidade para se autopromoverem e participarem:

“– Os meus pais, o interesse que eu tenho e os meus amigos. Mas eu sou o mais importante, a minha vontade.” (Fausto, E2)

“– Sou eu mesmo [ri-se; a informação] é uma questão de personalidade, mais do que a ajuda dos mais pais e amigos, eu agora só me sinto bem ao estar informado. Saber que quando falo, falo direito, segundo o que acredito e sei, de contrário mais vale estar calado. Os meus pais e amigos já tiveram, claro, uma enorme contribuição. Isso é assim com qualquer pessoa. Ninguém se forma sozinho.” (Simão, E2)

“– Mesmo não indo votar, gosto de estar consciente sobre o que me reservam os resultados.” (Júlio, E2)

A credibilidade da informação é encontrada em fontes sobretudo tradicionais: *RTP*, *Expresso*, livros (David) e pai, mas também em menor grau na escola e na internet. Nos dois anos de investigação, a associação do jornalismo à democracia é feita através da televisão, rádio e jornal.

Participação autorreportada

Neste grupo encontrámos motivos diferentes nas formas de participação inicial. Dois foram escolhidos pelo Parlamento dos Jovens escola 2 (Simão e Fausto), um pelo Parlamento dos jovens escola 1, três pelos *graffiti* (Guilherme, David e Brown) e um por participação em juventude partidária (Júlio).

O Simão (já tinha participado anteriormente no Parlamento dos Jovens) gostou da oportunidade e achou-a positiva, mas lamentou que estas atividades não sejam levadas a sério pelos adultos e pelos parlamentares (uma opinião que contrasta com a de colegas de escola, que diziam que era um programa com implicações na prática, e que se encaixa com a de jovens de partidos políticos, que na generalidade disseram que o Parlamento dos Jovens era uma brincadeira).

De qualquer modo, quando é questionado sobre participação, Simão recorda logo a sua atividade de eleição, o hóquei em campo. O Simão é dos jovens mais ativamente participativos, em diferentes contextos, mas para ele a atividade mais relevante é conversar com o pai: “– *Por incrível que pareça [sinto-me mais ativo], quando falo com o meu pai.*” (Simão, E1). Já Fausto diz que não significou nada para ele e que só deu o nome para o Parlamento dos Jovens porque foi escolhido pelas suas ideias: “*Inscreveram-me porque gostavam das minhas ideias e da minha maneira de pensar. Escolheram-me e inscreveram-me, mas eu nunca fui a nada, porque também não estava muito a par dessas coisas.*” (Fausto, E1).

O MC Dário foi selecionado pela participação no Parlamento dos Jovens (escola 1), atividade encarada sobretudo como uma imposição (já que Dário pretendia falar das drogas leves, quando o tema escolhido na escola 1 foi a crise, com três propostas nessa área¹²⁵). Falou com orgulho da participação em manifestações sobre a legalização das drogas leves (neste caso referido nas duas entrevistas, o que releva um reforço da atividade).

Os *writers* falam das suas atividades de produção de *graffiti* com verdadeiro brilho nos olhos e no caso do Brown com um sorriso rasgado. Com orgulho, no início da entrevista esteve a explicar o que eram os tipos de *graffiti*

¹²⁵ Na sessão escolar (notas de campo, 22 de janeiro de 2010), à qual o Dário faltou, identificaram-se vários temas como os recibos verdes, a criação de emprego, Gripe A, questões de privacidade associadas às câmara de vigilância nas cidades, legalização das drogas, novas formas para o ensino cívico a partir dos 6 anos. A proposta de recomendação acabaria por ser esta: “1 – Políticas eficazes na criação de emprego para os Jovens, com o fim de estágios não remunerados.; 2 – Pacto de Regime para Políticas Educativas a médio e longo prazos, com incidência nas questões cívicas, de cidadania, aplicação das Novas Tecnologias e do Conhecimento.; 3 – Atenção especial aos problemas da Segurança Humana, nomeadamente o Ambiente, a Pobreza e a Exclusão Social, a Saúde e as Novas Pandemias”. Nenhum dos entrevistados da escola 1 se identificou com o processo, o que fez com que assumissem que a participação aconteceu apenas para cumprirem um dever.

(o mesmo aconteceu com os outros dois colegas, muito em especial o David). Os problemas legais que se levantam no decorrer da atividade, as críticas e a forma como se posicionam em relação à sociedade e vice-versa foram temas relevantes.

“– No caso do graffiti Bomb (mais o das ruas) não é bem comigo, eu é mais Fame (graffiti arte), em fábricas abandonadas, aonde podemos chegar às 10 da manhã e estar lá até às 7 da noite, com lancheira e latas, gastamos cerca de 50 euros em latas, fazer um muro mesmo em condições.

O graffiti Bomb como vandalismo, também já fiz, é mais como um hobby de adrenalina e destruir tudo, o graffiti vandalismo é uma revolta. Não gostam disto, mas abram os olhos. É a desobediência civil, tem uma causa.” (David, E1)

Brown reclama essa necessidade de poder fazer graffiti de forma mais tranquila e aponta para as possibilidades comerciais dos graffiti, que podem funcionar como cartão de visita para trabalhos por encomenda.

“– Difícil, difícil... bem nós temos alguns sítios em que podemos fazer sem sermos chateados [ri] por entidades superiores, mas é assim, é difícil, porque esses lugares em que a pessoa pode pintar sem ser chateada são lugares mais escondidos que não estão virados para a rua, para os olhos da comunidade.

– Mas essa é a vossa intenção... serem vistos.

– Exatamente, mas quando não queremos ser chateados com algum trabalho nosso com uma coloração mesmo... mas aí tiramos fotos e mostramos a pessoas, por exemplo uma empresa ou uma loja que abriu e que contacta connosco, ouvi dizer que pintas que és writer...

– Também recebem essas propostas?

– Sim, normalmente é para ilustrar uma parede com o tema de uma empresa ou dar ambiente com graffiti.” (Brown, E1)

No caso do David, a influência do pai foi fundamental, particularmente no incentivo à arte com acesso a bens culturais.

“– Eu lembro-me que quando comecei a gostar de graffiti o meu pai comprou-me um livro de street legal, é a arte de stencil, graffiti e cartazes na rua. A partir desse livro comecei a ganhar o gosto pelo graffiti. Quando entrei para Soares dos Reis, conheci várias pessoas que gostavam disso, a partir daí foi sempre crescendo. É preciso muito trabalho, as pessoas não têm noção disso. Enquanto um grande pintor tem de pintar milhares de telas para chegar a uma perfeição, no graffiti é preciso estragar um monte de paredes para chegar a algo mais perfeito.”
(David, E1)

Ambos são companheiros numa outra atividade, a música, que iniciaram um pouco mais tarde mas que tem igual lugar de destaque nas suas vidas. Ambos vão ganhando dinheiro com algumas das atividades e já atuaram na Casa da Música, um motivo de orgulho para ambos. A efemeridade que caracteriza o trabalho dos *graffiti* é também valorizada e considerada uma fonte de orgulho.

“– Em vez de sairmos à noite e gastar dinheiro, compramos tintas e fazemos telas, vamos para fábricas. Uma vez já pinte na fábrica da [nome] que foi mandada abaixo.

– Então, vocês fazem, poucas pessoas vão ver e pode ser destruído. . .

– Realmente, o verdadeiro graffiti ninguém conhece, só se conhece, só se ler aquelas revistas ou livros. A nível de Portugal, há artistas conhecidos, que já gastaram muito dinheiro e tempo, há grandes trabalhos que não são reconhecidos, as fábricas são deitadas abaixo. Por isso é que o pessoal tira fotos e põe em fotologues.

– Não sentes falta desse reconhecimento?

– Sinto, só que não há muros legalizados.

– Para esse teu trabalho é preciso saberes o que se passa, costumás estar a par das notícias?

– Sim, costumo ler o jornal, leio o Público, na arte graffiti, há blogues, fotologues, são onde nos atualizamos mais em relação ao graffiti. No rap é o MySpace.” (David, E1)

O outro dos *writers*, o Guilherme (que foi o nosso contacto original e que nos apresentou os outros dois *writers*), era o mais calmo dos três na forma

como se expressava, mas também o mais agressivo nas indicações sobre a execução da atividade (designadamente, ao contrário dos outros colegas não mostrou preocupação com a utilização de espaços legalizados). A sua preocupação tinha que ver com o confrontar a sociedade com o *graffiti bomb* – segundo estes três *writers*, trata-se de algo mais centrado numa ideia de intimidação do que de arte, mas também menos oneroso por causa das tintas usadas.

