



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

RELATÓRIO TÉCNICO DA PESQUISA *TIC KIDS ONLINE* Brasil-Portugal

**Edital de Cooperação Internacional
da FUNCAP 05/2013 – Tipo I**

Beneficiária: INÊS SÍLVIA VITORINO SAMPAIO

Coordenação: Inês Sampaio e Cristina Ponte

ANO/VIGÊNCIA DO PROJETO: 02/09/2013 a 02/09/2015
Prorrogado até 15/12/2015

Fortaleza – 2017

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação Geral:

Inês Sílvia Vitorino Sampaio (Doutora em Ciências Sociais)

Cristina Ponte (Doutora em Ciências da Comunicação)

Integrantes da equipe:

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante (Doutora em Educação)

Ana Cesaltina Barbosa Marques (Doutoranda em Psicologia)

Ilana Landim (Doutoranda em Psicologia)

Thinayna Máximo (Mestranda em Comunicação)

Jessyca Sousa (estudante de Publicidade)

Colaboradores:

Juliana Doretto (Doutora em Ciências da Comunicação)

Diandra Uhde (estudante de Publicidade)

Lucas Barbosa (estudante de Jornalismo)

RESUMO

O presente relatório de pesquisa registra as atividades e o conhecimento gestados como resultado do projeto de pesquisa TIC *Kids Online* Brasil-Portugal, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará. Este projeto teve como objetivo avaliar, em termos qualitativos e em suas particularidades contextuais, os acessos, usos e apropriações das mídias digitais por crianças e adolescentes no Brasil e em Portugal, em particular em Fortaleza e Lisboa, tendo em vista a consideração dos riscos e oportunidades envolvidos nesta relação. A investigação teve como referência a pesquisa EU *Kids Online*, realizada na Europa, e o levantamento quantitativo que já vem sendo feito no Brasil no projeto TIC *Kids Online* Brasil, entre 2012 e 2014, pelo Núcleo Gestor da Internet no Brasil (NIC.Br). Financiada pelo programa *Safer Internet Plus*, da Comissão Europeia, a pesquisa EU *Kids Online* é coordenada por Sonia Livingstone e Leslie Haddon, da *London School of Economics*, e foi desenvolvida em mais de 25 países. Este projeto foi desenvolvido por meio de iniciativa de cooperação internacional com a profa. Cristina Ponte (Universidade Nova de Lisboa), que coordena a equipe portuguesa do EU *Kids Online* e obteve a aprovação para financiamento no Edital 43/2013 do CNPq e no Edital 05/2013 da FUNCAP. No caso da pesquisa europeia, ela foi norteadada por objetivos de intervenção em questões de segurança, visando fornecer indicações e recomendações para políticas públicas nesta matéria, que chegassem às indústrias, às famílias, às escolas, à sociedade e aos cidadãos interessados. O levantamento feito no projeto EU *Kids Online* permitiu identificar que a maioria dos estudos incidia na caracterização do acesso e dos usos, seguido da caracterização de interesses e atividades, com destaque para o *online* como recurso educativo, de entretenimento e de relacionamento social, num figurino transversal aos países. O levantamento (ver STAKSRUD, LIVINGSTONE e HADDON, 2009) revelou a escassez de atenção a tópicos relacionados aos riscos e à segurança na Internet, ausentes em mais de um terço dos estudos. No Brasil, a pesquisa considerou tais investigações numa perspectiva comparada com a nossa realidade, apoiando-se em dados quantitativos relativos ao cenário nacional, produzidos pelo CETIC.BR, e qualitativos sobre acessos e usos e apropriações da mídia por parte de crianças e adolescentes, obtidos mediante a realização de grupos focais com crianças de 11 a 13 anos em uma escola pública e uma escola privada em Fortaleza. No Brasil, os resultados parciais e/ou finais da pesquisa foram apresentados no Seminário dos 10 Anos do GRIM, realizado na UFC e também em eventos em São Paulo (ECA-USP), Rio de Janeiro (UFF), entre outros. Tais resultados também foram apresentados em eventos acadêmicos no exterior (Portugal e Inglaterra). Eles também foram apresentados e discutidos em escolas públicas e privadas com docentes, discentes e/ou pais em Fortaleza.

Palavras-chave: TICs; Crianças e adolescentes; Mídias móveis; riscos e oportunidades

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Classificação de Riscos e Oportunidades

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO - 6
2. OBJETIVOS DA PESQUISA - 8
3. REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA - 9
 - 3.1. Infância como categoria sócio-histórica - 9
 - 3.2. Infância e Cultura Digital - 10
 - 3.3. Riscos e Oportunidades - 12
 - 3.4. Mediações - 15
4. PERCURSO METODOLÓGICO - 17
 - 4.1. Abordagem qualitativa - 17
 - 4.2. Pesquisa com crianças - 18
 - 4.3. Aspectos éticos - 19
 - 4.4. Participantes - 19
 - 4.5. Procedimentos - 19
 - 4.6. Instrumentos - 22
5. ANÁLISE DE RESULTADOS - 24
 - 5.1. Contextos em perspectiva comparada - 24
 - 5.2. Usos das mídias móveis e processos interativos em redes sociais - 31
 - 5.3. Mídias móveis: oportunidades e riscos - 44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – 75
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – 87
8. ANEXOS – 92

1. INTRODUÇÃO

Este relatório resulta de um processo de investigação concebido no âmbito de um projeto de cooperação internacional entre as professoras Inês Vitorino, atual vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa da relação Infância e Mídia (GRIM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFC, e a profa. Cristina Ponte (Universidade Nova de Lisboa), coordenadora da equipe portuguesa da pesquisa *EU Kids Online*.

Os resultados nele apresentados resultam de discussões e análises feitas em conjunto entre as equipes, cabendo à equipe brasileira a redação deste relatório final, sendo, portanto, de sua inteira responsabilidade o teor deste relatório.

O Grupo de Pesquisa da relação Infância, Juventude e Mídia, que acolheu inúmeras discussões sobre referenciais teóricos, metodologias e procedimentos investigativos e analíticos, têm ao longo dos seus mais de 10 anos de funcionamento, primado pela produção de conhecimento comprometido com a defesa e a promoção de nossas crianças e adolescentes e sensível ao desafio de pensar as dimensões locais e globais que o interligam.

Deste modo é que buscamos no decorrer dessa pesquisa, articular o domínio da literatura internacional acerca das dinâmicas de acesso e uso das mídias digitais, riscos e oportunidades de seus processos de apropriação, com um olhar atento ao contexto e as dinâmicas locais. Entendemos que se existem inequivocamente tendências importantes que impactam nas formas de uso num plano global, existem processos que são singulares, visto estarem associados às particularidades dos contextos, das condições de acesso, das práticas de mediação etc., como buscaremos evidenciar ao longo deste relatório.

Nesta análise, também recorreremos, sempre que possível, ao valioso banco de dados, gerado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), resultante de pesquisas quantitativas feitas com crianças brasileiras de 09 a 17 anos. Estas pesquisas vêm sendo realizadas desde 2012 e são extremamente relevantes para que possamos balizar algumas reflexões acerca dos contextos local, nacional e global.

Na condição de especialistas da pesquisa TIC *Kids Online* Brasil, ao longo dos últimos anos, temos, eu e a profa. Cristina Ponte, tido a oportunidade de discutir muitos dos aspectos apresentados neste relatório com estudiosos de diversas regiões do país e integrantes da equipe europeia do *EU Kids Online*, o que enriqueceu sobremaneira as reflexões nele contidas.

No Brasil, os resultados parciais e/ou finais da pesquisa foram apresentados no Seminário dos 10 Anos do GRIM, realizado na UFC e também em eventos em São Paulo (ECA-USP), Rio de Janeiro (UFF), entre outros. Tais resultados também foram compartilhados em eventos acadêmicos no exterior (Portugal e Inglaterra). Eles foram,

ainda, discutidos em escolas públicas e privadas com docentes, discentes e/ou pais em Fortaleza.

Tendo em vista o interesse em estabelecer comparações em relação às dinâmicas de acesso e uso de crianças e adolescentes portuguesas, optamos por fazer um recorte para o segmento de crianças e adolescentes entre 11 e 13 anos e seu uso das mídias móveis, considerando dados obtidos no escopo do projeto *Net Children Go Mobile*, um desdobramento da pesquisa *EU Kids Online*, cujos dados eram mais recentes.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Avaliar, em termos qualitativos e contextuais, acessos, usos e apropriações de mídias digitais por crianças e adolescentes no Brasil, em particular de Fortaleza (CE, Brasil), destacando seus riscos e potencialidades, e tomando, para fins de comparação, a realidade de crianças e adolescentes de Portugal, em particular de Lisboa.

Dessa forma, o projeto se desdobra em três objetivos:

- **Geração de conhecimento científico.** No contexto do projeto proposto, este objetivo representa um incremento nas seguintes áreas: culturas digitais infantis; políticas educacionais e de comunicação de proteção e promoção da infância no campo das mídias digitais. O conhecimento científico resultante desta pesquisa vem sendo difundido na forma de artigos científicos, dissertações de mestrado e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), como pode ser visto no Anexo 1;
- **Formação de recursos humanos.** Durante o seu desenvolvimento, o projeto ora proposto visou também à formação dos seguintes tipos de recursos humanos: estudantes de graduação, mestrado e doutorado, como pode ser visto no Anexo 2;
- **Consolidação de cooperação internacional.** Este projeto teve também como objetivo formalizar e institucionalizar a cooperação entre o Grupo de Pesquisa da relação Infância, Juventude e Mídia (GRIM) do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (UFC), coordenado por mim, Profa. Inês Vitorino e o Grupo de Pesquisa Crianças, Jovens e Mídia, coordenado pela Profa. Cristina Ponte junto ao Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA)/Universidade Nova de Lisboa . Após o término deste projeto, uma nova proposta de cooperação internacional foi realizada com a Profa. Lídia Marôpo, vinculada ao Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal) e investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA)/Universidade Nova de Lisboa, com o título “YouTubers: crianças e jovens como produtores de conteúdos uma abordagem centrada nos direitos”, o que tem permitido a continuidade desta parceria e a submissão de outros artigos em conferências e periódicos (Anexo 3).

3. REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida apoiando-se em referenciais da sociologia da infância (CORSARO e EDER, 1990; SARMENTO, 2001; PASQUIER, 2008) e em enquadramentos acerca da cultura digital e sobre os riscos e oportunidades do uso das TICs por crianças e adolescentes, desenvolvidos no âmbito dos projetos EU *Kids Online* (LIVINGSTONE et. al., 2011) e *Net Children Go Mobile* (MASCHERONI & ÓLAFSSON, 2014). No diálogo com tais proposições, as dinâmicas de acesso e uso de crianças e adolescentes brasileiros foram investigadas, considerando as particularidades do nosso contexto latino-americano. A seguir, apresentamos brevemente, o modo como a pesquisa lidou com os conceitos de infância, cultura digital, riscos e oportunidades, e mediações, entendendo que uma abordagem mais aprofundada dos conceitos apresentados foge aos objetivos deste relatório. Neste caso, o propósito é apenas o de evidenciar os conceitos centrais que nortearam a análise das dinâmicas de acesso, uso e apropriação das mídias móveis pelas crianças e adolescentes ouvidas nos grupos focais durante esta pesquisa.

3.1. Infância como categoria sócio-histórica

A compreensão da infância como um artefato socialmente construído é uma das contribuições mais expressiva dos estudos históricos de Ariès (1981), Heywood (2004), entre outros. A sociologia da infância tem dado uma contribuição significativa para fortalecer a investigação da infância como um campo de investigação, buscando desvendar as dinâmicas das culturas infantis na modernidade e, de modo especial a participação ativa de crianças e adolescentes na construção da cultura (CORSARO & EDER, 1990; SARMENTO, 2001; PASQUIER, 2008). Trata-se, nessa perspectiva, de uma mudança de paradigma, em relação aos aportes conceituais que vêem a criança sob a ótica da falta e da incompletude¹.

Dentre os fatores que poderiam ser lembrados como tendo contribuído para a definição desse constructo social na modernidade, podem ser destacados: a institucionalização da escola e da família como espaços voltados à proteção e à preparação para a vida adulta (ARIÈS, 1981); a atuação da imprensa como fator de promoção e intensificação da segregação dos mundos infantil e adulto (POSTMAN, 1999; MEYROWITZ, 1985); e a produção de campos disciplinares e saberes periciais especializados na infância (SARMENTO, 2001).

Se o dinamismo, como postula Giddens (1992), é uma característica central da modernidade, a própria noção de infância, que com ela se constitui, também é redefinida na modernidade tardia. Na verdade, para SARMENTO (2001), verifica-se um *processo de reinstitucionalização da infância*, marcado pela reentrada da infância na esfera econômica, pela transformação da escola em palco de disputas culturais acirradas; por processos de reestruturação das configurações familiares e pela constituição de um

¹ Para uma análise do processo de "menorização" da infância, ver CASTRO, L.R. de. (org.) Crianças e Jovens na Construção da Cultura. 1a ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

mercado de produtos culturais para a infância, que altera profundamente sua constituição. Considerados convenientemente como “nativos digitais”, têm suas identidades e processos de sociabilidade definidos numa relação bastante estreita com as mídias digitais e o poderoso mercado que em torno delas se articula.

Longe, portanto, de acolhermos a tese de que a infância acabou (POSTMAN, 1999), compartilhamos com o pesquisador português o entendimento de que, ela se mantém como categoria social com suas singularidades. Afinal, “as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e complexidades” (SARMENTO, 2002: 04).

Neste relatório, abordamos certas vivências da infância, marcadas pela intensa presença das mídias digitais no seu cotidiano, uma característica compartilhada com crianças em contextos bastante variados (FERRÉS, 1998; CARLSSON e FELITZEN, 1999; STEINBERG e KINCHELOE, 2001). Inaugura-se, assim, uma realidade em que crianças e adolescentes têm seu processo de formação definido não apenas com base nos contextos de interação face-a-face, nos quais se destaca a participação da família, da escola e da comunidade. Na contemporaneidade, a formação de nossas crianças e adolescentes está marcada cada dia mais pelas narrativas midiáticas que acessa, assim como pelas relações que constituem entre pares e com a sociedade por meio dos dispositivos comunicacionais móveis. É sobre esse novo contexto no qual a criança e o adolescente ampliaram suas possibilidades de tornarem-se agentes comunicacionais nas esferas públicas midiáticas que trata o próximo tópico.

3.2. Infância e cultura digital

A sociologia da infância também nos serve de esteio para pensar a relação das crianças com a cultura digital. Nas últimas décadas, acompanhamos um processo de ampliação e intensificação do contato de crianças, adolescentes e jovens com a comunicação midiática, em especial com as mídias móveis (MASCHERONI & CUMAN, 2014). Neste contexto, expandiram-se as possibilidades de produção, armazenamento e difusão de informação e, assim, as oportunidades de conexão entre as pessoas e grupos sociais, assim como da constituição de redes. Não se trata, portanto, de uma simples questão de ampliação do leque de ofertas midiáticas, mas de alterações nos próprios modos de se estabelecer a comunicação.

É importante reconhecer que para além das mudanças particulares trazidas pelos dispositivos comunicacionais, seu maior significado está no processo de convergência midiática que inauguram (JENKINS, 2009), permitindo a confluência de tecnologias, conteúdos, linguagens etc..

No contexto de convergência midiática, em que se intensificam as tendências à conectividade, à mobilidade e à privatização no acesso comunicacional por meio dos dispositivos móveis, como atestam as pesquisas dos projetos *EU Kids Online* e *Net Children Go Mobile*, um fenômeno de expressiva repercussão se delineia: a

intensificação da participação de crianças, adolescentes e jovens nas esferas públicas midiáticas como agentes comunicacionais. Em outras palavras, o acesso às mídias digitais, em particular às mídias móveis, permitem que elas não apenas acessem como público conteúdos produzidos majoritariamente por adultos em corporações comerciais, mas que assumam também o lugar de produtores de comunicação.

O reconhecimento desta mudança é fundamental para que possamos investigar em sua complexidade e em suas contradições o processo mediante o qual a cultura digital deixa de ser concebida como uma espécie de “contexto natural” de inserção das crianças e passa a ser compreendida como resultante também de sua participação como agente comunicacional que interfere em sua produção.

Neste caso, a superação das dicotomias que povoam o senso comum e parcela da literatura acadêmica sobre o tema é fundamental. Como salienta Buckingham (2007, p.87): “Simplesmente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres”. Isso não significa, como reconhece o autor, desconsiderar os altos investimentos em aquisição de equipamentos de empresas comerciais para as escolas e a pressão crescente sobre os pais para que compensem as falhas do sistema educacional público, entre outros.

A perspectiva que assumimos neste relatório e nas análises nele apresentadas é a de que as crianças e adolescentes são agentes importantes desse processo de conformação da cultura digital, mas o faz sob determinadas condições e fortes pressões societárias feitas por seus pais, pelas corporações comerciais, por pais e professores, entre outros mediadores. O reconhecimento da criança como produtora de cultura, tal como postulado por Sarmiento (2001), Corsaro (2011), entre outros, é o ponto de partida para buscarmos decifrar os limites e as potencialidades dessa interferência, considerando a realidade específica das crianças brasileiras.

Nessa perspectiva, é que optamos por recorrer nessa discussão não somente às questões das dinâmicas de acesso e uso, que compõem aspectos importantes do que Thompson (2002, pg. 42) nomeia como atividade *situada*, ou seja, “dentro de contextos estruturados que dependem do poder e dos recursos disponíveis”, mas de investigar os processos de *apropriação* das mídias móveis pelas crianças e adolescentes ouvidos. Nestes termos, continuamos o diálogo com Thompson, ao referir-se ao processo de apropriação de mensagens como um “apoderar-se de um conteúdo significativo e torná-lo próprio” (2002, p.45), o que implica um processo de conhecimento e autoconhecimento, em que ao apoderar-se de mensagens e incorporá-las à própria vida, “o indivíduo está implicitamente construindo uma compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que é e de onde ele está situado no tempo e no espaço”(2002, pg.46).

Nesta investigação, a acepção de apropriação não se limitou à sua relação com as mensagens, mas aos próprios dispositivos comunicacionais, que neste processo são

apropriados por crianças e adolescentes, que os tornam próprios e, ao fazê-lo definem, de algum modo, como singular sua relação com as mídias móveis, como um indivíduo e/ou como grupo social. É a partir da análise dessas formas de apropriação das mídias móveis que enfrentamos na pesquisa o desafio de compreender os riscos e oportunidades implicados nessa relação.

3.3. Riscos e oportunidades

No início desta investigação já havia clareza acerca da necessidade de identificar o que a literatura acadêmica, consubstanciada na pesquisa *EU Kids Online*, realizada em 25 países europeus, inclusive em Portugal (PONTE; JORGE; SIMÕES & CARDOSO, 2012), compreendia como risco e oportunidade. Do mesmo modo, já era clara a necessidade de associar tais conceitos às noções que permeiam o imaginário social de pais, crianças e adolescentes sobre esta questão, em particular sem perder de vista o contexto brasileiro.

A perspectiva, já assinalada neste relatório, de que crianças e jovens nascidos nas últimas duas décadas se configurariam como uma geração de “nativos digitais”, aptos a explorar naturalmente as potencialidades do digital foi cunhada pelo norte-americano Michael Prensky em 2001 e rapidamente se popularizou. Contudo, ao considerar que os mais novos constituem uma geração homogênea, esta ideia apaga as diferenças de estatuto socioeconômico, de condições de vida e dos recursos existentes à sua volta.

Há diferenças significativas nos modos e nos propósitos com que os jovens usam essas tecnologias, reveladas em estudos representativos. LIVINGSTONE e HELSPER (2007) salientam essas diferenças: os benefícios da Internet podem ser apreciados pelo mapeamento do *número* e do *tipo* de oportunidades que usufruem, notando as autoras que existe uma correlação positiva entre a *quantidade* de uso (medida em termos de tempo) e a *abrangência* do uso (medido em termos de possibilidades aproveitadas).

A pesquisa supracitada, realizada no Reino Unido na década de 2000, revelou que as crianças e jovens que usam a Internet há mais tempo e que o fazem com frequência aproveitam mais as oportunidades do que aqueles que usam há menos tempo e que realizam um leque estreito de atividades. Evidencia também que crianças de nível socioeconômico elevado tiram mais partido do que as de condições socioeconômicas desfavorecidas porque dispõem de um maior acesso aos meios em casa e porque podem contar mais com o apoio dos pais (LIVINGSTONE e HELSPER, 2007).