“– Dentro dos *graffiti* parece que tens uma atividade um pouco diferente da deste, não é?

– *Talvez seja mais interventivo... eu faço mais bomb e eles [David e Brown] mais fame. Eu opto por bomb, porque as latas são caras e para arranjá-las é difícil, temos poucas vezes para pintar e para não gastar tanto dinheiro tenho feito bomb. É tipo atacar aí as ruas e está feito.*

– Tens uma intervenção mais visível no espaço público?

– *Sim, os spots.*

– O que pintas?

– *Estou lá. O graffiti é espalhar o nome o mais possível, posso pegar em duas letras e espalhar o mais possível. Quantos mais sítios tiver, mais fama vou ter. Se tiver de destruir sítios para marcar uma posição... então é isso que eu faço. Atingir sítios.*

– Mas essas ações são conhecidas apenas por vocês?

– *Não, toda a cidade, mesmo que não queiram, vão conhecer. Uma pessoa vulgar que não queira, vai ver aqui e ali vai estar sempre a ver. Vai começar a pensar: o que é aquilo? Não vai perceber, mas está lá. Nós percebemos porque temos objetivos certos.*” (Guilherme, E1)

Relativamente a Júlio, explicou algumas das razões que o motivaram a entrar na política. “*Desde cedo tive o meu ideal traçado. Queria filiar-me num partido [...]. Achei que isto era uma forma de me ir preparando, de abrir uma porta*” (Júlio, E1). A decisão de entrar para aquela juventude em particular foi de certa forma influenciada pelo pai, mas efetivamente decidida através de um quiz (teste).

“– Como te decidiste por esta juventude?

– *Bem eu fui ao Facebook e fiz um quiz que me deu o [nome], depois tinha um amigo lá, e eu achei que era interessante apostar.*” (Júlio, E1)

Voltando ainda ao Dário (escola 1), a sua trajetória revela a utilidade da aposta em formas de participação (mesmo que alternativas) por vontade própria. Apesar de ter como espaço informativo (político) praticamente apenas a televisão, o Dário procura na internet outros assuntos que considera relevantes, pessoalmente e também a nível artístico. O interesse coletivo deverá prever o particular para que se fomentem formas mais duradouras de participação. O Dário manteve um espaço importante de participação com o *hip-hop*:

“– Não, o uso das palavras, como são usadas. Têm que rimar. Por isso se diz que o hip-hop é poesia, tem que rimar e assim não é fácil como pode parecer. Cada um expressa a sua opinião, como está o Porto, como está o mundo, quem somos. Cada um escreve pelo que se adaptar melhor.” (Dário, E1)

O MySpace destacou-se, em especial entre os entrevistados (em todos os perfis) que produzem músicas e fazem *graffiti*, como um espaço de participação, mas também de divulgação dos seus trabalhos. Esta vontade de divulgação chega mesmo a assumir uma forma de pretensão de vender o trabalho. Não poderemos fazer uma ligação direta entre esta forma de participação e pensar o coletivo, mas, certamente, e o Dário é disso exemplo, tornou-se potenciadora de capacidades pessoais de participação e de utilização do digital. Na mesma linha do Dário e pensando em atividades além das quais foram escolhidos, também o Simão apresenta formas de participação muito mais reforçadas e intensas (como o hóquei e a música). À semelhança do que aconteceu com o Teodoro (perfil 2), o Simão destaca a relevância de elaborar artigos de opinião para o jornal. *“Tenho sempre um espaço para mim de um artigo de opinião. Na primeira edição fiz um artigo de opinião sobre a escola na relação com a sociedade e o país. Mesmo dentro da minha família, quando era mais pequeno e falava à mesa, era do tipo ainda tens muito para crescer [ri-se]. Em casa tenho mais influência”* (Simão, E1).

O Brown distingue ainda o seu blogue onde divulga uma outra atividade de destaque, o *kiteboarding* (também desenvolve um blogue da modalidade, com promoção da mesma, e das suas conquistas pessoais). O David também participou no Parlamento dos Jovens. Há ainda o sentido de comunidade que, relativamente aos três *writers*, é muito forte e os une em torno de vontades e amizade:

“– Rap, é o que eu gosto mais de fazer, é diferente. Se tiver de fazer um graffiti levo três horas a preparar, se quiser fazer uma música é mais tempo, ando aqui na pasta com três músicas por fazer. É quando tenho tempo. Estamos a fazer uma música com 714 dicas, quadras, o que é muito trabalho. São coisas sobre o grupo.

– Essa ideia do grupo é importante.

– Sim porque é o diálogo e amizade, 714 é a casa do Guilherme e aí nasceu um grupo de amigos e o trabalho, é uma autobiografia do grupo.” (David, E1)

Em 2011, o Simão criou com colegas uma enciclopédia de rock (no âmbito trabalho da escola) e a página da banda no MySpace. “*Também tenho MySpace, é uma página da minha banda. É um excelente sítio para divulgar a banda, há muitos que vão lá para pescar para concertos e gravar discos. É um espaço de divulgação e que se aplica muito bem a bandas, marcas de roupa, artistas. É uma rede social para bandas e artistas*” (Simão, E2). O Fausto centrou-se em formas de participação política não tradicional que, como diz, lhe têm absorvido tempo (o movimento partidário/social não convencional). O Júlio desligou-se do partido. “*Já há um tempo que me desliguei do partido, tinha deixado o desporto, mas agora voltei ao desporto, não tenho tempo. Mantenho contacto, mas vou pouco*” (Júlio, E2). O Júlio desligou-se um pouco da juventude partidária, mas reforçou o empenho no desporto e nas atividades de participação escolares.

Pensando agora nas respostas à questão sobre se os jovens se interessam por política, começaram por ser dadas com indicação da primeira pessoa e depois na abstração geral:

“– No meu caso, eu interesse-me, fui dos poucos que prestei atenção quando fui à Assembleia da República [pela escola, numa vista de estudo da escola]. Mas não vejo muitas pessoas a gostar de política. Até houve pessoas que andam no 12.º ano, amigos meus, que me vieram perguntar qual é a doutrina do comunismo! E pronto, não os censuro, porque vivemos numa sociedade em que os jovens não se interessam muito por política.” (Fausto, E1)

“– Eu não me interesso, mas conheço gente que sim. Aquele estilo de líder nas turmas, o delegado de turma, os escolhidos são os que têm perfil de líder [ri-se].” (Brown, E1)

O Simão, porém, indicou uma solução mais centrada na política tradicional. Referiu-se ao facto de as juventudes partidárias estarem cada vez a crescer mais nas escolas. Pensando a participação dos jovens nos assuntos públicos, foi recorrente a ideia de que eles são o futuro. Faz questão de dizer que já teve convites para aderir a partidos, mas recusou sempre.

“– Julgo que esse é um passo muito grande e que fecha muitos horizontes, as pessoas ficam com uma visão um pouco limitada. Eu sei que muitos dos meus colegas estão filiados a várias juventudes, já tive convites desde a JS até à JP, mas nunca me vi entusiasmado para participar nesses projetos.” (Simão, E1)

Ainda em relação à possibilidade de os jovens se interessarem por política, destaca-se o facto de o David se referir à importância do voto aos 16 anos¹²⁶, apesar de ele mesmo não se identificar com a política tradicional. O Brown refere-se também à participação não tradicional como mote de mudança.

“– Eu acho que a participação dos jovens na sociedade é a mais importante. É a comunidade futura que aí vem. [...] Na verdade, a comunidade mais velha na sua infância não chegou a ver tudo pintado com graffiti, na sociedade mais jovem a pessoa já olha e gosta. Decidam ouvir os jovens. Os jovens ao participar, as comunidades superiores deviam ouvir porque daqui a pouco já não estão cá. E somos nós que vamos tomar as rédeas.” (Brown, E1)

Todos consideraram que os jovens não são ouvidos nem levados sério. O Fausto e o Simão deram exemplo do que se passa no Parlamento dos Jovens. Mas consideram que as suas opiniões importam em contextos como a escola, amigos, casa e música.