Considerando as divisões digitais, Dimaggio, Hargittai e outros (2001) apresentam cinco dimensões que podem fazer diferença: os *meios técnicos* de que se dispõe (equipamentos, programas e conteúdos, qualidade da ligação à rede); a *autonomia do uso* (a localização do acesso, a liberdade para usar o meio para as atividades preferidas); os *padrões de uso* (os tipos de uso mais frequentes e mais

esporádicos); as *redes de apoio social* (a disponibilidade de outros para ajudar no uso, a dimensão das redes que encorajam o uso); e as *habilidades* (as capacidades para usar realmente o meio).

Aprofundando o conceito de divisão digital, Hargittai (2002) distingue dois níveis. O primeiro nível considera o acesso às tecnologias digitais a partir da posse desses bens e a frequência do seu uso. O segundo nível se detém nos perfis dos usos e nas habilidades pressupostas. Se a *idade* se correlaciona negativamente com as habilidades, a *experiência* com a tecnologia relaciona-se positivamente com as habilidades, destaca o autor com base em estudos realizados nos Estados Unidos.

Por outro lado, um uso intensivo não é necessariamente positivo. Como sublinha Livingstone (2009) relativamente aos jovens britânicos, apesar de a Internet ser o primeiro lugar onde vão procurar informação, isso não significa que tenham a habilidade suficiente para lidar com essa informação e apreciá-la criticamente. A imersão na tecnologia (isto é, a amplitude das atividades na Internet) é um fator importante (embora não seja o único) para compreender se estão confiantes nas suas habilidades e se usam a Internet para atividades educacionais como verificar fatos, treinar conhecimentos, aprender matérias e estudar para uma avaliação ou se são capazes de encontrar informação relevante de acordo com os seus interesses (HELSPER E EYNON, 2009).

As questões do acesso, das habilidades e das capacidades para tirar partido desse acesso não são, portanto, nem de geração espontânea, nem determinadas pela tecnologia. Se o ambiente do lar favorece um uso personalizado e uma experimentação em torno de interesses individuais, outros espaços podem proporcionar ambientes de capacitação e de letramento digital que muitas famílias não podem assegurar. Um exemplo das potencialidades de espaços informais de aprendizagem são os centros juvenis² comunitários e vale a pena conhecer e divulgar intervenções bem-sucedidas nesta área. Deste modo, é possível, pensar de modo articulado as políticas de proteção e promoção de crianças e adolescentes, combinando políticas voltadas ao estabelecimento de marcos regulatórios dos sistemas comunicacionais e políticas educativas e culturais. Para tanto, um conhecimento aprofundado das culturas digitais infantis nos países em questão é fundamental.

As questões sobre riscos incidiram sobre aqueles que se configuraram como mais proeminentes na agenda pública europeia, em particular em torno daqueles que a mídia da maioria dos países faz eco ao abordar a relação de crianças com a Internet: riscos sexuais (pornografia, *sexting*), riscos de contatos com pessoas desconhecidas, *ciberbullying*, exposição e abuso de informação pessoal. A concepção da pesquisa visou uma compreensão contextualizada e ponderada dos riscos digitais. Os riscos *online* são relacionados com os riscos *offline*, como nas mensagens de cunho sexual que surgem nas capas de revistas ou na televisão ou a agressão por pares que ocorre na escola ou no

² No Brasil, os Pontos de Cultura são, também, um bom exemplo deste tipo de espaço de aprendizagem.

bairro. Do mesmo modo, o conceito de *risco* é apresentado como enfrentamento de uma situação problemática que pode ser bem resolvida ou não se consiga lidar com ela, passando então aí a constituir como *dano*.

Um segundo enquadramento conceitual da pesquisa, portanto, incidiu na própria definição do que se considerava na pesquisa referida como risco ou oportunidade. Inspirada nas questões comunicacionais, a perspectiva sistemática para esse tratamento partiu da pergunta: “Que processos de comunicação conduzem a diferentes riscos e a diferentes oportunidades?” O modelo criado para enfrentar tais questões parte das motivações para usar a Internet (ser “*receptor*” de conteúdos de massa; *participar* em contatos iniciados por outrem; ou ser *agente*, com condutas que ativam conteúdos e contatos). Estas três posições - de “receptor”, participante e ator - foram articuladas com quatro categorias de oportunidades e de riscos associados ao uso da Internet. Nas oportunidades que proporciona, temos as aprendizagens educacionais e o letramento digital, a participação e o envolvimento cívico, a criatividade e autoexpressão e as relações sociais e identitárias. Nos riscos, foram identificados os riscos comerciais, violência e agressividade, riscos sexuais e valores negativos. A sua combinação com as três posições anteriormente referidas compõe o quadro das 24 atividades da Figura 1.

Figura 1 – Classificação de Riscos e Oportunidades

		Conteúdo: a criança como receptor	Contacto: a criança como participante	Conduta: a criança como actor
Oportunidades	Aprendizagens educativas e literacia digital	Recursos educacionais	Contactos com outros que partilham os mesmos interesses	Auto-iniciativa ou aprendizagem colaborativa
	Participação e envolvimento cívico	Informação global	Troca entre grupos de interesse	Formas concretas de participação cívica
	Criatividade e auto-expressão	Diversidade de recursos disponíveis	Ser incitado a criar ou a participar	Criar conteúdos
	Identidade e relações sociais	Conselhos (pessoais, saúde, sexualidade, etc.)	Redes sociais, partilha de experiências com outros	Expressão de identidade
Riscos	Comerciais	Publicidade não solicitada (<i>spam</i>), patrocínios	Dar/recolher informação pessoal	Jogos e acessos ilegais, pirataria
	Agressividade	Conteúdos violentos, discriminatórios	Ser intimidado, molestado, perseguido	Intimidar ou molestar os outros
	Sexuais	Conteúdos pornográficos, sexualmente malicioso	Aliciamento sexual	Criar, inserir conteúdo pornográfico
	Valores negativos	Conteúdo racista, tendencioso (por exemplo, sobre drogas)	Incitamento à auto-mutilação, persuasão indesejada	Difusão de conselhos, sobre suicídio, anorexia

Fonte: HASEBRINK, LIVINGSTONE, HADDON e ÓLAFSSON (2009)

A aplicação destes quadros conceptuais à pesquisa realizada em cada país permitiu observar que a maioria dos estudos incidia na caracterização do acesso e de usos, seguida da caracterização de interesses e atividades, com destaque para o *online* como recursos educativos, de entretenimento e de relacionamento social, num figurino transversal aos países. Foi assim possível identificar no relatório sobre este levantamento (STAKSRUD, LIVINGSTONE & HADDON, 2009) a escassez de atenção a tópicos relacionados com riscos e segurança na Internet, ausentes em mais de um terço dos estudos. A lacuna de atenção aos riscos e às capacidades e competências para lidar com eles, incluindo a resiliência, a resistência à frustração ou à perturbação, era particularmente acentuada no que se refere a crianças mais novas e a crianças de meios sociais desfavorecidos. Tendo em vista esse quadro e, em particular, o grave contexto de desigualdade social na qual se inserem as crianças e adolescentes brasileiras, buscamos realizar grupos focais com crianças de classe média e dos sectores populares, de modo a poder contribuir com esse olhar sobre as práticas de acesso e uso e as formas de apropriação das mídias móveis de crianças e adolescentes brasileiros, em particular, nordestinos.

Também se evidenciou a escassa atenção às formas de mediação da experiência das crianças na Internet, com poucos estudos a incluir pais, professores e pares como mediadores, uma fragilidade que esta pesquisa tentou enfrentar, realizando grupos focais também com professores e pais, buscando contribuir para avançar os estudos sobre mediações parentais e escolares. Desse modo, ao abordarmos as formas de acessos, usos e apropriações de mídias digitais por crianças e adolescentes de Fortaleza (CE, Brasil), problematizamos suas implicações em termos de riscos e potencialidades, buscando compreender: tratam-se de riscos e potencialidades similares aos identificados no contexto europeu, em particular, em Lisboa (Portugal)? Em relação às oportunidades e riscos identificados, como atuam os mediadores no contexto brasileiro, de acordo com as crianças?

Antes de apresentarmos as considerações de ordem metodológica, destacamos que nos estudos europeus mais recentes, o foco das investigações foi ampliado do eixo dos riscos e oportunidades para o do bem-estar da criança (LIVINGSTONE *et al.*, 2015). Tendo em vista que a pesquisa se orientou pelos parâmetros acima definidos e, no que concerne ao entendimento específico acerca da questão das oportunidades e riscos, as proposições aqui apresentadas permanecem atuais, optamos por explorar essa perspectiva mais abrangente em pesquisas futuras.

3.4. Mediações

O **conceito de mediação** foi tematizado por alguns estudiosos europeus e latino americanos. Destacamos, entre os primeiros, os estudos de Martín Serrano (1986), para quem a mediação é entendida como sendo “o resultado do controlo social na reprodução do real para a audiência dos meios, envolvendo três dimensões: socialidade, ritualidade e tecnicidade” (Pereira, 2008, p.283). McQuail (2010), por sua vez, entende a instituição dos meios de comunicação social como “essencialmente intermediária e mediadora”

(Idem). O pesquisador inglês postula que os meios de comunicação atuam como filtros, visto que “apresentam uma visão restringida da realidade social, ao cumprirem as suas funções de seleção, interpretação, e re-presentação dos acontecimentos” (Ibidem).

No contexto latino-americano temos especialmente a contribuição de Martin-Barbero (1987), Canclini (1997) e Orozco Gomez (1996). Esses autores apontam para a emergência das audiências propondo uma ruptura com o paradigma do “poder absoluto dos meios de comunicação” (Jacks, Ronsini, 2014), afinal entendem que “a comunicação se dá onde o sentido é produzido” (Idem). Tais estudos colocaram em relevo a dimensão cultural do processo comunicativo.

Para esta pesquisa, compreendemos mediação parental em linha com o proposto por Bryce e Leichter (1983), como sendo um “processo através do qual os pais (e “outros significativos”), ajudam as crianças a filtrar, diluir, confrontar, interpretar e atribuir significado aos conteúdos” e ainda de acordo com Livingstone *et al.* (2015) para quem a “mediação parental refere-se às diversas práticas pelas quais os pais, a partir de seus valores e crenças, tentam gerir e regulamentar experiências de seus filhos com a mídia” (p.7).

Nesse sentido, fica evidente o quanto as diferenças contextuais são importantes para se compreender essas formas de mediação. Incidem nas formas de mediação as culturas parentais, orientadas por crenças, hábitos, expectativas, além dos estilos de autoridade parental, que podem assumir feições mais restritivas e autoritárias ou mais democráticos e participativos, que apostam mais na autonomia da criança, buscando fortalece-la. Do mesmo modo, as culturas escolares estabelecem no processo de formação da criança permissões e interditos relacionados ao acesso, usos e apropriações na escola ou em sala de aula das mídias móveis.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1. Abordagem qualitativa

Esta pesquisa estabeleceu-se no diálogo com os estudos europeus do *EU Kids Online* que já haviam definido estratégias metodológicas de abordagens quantitativas que visavam a assegurar certo nível de comparabilidade entre os dados colhidos em vários países europeus. No Brasil, uma versão desta pesquisa, a *TIC Kids Online Brasil*, vem sendo desenvolvida desde 2012 pelo Centro regional para o desenvolvimento da Informação (CETIC.Br)³, tendo sido fundamental para definirmos um escopo de análise mais abrangente que o local/regional.

A perspectiva comparada, com base nos dados do *TIC Kids Online Brasil* (2012-2014) nos permitiu, por um lado, o conforto de seguir um caminho já trilhado em termos metodológicos no projeto *EU Kids Online*, e, por outro lado, desafiou-nos a considerar devidamente as particularidades contextuais, de caráter político, econômico e sociocultural, que envolvem as culturas digitais em Portugal e no Brasil.

Seguindo, pois, pistas já traçadas e experimentadas pelos pesquisadores europeus, de maior tradição quantitativa, e latino-americanos, de maior tradição qualitativa buscamos na análise desenvolvida: 1) identificar lacunas na pesquisa nos contextos de Lisboa e Fortaleza; 2) caracterizar os contextos – institucionais, financeiros, midiáticos, entre outros - em que se realizam essas pesquisas; 3) comparar resultados sobre acessos e usos, riscos e oportunidades no uso da Internet por crianças desses países, tendo em conta os respectivos contextos nacionais, com ênfase para o contexto brasileiro; 4) produzir orientações metodológicas para a pesquisa sobre/ *com* crianças; 5) formular recomendações com base nos resultados da pesquisa no âmbito dos dois países envolvidos; e 6) disseminar as conclusões junto de públicos-alvo (investigadores, gestores, reguladores, indústrias, educadores, ONG, entre outros).

Embora a tradição da pesquisa em Comunicação e Educação no Brasil tenha um traço metodológico mais qualitativo do que quantitativo, avaliamos que o desafio científico não está apenas no método mas também nas perguntas feitas nesta investigação, nos enquadramentos e conceitos teóricos para pensar os problemas de modo crítico.

Vale ressaltar, finalmente, que a proximidade entre a rede brasileira e a equipe portuguesa tira partido da nossa língua comum; desse modo, buscamos assumir uma perspectiva comparada mais ambiciosa do que a simples descrição da situação em cada país, no esforço por olhar para cada um deles como *contextos de estudo*, verificando hipóteses sobre questões de inclusão digital, e como *unidades de análise* avaliando o que apresentam de semelhante e de diferente relativamente a outros países europeus.

³ O Cetic.Br é um centro de estudos vinculado ao Núcleo Gestor da Internet no Brasil (NIC.Br), que atua com objetivo de promover sociedades do conhecimento inclusivas, por meio do fortalecimento da cooperação entre países da América Latina e Lusófonos na África.

Como será abordado mais adiante, em cada país a realização da pesquisa seguiu dinâmicas próprias, considerando as particularidades do contexto de sua realização e dos grupos de crianças envolvidas. Neste relatório, o foco recai na realização da pesquisa no Brasil, em particular Fortaleza, numa perspectiva comparada com Portugal⁴, em especial Lisboa.

4.2. Pesquisa com crianças

O GRIM tem feito, ao longo de sua trajetória, uma opção por ouvir as crianças e os adolescentes em suas pesquisas. A escolha é coerente com os pressupostos já apresentados no início deste relatório, que partem da compreensão da criança como agente na produção da cultura (SARMENTO, 2001). É uma opção que decorre também da análise de que pesquisas com esse tipo de abordagem, que não se detêm apenas no olhar dos especialistas e mediadores sobre a criança e/ou o adolescente, ainda são minoritárias no país, especialmente no campo da comunicação.

Sem dúvida concorrem para o caráter numericamente limitado de tais estudos, além da existência de abordagens conceituais que não reconhecem na criança e no adolescente um interlocutor competente, algumas dificuldades adicionais à realização de pesquisas com este grupo social. Dentre elas, podemos citar: (i) a necessidade de obter a autorização não somente dos pais e/ou responsáveis, mas também delas; (ii) a exigência, em muitas situações, de acompanhamento por parte dos adultos, que viabilizem a sua participação nas atividades previstas; (iii) o desafio de assegurar o entendimento das questões abordadas, o que implica desafios específicos quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo e domínio da linguagem dos grupos abordados; (iv) a definição de estratégias adequadas para manter atenção da criança por períodos mais extensos, entre outras⁵.

Para o GRIM, é justamente pelo desafio de desenvolver esse tipo de investigação que ela se torna sedutora, pois permite a realização de uma meta-análise em suas pesquisas, a avaliação de acertos e erros ocorridos em nossas experiências, que uma vez sistematizadas, podem oferecer pistas importantes aos pesquisadores desta área a lidar com essas questões. Em diálogo com as crianças e adolescentes e com a literatura acadêmica que tematiza a pesquisa com crianças em outros campos disciplinares, em especial da sociologia, da psicologia e da educação, seguimos enfrentando esses desafios e aprendendo a cada dia.

⁴ Para um maior conhecimento dos processos de campo da pesquisa em Portugal, ver SIMÕES *et al.* *Crianças e meios digitais móveis em Portugal, resultados nacionais do projeto Net Children Go Mobile*. Lisboa: FCT, 2014.

⁵ Ver mais sobre isso em Sampaio, Inês. Desafios do diálogo com crianças no processo de pesquisa. *Anais do XXXI Encontro Anual da ANPOCS*, 22 a 26 de outubro de 2007 - Caxambu, MG. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2897-inessampaio-desafios/file> Acesso em 10.10.2014.

Sempre que oportuno, registramos neste relatório algumas das dificuldades vivenciadas na pesquisa e o modo como elas foram enfrentadas. Tais questões são retomadas nas considerações finais do relatório.

4.3. Aspectos éticos

Esta pesquisa considerou as diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas com seres humanos no país (BRASIL, 1996), previstas na Resolução n. 196 do Conselho Nacional de Saúde e nas recomendações da Resolução 466/ 2012, tendo se norteado ainda pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e foi registrada na Plataforma Brasil.

Seguindo uma tradição das pesquisas realizadas pelo GRIM, não apenas os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4), mas todas as crianças e adolescentes foram consultados sobre o seu interesse em participar, tendo sido esclarecidas acerca dos objetivos e procedimentos desta investigação. Conforme consta no Termo supracitado, a todos foi assegurado o direito de interromper a qualquer momento sua participação. Além das informações já referidas, as pesquisadoras do GRIM assumiram o compromisso de manter em sigilo as identificações dos participantes e informações coletadas, armazenar o conteúdo em local com acesso apenas das pesquisadoras e de fazer uma devolutiva dos resultados coletivos da pesquisa nas escolas que acolheram a investigação. As escolas também assinaram a carta de anuência (Anexo 5).

4.4. Participantes

Esta pesquisa foi feita com 28 crianças e adolescentes de ambos os sexos, oriundos de escolas públicas e privadas da cidade de Fortaleza. Um total de 21 pais e 12 professores, oriundos de escolas com esse mesmo perfil, também foram ouvidos, entre 2014 e 2015. Em Lisboa foram ouvidos 6 crianças e adolescentes da mesma faixa etária, 3 pais e 4 professores, em 2014, como parte de um estudo comparado entre nove países europeus, o *Net Children Go Mobile* (MASCHERONI e CUMAN, 2014).

4.5. Procedimentos

A equipe brasileira optou por pesquisar com crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas, de modo a considerar os diferentes perfis socioeconômicos e suas implicações nos usos e apropriações das mídias móveis. As escolas públicas e privadas, nas quais a pesquisa se realizou, foram escolhidas recorrendo ao critério de conveniência, tendo em vista o contato prévio de integrantes do GRIM com as mesmas.

De modo a manter a comparabilidade com a pesquisa europeia do *Net Children Go Mobile*, foram feitos grupos focais com crianças de 11 a 13 anos de idade⁶. Nesse caso, houve uma alteração em relação à proposta inicial de 9 a 17 anos, com a definição de um escopo etário mais restrito, seguindo o recorte já definido e parcialmente executado pela equipe de Lisboa. A escolha por grupos focais é considerada recomendável para se explorar os diferentes pontos de vista sobre um determinado tema entre indivíduos que compartilham experiências comuns, promovendo “um espaço mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros” (GASKELL, 2002: p.76).

Para a realização dos grupos focais com as crianças, integrantes do GRIM fizeram contato previamente por telefone com a escola pública e com a escola privada sobre a viabilidade da atividade. Após este primeiro contato, foi realizada uma reunião com a coordenação pedagógica de cada escola para apresentar a proposta da pesquisa, detalhar os procedimentos a serem adotados e firmar o compromisso acerca do sigilo dos dados e acerca do uso exclusivo destes para fins de pesquisa. A equipe do GRIM também foi à sala de aula apresentar a proposta aos estudantes e orientar que os interessados deveriam entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com autorização dos responsáveis. No dia marcado para o grupo de foco nem todos haviam trazido o termo preenchido e assinado, mas com o apoio da escola, as autorizações foram obtidas e o documento foi entregue pelas crianças.

Os grupos focais foram realizados nas datas abaixo, tendo sido conduzidos pelos seguintes pesquisadores do GRIM:

1º Grupo – Escola Master Sul – 7 meninas - 13 de maio de 2014 Condução: Thinayna Máximo

2º Grupo - Escola Master Sul - 7 meninos – 19 de agosto de 2014 - Condução Thinayna Máximo

3º. Grupo – Escola Sapiens - 6 professores - 01 de outubro de 2014 Condução: Inês Vitorino e Andrea Pinheiro

4º Grupo - Escola Sapiens - 11 pais - 08 de outubro de 2014 Condução: Inês Vitorino e Andrea Pinheiro

5º Grupo - Escola Demócrito Rocha - 7 meninas - 20 de outubro de 2015 Condução: Thinayna Máximo

6º Grupo - Escola Demócrito Rocha - 7 meninos - 26 de outubro de 2015 Condução: Thinayna Máximo

⁶ Em Lisboa, os grupos focais com crianças foram conduzidos por Juliana Doretto e o de pais por Celiana Azevedo.