“– [hummm] Vou falar do caso do Parlamento dos Jovens, segundo o que me contaram, eles conseguiram ser ouvidos, e fizeram, pelo que percebi, uma moção, e eles disseram que adulteraram essa moção. Eu

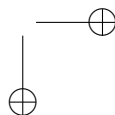
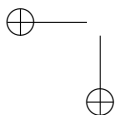
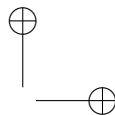
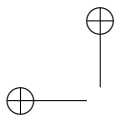
¹²⁶ Esta questão de a idade de voto ser uma “desculpa” para não participar levantou-se entre os que ainda não tinham atingido os 18 anos. Sete rapazes e nove raparigas referiram-se a esta ideia: como não voto, não me sinto incluído. Aliás, de tempos a tempos, como vimos no capítulo 3, a questão da idade de voto volta a ser equacionada nas notícias.

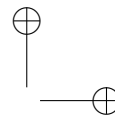
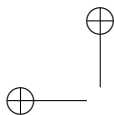
acho que não costumam ser ouvidos, há sempre aquela coisa, são mais novos, não os vamos ouvir, porque as pessoas mais velhas são cultas.

– Porque disseste então que estão bem colocados?

– *Porque acho que com tantas possibilidades, como as jotas, ouve-se falar do que eles fazem... estão bem colocados pois até podem ganhar um certo estatuto e ir por aí fora.*” (Fausto, E1)

Concordam todos, porém, que ninguém é excluído a não ser pelo próprio facto de se ser jovem (sendo este um fator de desmotivação), como diz o David: “*Sim. Acho que todos em si. Se estiverem dois adultos num autocarro a conversar sobre política e um jovem mandar um palpite, os adultos podem abanar com a cabeça, mas continuam a falar um com o outro*” (David, E1). “*Se queremos pertencer a uma sociedade temos de ser ativos, se não participarmos, o que somos? Não participar é um não-cidadão*”. (Guilherme, E1). Mas concordaram que a participação é uma forma de inclusão, que é importante para ser considerado membro da comunidade. Este grupo é participativo, quer no espaço escola quer noutros exteriores. Exemplo disso é reflexividade e a capacidade que reconhecem ao *self*, inclusive na capacidade para influenciar (muito em especial o Brown, o David, o Simão, o Fausto e o Júlio), mas também o comprometimento com que desempenham tarefas com as quais se identificam (embora sem um evidente sentimento de aplicabilidade cívica, no sentido de encararem o coletivo). Podemos dizer que no caso dos quatro jovens que prosseguiram até à entrevista 2 (Júlio, Simão, Fausto e Dário) houve uma intensificação da participação, apesar de em dois deles isso não ter significado a manutenção de atividades de 2011. A não ser o caso do Simão, que fez voluntariado com idosos que viviam em “ilhas”, não se assitiu a uma intervenção no real. Os níveis de pluralidade foram baixos no caso do Guilherme (práticas de participação) e em parte também no discurso do Dário.



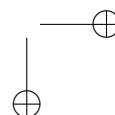
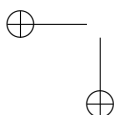


Reflexões finais e pistas

A partir do desenvolvimento deste trabalho, podemos afirmar que os jovens se socorrem de muitas ferramentas (nem sempre consentâneas com o que os adultos e a sociedade esperam e antecipam como melhor ou certo) para participar em termos políticos e cívicos e que essas escolhas também se refletem nas opções para consumir notícias. As vozes dos participantes revelam ainda em determinados momentos um sentido de impotência para entrarem e se integrarem no mundo dos adultos. Assim, será de encarar com cuidado indicações de que os jovens são apáticos e desinteressados. O facto de termos contribuído para que os jovens se posicionassem na investigação de forma invulgar, ao fornecerem pistas, refletirem e participarem na investigação, levou a que percebêssemos que abrindo espaços de partilha se fomenta mais interesse, participação e partilha.

Numa perspectiva positiva, julgamos ter mostrado que os novos *media* se constituem como espaços de alternativa e também como impulsionadores de dinâmicas de conhecimento, favorecendo e sendo favorecidas pela participação mediatizada. A informação proveniente de novos formatos de *media* é elemento vantajoso, que facilita processos de participação, confiança e ação. Mas não é a única via, os formatos tradicionais continuam a ter espaço de atuação. Nem todos os indivíduos se regem por novas possibilidades e normativos de participação e de consumo noticioso. Além disso, nem todas as ferramentas para aumento de participação e de consumo de informação que os *media* digitais fornecem são por si só suficientes para ultrapassar barreiras mais profundas, como a vivência em contextos onde há menores dinâmicas sociais, culturais e económicas.

Neste seguimento, e na tentativa de refletir de forma constante sobre a pergunta *Qual o papel das notícias na construção da participação (cívica e política) ao longo do tempo?*, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão das culturas juvenis de consumo noticioso e de participação. Isto sem esquecer a riqueza das implicações sociais e quotidianas que implicam. Optámos por metodologias qualitativas que nos dão melhor conta das ambivalências inerentes a este tipo de processo, mas para evitar o excesso de multidimensões fizemos o esforço de agrupar os jovens em perfis que de alguma forma os caracterizam relativamente a consumos e participação.



Em ligação com os indicadores da revisão de literatura, a internet é sem dúvida o meio que mais tem penetrado junto dos jovens consumidores, apesar da centralidade da televisão em alguns dos perfis e na informação política. A internet também tem conferido um certo sentido de empoderamento aos jovens, mesmo quando praticamente só se limitam a usar o meio para conversar e para divertimento ou quando identificam interações como importantes formas de participação. Apesar de o escalão etário não ter permitido efetuar grandes considerações sobre diferentes faixas etárias juvenis, verificámos que, entre os jovens mais velhos e também entre os jovens com formas de participação artística (música e *graffiti*), a internet (independentemente do capital económico e cultural) tornou-se um espaço de trabalho e com potencialidades para revelar os projetos deles. Neste sentido, a internet contribui (ou será melhor dizer que beneficia?) para o fomento destas atividades ao longo do tempo. Os discursos não revelaram, porém, que a horizontalidade da internet seria suficiente para ultrapassar outro tipo de dificuldades, junto de quem em diferentes facetas não revela comprometimento e se mostra mais como espetador.

Numa pesquisa com tantas pontes de complexificação, quisemos de forma propositada deixar de fora o elemento idade, que foi emergindo pontualmente entre os jovens informantes mais velhos e também a propósito das identificações relativamente ao voto. Valerá a pena de futuro, em pesquisas intergeracionais ou mesmo dentro de uma definição alargada de juventude em termos etários, aprofundar relações com o jornalismo e com a participação.

Os perfis revelaram-nos diferentes formas de consumo, quer no tipo de *media*, quer na intensidade com que são usados, quer nos motivos a que se destinam esses consumos. Há implicações dos diferentes perfis nos graus de consumo e de participação, nas formas de literacia a que cada um deles corresponde.

A televisão continua a ser entendida como o meio mais democrático, não apenas porque serve os propósitos de alguns consumos (perfil 1), mas também porque de forma transversal os informantes consideram que, mesmo na sociedade atual, e até com o reconhecido aumento dos consumos online, perdura como o meio que mais chega a todos (desde as crianças aos idosos). Isto revela muito do potencial que este meio poderia ter ainda hoje como forma de facilitar projetos de literacia para os *media* e para a cidadania. O facto de con-

tinuar a ter um público tão vasto também acentua a necessidade de aumento de conteúdos e de políticas de qualidade para a televisão.

A família é também fundamental no quadro de consumo de notícias; é marcante em todos os perfis, mas revela-se de formas diferentes. No perfil 1, a família, mesmo com ausência de processos comunicacionais entre jovens e pais, é um contributo, uma caixa de ressonância de notícias. Mesmo que os seus membros não conversem, há palavras que ficam no éter. No perfil 2, a família surge como elemento preponderante de conversa (inclusive de notícias de política) e também é no seu seio que encontram uma opinião que pode definir o que fazer. No perfil 3, os amigos ocupam um espaço identitário muito importante, apesar de a política continuar a ser uma esfera familiar. No perfil 4, a família é também um espaço social onde estes jovens encontraram o fertilizante para se interessarem por notícias e por participar; mesmo quando estamos perante capitais económicos baixos, os capitais sociais superam essas dificuldades. Neste perfil, a família é um pilar sobretudo na socialização até à juventude, mas no presente há uma maior dinâmica e diversidade de círculos sociais (desde os amigos e familiares até aos desconhecidos). Por fim, o contexto familiar do grupo 5 é o mais diversificado também porque estes jovens têm uma maior centralidade neles mesmos e porque as suas formas de participação são processos autocentrados e marcados por diferentes contextos.