7º Grupo - Escola Demócrito Rocha - 10 pais - 17 de dezembro de 2015.
Condução: Inês Vitorino e Ana Cesaltina Marques

8º Grupo - Escola Demócrito Rocha - 6 professores - 22 de dezembro de 2015.
Condução: Inês Vitorino e Andrea Pinheiro

Vale salientar que os grupos foram realizados sempre com a presença de três pesquisadoras que se dividiram entre as funções de mediar o diálogo com as crianças e adolescentes, acompanhar a discussão para que todas as questões propostas fossem tematizadas e gravar em áudio e vídeo os debates para posterior transcrição. Todos os grupos aconteceram na escola e tiveram duração de cerca de duas horas.

O roteiro utilizado buscou identificar quais as percepções das crianças sobre os usos e apropriações dos dispositivos móveis, mapeando questões gerais acerca do uso compartilhado do *smartphone* e as mudanças societárias percebidas por eles como associadas ao uso do celular com acesso à Internet. Incluía, também, questões relacionadas às oportunidades e riscos por elas identificados associados às suas práticas de uso dos dispositivos comunicacionais, interações nas redes, estratégias de busca de informação, postagem de conteúdos e ainda a mediação feita pelas famílias e pela escola.

Ao iniciar os grupos, um dos moderadores sempre explicava o propósito da pesquisa e destacava que a conversa no grupo tinha caráter sigiloso e que eles poderiam ficar à vontade para comentar abertamente sobre as perguntas que seriam feitas, já que nada do que estava sendo tratado ali seria repassado, de forma identificada, aos pais ou à escola.

Antes de abordar os tópicos previstos no roteiro era proposta uma atividade com os participantes, com o propósito de deixá-los à vontade. Na oportunidade, cada um era convidado a escrever em uma única palavra, em um papel adesivo, o que eles consideravam como aspectos positivos e negativos da Internet. A dinâmica permitiu que expressassem, de modo individual e coletivo, suas ideias sobre o tema. No primeiro caso, ao registrarem individualmente os termos associados à internet e no segundo caso, ao debaterem no grupo sobre suas percepções. Neste processo, à medida que comentavam sobre o que tinham escrito, eram convidados a colar o papel com as anotações na parede, o que possibilitava a visualização da opinião de todos.

De modo a manter com fidedignidade as falas das crianças, os grupos focais foram gravados, o que ocorreu mediante o consentimento dos participantes. Observamos que o uso desse dispositivo comunicacional chamava a atenção dos meninos e meninas no início das dinâmicas. Contudo, rapidamente elas se acostumavam à sua presença na sala, ao saberem que seu uso era apenas para registro da equipe, de modo a não perder suas contribuições.

Dentre os aspectos positivos que podem ser extraídos desta experiência de realização dos grupos focais com crianças e adolescentes, destacamos: (i) o interesse das crianças e adolescentes em participar das discussões, revelando que, em alguns casos, eles nunca haviam discutido coletivamente sobre o assunto no contexto escolar; (ii) a criação de um ambiente de confiança propício ao compartilhamento de informações e “segredos”, (iii) a possibilidade de coletar informações sobre a temática por meio do discurso das próprias crianças, (iv) estabelecer uma relação entre os elementos trazidos pelas crianças com o referencial teórico escolhido.

No que concerne aos aspectos problemáticos na realização dos grupos focais com crianças e adolescentes, destacamos: (i) as muitas idas e vindas até a obtenção da assinatura dos termos; (ii) algumas dificuldades relacionadas ao contexto escolar (alguns espaços barulhentos e ocorrência de interrupções); (iii) imperativos do uso restrito do tempo em decorrência das dinâmicas escolares (iv) dificuldades relacionadas à recusa de participação de algumas escolas contactadas.

Em termos comparados com a pesquisa com as crianças portuguesas, os grupos ouvidos no Brasil tiveram um número maior de crianças, pais e professores e contemplaram diferentes perfis econômicos⁷.

Na condução dos grupos nos dois países, fica evidente o nível maior de informalidade presente nas conversas com as crianças. Neste caso, no Brasil, a forma de tratamento escolhida foi “você”, diferenciando-se do tratamento por “vós” predominante no diálogo com as crianças portuguesas, denotando um nível de formalidade mais afeito à cultura europeia. Além disso, em Fortaleza, a condutora do grupo logo se transformou em “tia”, evidenciando também no uso deste termo, uma busca por proximidade.

Um outro fator a ser destacado foi a variação de ênfase no tratamento das temáticas abordadas. Neste caso, ainda que seguissem um guia comum, determinados assuntos foram mais desenvolvidos por alguns grupos do que por outros, o que traduz, por um lado, a singularidade de suas discussões, mas por outro lado, dificulta a análise comparada. No Brasil, por exemplo, foi dado maior ênfase às discussões sobre cyberbullying e sexting, enquanto em Portugal a ênfase foi maior na questão do uso dos celulares em si e nas atividades preferidas no celular e no computador

Como os grupos foram conduzidos por mediadores diferentes, não se pode excluir a possibilidade de que as ênfases estejam também associadas ao direcionamento dado por estes.

4.6. Instrumentos

⁷ A análise da mediação de pais e professores atenderam aos objetivos de um outro projeto enviado ao Edital 43/2013 do CNPq. A análise deste aspecto pode ser vista em algumas das publicações indicadas no Anexo 1.

De modo a assegurar parâmetros de comparabilidade, a pesquisa seguiu o roteiro dos grupos focais europeu. Tendo em vista as particularidades do contexto, foram feitas algumas alterações: (i) quanto à forma de tratamento, assumindo uma abordagem mais informal e próxima ao vocabulário das crianças; e (ii) quanto ao uso de determinados termos, de modo a assegurar maior familiaridade com a linguagem utilizada. Além dessas alterações, foram inseridos alguns tópicos relativos às práticas de consumo, em razão do interesse do GRIM nessa matéria.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

5.1. Contextos em perspectiva comparada⁸

Dada a natureza continental do Brasil, que conta com mais 200 milhões de habitantes, o debate sobre a questão da infância e sua relação com as mídias móveis precisa levar em consideração sua extrema diversidade regional, socioeconômica e cultural. Ainda que persistam enormes desafios em termos de inclusão digital, as crianças brasileiras seguem a tendência global de viver a infância em um ambiente de convergência midiática, com destaque para a presença crescente das mídias móveis (CGI.br, 2014a; CGI.br, 2014b). Essa tendência de crescimento foi atestada por levantamentos recentes realizados na Europa, como é o caso do estudo *Net Children Go Mobile* (MASCHERONI e CUMAN, 2014).

Os dados que serão apresentados neste relatório evidenciam claramente o avanço no uso de dispositivos como *notebooks*, *tablets* e celulares por este segmento da população brasileira. Estudos, como o acima referido, realizado em vários países, incluindo Inglaterra, Dinamarca, Irlanda, Itália, Portugal, Romênia, Espanha e Romênia, revelam que as mídias móveis têm transformado a sociabilidade, a conectividade, o entretenimento e o aprendizado destes grupos etários. Além do acesso facilitado às zonas de segredos do mundo adulto (MEYROWITZ, 2003), elas experimentam novas dinâmicas de pertencimento e/ou exclusão entre pares, com os riscos atinentes a cada uma dessas situações (BOND, 2010; VINCENT, 2014).

A expansão do uso de mídias móveis no Brasil também tem se configurado como uma oportunidade ímpar de negócios para setores expressivos da indústria e do mercado publicitário brasileiro – em especial no segmento infantil. Ao acessarem redes sociais, como o Facebook, e plataformas como o Youtube, que se destacam nas preferências infantis, elas estão expostas a narrativas diversas que celebram o mundo do consumo, e se expõem à intensa comunicação mercadológica, como evidenciou o estudo do GRIM, Comunicação mercadológica em tempos de convergência, que ouviu crianças em 10 Grupos focais em cinco regiões Brasileiras em 2014 (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2016).

Para pais, professores e profissionais que atuam no campo da infância, a velocidade e a intensidade com que as mídias móveis se tornaram presentes no cotidiano das crianças colocam desafios importantes quanto à formação e à segurança dos pequenos. Para os movimentos sociais organizados, ligados às pautas da infância, este processo tem trazido novas exigências do ponto de vista da definição de políticas inclusivas, protetivas e de caráter regulatório.

⁸ Nesta introdução, resgatamos a reflexão de contexto apresentada no artigo SOZIO et al. **Children and internet use: a comparative analysis of Brazil and seven European countries**. Londres: EU Kids Online, 2015.

Para o Estado brasileiro, por sua vez, ao mesmo tempo em que persistem os desafios de promoção da inclusão digital, emergem novas agendas oriundas da disseminação das TICs, em especial dos meios móveis. Torna-se necessária a formulação de políticas de informação e comunicação que considerem a complexidade desses interesses, sem perder de vista a prioridade para a infância, definida na Constituição do país. Para todos, enfim, se coloca a exigência de tratar com equilíbrio a proteção e a promoção de crianças e adolescentes.

A infraestrutura e as condições econômicas, marcadas pela forte clivagem de classe no Brasil, impactam nas possibilidades de acesso e uso das mídias móveis e no desenvolvimento de competências digitais por parte de nossas crianças e adolescentes. Os baixos índices de uso de *laptops* e *tablets* por crianças dos setores populares comparadas às crianças de maior poder aquisitivo no país; a predominância do acesso pago em relação às possibilidades da conexão com a Internet por rede *wi-fi* são indícios de como as questões econômicas impactam em suas vidas – uma tendência já identificada em outros estudos (LIVINGSTONE & HADDON, 2009).

5.1.1. Mídia e infância: contextos de oportunidades e riscos

Estudos anteriores têm evidenciado que o contato cotidiano com as mídias móveis já se tornou uma realidade para parcela importante das crianças e adolescentes no mundo inteiro (KATZ; AAKHUS, 2002; LICOPPE, 2004). Elas experimentam um processo de socialização marcado não apenas pelas relações familiares e comunitárias, mas midiáticas, com implicações importantes do ponto de vista da redefinição dos sentidos das relações de proximidade e distância, público e privado, entre outros (MASCHERONI e ÓLAFSSON, 2014).

A vivência nesses novos territórios comunicacionais põe também em questão as noções de autoridade, confiança, amizade, convivência etc. (MEYROWITZ, 2003). Como revelam os estudos do EU *Kids Online*, a relação das crianças com a Internet traz oportunidades e riscos. Afastando-se da ideia do pânico moral, tais pesquisas trouxeram uma importante contribuição ao indicar que ao serem exploradas as oportunidades, também aumentam-se os riscos; uma vez que não correr riscos, contudo, significa perder oportunidades (LIVINGSTONE; HELSPER, 2009). Estudos mais recentes, que comparam dados de 2010 e 2014, avançaram ainda mais em relação à percepção dos riscos, ao indicar que as crianças da Bélgica, de Portugal e do Reino Unido têm conseguido alcançar mais benefícios de suas atividades na Internet sem que isso tenha implicado necessariamente no aumento dos riscos (LIVINGSTONE *et al.*, 2014a).

A intensificação do acesso às mídias móveis traz, como evidenciado em vários estudos, um apelo à conectividade contínua (MESCH & TALMUD, 2010; MASCHERONI & ÓLAFSSON, 2014). Estar conectado para as crianças brasileiras

significa implicar-se em uma série de atividades, entre as quais se destacam aquelas relacionadas à comunicação, às práticas de entretenimento e de busca por informação. Ao mesmo tempo em que ampliam seus conhecimentos e desenvolvem competências sociais, tornam-se, simultaneamente, alvo frequente de apelos consumistas, amplamente disseminados nas redes, como anteriormente assinalado. Esta exposição pode se dar de forma explícita, na publicidade que antecede seus vídeos favoritos no *YouTube*, quanto ser dissimulada em *advergames* e testemunhais de crianças *youtubers* influentes, entre outras possibilidades.

No imaginário coletivo dos adultos, o acesso às novas tecnologias, como celular e *smartphone*, representa um passaporte para a sociedade do conhecimento, portanto, a oportunidade de uma vida melhor, trazendo consigo a insígnia da modernidade. Não é incomum que no discurso de pais em reuniões escolares, a justificativa para se adquirir um *smarthphone* apareça como uma necessidade da criança, um requisito para que ela não seja excluída do grupo de pares. Nesse contexto, é com muito esforço e alimentando o sonho de assegurar aos filhos uma vida melhor, que pais de crianças dos setores populares brasileiros buscam superar suas dificuldades financeiras e garantir que seus filhos sejam incluídos no mundo *online*.

A questão da inclusão digital também tem estado fortemente presente na agenda pública nacional na última década. Iniciativas como o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), o Programa Cidades Digitais, os Programas de Telecentros, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) propiciaram a ampliação do acesso à internet de crianças e adolescentes (CGI, 2012). A implementação dessas políticas, contudo, não lograram ainda superar os entraves associados às disparidades regionais e sociais:

Realizando o monitoramento desse processo de difusão das TICs no Brasil, desde 2012, as pesquisas TIC Kids Online, 2014, reconheceram “a adoção massiva das novas tecnologias digitais, notadamente dispositivos móveis e Internet, pelas crianças e adolescentes brasileiros” (CGI, 2015), alertando, ainda, que esta quase universalização do acesso têm se dado sobretudo por dispositivos móveis, o que implica “novos desafios para a mediação desse uso” (CGI, 2015, p. 25)

Neste aspecto, é possível observar certa similaridade entre os modos de ver a tecnologia nos contextos brasileiro e português, cujo amalgama é o conceito de modernidade. No estudo europeu *Net Children Go Mobile*, Portugal aparece como um país que, desde 2007, tem vivenciado uma rápida difusão no acesso a internet por crianças e jovens, “encorajada por uma política nacional que apresenta a tecnologia como uma dimensão do desenvolvimento e da modernidade⁹” (MASCHERONI e CUMAN, 2014, p. 61). Esta política, contudo, também é vulnerável às crises econômicas, como vem ocorrendo desde 2012, quando o discurso governamental sobre

⁹ [...] encouraged by a national policy presenting technology as a dimension of modernity and development”. (Tradução da autora).

as TICs, até então marcado por forte entusiasmo, passa a ser modelado por restrições econômicas e uma política de austeridade, acarretando entre 2011 e 2012 a descontinuidade do programa nacional e-escolas e e-escolinhas, voltado à promoção do acesso à internet nas escolas. (idem)

No Brasil, concomitantemente a entrada dos filhos no mundo online, visto como uma espécie de passaporte para a inclusão social, pais vinculados à classes distintas, expressam também outras preocupações, não restritas à ordem econômica. Elas remetem às novas situações vivenciadas no contato com as mídias móveis, tais como: o livre acesso de seus filhos a conteúdos inapropriados, a dispersão nas atividades escolares, o *ciberbullying*, a exposição a apelos consumistas, o contato com desconhecidos etc.

Como veremos nos dados apresentados por este relatório, mais a frente, uma série de riscos podem ser mensurados por meio de indicadores associados às configurações de privacidade adotadas pelas crianças e adolescentes; a exposição pública de dados pessoais e imagens de meninos e meninas (nomes, endereços, fotos etc.), entre outros aspectos. Os dados coletados no Brasil evidenciam que a preocupação dos pais nem sempre se traduz em orientações efetivas de práticas seguras, o que reforça a importância de ações concertadas do Estado, da família e da sociedade.

5.1.2. Desafios quanto à proteção de riscos e a promoção de oportunidades: o debate em seus contextos

Do ponto de vista da proteção, alguns debates acerca do acesso de crianças e adolescentes à internet ganham crescente repercussão no Brasil. Um deles refere-se às questões da comunicação mercadológica e do consumo. Com a disseminação da Internet entre crianças e adolescentes, estes passaram a ser um público privilegiado para estratégias de propaganda e *merchandising online*. Evidentemente a exposição aos apelos mercadológicos não constitui uma singularidade das crianças brasileiras.

O peculiar, no contexto brasileiro, é a insuficiência de políticas regulatórias efetivas e auto-regulatórias específicas acerca do endereçamento de comunicação mercadológica às crianças. Desse modo, em que pese, o princípio do melhor interesse da criança disposto na nossa Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, a existência da resolução 163 do CONANDA, aprovada em 13 de março de 2014, que considera abusiva a comunicação mercadológica dirigida à criança e a atuação de instituições como o Instituto Alana, a ANDI - Comunicação e Direitos, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) na defesa dos interesses da criança, ela continua a ser exposta intensamente a esse tipo de comunicação (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2016).

Outra pauta fundamental para a agenda de proteção de riscos e promoção dos direitos da infância no Brasil é o debate sobre o acesso a conteúdos inapropriados, tema que ganhou outra proporção no atual contexto de convergência (JENKINS, 2009), em que o acesso à informação por crianças e adolescentes se amplia. A política de classificação indicativa de obras audiovisuais – que se desenvolveu nos últimos anos no Brasil, com vistas a construir um reconhecimento público acerca da necessidade de adequação de conteúdos televisivos, cinematográficos, de jogos e RPG ao público infantil – vê-se desafiada pelas novas possibilidades de acesso à informação propiciada pelas mídias móveis. Esta situação se agravou ainda mais com a última decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a matéria, retirou o caráter obrigatório da consideração do horário de exibição. Nos termos do CONANDA, a decisão do STF

“ao julgar pela inconstitucionalidade da regulação horária de conteúdos, prevista no artigo 254 do ECA, estabelece grave retrocesso e viola a garantia de absoluta prioridade dos direitos de crianças e adolescentes, bem como compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro”¹⁰.

Em outras palavras, a decisão contraria o princípio constitucional que prevê a prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes, sucumbindo à pressão das instituições corporativas da comunicação.

As demandas da sociedade civil por ações regulatórias focadas na proteção *online* têm sido fortemente refutadas pelo setor privado, especialmente entre as empresas de radiodifusão, que associam iniciativas regulatórias a ameaças à liberdade de expressão – um tema bastante sensível desde a transição democrática pós-ditadura militar. Se o desafio de regular conteúdos é um desafio compartilhado com outros países (LIVINGSTONE *et al.*, 2011), é importante reconhecer a especificidade deste debate no Brasil e em muitos países da América Latina

O tema da proteção também tem sido enfrentado no país por meio do acompanhamento de denúncias de crimes cibernéticos, uma das ações da organização *SaferNet* Brasil. A manutenção de uma Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos integra um esforço internacional, que reúne atualmente mais de 40 países, entre os quais Portugal, empenhados em coibir o uso indevido da Internet para a prática de crimes contra os Direitos Humanos¹¹.

A emergência das mídias digitais representa, ainda, uma oportunidade no que se refere à promoção de direitos das crianças e adolescentes, tal como definidos pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Em especial, os artigos 13 e 17 estabelecem o direito de crianças ao acesso à informação por meio de diferentes fontes, incluindo a Internet. O artigo 12, por sua vez, reforça o direito da criança ou do adolescente de formar e livremente expressar suas percepções e opiniões (CGI.br,

¹⁰ Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2016/setembro/nota-publica-sobre-a-decisao-do-stf-que-pos-fim-a-vinculacao-horaria-da-classificacao-indicativa-artigo-254-do-eca> Acesso em 10 de maio de 2017.

¹¹ Ver mais sobre o assunto em: <http://www.inhope.org/>

2014a). As crianças brasileiras estão explorando crescentemente as oportunidades de uso da Internet e, em especial, das mídias móveis, sendo que os dados produzidos pela pesquisa *TIC Kids Online Brasil, 2014*, reforçam essa percepção.

No âmbito das políticas sociais, a trajetória de adoção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação na América Latina vem sendo construída, de forma mais consolidada, pelo menos desde o início dos anos 1990. Segundo estudo publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) em 2014, mais da metade dos países da região tem uma política formal de TIC na educação e, na maioria deles, há uma unidade governamental responsável pela sua implementação (SUNKEL; TRUCCO & ESPEJO, 2014).

A disseminação de políticas na área, contudo, está permeada por desafios a serem superados. Por um lado, os avanços relacionados à conectividade têm sido mais lentos em algumas regiões do que o crescimento do acesso a equipamentos, como computadores e dispositivos móveis (CGI.br, 2014a). Este é precisamente o caso do Brasil, que tem experimentado políticas inclusivas do uso das TICs, mas não tem sido capaz de superar o fosso das desigualdades sociais e regionais. Uma evidência disso é o fato de 6,3 milhões de crianças e adolescentes brasileiros não serem usuárias de internet e destes 3,6 milhões nunca acessaram a rede.

Disparidades sociais e regionais importantes permanecem apesar dos avanços obtidos. Se considerarmos o fator classe, enquanto crianças das classe AB têm seu acesso praticamente universalizado, alcançando o percentual de 97%, somente metade das crianças das classes DE têm acesso assegurado. Em termos regionais, 84% das crianças e adolescentes de 09 a 17 anos de áreas urbanas são usuárias de internet, enquanto apenas 56% delas são usuárias nas áreas rurais.

Nesse contexto, de um país em que as desigualdades de acesso ainda não significativas, é preocupante o fato de que a escola – como lugar de acesso - seja mencionada no Brasil abaixo da maioria dos países europeus analisados na pesquisa *Net Children Go Mobile*. Dentre os vários elementos contextuais que podem colaborar para entendimento dessa informação, alguns fatores se destacam, como as políticas proibitivas do acesso nesses espaços¹², presente também em Portugal, e a baixa velocidade da Internet em muitas escolas públicas.

Ao contrário das recomendações oriundas de pesquisas, que apontam a necessidade de promoção de usos mais criativos e habilidosos para potencializar as oportunidades que o acesso *online* permite (LIVINGSTONE; HELSPER, 2007), muitas escolas seguem exatamente o caminho inverso, proibindo o seu uso. Perde-se, assim, a oportunidade da escola atuar de forma efetiva na formação da criança, preparando-a devidamente não apenas em termos de suas competências e habilidades relativa aos

¹² Ver a título ilustrativo a Lei N° 14.171, DE 15.07.08 (D.O. DE 18.07.08) em vigor no Ceará, onde os grupos focais foram realizados.

processos de aprendizagem, mas do ponto de vista da formação cidadã, que envolve a relação de respeito a si e ao outro também nas redes sociais e da participação cívica.

Outro aspecto importante e que marca o contexto recente de debate sobre o futuro da Internet no Brasil é aprovação do Marco Civil da Internet¹³ no país, o que representa uma conquista da sociedade brasileira ao definir princípios, garantias, direitos e deveres para os usuários da rede, além de estabelecer diretrizes para a atuação do Estado nesse território. Além de definir princípios importantes para o desenvolvimento da rede, como a garantia da neutralidade, a nova lei determina um esforço compartilhado de governo e sociedade no sentido da educação e promoção da inclusão digital¹⁴.

Tendo em vista esse cenário, cada vez mais dinâmico, a produção de investigações sistemáticas e comparáveis internacionalmente sobre o uso que jovens fazem da Internet podem contribuir para o fortalecimento da promoção e proteção dos direitos de meninos e meninas. Assim, a possibilidade de estabelecer análises comparadas entre a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil, realizada desde 2012, e as iniciativas europeias *EU Kids Online* e *Net Children Go Mobile* são oportunidades privilegiadas para alcançarmos um maior nível de compreensão das práticas comunicacionais ordinárias de nossas crianças no mundo.

5.1.3. Contextos brasileiro e português: dados de partida

Como salientado neste relatório, a diversidade regional, socioeconômica e cultural é uma marca do Brasil, que ocupa a 5ª posição no *ranking* mundial, em termos populacionais e de área geográfica. Trata-se de um país jovem, com cerca de 24% de sua população abaixo de 15 anos e com perfil marcadamente urbano, já que 86% desta vive nas cidades (IBGE, 2013). Crianças e adolescentes que moram nessas áreas urbanas enfrentam problemas comuns às grandes metrópoles (violência, insegurança etc), que tendem a restringir sua liberdade de movimento nas ruas e suas oportunidades de lazer e usufruto dos espaços públicos.

Nesse contexto, a proporção de usuários de *Internet* ultrapassou a metade da população em 2013 (CGI, 2014a), apresentando diferenças importantes no acesso associados aos fatores de idade e de classe. Crianças e adolescentes, na faixa de 10 a 15 anos, apresentam níveis percentuais de uso da *Internet* bem acima da média de uso da população em geral. Por outro lado, cerca de 5,1 milhões de crianças nesta faixa etária

¹³ Lei Nº 12.965, de 23 de abril de 2014 [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm]

¹⁴ “Parágrafo único. Cabe ao poder público, em conjunto com os provedores de conexão e de aplicações de Internet e a sociedade civil, promover a educação e fornecer informações sobre o uso dos programas de computador previstos no caput, bem como para a definição de boas práticas para a inclusão digital de crianças e adolescentes”.

não utilizavam a *Internet*, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios e Empresas 2013 (CGI.br, 2014b).

No caso de Portugal, temos uma população jovem mais reduzida (14,8%), que também vive majoritariamente nas áreas urbanas, sujeita, na visão dos pais, aos riscos associados às ruas nas grandes cidades, tais como acidentes de trânsito, agressões sexuais, sequestros etc., apesar de Portugal ser reconhecida como um dos cinco países mais seguros do mundo, em pesquisa envolvendo 163 países pelo Global Peace INDEX.¹⁵ Nele, o Brasil ocupou a 105ª posição no *ranking*, o que constitui um dado contextual bastante relevante a ser considerado na análise, impactando em questões como a ocupação dos espaços públicos com fins de lazer nas áreas urbanas.

Em que pese a entrada tardia da *Internet* nos dois países, quando comparado aos países do norte da Europa, chama a atenção o fato de que os usuários de *Internet* nos dois casos apresentam altos percentuais de uso de *sites* de redes sociais. Em 2013, na Europa, Portugal esteve à frente dos demais países europeus, com 70% de usuários de Internet com perfil em *sites* de redes sociais, para uma média europeia de 57%. Neste caso, o *Facebook* (98%) e o *Google* (14%) tiveram maior destaque (OBERCOM, 2014). No Brasil, o *Facebook* também ocupou uma posição de liderança em 2013, sendo preferido por 63% dos usuários e seguido pelo *YouTube*¹⁶. Tendo em vista esses dados contextuais mais amplos, buscamos considerar, sob a ótica das crianças e dos adolescentes desses países, seus usos e apropriações das mídias móveis e suas implicações em termos de riscos e oportunidades, como será discutido nos próximos tópicos.

5.2. Usos das mídias móveis e processos interativos em redes sociais

Para pensar os usos e apropriações da *Internet* por crianças e adolescentes, buscamos dialogar com autores que se debruçam sobre o consumo como perspectiva de análise da sociedade atual e que apontam diferentes sentidos conferidos ao fenômeno, para além da simples circulação de bens. Como defende Canclini (1997), de modo mais amplo, o consumo baseia-se a reelaboração simbólica das estruturas materiais, ou seja, na apropriação, que varia conforme as experiências culturais, sociais e políticas dos sujeitos.

Aproximando a discussão do consumo das tecnologias digitais de informação e comunicação, Everardo Rocha e Cláudia Pereira (2009) apontam como a juventude contemporânea está entrelaçada por produtos “*high tech*” e marcada pelas apropriações desses dispositivos:

¹⁵ Disponível em: <http://www.infomoney.com.br/minhas-financas/consumo/noticia/5190688/paises-mais-seguros-mundo-segundo-levantamento> Acesso em setembro de 2014.

¹⁶ Ver sobre isso pesquisa da Hitwise em: <http://noticias.serasaexperian.com.br/blog/2014/06/30/hitwise-da-serasa-experian-mostra-top-categorias-de-e-commerce-do-brasil-em-maio/> Acesso em junho de 2015.

Esses gadgets, seja na forma de notebooks ou de tocadores de mp3, estabelecem novas formas de sociabilidade, reforçam laços de afinidade, expandem as redes sociais para níveis globais, criam múltiplas identidades, fazem circular rapidamente o conhecimento, promovem entretenimento, transferem informações. Neste processo, os bens de consumo – no caso, os gadgets – são fundamentais, estabelecendo fronteiras, definindo territórios, significando, através do consumo, quem é próximo e quem é distante (ROCHA; PEREIRA, 2009, p. 59-60).

A ideia apresentada pelos autores supracitados se confirma diante dos dados quantitativos dos estudos europeu (EU *Kids Online*) e brasileiro (TIC *Kids Online* Brasil), ao sinalizarem que aspectos como faixa etária, gênero e classe social definem semelhanças e diferenças sobre o que crianças e adolescentes fazem na rede, bem como sobre a mediação realizada pela família e pela escola. A etapa qualitativa brasileira do projeto TIC *Kids Online* Brasil-Portugal, com estudantes (entre 11 e 13 anos), pais e professores de escolas públicas e privadas em Fortaleza (CE), entre 2014 e 2015 - evidencia tais variações e suscita algumas discussões a seguir delineadas.

De pronto, as falas das crianças e jovens, tanto de escolas públicas quanto particulares, reafirmam o contexto de integração de dispositivos comunicacionais diversos ao cotidiano de indivíduos e grupos sociais. Neste processo, é possível destacar o fato dessa tendência ser especialmente intensa entre crianças e adolescentes, tal qual postula MEYROWITZ (1985), referindo-se ao contexto canadense.

Este entrelaçamento de diversas atividades que envolvem dispositivos e conteúdos midiáticos formatados como textos, imagens e sons, é a principal marca do fenômeno da convergência midiática, como discute Henry Jenkins (2009). O autor destaca que a convergência dos meios de comunicação está ocorrendo “dentro dos mesmos aparelhos” e até “dentro do cérebro do consumidor”, o que acarretaria uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação (2009, p. 44).

A fala da estudante de escola particular ouvida na etapa brasileira da pesquisa TIC *Kids Online* Brasil-Portugal ilustra o fenômeno:

Lara: Tudo que a gente precisa a gente procura lá no *Google*, *YouTube*, entendeu, tipo, vídeos que a gente quer...
(Escola particular, BR)

O depoimento acima é emblemático de uma cultura infantil que se constitui na relação com a Internet, na qual o digital é, em muitos casos, o primeiro lugar de descoberta e conhecimento de inúmeros fenômenos e uma empresa de serviços *online* e de software o lugar no qual buscam respostas para suas pesquisas e/ou entretenimento em sua rede de compartilhamento de vídeos.

Ao analisar o perfil de uso da Internet por crianças e adolescentes de 9 a 15 anos, o estudo *TIC Kids Online Brasil 2014*, realizado pelo Cetic.Br, buscou explorar um conjunto de aspectos sobre a relação de crianças e adolescentes com a rede mundial de computadores, observando locais de uso da Internet, tipos de equipamentos utilizados para acessar Internet; frequência de uso; como também a idade do primeiro acesso à Internet. Estes dados são apresentados e discutidos a seguir, considerando sempre que possível, os dados portugueses sobre esses aspectos. Os dados específicos sobre o consumo, que não foram objeto de um estudo comparado com as crianças portuguesas, foram disponibilizados em outra publicação¹⁷.

5.3.1 Locais de acesso à Internet pelas crianças e jovens

Tomando como referência o estudo *TIC Kids Online Brasil 2014*, aqui, tal como ocorreu em outros países, inclusive Portugal, o principal local de acesso à Internet é a casa (78%), acentuando tendência já apresentada em 2013 (64%). Nesta questão, a pesquisa identificou o quarto como local de acesso em casa, para o qual houve aumento no percentual de crescimento em relação aos anos anteriores. Ele foi mencionado como local de acesso à rede por 73% das crianças, enquanto os percentuais anteriores foram de 27% em 2012 e de 51% em 2013. A universalização do acesso à internet nas casas brasileiras ainda não é uma realidade. Frente a esse tipo de restrição, a descoberta de senhas alheias torna-se um recurso para acessar a rede, tendo sido essa prática reportada por algumas crianças de escola pública.

Emília: Meu primo passou o dia inteiro tentando descobrir a senha do vizinho, descobriu a senha e deu pra nós. Mas o vizinha não sabia

(Escola pública, BR)

Os índices de uso do espaço escolar como local de acesso à Internet tiveram uma queda, passando de 44% em 2012 para 34% em 2013 e finalmente para 25% em 2014. Esta questão pode ser melhor compreendida quando abordarmos no tópico seguinte a questão dos equipamentos pelos quais as crianças acessam a Internet. Também impactam no uso da internet no espaço escolar algumas restrições ao uso de mídias móveis em alguns estados brasileiros que chegam até mesmo a proibir o seu uso, como mencionado anteriormente neste relatório.

Consideramos importante destacar, contudo, que frente às proibições, algumas crianças responderam com práticas transgressoras visando a se manterem conectados, como usar o celular escondido na bolsa, descobrir senhas da escola, entre outras:

¹⁷ SAMPAIO, Inês S.V. Reconfigurações das Culturas Infantis sob a égide do Consumo e da Convergência Midiática. In: Laís Fontenelle. (Org.). **Criança e Consumo: 10 Anos de Transformação**. Iaed.São Paulo: Instituto Alana, 2016, v. 01, p. 214-239.

André: E assim, você pode pegar o wifi do colégio e pode jogar, ver as resposta da prova.

Moderador (a): E vocês conhecem alguém que faz isso?

André: Eu faço.

Mateus O fulano fez isso uma vez, parece que ele colocou a senha dos professores na borracha.

(Escola particular, BR)

Vale apontar, ainda, o aumento do acesso à Internet em bibliotecas públicas, telecentros ou outro local público, que passou de 2% em 2013 para 14% em 2014, revelando um crescimento substancial.

Também em Portugal a escola figura em segundo lugar como local de acesso, sendo agora menos referida do que em 2010. Cerca de metade dos participantes portugueses do estudo *Net Children Go Mobile* (2014) afirmam raramente ou nunca acessar à Internet na escola, quando esse valor era de 40% há quatro anos.

Desse modo, é possível afirmar que a plena mobilidade de acesso à rede ainda não é uma realidade no uso que crianças e adolescentes fazem da Internet, seja no Brasil ou em Portugal.

5.3.2 Meios usados para ir à Internet

Sobre o tipo de equipamentos utilizados para acessar a Internet, 77% das crianças e adolescentes brasileiros apontam acessar a Internet pelo celular. O dado indica um crescimento desse uso, comparado aos anos de 2012 e 2013, em que esses percentuais eram de 16% e 43%, respectivamente. Vale ressaltar que o celular aparece também como principal equipamento utilizado até mesmo no domicílio (73%), embora o acesso à internet nas residências não seja universalizado.

Já o *tablet* foi mencionado por 33% das crianças brasileiras, revelando um acréscimo importante em relação aos dados de anos anteriores, quando foi mencionado por 2% das crianças em 2012 e 18% em 2013. Outros equipamentos como *videogames* e televisão tiveram aumento em seu uso, comparado aos anos anteriores, porém não tão expressivos quanto celular e *tablet*. Já equipamentos como computador de mesa (64%), *laptop* e *notebook* (26%) tiveram decréscimo no uso para acesso à rede em 2014, em relação às pesquisas anteriores: 52% e 17% em 2012; e 74% e 37% em 2013.

Entre as crianças e os adolescentes portugueses, os computadores portáteis destacaram-se como meios de acesso diário à Internet: cerca de 60% das crianças e jovens indicam usá-los todos os dias, sendo o segundo valor mais elevado dos países europeus, ficando atrás somente da Dinamarca (70%), de acordo com Simões *et al* (2014), no estudo *Net Children Go Mobile* 2014.

5.3.3 Idade do primeiro acesso

Outro aspecto apontado na pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2014 refere-se à idade do primeiro acesso à Internet. Nela, 24% das crianças afirmaram ter seu primeiro acesso aos 10 anos; 18% aos 9 anos; e 15% aos 8 e 11 anos. Dessa forma é possível identificar que a tendência de que a criança tenha o primeiro acesso aos 10 anos se manteve (24% em 2012; e 27% em 2013), com uma maior concentração de respostas entre 8 e 11 anos.

Entre as crianças e adolescentes portugueses, a idade média do primeiro acesso à Internet esteve em 8,6 anos de idade, ressaltando-se que as crianças mais novas são as que entraram mais cedo no acesso à Internet. São também as que possuem aparelho celular mais cedo, assim como *smartphone*. Tais dispositivos começam a entrar no cotidiano de crianças portuguesas entre 9-10 anos, idade que coincide com o final do 1º ciclo escolar português. Vale ressaltar, ainda, que a idade do primeiro acesso à Internet varia em relação inversa com o estatuto socioeconómico das famílias, como observam Simões *et al* (2014).

5.3.4 Frequência de acesso

Tratando-se frequência de uso da Internet entre crianças e adolescentes brasileiras, em 2014, 52% dos respondentes afirmaram utilizar a Internet pelo menos uma vez por dia; e 26% mais de uma vez por dia. A tendência, neste caso, é de intensificação dessa frequência, ainda que não de forma acentuada, já que em 2012, 43% das crianças e adolescentes apontaram usar a Internet todos os dias ou quase todos os dias e, em 2013, esse número chegou a 50%. Essa tendência se confirma nos números de crianças e adolescentes brasileiros que usam a internet uma vez ao mês – ou seja, com uma frequência menor - que decresceu de 4%, em 2012 para e 3%, em 2013 e 2%, em 2014.

Em relação ao tempo despendido na rede em um dia, por crianças e adolescentes ouvidas em 2014, 32% afirmaram passar pelo menos 1 hora e até 2 horas na Internet; 36% afirmaram passar meia hora; e apenas 3% indicaram, mais de 4 horas. Este é um dado difícil de ser mensurado, em especial, para as crianças, cuja percepção de tempo ainda está se construindo.

No final de semana, este número de horas aumenta. Neste caso, 17% dos respondentes brasileiros afirmaram passar até meia hora; 21%, até 1 hora; 31%, de 1 até 2 horas; 12%, de 2 até 3 horas na Internet; e apenas 3%, entre 3 à 4 horas. Vale ainda ressaltar em relação ao tempo despendido na Internet nos fins de semana, houve um aumento de 12% para 15% dos que afirmavam passar mais de 4 horas na Internet. Essa tendência de um uso mais acentuado da internet nos fins de semana também foi

reportada por várias crianças nos grupos focais. Elas se referiam aos fins de semana como um tempo de maior liberdade, quando os pais tendiam a ser mais flexíveis.

Em Portugal, a frequência do uso diário tende a aumentar com a idade no espaço doméstico que vai de um patamar inicial de 54%, na faixa de 09 a 10 anos, para 62% entre as crianças de 11 a 12 a 89% na faixa de 15 a 16. Isso fica especialmente evidente, quando se considera também o espaço escolar, em que as crianças entre 9 e 12 anos não chegam a alcançar 10%, enquanto os adolescentes entre 13 e 16 anos se aproximam dos 30% (Simões *et al* (2014). Vale salientar, ainda, que considerado o fator socioeconômico nível de acesso diário cresce de 70% para 88% das classes populares para as de padrão aquisitivo mais elevado.

5.3.5. Atividades na Internet

As pesquisas sobre os usos da Internet por crianças e adolescentes têm revelado que as atividades por elas praticadas variam com a idade, numa “escada de oportunidades ao longo do tempo”. Em geral, esse público inicia com usos básicos, como jogos e pesquisas para trabalhos escolares, até alcançar usos criativos e participativos da rede, como manter um *blog* ou criar e partilhar conteúdos (LIVINGSTONE *et al*, 2011, apud SIMÕES *et al*, 2014)

O relatório *Net Children Go Mobile* (2014) apontou resultados do inquérito *EU Kids Online* mostrando como as atividades na Internet são difíceis de classificar como benéficas ou como prejudiciais, “uma vez que muito depende da criança e do contexto” (SIMÕES *et al*, 2014). Os autores observam que as crianças que desenvolvem um leque mais variado de atividades deparam-se com mais riscos, porém são também as que estariam melhor preparadas para lidar com eles, tornando-se resilientes aos efeitos danosos” (LIVINGSTONE *et al*, 2012).

Entre as crianças brasileiras ouvidas no estudo *TIC Kids Online 2014*, estar nas redes sociais foi a atividade citada como a realizada com maior frequência (73%), seguida por realizar trabalhos escolares (68%), fazer pesquisas (67%), e trocar mensagens instantâneas com amigos (64%). Isso significa que a comunicação entre amigos e, em tese, de cunho educativo são as que mais se destacam. Neste caso, vale uma ressalva em relação à pesquisa, visto que o ato em si de pesquisar possa estar ligado a outros interesses vinculados ao campo do entretenimento e/ou de cunho menos nobre.

Entre crianças e jovens de Portugal e outros países europeus, as atividades mais populares são ouvir música, ver vídeos, estar nas redes sociais e trocar mensagens instantâneas. Cerca de metade dos internautas portugueses entre os nove e os 16 anos afirma realizar essas atividades todos os dias, muitas vezes de modo simultâneo, apontam Simões *et al*. (2014), a partir do relatório *Net Children Go Mobile* (2014).