Em suma, a centralidade da família para conversar sobre notícias políticas e sobre política foi determinante ao longo do estudo, mantendo esta temática na esfera mais restrita das relações sociais. Porém, os níveis elevados de influência do *self* na determinação da vontade pessoal de consumir notícias e de participar reforçam níveis de consumo e de participação. A esfera coletiva e a do *self* cruzam-se.

Os jovens que se encontram na encruzilhada da infância e da vida adulta tendem a não querer modelos de consumo noticioso que os minorizem e que os encarem de forma diferente dos adultos. Como verificámos, apenas os jovens mais incluídos do perfil 4 e outros jovens que pertencem a partidos políticos/juventudes partidárias é que tiveram oportunidade de escrever para jornais *mainstream* com dimensão regional ou nacional. Isto revela como os jornalistas ou as organizações noticiosas continuam fechados às suas audiências e faz pensar no quanto os modelos se mantêm tão inalterados, reforçando uma certa agenda estratégica dos *media* que nem sempre coincide com a aparente estratégia da agenda quotidiana. Contudo, importa ainda anotar que o

retrato do que é notícia centrou-se fundamentalmente em questões ancestrais do jornalismo, que têm que ver com o rigor, a confiança e o relato fiel dos factos, e não tanto com a necessidade de interatividade, tendo em conta que de forma generalizada os jovens consideraram que é preciso estar em posse de faculdades fora do vulgar para ser jornalista. As exceções encontram-se, então, entre os mais politizados e também mais aficionados na informação ou entre os que já tiveram a oportunidade de escrever em jornais regionais e nacionais.

Relativamente às formas de participação, os perfis fizeram evidenciar diferenças entre os participantes, na intensidade de participação e nas formas (micro e macro e convencional e não convencional). Os jovens do perfil 1 evidenciaram que as suas participações (com exceção do desporto) estavam sobretudo condicionadas por oportunidades que iam surgindo mas que deixavam de ter relevância ao longo do tempo, verificando-se uma baixa intensidade de participação. O perfil 2 revelou um reforço das qualidades de participação ao longo do tempo (quer com novas atividades em 2011 quer com o reforço de atividades já existentes em 2010), bem como uma maior diversidade de participação convencional e não convencional, embora ainda muito ligada a atividades de microparticipação. Já o perfil 3 dedicou-se mais a atividades de participação não convencionais. Centraram-se sobretudo em formas de participação a nível micro e a internet teve ainda um papel preponderante nas suas atividades, relacionando o consumo noticioso com as preferências de participação. O perfil 4 fez evidenciar múltiplas formas de participação convencional mas também não convencional (micro e macro). A sua intensidade ao longo do tempo revelou o quanto é importante para estes jovens estarem ativos e serem pró-ativos. O perfil 5 contém o grupo de jovens que menos tempo esteve no projeto, pois nenhum participou no grupo de foco. Estes jovens revelaram uma maior centralidade em escolhas e objetivos pessoais. Neste grupo incluíram-se os *writers* e os MC e pelo facto de não terem continuado tempo suficiente no projeto foi impraticável fazer uma comparação mais assertiva entre formas de participação convencionais e não convencionais sob o ponto de vista da intensidade da participação ao longo do tempo. Uma das evidências é que este grupo, porém, era apenas constituído por rapazes, tendo sido difícil encontrar participantes no feminino.

Ainda em relação às formas de participação, os jovens reclamaram mais voz, experiências positivas e também alguns quadros mais tradicionais mas

que continuam sistematicamente ausentes dos quadros gerais de ensino, que têm que ver com a existência de alguma disciplina como a introdução à política. Num tempo em que ser jovem é encarado como sinónimo de digital, são a escola e a família que se sobrepõem em termos de alavancas de participação.

As diferenças de género foram particularmente valorizadas por duas vias: os rapazes, por comparação com as raparigas, revelaram uma maior capacitação das suas aptidões pessoais (inclusive de comunicação) e maior vontade e capacidade para imposição das suas vontades e opiniões; tanto raparigas quanto rapazes se referiram ao género masculino (pais, padrastos e amigos, sobretudo) como mais “capaz” para falar sobre notícias e política. Apesar disso, não podemos descurar que também as mães e os avós constituíram elementos importantes no conjunto familiar, inclusive como incentivadores de consumo de notícias.

Como pudemos constatar, quer o consumo de notícias quer a participação estão intimamente ligados a elementos emocionais e identitários que potenciam ou desmotivam a ação. A escolha de notícias e as formas de participação subordinaram-se mais às emoções do que às questões da racionalidade.

Mas nem só a consumos e formas de participação se refere este trabalho; as dimensões sociais em que estes vetores se cruzam foram muito relevantes. Se a dimensão da família foi transversal ainda que de forma inconstante, a dimensão da escola mostrou-se muito importante na ligação à participação. Ser estudante facilita a participação na sociedade. Já no que toca à informação, a escola revelou-se importante em casos particulares (como no grupo 2: neste caso os professores foram referenciados como potenciadores). Os jovens atribuem uma relevância notada à escola, até como espaço (embrionário) de participação, mas também reclamam à escola a capacidade para promover maiores valores democráticos e maior capacidade para facilitar a opinião dos jovens. Os amigos mostraram-se elementos preponderantes de sociabilidade (sobretudo perfis 2, 3 e 5), mas revelaram-se, apesar da presença constante, como pano de fundo, nem sempre decisivos na hora de fazer opções. Já os *media* foram os mais omnipresentes, mas não omnipotentes, e até se incluíram entre os que mais desconfiança suscitavam. Dar o passo sistemático para fora destas esferas (família, amigos, escola e *media*), sobretudo em termos de participação e redes de sociabilidade, esteve essencialmente confinado ao perfil 4. Os processos de autoeficácia e a forma como são olhados pela sociedade também facilitaram o reforço da participação.

Uma ideia que perpassa os discursos, quer em lamento na primeira pessoa, quer em reflexão sobre o que acontece no geral, é a falta de espaços para se conversar. Alguns dos jovens apreciaram a possibilidade de falar e exprimir opiniões durante a investigação e destacaram a importância dessas formas de ação, dando a entender que a sociedade não promove tal diálogo, sobretudo entre e para os que têm menos capacidades e facilidades de comunicação.

A participação, como julgámos ter indicado, é uma forma de empoderamento não apenas simbólico como também efetivo. Também ficou claro que a participação destes jovens no dia a dia e no jornalismo se fez muito pela via de outros interesses fora do espaço mediático e jornalístico. A evidência da pluralidade de formas de participação e de consumo noticioso aponta para a desconstrução de discursos mais céticos quanto às vontades e capacidades dos jovens. A demonstração e chamada de atenção para a existência de diversos contextos sociais, culturais e económicos aponta para diferentes possibilidades de intervenção e incremento de consumos e de participação e coloca em causa os discursos excessivamente entusiastas em relação às possibilidades da internet como solução para todos os males. É fundamental, por isso, o reforço duplo da aposta numa literacia cívico-mediática – mesmo sabendo, como indicado, que uma e outra na sua singularidade pressupõem sempre uma simbiose inerente – pois o peso das palavras ditas reforça os sentidos. Quando pensamos as implicações sociais e políticas de uma sociedade fortemente mediatisada, é inevitável conjugar formas de literacia cívico-mediática. A ação cívica hoje não existe dissociada dos *media*. Saber tirar partido dos *media*, como vimos, significa compreender um mundo mais vasto no qual cabe a nossa vida quotidiana, o que aprendemos e o que transmitimos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 41: 93-115.
- Almeida, A.N. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS.
- Almeida, A.N. (2011a). Introdução, in A.N. Almeida (edt.). *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Almeida, A.N. (2011b). Os mundos da infância: Olhares, espaços e personagens, in A.N. Almeida (edt.). *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Alves, M.G. (1998). Inserção na vida activa de licenciados: A construção de identidades sociais e profissionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 26: 131-147.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII: 981-1010.
- Amnå, E. (2010). Active, passive, or stand-by citizens? Latent and manifest political participation, in E. Amnå (edt.). *New forms of citizen participation: Normative implications*. Broschiert: Nomos.
- Amnå, E.; Ekström, M.; Kerr, M. & Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111(1): 27-40.
- Appadurai, A. (2003a). Introduction: Commodities and the politics of value, in A. Appadurai (edt.). *The social life of things: Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. (Obra original publicada 1986)
- Appadurai, A. (2003b). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Obra original publicada 1996)
- Assembleia da República (1998). *Parlamento das Crianças e dos Jovens – 1997*. Lisboa: Assembleia da República.