No caso das atividades referidas como mais frequentes entre as crianças e os adolescentes europeus, tais como ouvir música na Internet (50%); e assistir a vídeos, por exemplo, no *YouTube* (48%), elas ocuparam a quinta e a sexta posição na preferência de crianças e os adolescentes brasileiros.

Como similaridades entre esses estudos, identificamos, então, que, no Brasil e nos países europeus investigados - ainda que em posições distintas - destacam-se, as atividades de estar nas redes sociais e trocar mensagens instantâneas, o que atesta a importância das TICs no processo interativo dessas crianças e adolescentes, que têm sua sociabilidade e suas identidades definidas por contextos e processos mais alargados e complexos.

No mesmo estudo europeu, outra atividade reportada como mais frequente pelas crianças portuguesas, em quinto lugar, foi a de jogar sozinho ou contra o computador (37%) . No Brasil, jogar sozinho ocupa a 7^a. posição e jogar contra o computador não está entre as 10 primeiras opções, o que sinaliza, portanto, singularidades nas suas práticas comunicacionais.

O relatório *TIC Kids Online 2014* aponta que atividades relacionadas aos jogos apresentam incidência maior nas crianças brasileiras mais novas. 67% das crianças de 9 a 10 anos disseram ter hábito de jogar sozinhos, enquanto entre adolescentes de 15 e 17 anos a prática é relatada apenas por 25%. Conversar por meio de troca de mensagens instantâneas se configura como uma prática mais frequente entre os mais velhos (82% dos jovens entre 15 e 17, contra 37% entre crianças de 9 a 10 anos). Em Portugal, em quase todas as atividades, essa tendência de aumento com a idade também se verifica (SIMÕES *et al*, 2014).

As atividades tendem a se alterar também em relação ao fator gênero. A utilização da Internet para jogar sozinho foi mencionada por 42% dos participantes da pesquisa brasileira *TIC Kids Online Brasil 2014*, sendo a atividade mais frequente entre os meninos (43%). Em Portugal, a atividade jogar sozinho ou contra o computador também se destaca entre os meninos, sendo referida por 53% deles.

Essa preferência por determinadas atividades, marcadas por diferenças de gênero, foi confirmada pela etapa qualitativa da pesquisa *TIC Kids Online Brasil-Portugal*. Os garotos apontaram “jogar” como sua atividade preferida na rede, enquanto as garotas mencionaram o uso de redes sociais e a troca de mensagens instantâneas, como atividades preferidas.

Mediador(a): O que vocês mais usam na Internet?

GERAL: Jogos

Mateus: Quando eu olho o *Facebook* não é 2 duas horas.. eu só olho 15 minutos e depois vou jogar.

(Escola particular, BR)

Mediador(a): Guto, por que escreveu amor?

Guto: Pelos jogos. Amor pelos jogos.

Mediador: Você joga por onde?
Guto: Baixo pelo *tablet*
(Escola pública, BR)

Joana: Eu gosto do Facebook porque eu gosto de conversar com as pessoas.
(Escola Pública, BR)

O fator classe socioeconômica destaca-se quando a atividade requer maior velocidade de rede, como o *download*, que é realizado por 36% dos jovens das classes AB; 9% daqueles da classe C; e apenas por 5% entre aqueles da classe DE.

Preferências marcadas por questões de gênero, também foram identificadas no contexto português, como aponta o relatório *Net Children Go Mobile* (2014). Em Portugal, entre os mais novos, a atividade de jogar sozinho ou contra o computador, foi referida por cerca de metade dos garotos e apenas por um quinto das garotas. Nos grupos focais realizados naquele país, essa tendência dos meninos apreciarem os jogos também se revelou.

Thiago :Ahm, subway surfers, poo, também logo quis [...]
Guilherme :No telemóvel eu jogo mais subway surfers [...]
(Escola PT)

Vale destacar, contudo, que em seus depoimentos nos grupos focais, as meninas portuguesas se mostraram mais interessadas nos jogos, que as brasileiras:

Moderador: Os jogos são coisas boas, ruins?

Clara: São 100% boas.

Porquê?

Matilde: Porque os jogos é como se fossem um entretenimento. O que fazemos muitas vezes é que podemos jogar no computador...

Carolina: É assim, a minha prima tem um tablet e muitas vezes gosto de jogar no tablet dela porque... pronto, é divertido! São jogos divertidos. Muitas vezes ela também conversa comigo pelo tablet, às vezes. Ela fala comigo, mas é pelo tablet, às vezes
(Escola PT)

Ao mencionarem seus jogos prediletos, em regra, os tipos de jogos apreciados por meninos e meninas portuguesas atendiam a critérios distintos. Os meninos salientavam mais, em suas falas, aspectos gráficos, como o uso de 3Ds e jogos considerados mais adultos, enquanto as meninas deram mais destaque aos jogos de adivinhação e com os quais tinham alguma possibilidade de aprendizado. Poucos jogos foram citados igualmente por meninos e meninas, como foi o caso do Jogos do Pou.

Guilherme: Os únicos jogos das raparigas que eu gosto é o Pou e outro que eu não me lembro muito do nome.

Clara: Os rapazes é que gostam de jogar jogos de guerra e ir à polícia e roubar os carros... e coisas assim mais violentas.

Clara: E podemos aprender com os jogos!

Guilherme: Há um tipo de jogos que eu prefiro que é jogos em realidade aumentada.

Francisco: Mas eu jogo todos acima de 18, mesmo todos, todos, todos

Thiago : Eu não todos todos, mas alguns sim

Elias: Nossos jogos são diferentes dos delas.

(Escola pública, BR)

Entre crianças e adolescentes, as garotas lideram nas visitas a redes sociais e a salas de conversação no Brasil, o que também foi verificado na pesquisa qualitativa, por meio dos grupos focais:

Mediador(a): O que vocês ficam fazendo quando estão muito tempo olhando no celular?

Joaquina: Olhando o face.

Raiane: Conversando.

Mediador(a): Nas redes sociais?

Todas: é.

Mediador (a): Quais redes sociais vocês tem?

Karine: *Whatsapp* e *Facebook*.

Raiane: Eu só tenho *Facebook* e *Whatsapp*, mas no *Facebook* eu nem entro muito.

Joaquina: *Facebook*, *Whatsapp*.

Joaquina: Eu tenho *Twitter* e *Instagram*.

(Escola pública, BR)

5.3.6 Práticas de comunicação

Uma das razões apontadas para o aumento do acesso à rede é o maior acesso a dispositivos móveis conectados à Internet, como celulares e *tablets*. Simões *et al* (2014) nos lembram que estar em contato com os amigos é, de modo geral, uma das atividades diárias mais importantes para crianças e adolescentes. Dispondo do suporte de dispositivos digitais de comunicação e informação, a possibilidade de interagir com os amigos “a toda a hora, em qualquer lugar” institui novas dinâmicas de sociabilidade. Com estas, surgem também novas preocupações. Dos usos dos sistemas de redes sociais, despontam, por exemplo, questões sobre privacidade e intimidade e novas noções sobre amizade.

Novas formas da experimentar o que é próximo ou distante se revelaram nas falas das crianças ouvidas na etapa qualitativa da pesquisa TIC *Kids Online* Brasil-Portugal, evidenciando implicações dos usos dos dispositivos digitais de informação e comunicação nas suas interações sociais:

Mediador(a): A gente se encontra mais com os nossos amigos frente a frente, ou a gente se fala mais pelo celular?

Raiane: pelo celular

Emília: Amigos eu conheço mais assim (pessoalmente), familiares é pelo celular.

Augusta: Eu também.

Mediador(a): E vocês acham que as pessoas tem mais facilidade pra falar na Internet do que assim, conversando frente a frente?

Emília: Mudou isso também.

Raiane: No frente a frente, quando você não gosta de alguma coisa que a pessoa falou, você deixa pra falar depois por mensagem.

(Escola pública, BR)

Madeleine: No meu aniversário eu tava com meus amigos e tal ai tenho três amigas minha que elas subiram lá pro meu quarto e ficaram conversando e eu acho que elas ficaram conversando entre elas no *Whatsapp*, não sei. Ai elas passaram boa parte da festa de aniversário lá em cima e tal e quando eu chamei elas: “Não, quero ficar aqui, vem pra cá” E eu não ia deixar a festa lá em baixo pra ficar lá em cima com elas.

Clarissa: Ah festa tava legal e tal, só que a gente não tinha pra fazer. A gente não queria ficar na piscina, ai a gente queria fazer o que?

Yohana: Porque assim, nós temos vários meios de comunicação agora pra falar com os amigos e tal, postar foto. Então mudou porque antigamente a gente passava maioria do tempo da gente brincando, estudando, fazendo nada, dormindo. Ai mudou porque é mais um passatempo né pra gente fazer. Mas também tem a questão dos riscos, tem os benefícios.

(Escola particular, BR)

Clara: Sim mudou. Mudou menos viagens, porque por exemplo eu tenho família no norte, então às vezes ia lá mais vezes do que ia agora. A minha mãe tem telefone, por isso fala com eles, por isso não sinto tanta aquela saudade de ir lá acima.

(Escola, PT)

Carolina: Aparece uma coisa nova, como por exemplo, o Facebook. O Facebook apareceu há não sei quanto tempo. Mas no início era uma novidade. Toda a gente queria ter o facebook, não é? Agora já há muitas pessoas que tem o Facebook. Mas no início toda as pessoas queriam [...]Depois ficam viciadas naquilo! [...] É um bocado mau! As pessoas começam a ser um bocado um estranho uma para a outra. Já não se conhecem lá muito bem.

(Escola PT)

Outro ponto que chama atenção é a posição de centralidade que os dispositivos digitais de informação e comunicação ocupam no cotidiano das crianças e adolescentes entrevistadas, preenchendo boa parte do tempo livre e, muitas vezes, concorrendo com as atividades escolares. Algumas crianças reportaram, inclusive, que nos casos em que houve queda nas notas, os pais responderam com punição negando o acesso ao dispositivo:

Clara: Eu às vezes estou a fazer os trabalhos de casa com os livros ao lado, com a televisão ligada e dois separadores abertos, que é o Facebook e os jogos.

(Escola PT)

Lara: Você passa muito tempo no celular, você não consegue ter o controle entre celular e estudos.

Yohana: É difícil largar!

(Escola particular, BR)

Clarissa: Minha mãe e meu pai eles são muito rígidos, por exemplo, quando eu tiro nota baixa eles tiram meu celular. Como agora, eu tirei nota baixa e tô sem celular.

(Escola particular, BR)

Emília: O meu primo. Ele é direto no celular. Aí baixou a nota dele e ele teve que excluir o *whatsapp*.

(Escola pública, BR)

Como indicado nos depoimentos acima, as próprias crianças reconhecem a dificuldade de gerenciar o tempo dedicado à internet e às atividades escolares, entre outras que também são importantes.

5.3.7 Redes sociais

O acesso a dispositivos móveis de conexão com a Internet, como *smartphones* e *tablets*, tem demonstrado favorecer atividades de comunicação e entretenimento, com destaque para o acesso a sistemas de redes sociais, sendo esta a atividade mais frequente entre crianças e adolescentes usuários da Internet no Brasil, como já assinalado neste relatório.

Das crianças e adolescentes brasileiros participantes do estudo TIC *Kids Online* Brasil 2014, 79% afirmaram ter perfil próprio em sistema de rede social. O percentual é superior ao verificado entre crianças e adolescentes portugueses, que já se destaca como elevado no contexto europeu. Em Portugal, cerca de três em quatro crianças e adolescentes portugueses (76%) afirmam ter perfil numa rede social, um valor superado apenas pela Dinamarca (81%) e a Romênia (79%). Em 2010, esse valor era de 59% entre internautas portugueses. Considerando crianças e adolescentes brasileiros e portugueses, o *Facebook* é o sistema de redes sociais mais acessado.

Sobre isso, é importante observar que para ingressarem nas redes sociais, especialmente o *Facebook*, burlam regras de utilização do sistema, que estabelece 13 anos como idade mínima para acesso. Sobre essa questão, no contexto português, comentam Simões *et al* (2014, p.54):

Essa presença no *Facebook* acentua-se a partir dos 11-12 anos, abaixo dos limites de idade mínima estabelecidos pelo *site* (13 anos), como se crianças e pais portugueses tivessem construído o consenso de que a mudança de ciclo escolar (e conseqüente mudança dos círculos de colegas) justifica a entrada na rede “onde estão todos”.

No Brasil, entre as estudantes de escola particular ouvidas nesta pesquisa, apenas uma relatou não ter perfil cadastrado no *Facebook*. Em Portugal, uma das meninas também mencionou não ter perfil no *site*, por orientação dos pais. Ela reportou, contudo, acompanhar eventualmente, as postagens dos perfis de suas amigas.

Mediador (a): Vocês usam o *Facebook* há muito tempo?

Geral: Sim.

Yohana: Eu comecei o *Facebook* em 2010. Em 2010, quatro anos atrás eu tinha 7 anos.

Lara: Eu comecei com 8 anos no *Facebook*

Clarissa: Eu comecei em 2011, eu tinha 8

Madeleine: Eu comecei em 2011, 8 anos

Yasmin: Eu comecei ha um mês. tenho 11 hoje.

Larissa: Eu não tenho *Facebook*.

(Escola particular, BR)

Clara: Até a minha cadela tem Facebook, por isso!

A sua cadela.. quem é que criou o Facebook da cadela?

Clara: Eu.

Matilde: A minha gata e a minha coelha também têm!

Foi você que criou o Facebook?

Matilde: Sim.

A Carolina não tem Facebook?

Carolina: Não porque os meus pais têm medo [...]

(Escola, PT)

A participação nas redes sociais, como o Facebook e Instagram, entre outros, conta com um forte atrativo: as postagens de fotos e/ou vídeos relativos a situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes brasileiros e portugueses.

O que mais vocês colocam no Facebook?

Emília: Foto, vídeo.

Joaquina: status

Raiane: Frases

O que vocês mais gostam de colocar?

Muitas: fotos.

(Escola pública, BR)

Participar das redes sociais não é contudo uma unanimidade. Entre os meninos portugueses, Bruno mencionou sua completa rejeição a esta forma de comunicação:

Bruno: Tudo bom menos redes sociais

Mateus: Ele não tem vida social não né?

Bruno: Morte as redes sociais.

Mediador(a): Por quê?

Bruno: Porque é muito chato
(Escola particular, BR)

Os dados dos dois países revela que esta rejeição é minoritária, de acordo com os dados nacionais dos dois países, o que torna relevante a preocupação com o uso seguro da internet.

No Brasil, 22% dos participantes da pesquisa TIC Kids Online, 2014, disseram ter entre 101 e 300 contatos; 18%, ter entre 11 e 50; 11%, de 51 a 100. Em Portugal, 24% afirmaram ter até 10 contatos; 22% dos participantes disseram ter entre 10 e 50 contatos; e 22%, ter entre 50 e 100.

Entre os pontos analisados sobre o comportamento das crianças portuguesas nos sistemas de redes sociais, foi considerado como risco o contato com alguém na Internet que não era conhecida pessoalmente. No Brasil, 27% das garotas afirmaram aceitar esse tipo de contato, frente a 31% dos meninos. Esse dado também reflete as tensões que envolvem a utilização da Internet por meninas, especialmente as redes sociais.

No relatório apresentado por Simões et al. (2014), sobre a realidade portuguesa, encontramos que um terço dos participantes declarou aceitar apenas pedidos de amizade por pessoas que conhecem bem, sendo este o valor mais elevado entre os sete países do estudo *Net Children Go Mobile 2014*. Apenas 6% dizem aceitar todos os pedidos que recebem, um dos valores mais baixos e idêntico ao da Bélgica, Irlanda e Itália. Os pesquisadores questionam, nesse contexto, o fato de se considerar o número de contatos nas redes sociais como indicador de comportamento de risco.

Tal qual no Brasil, também em Portugal, as diferenças de gênero apontam para uma maior preocupação das garotas na aceitação de pedidos de amizade de pessoas que desconhecem: apenas 4% o faz, um valor que é quase duas vezes mais frequente que entre os rapazes.

Mediador(a): [...] Começando primeiro pelo *Facebook*, é uma coisa positiva ou negativa?

Vários: Positiva

Guilherme: Ahm, depende da pessoas que a usam... Há pessoas que falam com estranhos e isso é uma coisa negativa.. Mas há outras pessoas que só falam com os amigos e isso é positivo
(Escola, PT).

Como veremos no tópico a seguir, as percepções das crianças acerca do que constituem os riscos e as oportunidades nem sempre convergem.

5.3. Mídias móveis: oportunidades e riscos

Neste tópico reuniremos os principais achados da pesquisa acerca de como as crianças brasileiras vem lidando com a questão das oportunidades e riscos na Internet e , de modo especial, nas mídias móveis. Estes achados são comparados com os depoimentos das crianças portuguesas que integraram a pesquisa em Lisboa. A apresentação dos resultados e respectiva análise foca inicialmente nos riscos e na sequência problematiza as oportunidades referidas e ou evidenciadas pelas crianças ao tematizarem suas experiências.

As crianças brasileiras e portuguesas, participantes da pesquisa, foram capazes de identificar como riscos nos usos da tecnologia e das mídias móveis o *ciberbullying*, o acesso a conteúdos nocivos, como a prática de *sexting*, o contato com estranhos, além de terem mencionado riscos relacionados à privacidade *online* e ao acesso à conteúdos violentos. Os riscos de uso excessivo das mídias móveis e de ter o dispositivo móvel roubado foram citados apenas nos grupos brasileiros.

Bullying

O termo *bullying* não possui tradução literal, mas deriva do termo *Bully*, em inglês, que pode ser traduzido para português como “valentão”. A prática é definida como uma forma de agressão, a que crianças e adolescentes são expostos, com três características básicas: caráter intencional; desequilíbrio de poder entre agressor (que pode ser individual ou um grupo) e vítima; natureza repetitiva (LEVY *et al.*, 2012). O fenômeno, sem motivação aparente, pode envolver xingamentos, comentários discriminatórios, propagação de rumores, agressão física etc. Os danos sofridos pelas vítimas do *bullying* podem ser físicos e psicológicos e resultar na exclusão na forma de marginalização social.

O *bullying* pode acontecer face-a-face, por meio de textos e mensagens entregues à vítima ou através de dispositivos de comunicação, como celulares. Com o advento das novas tecnologias de comunicação, a prática de *bullying* tem ganho novas proporções. O uso de dispositivos móveis e da comunicação *online* reforçam as características tradicionais do *bullying*, configurando-se em *ciberbullying*, além de adicionar novos elementos como o anonimato, o maior alcance das ofensas e seu caráter continuado. O anonimato, por exemplo, não necessariamente será um elemento novo, já que práticas de *bullying* podem ocorrer de forma anônima fora da Internet. No entanto, quando transposto para o ambiente *online*, o anonimato pode aumentar o nível de ameaça do ato e o sentimento de impotência da vítima.

Outra característica do *ciberbullying* é que a agressão pode ser exposta e replicada no ambiente *online*. A Internet pode ampliar a duração do *ciberbullying*, já que as fronteiras entre os espaços *offline* e *online* são cada vez mais fluidas. Desse modo, a agressão não se limita ao espaço presencial, como a escola, mas continua por mais tempo em plataformas digitais.

A presença dessa prática na Internet e o seu alcance foram apontados por três meninas estudantes de escola pública no Brasil e por uma menina participante do grupo focal em Portugal.

Raiane: *Facebook* tem muitos casos de *bullying*. Até aquele ator de chiquititas, o Caique, sofreu *bullying* por que ele é negro (Escola pública, BR).

Emília: [...] todo mundo vê o que ele tá falando (Escola pública, BR).

Joaquina: Deve ser porque ela tava com medo de falar pessoalmente e falou por *Facebook* (Escola pública, BR).

Matilde: Às vezes podemos ter um amigo no *Facebook* que é nosso amigo só para nos insultar. Manda-nos mensagens para o *Facebook* só para nos insultar (Escola PT).

De acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2014, 58% das crianças entre 11 e 12 anos já receberam mensagens ofensivas. As crianças que participaram da pesquisa identificaram os atos de *bullying* e *ciberbullying* como atividades negativas, prejudiciais a elas. Em todos os grupos houve relatos de crianças que já foram vítimas de alguma ofensa dentro e fora da Internet, o que reforça a média nacional. Esse dado adverte para a recorrência dessa prática no Brasil, diferente de países europeus, onde as percentagens mais elevadas não chegam a 50%. Em Portugal, as práticas de *bullying* são mais frequentes entre as crianças de 9 e 10 anos e entre meninas (13%), um número bastante inferior aos dados brasileiros.