- Assembleia da República (2002). *Parlamento das Crianças e dos Jovens – 2001: Assembleia na escola – I sessão*. Lisboa: Assembleia da República.
- Azevedo, M.C. (2009). *Experiências de participação dos jovens: Um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico*. Tese de Doutoramento em Psicologia. FPCEUP, Universidade do Porto, Porto.
- Badham, B. (2004). Participation for a change: Disabled young people lead the way. *Children & Society*, 18(2): 143-154.
- Bagnoli, A. & Clark, A. (2010). Focus groups with young people: A participatory approach to research planning. *Journal of Youth Studies*, 13(1): 101-119.
- Banaji, S. & Buckingham, D. (2010). Young people, the internet, and civic participation: An overview of key findings from the CivicWeb Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1): 15-24.
- Bandura, A. (1999). A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. *Psychological Science*, 10(3): 214-217.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *American Psychological Society*, 9(3): 75-78.
- Barber, T. (2009). Participation, citizenship, and well-being: Engaging with young people, making a difference. *Young*, 17(1): 25-40.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada 1977)
- Barnhurst, K.G. (1998). Politics in the fine meshes: young citizens, power and media. *Media Culture Society*, 20(2): 201-218.
- Bazalgette, C. (2008). Transforming literacy, in U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay & J.M. Tornero (edt.). *Empowerment through media Education: An intercultural dialogue*. Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom.

- Beck, U. (1997). *The reinvention of politics: Rethinking modernity in the global social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beckett, C. (2008). *SuperMedia: Saving journalism so it can save the world*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Bennett, W.L. (2007). Civic learning in changing democracies: Challenges for citizenship and civic education, in P. Dahlgren (edt.). *Young Citizens and New Media: Learning for Democratic Participation*. Nova Iorque, Milton Park: Routledge.
- Bennett, W.L. & Entman, R.M. (2001). Mediated politics: An introduction, in W. L. Bennett & R.M. Entman (edt.). *Mediated politics: Communication in the future of democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: A Pearson Education Company.
- Berg, B.L. (2004). *A dramaturgical look at interviewing. Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn e Bacon.
- Bevort, E. (2009). Media literacy and production by young people: An old response to increasingly up-to-date questions, in P. Verniers (edt.). *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives*. Bruxelles: EuroMeduc.
- Bhavnani, K.-K. (2010). *Talking politics: A psychological framing for views from youth in Britain*. Cambridge: Cambridge University Press. (Obra original publicada em 1991)
- Bird, S.E. (2009). The future of journalism in the digital environment. *Journalism*, 10(3): 293-295.
- Bird, S.E. (2010). News practices in everyday life: Beyond audience response, in S. Allan (edt.). *The Routledge companion to news and journalism*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bird, S.E. (2011). Seeking the audience for news: Response, news talk, and everyday practices, in V. Nightingale (edt.). *The handbook of media audiences*. Malden e Oxford: Blackwell Publishing.

- Borden, L. & Serido, J. (2009). From program participant to engaged citizen: a developmental journey. *Journal of Community Psychology*, 37(4): 423-438.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (trad. de Mónica Landesmann). *Sociológica*, 5: 11-17.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la Télévision*. Paris: Raison D'Agir.
- Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Oeiras: Difel. (Obra original publicada 1989)
- Brites, M.J. (2007). *A representação da delinquência juvenil nos media noticiosos: estudo de caso do Público e do Correio da Manhã (1993-2003)*. Dissertação de mestrado em Estudos dos Media e do Jornalismo. FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Brites, M.J. (2010a) Retratos juvenis em campanhas eleitorais: Europeias e Legislativas. *Revista Media & Jornalismo*, n.º 17, 9(2): 157-173.
- Brites, M.J. (2010b). Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico. *Estudos em Comunicação*, 8: 169-192.
- Brites, M.J. (2011a). Os Jovens e a Cidadania: A relevância do espaço mediático. *Caleidoscópio*, 10: 177-188.
- Brites, M.J. (2011b). Jornais escolares e a promoção da literacia cívica e mediática: Contextos de discussão noticiosa e de prática digital, in S. Pereira (coord.). *Livro de Actas do I Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*. Braga: CECS, Universidade do Minho.
- Brites, M.J. (2012). Jovens e informação política: A televisão ainda é importante?, in R. Figueiras (org.). *Os media e as eleições europeias, legislativas e autárquicas de 2009*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.

- Buckingham, D. (2006). *The making of citizens: Young people, news and politics*. Londres e Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library. (Obra original publicada em 2000)
- Buckingham, D. (2008). Children and media: A cultural approach, in K. Drotner & S. Livingsstone (edt.). *The international handbook of children, media and culture*. Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Cabrera, A. (2001). Missão paz em Timor: Percurso de um pseudo-acontecimento, in N. Traquina (edt.). *O jornalismo português em análise de casos*. Lisboa: Caminho.
- Cardoso, G.; Espanha, R. & Lapa, T. (2007). *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: CIES/ISCTE.
- Cardoso, G.; Espanha, R.; Lapa, T. & Araújo, V. (2009). *E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Carpentier, N. (2011). The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate?. *Communication Management Quarterly*, 21: 13-36.
- Carpentier, N. & Dahlgren, P. (2011). Introduction: Interrogating audiences – Theoretical horizons of participation. *Communication Management Quarterly*, 21: 7-12.
- Carter, C. (2009). Growing up Corporate: News, Citizenship, and Young People Today. *Television & New Media*, 10(1): 34-36.
- Carter, C.; Davies, M.M.; Allan, S. & Mendes, K. (2009). *What do children want from the BBC? Children's content and participatory environments in an age of citizen media*. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies.
- Carvalho, J.R. (2010) As políticas de identidade e os *media*, in J.C. Correia; G.B. Ferreira & P.E. Santo (org.). *Conceitos de Comunicação Política*. Covilhã: Livros LabCom.