Meninos e meninas podem ser vítimas de *bullying*. O foco das ofensas, contudo, tende a se diferenciar quanto ao gênero. Nos grupos focais realizados no Brasil, podemos observar que as ofensas direcionadas às meninas estão mais ligadas ao corpo e, em geral, as garotas reportaram se sentir incomodadas com esse tipo de situação. Já os meninos relataram ter sido vítimas de ofensas mais ligadas ao intelecto e à sexualidade. Tratam-se de ênfase, contudo, não de tendências exclusivas, já que foram reportadas situações em que o qualificativo “burro” foi direcionado a uma menina e o de “palito” a um menino, para citar um exemplo. Diferente das meninas, alguns meninos dizem não ligar para essas provocações. Já nos grupos realizados em Portugal, essa diferença por gênero não se evidenciou.

Yuri: Eu nem ligo pra isso (Escola pública, BR)

Clarissa: Ah, periguete, gorda, obesa, essas coisas. (Escola particular, BR)

Emília: Tipo assim, quando eu posto uma foto aí falam “Oh menina feia”. (Escola pública, BR)

André: Quando me chamam de alguma coisa eu nem ligo. A única coisa que chama a gente é de *nerd*, coisa assim. (Escola particular, BR)

Pautadas pela ênfase na exposição *de si*, as redes são de forma indissociável atreladas ao reconhecimento do *outro*, expresso pela presença e quantidade de curtidas que se recebe, pelas postagens de elogio e/ou crítica às imagens e textos publicados, pelos *memes* que se tornam febre divertindo e/ou aterrorizando a vida de colegas e professores (SIBILIA, 2008).

Usuárias ativas das redes sociais, as crianças brasileiras vivenciam essa exposição por meio da intensa postagem de *selfies*, relatando que os maiores incômodos no acesso *online*, decorrem da própria relação entre pares, associados ao compartilhamento de fotos e/ou vídeos privados, como podemos notar nos depoimentos acima.

Em razão desse controle exercido pelo olhar do outro sobre os corpos infantis, não alusivos apenas a aspectos sexuais, mas estéticos, algumas meninas de escola pública reportaram ter como hábito compartilhar fotos primeiro com as amigas no *whatsapp*, de modo a escolher as mais bonitas a serem postadas e evitar comentários negativos:

Como é que vocês fazem pra selecionar qual foto vão postar?

Joaquina: Vai no whatsapp, manda e pergunta qual a mais bonita

Raiane: A que tiver mais defeito, não posta.

Nas redes sociais, número de curtidas transforma-se em um parâmetro de julgamento estético, e o indicativo qualificado para se avaliar a popularidade alcançada entre os pares. Envoltas nessa lógica, algumas crianças transformam o próprio corpo em “moeda de troca” ou seguindo a lógica mercadológica, compram curtidas:

Vocês se preocupam com a quantidade de curtidas?

Raiane: As pessoas se baseiam no quanto as outras são bonitas pelas curtidas.

Emília: Meu primo tinha um aplicativo de curtida.

Raiane: tem uma pessoa que eu conheço que compra curtida.

E porque é importante ter muita curtida?

Raiane: Pra ficar passando na cara dos outros.

Emília: pra ser famosa.

Joaquina: famosinha do facebook.

Melinda: Uma menina no face do meu irmão botou assim: quem curtir mais fotos minhas vai ficar comigo.

(Escola pública, BR)

Ao disciplinamento dos corpos também se vinculam aspectos mais delicados envolvendo a descoberta da sexualidade e que podem se tornar motivo de constrangimento. Neste caso, apesar da maioria dos meninos, de escola pública e privada, relatarem não se incomodar com as ofensas e apelidos, de um modo geral, houve um caso que se diferenciou dos demais, envolvendo a orientação sexual de um garoto. Um estudante de escola pública relatou que foi vítima de um caso de *bullying* que gerou não apenas um incômodo, mas um dano, o constrangimento frente aos

amigos, após postar uma foto sua que foi zoada pelos amigos, fazendo com que o menino não postasse mais fotos suas na internet.

Guto: Muito comentário ruim, porque era palavrão. Um menino disse que eu era “viado” e eu tirei (a foto), aí pararam. Por isso não tiro mais foto
(Escola pública, BR)

Quando Guto afirma que, a partir das ofensas recebidas na Internet, não tira mais fotos, podemos inferir que a agressão sofrida gerou um dano, já que os xingamentos impediram-no de realizar tal ação. Além desse caso, foram reportadas outras situações de dano, nas quais as crianças relataram se sentir ofendidas, como ilustram as falas abaixo.

Augusta: Tem alguns comentários que ofendem a gente
(Escola pública, BR).

Yohana: Eu me senti muito mal. Foi muito chato
(Escola particular, BR)

Dentre as formas de lidar com o *ciberbullying* citadas pelas crianças brasileiras, a mais recorrente foi a exclusão do comentário ofensivo e do perfil do agressor do grupo de amigos da rede social. A estratégia de desfazer a amizade (retirar da lista de amigos) e/ou bloquear o perfil do agressor também foi reportada pelas crianças portuguesas:

Augusta: Uma amiga, uma vez, falou um bocado de coisa comigo no *Facebook*. Disse que eu era burra, falou palavrões... Coisas pra me machucar. Uma vez eu postei uma foto e um menino disse que eu tava feia. Aí eu peguei e excluí ele.
(Escola pública, BR)

Yohana: Quando eu pequenininha eu era muito magrinha, muito magrinha mesmo. Ai eu postei uma foto e acabei sendo motivo de brincadeiras até de pessoas da escola mesmo. “Ai como tu ta magra, ai palito” Ai minha mãe veio no colégio reclamar, eu apaguei os comentários.
(Escola particular, BR)

Karine: Lá na minha sala os meninos falam essas coisas. “Gordo véi feio, baleia, saco de areia”.
(Escola pública, BR)

Matilde: Nós podemos bloquear ou tirar da amizade e bloqueamos. Ele não nos pode mandar mais pedidos de amizade
(Escola PT)

Aspecto importante de ser observado é a presença de algumas falas de teor agressivo mais explícito nos grupos focais no Brasil. No caso da escola pública, houve menção ao uso, por exemplo, de termos como “burro” e “vagabundo”, entre os colegas, associadas às dificuldades de aprendizagem e a uma suposta associação entre “má conduta” e “vadiagem”. Nos grupos de escola particular no Brasil, termos como “piriguete” e “gordo”, mais associados a aparência e aos padrões corporais, vinculados

também a certos tipos de condutas consideradas pelo grupo como “reprováveis”, sobressaíram.

O termo “piriguete” está associado a um estilo, certo modo de vestir que se caracteriza pelo uso de peças muito coladas, mini top com a barriga de fora, *piercing* no umbigo, cabelo “oxigenado” (alourado quimicamente) e, eventualmente, ao uso de peças com detalhes de oncinha. Trata-se de um termo recente que assume um teor pejorativo, qualificando a mulher por seus interesses em baladas e festas, seus relacionamentos efêmeros e sem compromisso, associado, portanto, às noções de “vadia”, “puta” e afins, justamente por ter esse estilo “tudo de fora”.

Nesse sentido, o vocabulário das crianças e as provocações feitas por muitas delas aos colegas revelam estar carregados de experiências hostis que elas já vivenciaram por meio da fala de outrem, seja através de diálogos em casa, na escola, nos conteúdos audiovisuais que consomem etc. Em relação a este último aspecto vale mencionar a presença de programas policiaiscos no cotidiano das famílias cearenses, que reproduzem estereótipos baseados numa lógica, muitas vezes, agressiva e discriminatória em relação aos moradores da periferia de Fortaleza.

Na linguagem dos apresentadores de tais programas os jovens da periferia, supostamente envolvidos em práticas ilícitas, são chamados por termos similares a esse como o de “piranguero”, por exemplo. O termo alude também a um estilo de vestuário, marcado pelo uso de correntes metálicas grossas, calças frouxas e regata, boné para trás, típico também de jovens que apreciam músicas como a swingueira e o funk. Os termos “piriguete” e “piranguero” trazem, portanto, uma conotação pejorativa, associada a um forte preconceito de classe.

Apesar da incidência de práticas de *bullying* na Internet, é importante destacar que as ofensas, tais como as acima mencionadas, não se limitam apenas ao ambiente virtual, mas estão presentes também em outros espaços de convivência, como a escola, tal como ilustra o depoimento abaixo:

Karine: O menino da minha sala é tão magro que os ossos dele aparecem. Aí quando ele passa os meninos dizem “sai daí, palito”.
(Escola pública, BR).

Sobre essa questão, da internet supostamente favorecer as práticas de cyberbullying, uma menina portuguesa defendeu a tese contrária, argumentando que a internet, “desfacilitaria” o bullying:

Clara: Ah sim, por exemplo. Imaginamos uma pessoa cá da escola faz bullying... Por exemplo, faz de conta, ela faz bullying a ela. E então está sempre a olhar para ela. Por exemplo, ela quando vai para casa ela não pode estar a ver então se ela me contar pelo Facebook é mais fácil depois eu dizer a um professor para o professor bater nela.
(Escola, PT)

As situações de ocasionais de desconforto ou de conflitos e as mais extremas de *ciberbullying* não encontram, contudo, um espaço privilegiado de debate nas escolas, o que permite que tais situações tenham continuidade dentro do espaço escolar, já que compõem um “círculo vicioso” entre o *bullying online e offline* (GÖRZIG, 2011).

Sexting

O termo "*sexting*" (o amálgama de "sexo" e "mensagens de texto") tem sido definido como à troca de conteúdo sexual (texto, imagem, vídeo) predominantemente por meio de telefones celulares. A prática de *sexting* geralmente está situada em um relacionamento amoroso e, por vezes, permanece no âmbito privado. No entanto, o hábito de registrar os momentos especiais, as férias em família, e agora também a exposição da sexualidade está se voltando, cada vez mais, para os espaços virtuais, com o compartilhamento de imagens nas redes sociais.

Como discute Sibilia (2008), a espetacularização da intimidade nas redes, em diários *online*, *blogs* etc., sinalizaria novas tendências exibicionistas. O uso de *webcams* para se expor na rede - que transmitem a vida privada “ao vivo” - são exemplos de novos mecanismos de espetacularização do eu, que buscariam visibilidade, visando ao reconhecimento através do olhar dos outros.

Ao considerar que as tecnologias de informação e comunicação podem diluir fronteiras e ampliar as audiências, podemos avaliar as implicações das práticas de *sexting*, que podem ser facilmente transmitidas e repassadas por meio da Internet e alcançar um público vasto. Deste modo, as mensagens com teor sexual compartilhadas na Internet podem ter consequências inesperadas e se transformar numa experiência de risco para crianças e adolescentes.

No Brasil, de acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* 2014, 6% das crianças entre 11 e 12 anos já viram mensagens ou vídeos com conteúdo sexual na Internet. A média brasileira é inferior à média portuguesa, na qual 21% das crianças da mesma faixa etária afirmaram ter tido acesso a esse conteúdo na Internet. As crianças brasileiras tiveram mais contato com esse conteúdo em *sites* de redes sociais (2%) e por meio de mensagens instantâneas (2%). Já as crianças portuguesas por meio da televisão (12%), seguidas de *sites* de redes sociais (8%).

Relatos sobre o acesso a esse tipo de conteúdo foram feitos por algumas crianças entrevistadas nos grupos focais de Fortaleza, tanto de escola particular quanto de escola pública, e também de Lisboa. Os meios através dos quais elas viram conteúdos de teor sexual, *sites* de redes sociais e mensagens instantâneas, reforçam as médias nacionais. Os relatos sobre sua exposição à vídeos com conteúdo sexual na Internet, contudo, indicam que esse tipo de exposição pode ser maior do que o estimado nas pesquisas quantitativas.

Raiane: Já vi no *Facebook*. A menina postou foto nua dentro do banheiro.

(Escola pública, BR)

Emília: No “*Face*” do meu irmão é só o que mandam. As meninas sem blusa, de sutiã e calcinha.

(Escola pública, BR)

Guto: Já, no *Whatsapp*. Eu estava mexendo, me colocaram num grupo e estava cheio de fotos lá. Minha mãe pediu pra eu tirar e eu tirei.

(Escola pública, BR)

André: Os meninos lá da sala já me falaram que outros meninos já mandaram fotos pra eles [com conteúdo sexual].

(Escola particular, BR)

Tiago: ela tava a tirar a roupa toda e só ficou em *soutien*

(Escola PT)

Carolina: É assim, a minha amiga disse que encontrou uma pessoa no *Facebook* que era um bocado isso. Mostrava fotografias um bocado horríveis [com conteúdo sexual].

(Escola PT)

Quando indagadas se a prática de *sexting* pode gerar algum risco ou alguma consequência negativa, meninas brasileiras e portuguesas destacaram o risco de exposição da pessoa que pratica a ação e o risco da imagem ser modificada para ser replicada em outros sites. Meninas que participaram do grupo focal de Fortaleza destacaram que a imagem ainda poderia ser enviada para sites de pornografia e ser usada por pedófilos. No grupo com meninas de escola pública de Fortaleza, também foi citada a questão da exposição do conteúdo com teor sexual. A fala das meninas brasileiras, tanto de escola pública quanto de particular, enfatizava a prática do *sexting*, ou seja, o autor de postagens não autorizadas por eles e o fato de tais conteúdos, em geral imagéticos, virem a ser compartilhados nas redes sociais.

Clarissa: Depende da foto assim, se for uma foto mostrando demais, assim mais pessoal aí pode cair em mãos erradas, pode acabar em *sites* de pedófilos. Eles podem modificar a foto todinha.

(Escola particular, BR)

Raiane: É feio porque todo mundo vê.

(Escola pública, BR)

Matilde: podem pegar na nossa fotografia e criar outra pessoa que não somos nós. Podem criar uma coisa má na net.

(Escola PT)

Já os riscos citados pelos meninos, brasileiros e portugueses, relacionavam-se sobretudo ao acesso a esse tipo de conteúdo. Neste caso, referiam-se aos incômodos tidos por eles ao terem acesso ao conteúdo sexual, muitas vezes enviado sem a sua

permissão e cujo acesso lhes trazia desconforto por não se sentirem devidamente preparados ou autorizados a ver.

Mateus: Se a gente fosse mais maduro ai sim. Mas agora não. Eu não sei explicar direito.
(Escola particular, BR)

Guto: É ruim porque essas imagens que vemos não somos nós que mandamos. Quem manda já é acostumado, mas nós não somos
(Escola pública, BR)

Francisco: não é um assunto muito próprio para nós, para a nossa idade. Nós devíamos estar a estudar e não a pensar isso.
(Escola PT)

Esse incômodo relatado pelos meninos, que reconhecem não ter ainda a maturidade necessária para acessar esse tipo de conteúdo, pode se configurar como um dano, ao serem expostos, inadvertidamente, a um conteúdo inadequado e que lhes traz constrangimento.

Ringrose *et al.* (2012) apontam que nenhum entendimento do *sexting* pode ser completo sem considerar o sexismo, normalizado em nossa sociedade, que constitui o contexto para todos os relacionamentos, tanto dentro como fora da Internet. Nesse sentido, argumentam as autoras que o machismo operante na vida de muitos jovens está enraizado na noção de que os corpos das meninas seriam, de algum modo, propriedade dos meninos. É esta crença que, aliada a outros fatores também importantes, está na base dos altos índices de violência contra a mulher na sociedade brasileira. O Brasil ocupa hoje a 5ª posição no ranking desses tipos de crime. De acordo com o Mapa da Violência 2015, foram registrados 4.762 assassinatos de mulheres re em 2013 no Brasil. Destes, 50,3% foram cometidos por familiares, tendo o parceiro ou o ex-parceiro protagonizado o homicídio em 33,2% destes casos. Tratam-se de quase 5 mil mortes, totalizando uma média de 13 homicídios femininos diários em 2013¹⁸.

O discurso que foca no corpo feminino – disciplinando-o sob um viés moralista - também apareceu na fala de uma menina de escola pública. A garota afirma que a avó, que é evangélica, não permite que ela use alguns tipos de roupas, em especial com decotes. O depoimento evidencia que diferenças de gênero, em alguns casos associadas a concepções religiosas conservadoras, também incidem fortemente nessa questão.

Raiane: Só a minha avó. Roupas, decotes... Ela diz que chama muita atenção.
(Escola pública, BR)

É comum que para se proteger do assédio as meninas adotem práticas como vestir *shorts* sob as saias ou mesmo recusar-se a usar saias, que são entendidas como algo que podem deixá-las mais vulneráveis (Ringrose *et al.*, 2012, p.30). Esse exemplo

¹⁸ Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/alguns-numeros-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres-no-brasil/> Acesso em janeiro de 2015.

reforça noções machistas de que a responsabilidade do assédio sofrido pelas mulheres está em suas vestimentas ou no modo como ela se comporta.

Essas noções acerca do disciplinamento dos corpos apareceram fortemente no discurso das crianças brasileiras, enquanto nos grupos com crianças portuguesas essas diferenças de gênero, em relação a este aspecto, não foram mencionadas. Um aspecto que chama atenção sobre isso é que, quase sempre, nos depoimentos, o corpo exposto é o corpo feminino, que aparecem “nuas”, “só de calcinha”, “com tudo de fora”, para usar suas próprias expressões.

No diálogo com as crianças sobre a prática do *sexting* na Internet, algumas delas de autoria dos próprios parceiros, algumas meninas de escola pública culpabilizaram as vítimas pelo ocorrido, sem problematizar o ato em si de postar e/ou compartilhar um conteúdo sem a devida permissão.

Emília: No antigo colégio que eu estudava, tinha um menino que namorava com uma menina e ele pediu foto dela nua. Aí ela enviou. Quando ela mandou, ele passou pra todo mundo na escola. Aí riam dela, ficou passando de celular em celular.
(Escola pública, BR)

Melinda: Mas besta foi ela de ter mandado.
(Escola pública, BR)

Emília: Mas quem tem mais culpa é ela.
(Escola pública, BR)

Raiane: Porque ela que mandou.
(Escola pública, BR)

Vale ressaltar, contudo, que esse discurso de culpabilização da vítima se fez presente apenas no grupo com meninas de escola pública, enquanto no grupo de meninas da escola particular a fala delas se pautou por um sentimento de companheirismo e no reconhecimento como vítima da pessoa que teve a foto divulgada sem a devida autorização.

Madeleine: Eu acho que o principal problema é a vergonha que elas sentem. Todo mundo todo dia acessa a Internet, acessa o *Google*, acessa tudo. Ai a pessoa vê e ela se sente muito constrangida de todo mundo tá sabendo que uma pessoa que ela confiava foi lá e fez isso com ela. Porque esse é o principal, o que mais afeta
(Escola particular, BR)

Outro ponto que chama atenção e que pode se relacionar com o *sexting* é o uso dessa prática para se tornar popular nas redes sociais. A fala abaixo de uma menina de escola pública ilustra esse fenômeno. Entre as meninas portuguesas, o ato de postar fotos com o corpo a mostra também foi questionado como uma forma de exibicionismo:

Augusta: Tem uma menina que bateu foto de calcinha e sutiã no perfil. De biquíni eu entendo, minha foto de perfil é de biquíni, mas de calcinha e sutiã. Aí a foto dela foi pra 900, 1000 curtidas (Escola pública, BR).

Clara: Por estupidez, quererem-se exibir (Escola, PT)

Nessa lógica, as crianças e os adolescentes postam imagens como essa, citada pela menina, em busca de popularidade e autoafirmação. Como a sexualidade ainda é um tabu em alguns grupos sociais e um assunto nem sempre discutido abertamente entre pais e filhos, as crianças e adolescentes, muitas vezes, se expõem de modo irresponsável na rede, o que pode ter sérias consequências.

Contato com estranhos

O contato com estranhos é uma das maiores preocupações dos pais em relação aos filhos. “Não fale com estranhos” é uma das primeiras orientações recebidas pelas crianças que, agora, se deslocam também para a Internet.

Dados da pesquisa do CETIC.Br revelam que 19% de crianças, entre 11 e 12 anos, teve contato com estranhos na Internet, predominantemente por mensagens instantâneas e *sites* de redes sociais. Em Portugal, esse número cai para apenas 2% das crianças, da mesma faixa etária. Dos países europeus participantes do estudo *Net Children Go Mobile*¹⁹, Portugal é aquele onde as crianças e adolescentes menos referem este tipo de contato, para uma média europeia de 26%. A proibição de não disponibilizar informações na internet aos estranhos, reportada por mais de três quartos dos internautas portugueses de 9 a 12 anos, reflete o medo do contato com estranhos, “uma narrativa com forte circulação pública” naquele país (PONTE, 2015) e que guarda similaridade com o tipo de narrativa sobre o assunto que circula também no Brasil.

Sobre este tipo de contato é importante destacar que ele não é, necessariamente, algo ruim, podendo ser visto também uma oportunidade de compartilhar *hobbies*, experiências etc., como veremos mais a frente.

No entanto, casos de tentativas de sequestros, de pedofilia e estupros noticiados na mídia alertam os pais para os possíveis riscos dessa ação e, de certo modo, corroboram para o pânico moral. O assunto também já foi tema de filme e foi abordado em novelas, como lembram duas meninas de escola particular.

¹⁹ Pesquisa investiga acesso, uso, riscos e oportunidade s da Internet móvel com crianças e adolescentes no contexto europeu. Participam do projeto Dinamarca, Itália, Reino Unido, Portugal e Romênia. <http://netchildrengomobile.eu/>

Madeleine: Esse assunto foi abordado nas duas Malhações, não foi? A Malhação passada foi uma menina ela conheceu um cara pela Internet, ela pensava que ele tinha a idade dela e ela começou a enviar umas fotos pra ele, porque ele disse que era um fotógrafo que ia transformar ela numa modelo internacional. Aí no final ele era um pedófilo. Nessa novela era uma menina de 12 anos que conheceu um cara de 18, tipo “vou transformar sua vida”. Ai, pedófilo.

(Escola particular, BR)

Laís: Tem um filme que se chama “Confiar” que fala sobre essa história.

(Escola particular, BR).

Dois casos de contato com estranhos através da Internet foram contados por crianças brasileiras que participaram da pesquisa, uma menina de escola particular e um menino de escola pública. Yohana conta que conheceu outras das crianças na Internet e que não contou para a mãe que mantinha contato com eles.

Yohana: Mas achava que eles eram realmente de confiança, que eles eram bem legais. A gente ficou batendo papo até minha mãe descobrir e me colocar de castigo.

(Escola particular, BR)

Yohana relatou que conheceu os amigos numa página do *Facebook* que ambos seguiam. Para a garota, os amigos não eram pessoas desconhecidas já que tinham interesses em comum, no caso a página no *Facebook* de uma que eles gostam. Nessa relação, portanto, estabeleceu-se um risco que, visto sob outro ângulo, também foi uma oportunidade de fazer novos amigos, um aspecto que será abordado mais a frente.

Yohana: A gente acabou pesquisando e vendo que eram pessoas de confiança, mas minha mãe ficou bem chateada. Ela disse que eu não podia aceitar pessoas que eu não conhecia pessoalmente.

(Escola particular, BR).

A menina tem noção de que tal atitude pode ser perigosa, principalmente quando afirma esconder o caso da mãe, já temendo a reprovação. Os dois amigos eram “realmente de confiança”, como ela coloca, mas para a amizade continuar foi necessária a mediação da mãe.

O contato com perfis *fakes* foi citado por crianças nos grupos realizados em Fortaleza e em Lisboa. Com base no relato de dois meninos, o contato com este tipo de perfil pode se configurar num risco de sequestro ou de tráfico de crianças. Nos relatos, os meninos contam que um estranho se passou por uma mulher ao entrar em contato com eles e com seus amigos.

Dimitri: Meu amigo ia sendo sequestrado. No *Facebook* fingiram pra ele que era mulher. Ele foi com o pai e tentaram sequestrar ele. Mas o pai dele o puxou.

(Escola pública, BR)

Francisco: Pensamos que é uma rapariga...por exemplo, nós conhecemos uma rapariga na Internet e depois vamos a ver e pode ser... podem-nos violar, ou fazer *bullying* ou até tráfico de crianças. (Escola PT)

Com base na conversa com as crianças, observamos que a figura do estranho é frequentemente associada ao sexo masculino, visto com mais reserva por ser, em tese, um possível pedófilo. Pela fala do menino, podemos inferir que, ao se passar por uma mulher, o contato teria menos arriscado. Esta percepção também foi declarada explicitamente por uma garota de escola pública no Brasil:

Karine: Eu geralmente adiciono só mulher, porque, assim, eu acho mais seguro...

É importante destacar, nesse tópico, que o termo pedófilo apareceu apenas nas falas das meninas de escola particular e somente uma delas mencionou o risco do irmão estar em contato com uma “pedófila”, razão pela qual ela resolve reportar o caso à mãe.

Yohana: Falei! Se fosse um pedófilo ou uma pedófila? (Escola particular, BR)

No planejamento da coleta de dados desta pesquisa, seguindo o mesmo padrão dos grupos realizados em Portugal, consideramos o agrupamento por sexo na realização dos grupos focais com as crianças e adolescentes. Observamos que tal estratégia produziu uma solidariedade de grupo que favoreceu certa disponibilidade e abertura para falar de temas mais delicados e também evidenciou questões de gênero envolvendo os usos dos dispositivos de comunicação digitais.

Como indicado acima, o medo da violência de caráter sexual foi mais evidenciado no discurso das meninas, direcionados especialmente a supostos agentes agressores do sexo masculino. A tensão se revelou, de modo destacado, ao se abordar o uso das redes sociais, justamente a atividade relatada como a mais comum entre as garotas. Trata-se de uma questão importante que aponta para uma relação com a internet marcada pelo medo. Neste caso, ela tanto pode estar associada aos riscos extremos já referidos como o abuso sexual, quanto se constituir como um indício de experiências cotidianas de violência simbólica experimentada por meninas usuárias da rede.

Em relação a este tópico, verificamos que as crianças portuguesas tiveram mais dificuldade de abordar o assunto, como revela um dos depoimentos abaixo, enquanto as meninas brasileiras falaram dele mais abertamente:

Raiane: (...) Os meninos só mandam vídeo imoral.
Emília: os meninos são mais...
Raiane:... tarados.
Karine: É. Pedem pras meninas tirarem fotos e mandar.
(Escola pública, BR)

Carolina: Por exemplo, eu tenho colegas da minha turma e das outras turmas também, não sei, que têm aqueles... Não sei porquê! Têm aqueles vícios de coisas fora do normal. Por exemplo, começam a dizer coisas.. opá... que eu não sei dizer... como se fosse (não é bem abuso sexual), mas essas coisas sobre isso eles começam a falar sobre isso não seu como! As conversas deles começam a gozar: “ah tu tens não sei quê” ou algo assim. E eu não sei porquê, muitas pessoas, muitos alunos aqui desta escola, começam a falar sobre isso.

Mediador (a) Sobre...

Carolina: Essas coisas sexuais...
(Escola PT)

Como avalia PONTE (2015, p.207), “entre os internautas que escutámos, o incômodo com conteúdos com cariz sexual traduz-se pela sua não verbalização”. Numa referência mais direta ao temor da violência sexual, o termo “pedófilo” foi empregado por meninas da escola particular de Fortaleza. A preocupação em ter suas imagens, em foto ou vídeo, replicadas e/ou alteradas e disseminadas na rede foi muito referida pelas meninas.

Mediador(a): E sobre as fotos que vocês colocaram ali duas vezes dizendo que são coisas boas né?

Yohana: Depende da foto.

Clarissa: Depende da foto assim, se for uma foto mostrando demais, assim mais pessoal aí pode cair em mãos erradas, pode acabar em sites de pedófilos. Eles podem modificar a foto todinha.

(Escola particular, BR)

Na escola pública, por sua vez, as questões vinculadas à sexualidade foram tratadas, quase sempre, pelo adjetivo “imoral”, enquadrada pelo viés da moralidade e da reprovação.

Emília: Minha irmã. Tinha amigo da sala que falava coisa imoral e ela teve que excluir.

Mediador (a): Vocês acham que os meninos usam o whatsapp de uma maneira diferente da que vocês usam?

Raiane: Usam. Os meninos só mandam vídeo imoral.

Em relação a este assunto, apesar de várias crianças e adolescentes brasileiros e portugueses, em especial meninas, reprovarem esses tipos de conteúdo, reproduzindo discursos de pânico moral que circulam mais amplamente na sociedade e/ou no seio de suas famílias, vê-se que eles experimentam também um misto de interesse e curiosidade:

Raiane: Já aconteceu comigo de eu estar mexendo no celular de outra pessoa vendo vídeo, aí chegou um vídeo imoral e sem querer eu cliquei, aí tirei bem rápido

Joaquina: A gente fica toda assustada.

Raiane: Tem gente que fica influenciando criança a colocar coisa imoral no face.
(Escola pública, BR)

Mateus: Já me mandaram tia. Ai eu fechei o olho aqui e com o dedo eu apaguei.
(Escola privada, BR)

Quanto às políticas de privacidade adotadas pelas crianças nas redes sociais, a pesquisa TIC *Kids Online* revela que 48% das crianças de 11 e 12 anos deixa o perfil público, enquanto 30% o definem como privado, 9% parcialmente privado e 12% não sabe qual a configuração de privacidade do seu perfil. Já em Portugal, a maioria das crianças, da mesma faixa etária, mantêm seus perfis privados (61%), enquanto 25% deixam público e 14% parcialmente privado. A opção por deixar os perfis privados ultrapassa bastante média europeia que fica nos 47%.

Segundo PONTE (2015, p. 203) estes dados sugerem a interiorização de normas de segurança na rede, no que concerne a orientação parental para não manter contato com estranhos, revelando ainda certo cuidado das crianças nas relações estabelecidas na internet. Lá, cerca de 52% das crianças mencionaram só adicionarem contatos de “pessoas que conhece bem” e apenas 2% reconheceu aceitar todos os pedidos.

No Brasil, teríamos o inverso, ou seja, os dados acima referidos sugerem que as crianças brasileiras estão menos preocupadas com privacidade do que as crianças portuguesas e, em tese, mais susceptíveis a terem problemas com a sua segurança.

Considerando, contudo, a rede de contatos das crianças brasileiras mencionada nos grupos focais, a maioria delas afirmou, aceitar em suas redes sociais apenas amigos ou pessoas conhecidas, o que para alguns limita-se aos colegas com quem convive pessoalmente e para outros se estende ao “amigo do amigo”.

Augusta: Só as pessoas que eu conheço. Eu não gosto de adicionar amigo de amigo, porque eu não conheço
(Escola pública, BR)

Emília: Eu só aceito se eu conhecer. Pessoa estranha, não.
(Escola pública, BR)

Joaquina: Às vezes a gente conhece o amigo do amigo.
(Escola pública, BR)

Guto: Só amigos.
(Escola pública, BR)

André: Uma coreana já me mandou uma solicitação de amizade.
(Escola particular, BR)

Yasmin: No meu *Facebook* só tenho as meninas que fazem vôlei comigo, minhas amigas da sala, os professores e meus parentes.

Porque tem muita gente que eu não conheço e que pedem amizade, aí eu aperto em “agora não”.
(Escola particular, BR).

André: Eu bloqueio e deixo só pros meus amigos e familiares verem.
(Escola particular, BR).

Mateus: Tipo assim se for um cara que eu não conheço aí não aceito.
(Escola particular, BR).

Dimitri, estudante de escola pública, no entanto, afirmou que aceita em suas redes sociais todas as solicitações de amizade que aparecem independente de conhecer ou não a pessoa.

Dimitri: Aparece a solicitação e eu aceito. Aceito, mas não converso
(Escola pública, BR).

O estudante demonstrou estar tranquilo ao adotar essa postura em seu perfil de rede social, afirmando como sua medida de “segurança” o fato de não conversar com os desconhecidos, ainda que eles tenham sido aceitos na sua rede de contatos. Essa fala mostra, por um lado, a ingenuidade do menino e, por outro, a falta de orientação por parte dos pais e até mesmo da escola sobre o assunto.

Algumas crianças também mencionaram utilizar estratégias de checagem para conferir se as pessoas que estão solicitando amizade na rede social são realmente conhecidas delas. As mais citadas foi ver o perfil, as fotos e até mesmo perguntar se eles se conheciam.

Joaquina: Vendo o perfil dele.
(Escola pública, BR)

Emília: As fotos, o que é que ele faz...
(Escola pública, BR)

Augusta: [...] pra ver se conhece
(Escola pública, BR)

Yuri: Às vezes aceito e eu pergunto se me conhece.
(Escola pública, BR)

Madeleine: Só aceito gente que eu conheço mesmo, que eu converso e tal na vida real, sem ser só na Internet, entendeu? Aí eu chego pra pessoa e pergunto “ah esse perfil é teu?” , antes de seguir. Se diz que é aí eu sigo.
(Escola particular, BR)

Essa é uma estratégia que geralmente funciona, especialmente quando o contato presencial acontece. Vale ponderar, contudo, que há casos em que as crianças não levam em consideração, por exemplo, a possibilidade dos perfis serem falsos, o que pode deixá-las em uma situação mais vulnerável.

Nos grupos portugueses, os meninos mencionaram a necessidade de ter cuidado com a prática de manter contato com estranhos, uma das lições aprendidas na semana da internet segura, o que evidencia a importância desse tipo de iniciativa.

Guilherme: Seguranet, depois cuidados a ter, não falar com estranhos na internet, nem aceitar pedidos de alguém que não conhecemos.
(Escola, PT)

Um dos meninos mencionou o uso do Askfm, pelo qual também tinha uma rede de contatos, reportando algumas estratégias para estabelecer uma comunicação segura:

Francisco: Sim. Quando é anónimo e eu não consigo descobrir eu digo “tira o anónimo”.

Moderador (a):E aí você não responde?

Francisco: Não, só digo “tira o anónimo”

Moderador (a) :Só responde para quem você

Francisco: Conheço

(Escola, PT)

Outros depoimentos sinalizam que algumas delas e/ou seus amigos e familiares já vivenciaram situações de risco, enfrentadas por meio de diversas estratégias como bloquear ou excluir o contato que demonstrou ter uma conduta inadequada, o que pode advir de um estranho ou de um conhecido também. Outras estratégias de segurança também foram mencionadas apenas de modo hipotético, como denunciar o caso usando recursos da própria plataforma.

Karine: Minha irmã, tinha um amigo homem que falava em inglês coisa imoral pra ela, aí ela excluiu. A mesma coisa que ele fez com ela, fez com a minha prima.
(Escola pública, BR)

Emília: Minha irmã. Tinha amigo da sala que falava coisa imoral e ela teve que excluir.
(Escola Pública, BR)

Tem algum lugar que vocês possam denunciar?

Karine: Sim, você clica na foto e tem a opção no lado, de denunciar.
(Escola pública, BR)

Localização/Check-in

Outro risco que se relaciona com a privacidade *online* e o contato com estranhos, é o de publicar a localização geográfica nas redes sociais. 19% de crianças, entre 11 e 12 anos, já postou a localização ou fez *check-in* em *sites* de redes sociais, de acordo com a pesquisa TIC Kids Online 2014, valor muito superior à média portuguesa, segundo a pesquisa *Net Children Go Mobile*, onde 2% de meninas e meninos, da mesma faixa, afirmaram ter esse tipo de conduta.

A prática de divulgar a localização geográfica nas redes sociais foi citada por meninos e meninas portuguesas. Em Fortaleza, isso ocorreu apenas com meninas estudantes de escola particular e pública.

Emília: Eu coloquei na minha casa.
(Escola pública, BR)

Yohana: Eu uso. Ah, quando a gente tá no shopping assistindo filme. Ai bota: tô no *shopping* assistindo tal filme.
(Escola particular, BR)

Lara: Eu coloco, mas eu acho que é perigoso. No *Facebook* eu não coloco. Só as vezes quando eu tô no *shopping* com minhas amigas assistindo um filme.
(Escola particular, BR)

Joaquina: Pode ser ruim e bom, porque a pessoa sabe com quem tá conversando e onde ela tá. E ruim porque pode ir atrás.
(Escola pública, BR)

Francisco: Só quando eu vou passear é que digo que tou em Lisboa ou que tou em Madrid.
(Escola, PT)

Apesar de publicarem a localização na Internet, Joaquina e Lara reconhecem que pode haver algum perigo nessa prática. Além delas, outras crianças, nos grupos de Lisboa e Fortaleza, foram capazes de identificar o risco que existe em fazer *check-in* nas redes sociais, o que não é garantia de eles não o façam.

Clarissa: Eu acho que uma pessoa estranha pode ver, pode ir lá, pode tá no mesmo canto.
(Escola particular, BR)

André: O povo pode ver a sua localização e pode acontecer algo.
(Escola particular, BR)

Bruno: É perigoso.
(Escola particular, BR)

Matilde: Às vezes pode causar problemas, por acaso nunca me causou mas pode causar problemas porque as pessoas podem saber onde é que tu tá e se querem te fazer mal podem ir ter lá aquele sítio para te fazerem mal (Escola PT).

O risco presente nessa prática não foi identificado por meninos brasileiros estudantes de escola pública e por meninos portugueses, como exposto no diálogo abaixo. Desse modo, podemos observar, com base nos relatos, que as meninas, brasileiras e portuguesas se mostraram mais atentas a esse tipo de risco, tendo sido capazes de refletir sobre as consequências da prática.

Moderador(a): O que vocês acham? Pode ter algum problema?

Dimitri: Acho que não.

Moderador: Não tem problema dizer nas redes sociais onde estou?

TODOS: Não.

(Escola pública, BR)

Moderador(a): Acontece problemas de gente que coloca assim onde tá? Isso é perigoso, é importante lembrar dessas coisas, tem gente que pode vir atrás de vocês? Vocês acham?

Daniel: Não

Francisco: Não.

(Escola PT)

Algumas crianças, brasileiras e portuguesas, relataram que alguns familiares também fazem uso da ferramenta de *check-in*. Neste caso, apenas uma menina brasileira destacou o risco presente neste tipo de prática para os adultos.

Yuri: Minha mãe já usou.

(Escola pública, BR)

Clarissa: Meu pai coloca quando ele vai trabalhar. Ele coloca: “no Fórum”. Ele sempre coloca e eu sempre digo: “pai, não bota isso, é perigoso”. Ai cinco minutos depois ele coloca de novo. Ai eu fico morrendo de raiva.

(Escola particular, BR)

Guto: Minha tia usa muito, quando ela viaja, ela posta foto e bota a localização.

(Escola pública, BR)

Matilde: a minha mãe costuma fazer isso. Por exemplo, quando nós vamos de viagem a minha mãe costuma publicar no *Facebook* a dizer: “a caminho de não-sei-onde”. (Escola PT)

Como pode ser visto nos depoimentos acima, nos demais casos, a prática do checking tende a ser naturalizada, vista como habitual e a-problemática.

Uso excessivo

A Internet faz parte do cotidiano não só de crianças e adolescentes, mas de grande parte da população. Medir o tempo que as pessoas passam *online* está cada vez mais difícil já que boa parte das atividades diárias das pessoas tem envolvido a Internet. No entanto, algumas pesquisas têm chamado atenção para o uso excessivo da Internet e dos dispositivos comunicacionais, alertando quanto aos problemas que o excesso neste tipo de uso pode acarretar.

Como discute Kardefeldt-Winther (2014), nem sempre a dependência da Internet é um indicador de problemas psicológicos, mas pode ser visto como um sinal de um novo modo de vida associado às novas formas de comunicação e a presença marcante da Internet no cotidiano.

Nesse contexto, passar menos tempo na Internet não é tarefa fácil para algumas crianças, como evidencia a pesquisa *TIC Kids Online 2014*, segundo a qual 10% delas, entre 11 e 12 anos, tentaram este feito e não conseguiram. Do mesmo modo, 8% das crianças e adolescentes portuguesas participantes da pesquisa *Net Children Go Mobile* reconheceram não conseguir passar menos tempo na rede. Como uso excessivo, foram identificadas situações em que: ficam sem comer ou dormir por causa da internet, aborrecer-se quando estar off-line, estar a navegar sem estar de fato interessado, deixar de estar ou ficar por menos tempo com a família e os amigos, não dar conta de fazer os trabalhos da escola e tentar sem sucesso ficar fora da internet.

Este risco do uso excessivo de dispositivos comunicacionais e da internet foi indicado como tendo ocorrido preponderantemente nos grupos focais realizados no Brasil. Já nos grupos realizados em Portugal, as crianças, em regra, reportaram fazer uso mais comedido dos dispositivos móveis, o que não implica em negar inteiramente a existência de uso excessivo destes, já que essa conduta também foi mencionada por Francisco.

Joana: Eu sou desse jeito. Quando eu chego em casa vou direto pro celular, porque gosto muito de ficar no *YouTube* ficar assistindo filmes (Escola pública, BR).

Raiane: Minha irmã estava desse jeito. Aí eu falei pra ela parar (Escola pública, BR).

Rodrigo: Jogar e assistir Cavaleiros do Zodíaco. Sou viciado (Escola particular, BR).