- Coleman, S. (2004). Whose conversation? Engaging the public in authentic polylogue. *The Political Quarterly*.
- Coleman, S. (2007). How democracies have disengaged from young people, in B.D. Loader (edt.). *Young Citizens in the Digital Age: Political engagement, young people and new media*. Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library.
- Coleman, S. & Blumler, J.G. (2009). *The internet and democratic citizenship: Theory, practice and policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comissão Europeia (2007). *Promoting young people's full participation in education, employment and society*. Bruxelas.
- Comissão Europeia (fevereiro de 2007). *Eurobarómetro 202 – Young Europeans A survey among young people aged between 15-30 in the European Union*.
- Comissão Europeia (abril 2008). *Eurobarómetro 235 – The Rights of the Child*.
- Conselho da Europa (2003). *Carta Europeia Revista da participação dos jovens na vida local e regional*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Correia, J.C. (orgs.) (2012). *Ágora – Jornalismo de proximidade: Limites, desafios e oportunidades*. Covilhã: LabCom Books.
- Costa, A.F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia, in A.S. Silva & J. Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Couldry, N.; Livingstone, S. & Markham, T. (2007). *Media consumption and public engagement: Beyond the presumption of attention*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Cruz, M.B. (1990). A participação política da juventude em Portugal – As elites políticas juvenis. *Análise Social*, XXV, (105-106): 223-249.
- Cruz, M.B. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Cushion, S. (2006). *Protesting their apathy? Young people, citizenship and news*. Tese de Doutoramento. JOMEC, Universidade de Cardiff, Cardiff.
- Cushion, S. (2009). Discouraging citizenship? Young people's reactions to news media coverage of anti-Iraq war protesting in the UK. *Young*, 17(2): 123-143.
- Dahlgren, P. (1998). Enhancing the civic ideal in television journalism, in K. Brants; J. Hermes & L.V. Zoonen (edt.). *The media in question: Popular cultures and public interests*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage.
- Dahlgren, P. (2000a). Introduction, in P. Dahlgren & C. Sparks (edt.). *Journalism and popular culture*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage. (Obra original publicada em 1992)
- Dahlgren, P. (2000b). The internet and the democratization of civic culture. *Political Communication*, 17: 335-340.
- Dahlgren, P. (2000c). *Television and the public sphere: Citizenship, democracy and the media*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage.
- Dahlgren, P. (2004). Theory, boundaries and political communication: The uses of disparity. *European Journal of Communication*, 19(1): 7-18.
- Dahlgren, P. (2005). Introduction, in P. Dahlgren & C. Sparks (edt.). *Communication and citizenship: Journalism and the public sphere*. Londres e Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library. (Obra original publicada 1991)
- Dahlgren, P. (2006). Doing citizenship: The cultural origins of civic agency in the public sphere. *European Journal of Cultural Studies*, 9(3): 267-286.
- Dahlgren, P. (2007). Introduction: Youth, civic engagement and learning via new media, in P. Dahlgren (edt.). *Young citizens and new media: Learning for democratic participation*. Nova Iorque, Milton Park: Routledge.
- Dahlgren, P. (2009a). *Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dahlgren, P. (2009b). The troubling evolution of journalism, in B. Zelizer (edt). *The changing faces of journalism: Tabloidization, technology and truthiness*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Dahlgren, P. (2010). Opportunities, resources, and dispositions: Young citizens' participation and the web environment. *International Journal of Learning and Media*, 2(1): 1-13.
- Dahlgren, P. (2013). *The political web*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Dahlgren, P. & Olsson, T. (2007). Young activists, political horizons and the Internet: Adapting the net to one's purposes, in B.D. Loader (edt.). *Young Citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*. Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library.
- Dahlgren, P. & Olsson, T. (2008). Facilitating political participation: Young citizens, internet and civic cultures, in K. Drotner & S. Livingstone (edt.). *The international handbook of children, media and culture*. Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage Publications.
- Deacon, D.; Pickering, M.; Golding, P. & Murdock, G. (2002). *Researching communications: A practical guide to methods in media and cultural analysis*. Londres e Nova Iorque: Arnold.
- Delorme, M.I. (2008). *Domingo é dia de felicidade: As crianças e as notícias. Tese de Doutoramento em Educação*. PUC-Rio, Rio de Janeiro.
- Drago, A. (2004). *Agitar antes de ousar: O movimento estudantil "antipropinas"*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ekman, J. & Amnå, E. (2009). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Working Paper 2009: 2*.
- Eliasoph, N. (1998). *Avoiding politics: How Americans produce apathy in everyday life*. Cambridge, Nova Iorque, Melbourne, Madrid, Cidade do Cabo, Singapura, São Paulo: Cambridge University Press.
- Fenton, N. (2008). Mediating hope: New media, politics and resistance. *International Journal of Cultural Studies*, 11(2): 230-248.

- Fenton, N. (2010). Drowning or waving? New media, journalism and democracy, in F. Natalie. *New media, old news: Journalism and democracy in the digital age*. Londres, Thousand Oaks, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Fenton, N. & Witschge, T. (2011). Journalism Ethics in a changing mediascape, in G. Meikle & G. Redden. *News online: Transformations and continuities*. Basingstoke e Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Fernandes-Jesus, M.; Malafaia, C.; Ribeiro, N.; Ferreira, P.D.; Coimbra, J.L. & Menezes, I. (2012). Diversidade na participação cívica e política, in I. Menezes; C. Ribeiro; M. Fernandes-Jesus; C. Malafaia & P. Ferreira (edt.). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic.
- Ferreira, G.B. (2012). *Novos media e vida cívica: Estudos sobre deliberação, internet e jornalismo*. Covilhã: LabCom Books.
- Ferreira, P.D. (2006). *Concepções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: Uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Tese de Doutoramento em Psicologia. FPCEUP, Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, P.D. & Menezes, I. (2008). Bem-estar e participação cívica e política. Os Tempos da Vida e as Percepções de Bem-Estar em 23 Países Europeus. *X Seminário de Apresentação de Resultados do European Social Survey 2006*. Lisboa.
- Ferreira, P.M. (2008). Associações e Democracia: Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses?. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 57: 109-130.
- Ferreira, P.M. & Silva, P.A. (2005). *O Associativismo Juvenil e a Cidadania Política*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, V.S. (1999). Demografia, in A.L. Figueiredo; C.L. Silva & V.S. Ferreira (edt.). *Jovens em Portugal: Análise longitudinal de fontes estatísticas (1960-1997)*. Oeiras: Secretaria de Estado da Juventude.

- Fidalgo, A. (2010). Da retórica às indústrias da persuasão, in I. Ferreira & G. Gonçalves (org.). *Retórica e Mediatização: As Indústrias da Persuasão*. Covilhã: Livros LabCom.
- Fiske, J. (1989). *Reading popular*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Fiske, J. (1994). Audiencing: Cultural practice and cultural studies, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (edt.). *Handbook of qualitative research*. Califórnia, Londres e Nova Deli: Sage Publications.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1994). Interviewing: The art of science, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (edt.). *Handbook of qualitative research*. Califórnia, Londres e Nova Deli: Sage Publications.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26: 56-80.
- Freinet, C. (1993). *O Jornal Escolar*. São Paulo, Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1967)
- Freitas, H.S. (2009). O DN jovem entre o papel e a net: Dinâmicas, implicações e consequências de uma transição extemporânea. *Trajectos*, 13-14, 85-95.
- Ganito, C. (2010). *Women and technology: Gendering the mobile phone Portugal as a case study*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Gans, H.J. (2003). *Democracy and the news*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Gans, H.J. (2004). *Deciding what's news*. Evanston: Northwestern University Press. (Obra original publicada em 1979)
- Gans, H.J. (2009). Can popularization help the news media?, in B. Zelizer (edt.). *The changing faces of journalism: Tabloidization, technology and truthiness*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1977)
- Gomes, A. (2011). Cada vez mais faz sentido haver filtros, in J. Rebelo (edt.). *Ser Jornalista em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, C.A. & Lima, L.C. (1996). Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 21: 121-163.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Graber, D. A. (2001). Adapting political news to twenty-first century Americans, in W.L. Bennett & R.M. Entman (edt.). *Mediated politics: Communication in the future of democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graber, D.A. (2002). *textitMass media and american politics*. Washington: CQ Press.
- Gurevitch, M. & Blumler, J.G. (2004). State of the art of comparative political communication research: Poised for maturity?, in F. Esser & B. Pfetsch. *Comparing political communication: Theories, cases, and challenges*. Cambridge, Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1974). The public sphere: An encyclopedia article (1964). *New German Critique*, 3(Autumn, 1974): 49-55. (Obra original de 1964)
- Hall, S. (2005). Encoding/decoding, in S. Hall; D. Hobson; A. Lowe & P. Willis. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79*. Londres, Taylor & Francis e-Library. (Obra original de 1973)
- Hallin, D.C. & Mancini, P. (2004). *Comparing Media Systems: Three models of media and politics*. Cambridge, Nova Iorque, Melbourne, Madrid e Cidade do Cabo: Cambridge University Press.

- Halloran, J. (1998). Mass Communication Research Methods: Asking the right questions, in A. Hansen; S. Cottle; R. Negrine & C. Newbold (eds.). *Mass communication research methods*. Londres: Palgrave.
- Hamelink, C.J. (2008). Children's communications rights: Beyond intentions, in K. Drotner & S. Livingstone (edt.). *The international handbook of children, media and culture*. Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3): 413-439.
- Higgins, J.; Nairn, K. & Sligo, J. (2007). Peer research with youth: Negotiating (sub)cultural capital, place and participation in Aotearoa/New Zealand, in S. Kindon; R. Pain & M. Kesby (edt.). *Participatory action research, approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Hill, M.; Davis, J.; Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2): 77-96.
- Hobbs, R.; Cohn-Geltner, H. & Landis, J. (2011). Views on the news. Media literacy empowerment competencies in the elementary grades, in C.V. Feilitzen; U. Carlsson & C. Buch (edt.). *Yearbook 2011 – New Questions, New Insights, New Approaches: Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media For Children and Youth 2010*. Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom/University of Gothenburg.
- Höijer, B. (1999), in P. Alasuutari (edt.). *To be an audience*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage Publications.
- Höijer, B. (2008). Ontological assumptions and generalizations in qualitative (audience) research. *European Journal of Communication*, 23(3): 275-294.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. Nova Iorque e Londres: New York University Press.

- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Clinton, K.; Weigel, M. & Robison, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Jensen, K.B. & Rosengren, K.E. (1990). Five traditions in search of the audience. *European Journal of Communication*, 5(2): 207-238.
- Jorge, A.; Brites, M.J. & Francisco, K. (2011) Contactar, entreter, informar: Um retrato da inclusão digital de jovens e seus familiares em Portugal. *Observatorio (OBS*)*, 5(3): 101-131.
- Kahne, J.E. & Sporte, S.E. (2008). Developing Citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3): 738-766.
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46(1): 195-203.
- Kirby, P.; Lanyon, C.; Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Londres: Department of Education and Skills.
- Kitzinger, J. (2004a). Audience and readership research, in J.D. Downing (ed.). *The Sage handbook of media studies*. Thousand Oaks, Londres e Nova Deli: Sage.
- Kitzinger, J. (2004b). *Framing abuse*. Londres: Pluto Press.
- Kitzinger, J. & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of “sensitive moments” in focus group discussions, in J. Kitzinger & R.S. Barbour (ed.). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage Publications.
- Lemish, D. (2007). *Children and television: A global perspective*. Malden, Oxford e Carlton: Blackwell Publishing.

- Leote, M.J. (2010). *Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia, apresentada na FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Leote, M.J. & Serrão, J. (2008). Delinquência juvenil, justiça e media: Representações dos jovens dos Centros Educativos sobre a acção da comunicação social. *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Leote, M.J. & Serrão, J. (2009). A voz de jovens em instituição (sistema tutelar educativo): Percepção e representações de jovens dos Centros Educativos sobre os Media, in C. Ponte (edt.). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Levine, P. (2007). *The future of democracy: Developing the next generation of american citizens*. Medford: Tufts University Press.
- Lewis, J. (1991). *The ideological octopus: Exploration of television and its audience*. Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Lewis, J. (2006). News and the empowerment of citizens. *European Journal of Cultural Studies*, 9(3): 303-319.
- Lewis, J.; Inthorn, S. & Wahl-Jorgensen, K. (2005). *Citizens or consumers: What the media tell us about political participation*. Berkshire e Nova Iorque: Open University Press.
- Lister, R.; Smith, N.; Middleton, S. & Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship Studies*, 7(2): 235-253.
- Livingstone, S.; Couldry, N. & Markham, T. (2007). Youthful steps towards civic participation: Does the internet help?, in B.D. Loader. *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*. Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4): 671-696.

- Machado Pais, J. (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, XXII, (90): 1986-1.º, 7-57.
- Machado Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Ambar.
- Machado Pais, J. (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: ICS.
- Machado Pais, J. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Machado Pais, J. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49: 53-70.
- Magalhães, P. (2008). Redes sociais e participação eleitoral em Portugal. *Análise Social*, XLIII: (3.º), 473-504.
- Magalhães, P. & Sanz Moral, J. (2008). *Os jovens e a política*. Lisboa: Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa.
- Marques, R. (2005). *Timor-Leste: O agendamento mediático*. Porto: Porto Editora.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Unidade ditorial del Convenio Andrés Bello. (Obra original publicada em 1987)
- Martín-Barbero, J. (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas: Ciudadanías, juventud, convivencia, migraciones, pueblos originarios, mediaciones tecnológicas, in J. Martín-Barbero; G. Sunkel; M.N. Bello; N.P. Vega & J.M. Arce (edt.). *América Latina, otras visiones desde la cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Unidad Editorial.
- Mattelart, A. & Neveu, É. (2006). *Introdução aos cultural studies*. Porto: Porto Editora.
- Matthews, J. (2010). *Producing serious news for citizen children: A study of the bbc's children's program newsround*. Lewiston, Queenston e Lampeter: The Edwin Mellen Press.

- McDevitt, M. & Kiousis, S. (2007). The red and blue of adolescence: Origins of the compliant voter and the defiant activist. *American Behavioral Scientist*, 50(9): 1214-1230.
- Meijer, I.C. (2006). The Paradox of Popularity. How Young people experience the news. *RIPE Conference: November 16-18*. Amesterdão.
- Meijer, I.C. (2012). When news hurts. *Journalism Studies*, 1-16.
- Melo, M.B. (2007). Educação e mass media na modernidade: Efeitos do ranking escolar em análise, in M.M. Vieira (edt.). *Escola, jovens e media*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Melo, M. B. (2011). Do lado do avesso: Mundos e experiências de vida, in A.N. Almeida (edt.). *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Menezes, C. (2011). *Jovens, media e cidadania: Usos dos media e formas de participação cívica em estudantes do Ensino superior*. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa Editores II.
- Menezes, I. (2003a). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *SOWI On-line Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2.
- Menezes, I. (2003b). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3): 430-445.
- Menezes, I. (2005a). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica, in G.L. Miranda & S. Bahia (edt.). *Psicologia Social – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Menezes, I. (2005b). *Evolução da Cidadania em Portugal. 3.º Encontro de Investigação e Formação “Educação para a Cidadania e Culturas de Formação”*. Lisboa.
- Menezes, I. (2007). *Participação cívica e política*. Porto: FPCE-UP.
- Menezes, I. (2011). Da (inter)acção como alma da política: para uma crítica da retórica “participatória” dos discursos sobre jovens, in J.M. Pais & V.S. Ferreira (ed). *Jovens e Rumos*, (333-351). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Menezes, I.; Afonso, M.R.; Gião, J. & Amaro, G. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, I.; Fernandes-Jesus, M.; Ribeiro, N. & Malafaia, C. (2012). Agência e participação cívica e política de jovens, in I. Menezes; C. Ribeiro; M. Fernandes-Jesus; C. Malafaia & P. Ferreira (edt.). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic.
- Mihailidis, P. (2012). Introduction: News literacy in the dawn of a hypermedia age, in P. Mihailidis (edt.). *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. Nova Iorque, Washington DC, Berna, Frankfurt, Berlim, Viena e Oxford: Peter Lang.
- Milner, H. (2002). *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. Hanover e Londres: Tufts University.
- Milner, H. (2009). Does civic education boost turnout?, in M. Print & H. Milner (edt.). *Civic education and youth political participation*. Roterdão, Boston e Taipei: Sense Publishers.
- Moeller, S. (2012). Conclusion: News literacy and the courage to speak out, in P. Mihailidis (edt.). *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. Nova Iorque, Washington DC, Berna, Frankfurt, Berlim, Viena e Oxford: Peter Lang.

- Molotch, H. & Lester, M. (1999). As notícias como procedimento intencional: acerca do uso estratégico de acontecimentos de rotina, acidentes e escândalos, in N. Traquina (org). *Jornalismo: Questões, teorias e “estórias”*. Lisboa: Vega Editora. (Obra original publicada em 1974)
- Morley, D. (1988). Domestic relations: The framework of family viewing in Great Britain, in J. Lull (edt.). *World families watch television*. Newbury Park, California, Londres e Nova Deli: Sage.
- Morley, D. (1999). *Family television: Cultural power and domestic leisure*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Morley, D. & Silverstone, R. (1995). Communication and context: Ethnographic Perspectives on the Media Audience., in K.B. Jensen & N.W. Jankowski (edt.). *A handbook of media and communication research*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Londres e Nova Iorque: Verso.
- Mouffe, C. (2005a). *On the political (thinking in action)*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*, 25: 11-23.
- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communications in postindustrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oldfather, P. (1995). ‘Songs come back most to them’: Students’ experiences as researchers. *Teory Into Practice*, 34(2): 131-137.
- Papacharissi, Z. (2009). The citizen is the message: Online media and civic journalism, in Z. Papacharissi (edt.). *Journalism and citizenship: New agendas in communication*. Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Pappámikail, L. (2011). Juventude: Entre a fase da vida e o tempo de viver, in A.N. Almeida (edt.). *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Park, R.E. (1984). The natural history of newspaper, in R.E. Park & E. W. Burgess (edt.). *The city*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press. (Obra original publicada em 1925)
- Park, R.E. (2009). As notícias como uma forma de conhecimento: Um capítulo na sociologia do conhecimento, in J.P. Esteves (edt.). *Os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa*. Lisboa: Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1940)
- Patterson, T.E. (2003). Tendências do jornalismo contemporâneo – Estarão as notícias leves e o jornalismo crítico a enfraquecer a democracia?. *Revista Media & Jornalismo*, 2: 19-47.
- Patterson, T.E. (2007). *Young people and news*. Massachusetts: Joan Shorenstein Center on the Press, Politics and Public Policy.
- Peter, J. & Valkenburg, P.M. (2006). Adolescents' internet use: Testing the 'disappearing digital divide' versus the 'emerging digital differentiation' approach. *Poetics*, 34 (2006): 293-305.
- Pew Research Center (2007). *How young people view their lives, futures and politics – A portrait of "generation next"*. Washington D.C..
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E.J.; Pombo, T. & Guedes, M (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Pinto, M. (2002). Informação, conhecimento e cidadania – A educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. *Conferência Internacional: Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T.D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Braga: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Ponte, C. (2011). Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. *Sociologia – Problemas e práticas*, 65: 31-50.

- Prout, A. (2008). Culture-nature and the construction of childhood, in K. Drotner & S. Livingstone (edt.). *The international handbook of children, media and culture*. Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Londres, Thousand Oaks and Nova Deli: Sage.
- Rebelo, J. (coord.) (2008). *Os públicos dos meios de comunicação social portugueses: Estudo de recepção dos meios de comunicação social*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Resende, J.M. & Dionísio, B.M. (2005). Escola pública como ‘arena’ política: Contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, XL (176): 661-680.
- Rojas, V.; Straubhaar, J.; Spence, J.; Roychowdhury, D.; Okur, O.; Pinon, J. & Fuentes-Bautista, M. (2011). Comunidades, capital cultural e inclusão digital: acompanhando as tendências tecnológicas numa década. *Media & Jornalismo*, 19, 10(2): 15-37.
- Ruspini, E. (2002). *Introduction to longitudinal research*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Schrøder, K.C. (1987). Convergence of Antagonistic Traditions? The case of audience research. *European Journal of Communication*, 2(1): 7-31.
- Schrøder, K.C. (1999). The best of both worlds? Media audience research between rival paradigms, in P. Alasuutari (edt.). *Rethinking the Media Audience. The New Agenda*. Londres, Thousand Oaks, Nova Deli: Sage Publications.
- Schrøder, K.C. & Kobbernagel, C. (2010). Towards a typology of crossmedia news consumption: a qualitative-quantitative synthesis. *Northern Lights*, 8: 115-138.
- Seixas, A.M. (2005). Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72: 187-209.

- Silverstone, R. (1994). *Television and everyday life*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Simões, J.A. (2006). *Entre o “real” e o “virtual”: Representações e práticas culturais juvenis fora e dentro da internet. O caso do hip-hop português*. Tese de Doutoramento em Sociologia. FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Smithson, J.; Lewis, S. & Guerreiro, M.D. (1998). Percepções dos jovens sobre a insegurança no emprego e suas implicações no trabalho e na vida familiar. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 27: 97-113.
- Tomé, V.M. (2008). *“Vamos fazer jornais escolares”: Um contributo para o desenvolvimento da educação para os médios em Portugal*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Tuchman, G. (1980). *Making news*. Nova Iorque e Londres: The Free Press. (Obra original publicada em 1978)
- Van Dijk, J.A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(2006): 221-235.
- Van Dijk, T.A. (2005). *Discurso, notícia e ideologia*. Porto: Campo das Letras.
- Verba, S.; Schlozman, K.L. & Brady, H.E. (2002). *Voice and equality*. Cambridge (Mass.) e Londres: Harvard University Press. (Obra original publicada em 1995)
- Vieira, J. (2000a). *Portugal século XX: Crónica em imagens 1960-1970*. Lisboa: Círculo de Leitores/Autor.
- Vieira, J. (2000b). *Portugal século XX: Crónica em imagens 1980-1990*. Lisboa: Círculo de Leitores/Autor.
- Vieira, J. (2001). *Portugal século XX: Crónica em imagens 1990-2000*. Lisboa: Círculo de Leitores/Autor.

- Vieira, M.M. (2007). Recém-chegados à Universidade: Entre constrangimentos sociais e projectos individuais, in M.M. Vieira (edt.). *Escola, jovens e media*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Villaverde Cabral, M. (2000). O exercício da cidadania política em Portugal. *Análise Social*, xxxv, (154-155): 85-113.
- Wayne, M.; Petley, J.; Murray, C. & Henderson, L. (2010). *Television news, politics and young people: Generation disconnected?*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Windschuttle, K. (2000). The poverty of cultural studies. *Journalism Studies*, 1(1): 145-159.
- Witschge, T.; Fenton, N. & Freedman, D. (2010). Protecting the news: Civil society and the media. *Making good society*. Londres: Inquiry Commission.
- Young, I.M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy, in S. Benhabib (edt.). *Democracy and difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Zelizer, B. (2004). *Taking journalism seriously: News and the academy*. Thousand Oaks, Londres e Nova Deli: Sage Publications.

Internet:

Bourdieu, P. (1983). *The Forms of Capital*. Consultado a 25 de abril de 2010: www9.georgetown.edu.

Educommunication. Consultado por diversas vezes: www.scoop.it.

Educomunicação. Consultado a 1 de março de 2012: <http://comedu.blogspot.com>.

Governo de Portugal. Consultado a 5 de maio de 2012: www.portugal.gov.pt.

Information Literacy Weblog (2011). “UNESCO Media & Information Literacy: report 1”. Consultado em Agosto de 2011: <http://information-literacy.blogspot.com>.

Moeller, S. (2009). “Media Literacy 101: Power to the People.” Consultado a 30 de agosto de 2011: www.huffingtonpost.com.

Movimento 12 de Março. Consultado por diversas vezes: www.movimento12m.org.

Parlamento dos Jovens. Consultado por diversas vezes: <http://app.parlamento.pt>.

Pew Research Center for the People & the Press (2009). Consultado a 29 de agosto de 2011: <http://pewresearch.org>.

Pordata (2012). Consultado a 24 de março de 2012: www.pordata.pt.

Presidência da República (2012). Consultado por diversas vezes: www.presidencia.pt.

Programa Escolhas (2011). Consultado a 23 de novembro de 2011: www.programaescolhas.pt.

Rosen, J. (2006). “The People Formerly Known as the Audience.” Consultado a 31 de agosto de 2011: <http://archive.pressthink.org>.

Sander, T.H. & Putnam, R.D. (2005). “Sept. 11 as Civics Lesson.” Consultado a 21 de novembro de 2012: www.washingtonpost.com.

Livros LabCom

Sopher, C. (2010). “An evaluation of Young America and The Future of News and Civic Life”. Consultado a 7 de janeiro de 2011:
<http://youngerthinking.com>.

Documentos legais:

Convenção sobre os Direitos da Criança, 1998.

Declaração de Rectificação n.º 14/2008. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 55 – 18 de março de 2008.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, Ministério da Educação. *Diário da República* – I Série-A N.º 102 – 4-5-1998.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República* – I Série-A N.º 15 – 18 de janeiro de 2001.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 23 – 2 de fevereiro de 2011.

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril, Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 70 – 8 de abril de 2011.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012.

Despacho n.º 19308/2008, de 8 de julho, Ministério da Educação. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 139 – 21 de julho de 2008.

Despacho n.º 30265/2008, de 16 de novembro de 2008, Ministério da Educação. *Diário da República* – 2.º Série – N.º 228 – 24 de novembro de 2008.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República* – I Série-A n.º 294 – 20 de dezembro de 2002.

Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro, Assembleia da República. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 13 – 18 de janeiro de 2008.

Lei n.º 8/2009 de 18 de fevereiro, Assembleia da República. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 34 – 18 de fevereiro de 2009.

Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 151 – 6 de agosto de 2009.

Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 171 – 2 de setembro de 2010.

Recomendação n.º 6/2011, Ministério da Educação e Ciência (2011). *Diário da República*, 2.ª série – N.º 250 – 30 de dezembro de 2011.

Jornais e revistas:

Destak (Online);

Diário de Notícias (Impresso e online);

Expresso (Impresso e online);

Forum Estudante (Impresso e online);

iOnline; Jornal de Notícias (Impresso e online);

P3; Porto Sempre (Impresso);

Público (Impresso e online);

Revista Única (Impresso);

Sol (Impresso e online);

Visão (Impresso e online);

The Washington Post (online).

Livros LabCom