Guilherme: Eu só o uso de vez em quando (Escola, PT)

Francisco: Porque eu passava o dia todo no facebook, quando eu chegava a casa até ir dormir, ficava sempre no facebook e a minha mãe zangou-se comigo, eu continuei, e agora tá chateada comigo. (Escola, PT)

Várias crianças trouxeram, em suas falas, reverberações do discurso adulto sobre regras e limites para o uso dos dispositivos móveis e da Internet, no sentido de priorizarem as atividades escolares e deixarem o uso da Internet para os momentos de lazer, o que pode ser visto como postula PONTE(2015), como uma interiorização das orientações de segurança dos pais, entre outros, adultos responsáveis.

Raiane: Pra mim, usar a Internet é bom mas tem que ter limite. Tem gente que não come, não dorme, é direto mexendo no celular, só olhando, olhando... (Escola pública, BR)

Augusta: Tipo, eu faço minhas tarefas e vou pra algum jogo e passo a tarde toda. Aí seis e meia eu saio e assisto TV. (Escola pública, BR)

Dimitri: Tem que estudar primeiro antes de jogar. Pode viciar e atrapalhar os estudos.
(Escola pública, BR)

Guto: Tem que saber mexer, senão vicia.
(Escola pública, BR)

Lara: E outra coisa também, os estudos também. Você passa muito tempo no celular, você não consegue ter o controle entre celular e estudos.
(Escola particular, BR)

Yohana: É difícil largar.
(Escola particular, BR)

Em todo caso, mesmo no lazer, o uso excessivo pode se manifestar como nos finais de semanas, quando as crianças referem ter mais liberdade no uso do seu tempo livre. Em alguns casos, inclusive, mencionando a inexistência de regras a serem seguidas neste período.

André: No dia de semana eu fico de 14h até às 16h aí depois eu estudo. Aí dia de sábado eu viro a noite.

Rafael: Eu também

Moderador (a) Passa a noite toda no celular?

André: É. No celular e no videogame.

Bruno: Nos finais de semana eu posso fazer o que eu quero aí geralmente eu faço as coisas no domingo. Aí também.. só.

Outras reportam o uso excessivo como associado a transgressões às regras definidas pelos pais e/ou responsáveis. Esse é o caso, por exemplo, quando eles se organizam para “madrugar”:

Lara: “Madrugar é tipo ficar no Whatsapp até de madrugada. Era muita conversa. “E aí gente bora madrugar hoje? Bora!” Aí a gente ficava até 2h da manhã, 3h da manhã.

Yohana: Eu já fiz um pacto com meu irmão, porque ele gosta muito de passar a noite toda no computador e no celular. Aí certo dia eu disse: “ei, hoje tá muito legal o grupo e eu queria madrugar no grupo” aí ele: “eu também queria madrugar no computador porque eu quero falar com uma pessoa.” Aí ele: “tá bom, quando o papai botar a gente pra dormir eu vou até tu, vou te acordar aí a gente fica. Mas não pode contar nada pra ninguém.”

(Escola Particular, BR)

Algumas meninas estudantes de escola pública destacaram que essa dificuldade de controlar o tempo de uso da Internet não é restrita às elas e aos adolescentes, no entanto, indicam que esses são os grupos predominantes a lidar com este desafio do imperativo da conectividade.

Várias: Adultos também.

Raiane: Mas eu vejo mais adolescentes.

Augusta: Eu acho que 90% é mais adolescente e criança e 10% os pais.

Meninas de escola pública brasileira e portuguesas também identificaram alguns riscos e danos que as crianças podem sofrer devido ao uso excessivo da Internet. Neste caso, predominaram os riscos e danos físicos, tais como problemas de visão devido à exposição prolongada às telas e LER (lesão por esforço repetitivo).

Augusta: Isso pode até causar problema na vista.

Raiane: E nos dedos, por passar muito tempo mexendo.

Karine: O dedo pode nem mexer mais.

Raiane: Eu escrevo um pouquinho, aí meu dedo já dói.

Emília: O meu primo. Ele é direto no celular. Aí baixou a nota dele e ele teve que excluir o *Whatsapp*.

(Escola pública, BR)

Clara: Porque como ele já tinha chumbado²⁰ três vezes, porque enquanto estamos a falar [no telemóvel] ele não está a tomar atenção à aula e não está a aprender, e se não tá a participar...

(Escola, PT)

Neste último depoimento, temos outro tipo de dano, relacionado ao processo de aprendizagem, que ao ser comprometido implica em um baixo desempenho estudantil, que seria decorrente – esta é a suposição – do uso excessivo do celular, um aspecto já abordado neste relatório.

Outros riscos

Outros riscos que também apareceram na fala das crianças, tais como o risco de contato com conteúdos violentos; o risco de vírus e/ou de *hackers* terem acesso aos computadores e celulares; o risco de ter o celular furtado e o de ter o aparelho confiscado pelo professor, nos casos em que o celular é proibido em sala de aula. Em relação aos conteúdos violentos, o acesso via jogos e filmes foi mais citado.

A presença da violência nas narrativas de alguns jogos *online* foi reportada por estudantes brasileiros e por meninas portuguesas. Vale salientar, nesse contexto, que os jogos violentos foram identificados como uma atividade realizada preponderantemente pelos meninos.

Augusta: É cada avatar tem sua casa, sua arma... só que assim, quando você atira no avatar acontece alguma coisa, ela fica verde, com cara de zumbi, algo assim... Se a pessoa quiser.

(Escola pública, BR).

²⁰ Obtido reprovação.

Bruno: É, você é um assassino. Mas ele não é ruim, o assassino é bom ele tem que matar os templários.
(Escola particular, BR)

Mateus: É só soltar bomba, matar todo mundo, ser o ricão famoso, morar num casarão chicão... é só isso.
(Escola particular, BR)

André: *GTA* sim é violento.
(Escola particular, BR)

Bruno: *Call of Duty* é jogo de tiro, atira nos inimigos
(Escola particular, BR)

Carolina: Os meninos sim. Eu vejo pessoas viciadas no computador mas em jogos de guerra, em jogos em que estão ali a jogar no computador e é só matar e matar e matar e fugir e matar
(Escola, PT).

Desses jogos, *Assassin's Creed*²¹, *Call of Duty*²² e o *GTA*²³ foram classificados pelas crianças como jogos violentos. No Brasil, a classificação indicativa dos jogos é feita pelo Ministério da Justiça²⁴, relacionando a faixa etária com o grau de exposição de cenas de sexo, violência, uso de drogas, entre outros aspectos. Os jogos citados são indicados apenas para maiores de 18 anos, segundo a classificação indicativa. Não obstante, como evidenciam os depoimentos, eles jogam. Esse acesso a conteúdos inadequados também foi reportado pelas meninas portuguesas. Elas criticaram o fato dos meninos estarem expostos a inadequações em alguns jogos apreciados por eles, ressaltando aspectos como violência, uso de drogas e conteúdo sexual:

Carolina: Eu vejo muitas crianças, até tenho um amigo. Por exemplo, o meu professor tem Playstation e joga. Mas os meus colegas e os meus amigos também têm muito e adoram o GTA! O meu amigo um dia disse que recebeu o GTA5 e ele agora... o professor ficou espantado. Quer dizer, para dar a uma criança de 11 anos um jogo em que é de guerra, drogas e mesmo esses abusos sexuais todos e, quer dizer, uma criança estar a jogar isso é um bocado mau! Porque depois a criança depois fica viciada naquilo e começa a transformar-se numa pessoa dessas!
(Escola PT)

²¹ Site do jogo: <http://assassinscreed.ubi.com/pt-br/home>

²² Site do jogo: <http://www.callofduty.com/pt/>

²³ Site do jogo: <http://www.sitedogta.com.br/index.php>

²⁴ A atividade de Classificação Indicativa é exercida pelo Ministério da Justiça, que tem a competência de informar sobre a natureza dos produtos de comunicação, classificando as obras como livres, exibição em qualquer horário; 12 anos, exibição após às 20 horas; 14 anos, exibição após às 21 horas; 18 anos, exibição após às 23. A classificação indicativa dos jogos está disponível do site do Ministério da Justiça:

<http://portal.mj.gov.br/classificacao/data/Pages/MJ6BC270E8PTBRNN.htm>.

Crianças também comentaram sobre a influência negativa que esses e outros conteúdos considerados inadequados podem ter e relatam também que os pais e/ou responsáveis, em regra, não aprovam esses jogos.

Yuri: Muitas pessoas aprendem as coisas de violência que veem por aí
(Escola pública, BR)

Raiane: Eu acho também que os filmes de luta influenciam as crianças. Não só os jogos.
(Escola particular, BR)

Leonardo: Meus pais não deixariam com medo de que influenciasse.
(Escola particular, BR)

Luciano: Minha avó é evangélica e ela não gosta quando jogo violência.
(Escola pública, BR)

É importante destacar que, como aponta Alves (2004) sobre os modos de lidar com os jogos violentos.

A interação das crianças com cenas e imagens de violência não resulta, necessariamente na repetição mecânica destes afetos no cenário social, mas na resignificação destas emoções em um espaço previamente definido, sem atingir os semelhantes (Alves, [N6] 2004, p.81).

Não há, no entanto, uma posição consensual da academia acerca dos impactos negativos dos jogos, do ponto de vista de sua capacidade de gerar violência real. Apesar de algumas crianças apontarem a possível influência desses conteúdos, alguns meninos, estudantes de escola particular, saíram em defesa do jogo.

André: Mas não é uma violência que a gente vai fazer.
(Escola particular, BR)

Rodrigo: O *Assassin's Creed* que ele falou não tem só violência, ele ensina um monte de História.
(Escola particular, BR)

Nesse sentido, Alves argumenta que a violência vende pelo fato de ter um caráter terapêutico, catártico, “na medida em que canalizam os seus medos, desejos e frustrações no outro, identificando-os com o vencedor ou o perdedor das batalhas” (ALVES, 2004, p.79).

Em pesquisa com adolescentes, Weinstein e Selman (2014) destacaram que uma das principais preocupações dos jovens é a falsa identidade na Internet - sobre a qual já nos referimos anteriormente - e a invasão de contas de redes sociais por *hackers*. O risco de terem o computador ou o celular invadido por vírus e/ou *hackers* foi mencionado por crianças brasileiras de escola particular e pública e por meninos portugueses. Um deles, inclusive reportou um dano, a queima do celular por conta de um vírus.

Madeleine: [...] e mesmo assim é perigoso porque tem os *hackers*, que eles sabem descobrir a senha, sabem descobrir.
(Escola particular, BR)

André: E no computador tem mais riscos de *hackers*.
(Escola particular, BR)

Yohana: É um risco né, esses *hackers*. Porque a gente pode acabar deixando os nossos dados pessoais muito à mostra, aí pessoas mal intencionadas podem levar... Usar de forma errada.
(Escola particular, BR).

Raiane: Tem que ter cuidado, porque alguns [jogos] vem com vírus.
(Escola pública, BR)

Tiago : Um vírus, o chip queimou e começou a ficar todo... é como ligar a tv sem box, fica assim cinzento... ficou assim o meu telemóvel e não conseguia ligar.
(Escola PT)

Francisco: daquelas pessoas que tiram os hackers e sabem todos os sites e controlam a net...
(Escola, PT)

Outro risco reportado, foi o de ter o celular furtado. Ele foi mencionado apenas por crianças de escola pública em Fortaleza. Uma das crianças, inclusive, relatou ter sido vítima de furto na escola, bem como uma professora.

Yuri: Podem roubar [o celular], também.
(Escola pública, BR)

Raiane: A professora foi roubada dentro do colégio. Tiraram de dentro da bolsa dela. A professora tava ajudando a gente na festa junina e quando ela foi pegar a bolsa o celular não estava mais lá. Mas disseram que conseguiram recuperar o celular dela. [...] O meu foi tirado de dentro do bolso, na escola.
(Escola pública, BR)

Augusta: Por isso que eu não trago meu celular.
(Escola pública, BR).

Os casos de violência nas cidades brasileiras fazem com que a preocupação com o risco de roubo também esteja presente no trajeto de casa para a escola e algumas crianças relataram que, por isso, os pais não deixam que elas levem o celular pra escola. No caso em particular de Fortaleza, ela é considerada hoje a cidade mais violenta do país e a 12ª mais violenta do mundo²⁵. Já entre as crianças portuguesas, esse tipo de risco não foi reportado.

²⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/01/fortaleza-aparece-como-cidade-mais-violenta-do-brasil-e-12-do-mundo.html> Acesso em: 30 de abril de 2016.

O risco de ter o celular confiscado pelo professor foi citado em todos os grupos brasileiros. Algumas crianças relataram que a “ameaça” de confiscar o celular é usada para pelos professores para garantir o bom andamento das aulas, o que já sinaliza um tipo de mediação usada por eles e reconhecida, por algumas crianças, como justa e adequada. O receio de ter o celular recolhido pelos professores também foi mencionado nos grupos portugueses

Madeleine: Tipo o celular tá bem aqui e tem um monte de mensagem do grupo da família, dos amigos, sei lá ai o professor pega o celular e começa a dar uma palestra sobre como você não pode ligar o celular na hora da aula.
(Escola particular, BR)

Mateus: Um dia a professora pegou um no celular e foi logo dizendo “me dê o celular e vamos lá pro coordenador”.
(Escola particular, BR)

Dimitri: Quando alguém está usando na sala, o professor pode pegar.
(Escola pública, BR)

Elias: Eles pegam e levam pra diretora.
(Escola pública, BR)

Joaquina: A minha amiga foi olhar a hora e tomaram o celular dela.
(Escola pública, BR)

Carolina: Mas eu tenho medo nessas ocasiões em que usamos o telemóvel, por exemplo, só para tirar uma dúvida como agora e tenho medo que isso aconteça, que os professores pensem que nós estamos a fazer outra coisa com o telemóvel e nos tirem o telemóvel! E depois às vezes nem conseguimos trazer nem telemóvel de volta nem o devolvem.
(Escola, PT)

Os riscos aqui discutidos foram apenas os que as crianças foram capazes de identificar, portanto, trata-se de uma lista não exaustiva. Podemos também observar que as crianças definiram estratégias distintas para lidar com os riscos, de modo que nem todos se configuraram em danos. A seguir abordaremos a questão das oportunidades.

Oportunidades

Nos contextos societários nos quais crianças e adolescentes estão inseridos, os discursos acerca da tecnologia e, em especial, acerca da Internet costumam estar cercados por um misto de fascínio e temor, como os que identificam a internet como sendo a origem e ou a solução dos problemas que afligem a infância, a juventude e/ou a adolescência, pautando-se em posicionamentos dicotômicos, como já salientado por Buckingham (2007).

Crianças e adolescentes brasileiros, participantes dos grupos focais nesta pesquisa, revelaram não ter dificuldade em reconhecer o seu potencial. Instados a registrar palavras e imagens associadas livremente à palavra tecnologia e a classificá-las como positiva ou negativa, ouvimos o seguinte diálogo:

Palavra: Tecnologia
Classificação: Bom
Yohana: bota no perfeito tia!
(Escola particular, BR)
Madeleine: coisas de Deus!
(Escola particular, BR)

Eles foram capazes de identificar oportunidades nos usos da tecnologia e das mídias móveis associadas aos aspectos da aprendizagem, do entretenimento, da sociabilidade, entre outros. A importância da Internet é tão grande em suas vidas, que alguns reconhecem não poder viver sem ela, evidenciando o imperativo da conectividade já assinalado em outros estudos (MESCH & TALMUD, 2010; MASCHERONI & ÓLAFSSON, 2014).

Yohana: E quando falta a Internet, pelo amor de Deus! Quando a Internet cai, meu Deus, é tipo assim o fim do mundo!
(Escola particular, BR)

Nos dados nacionais da Pesquisa TIC *Kids Online* 2014, envolvendo a questão do aprendizado e da literacia digital, a oportunidade de realizar pesquisas foi citada por 54% das crianças entre 11 e 12 anos, que mencionaram ter pesquisado coisas na Internet. Além disso 70% deles indicou ter usado a Internet para atividades escolares. Em Portugal esse número associado à realização de tarefas escolares não ultrapassou 14%.

Nos grupos focais, o reconhecimento dessa oportunidade também ocorreu, ainda que o diálogo evidencie também um risco, neste caso, o de acesso a conteúdos impróprios. O depoimento da criança é revelador de como oportunidade e risco estão imbricados. Além disso, revela a necessidade de tornar a Internet um ambiente mais seguro como um desafio que se impõe a todos nós.

Raiane: Tem o lado bom, pra gente pesquisar, fazer trabalho.
Augusta: Tarefas...
Ajuda nas atividades da escola?
Raiane: É. Quando você não sabe, você vai lá.
Augusta: Mas também tem o lado ruim. Por exemplo, vídeos que não...são inadequados pra criança...
(Escola pública, BR)

Francisco: E na aula de música nós escrevemos uma música mas uma colega minha não sabia o que que era o *YouTube*... então ela escreveu no *Google* “*wrecking ball*” e havia montes de miúdas nuas

e um rapaz sentado numa bola e todos foram para a o lado perverso.
[música da Milley Cyrus]
(Escola, PT)

Moderador(a): E o que é que ela fez?

Francisco: Envergonhada, começou a chorar e depois desligou aquilo... aquilo tava mesmo no ecrã gigante, estava projetado.
(Escola, PT)

As novas possibilidades de interação e comunicação à distância foram bastante destacadas pelas crianças nos grupos focais, em sintonia com os resultados de pesquisa quantitativa tanto no Brasil como em Portugal. No Brasil, os dados da pesquisa *TIC Kids Online 2014* (CGI, 2015) revelam que 52% delas na faixa de 11 a 12 anos usou mensagens instantâneas para conversar com amigos. Em Portugal, o uso da Internet para estar mais próximo dos amigos que estão longe foi citado por 85% das crianças e adolescentes entre 09 e 16 anos.

Moderador(a): E tem coisa boa no *Whatsapp*?

Joaquina: Tem

Raiane: Conversar com amigos

Joaquina: Amigos e alguém que está longe.

Karine: A gente fala com a família.

Dimitri: Agora podemos falar em qualquer canto.

Wagner: Fica mais fácil.

(Escola pública, BR)

Mateus: Fica muito mais fácil falar com as pessoas. Tipo *Whatsapp* é mais fácil.

(Escola particular, BR)

Daniel: Eu também falo com o meu primo, que vive na Holanda, eu também falo com ele por *Facebook*, às vezes.

(Escola, PT)

Clara: Também tem uma coisa boa. Nós, por exemplo, eu tenho uma prima na Suíça e posso falar com ela a partir do *Facebook*.

(Escola, PT)

Nesse processo, a constituição de grupos, pautada em identidades e regras específicas de pertencimento e exclusão, assim como a interação à distância se intensificam, estendendo-se do *offline* para o *online* e vice-versa. Estas dimensões passam a estar de tal modo interligadas que tratá-las como espaços comunicacionais em separado nem sempre faz sentido.

Lara: porque todo tempo a gente tá conversando com um grupo.
(Escola particular, BR)

André: Eu tenho o grupo do CMF e os grupos da sala

(Escola particular, BR)

Rafael: Eu tenho o da minha sala, o do 6º ano e outro ai que eu sou invasor que é cheio de povo do 7º e só eu do 6º.

(Escola particular, BR)

Leonardo: Meu amigo tem um grupo que o nome é “ursinhos carinhosos”
(Escola particular, BR)

Francisco: E cá na escola houve umas miúdas do 6ºD que estavam a dançar e umas do 9º gravaram aquilo tudo e depois puseram na internet sem elas saberem e não podiam fazer isso. Gravaram as miúdas e gozaram com elas no *Facebook*.
(Escola PT)

A oportunidade de acessar espaços comunicacionais privados, nos quais se sentem mais à vontade para se exprimir, formular dúvidas e inquietações, tirar onda com os amigos, fazer piada etc., ou seja, um espaço em que se sentem mais livres entre os pares, foi ressaltada também por várias crianças nos grupos focais do Brasil e de Portugal:

Clarissa: A gente conversa outros assuntos mais pessoais, com aquela pessoa e tal. Fala besteira, pensa besteira
Yohana: as vezes a gente quer ficar só pra gente, é privacidade.
(Escola particular, BR)

Rodrigo: É só meu. [sobre o celular]
André: Principalmente o *Whatsapp*.
Paulo: Porque tem coisa..
Mateus: O *Whatsapp* ninguém pode ver não que dá confusão.
(Escola Particular, BR)

Moderador (a): Ninguém mostra ao outro o que tem no telemóvel ou no tablet? Vocês, seu amigos

Francisco: Ah
Daniel: Eu mostro o telemóvel, o tablet tá lá em casa
Guilherme: Mostro a quem tenho confiança.

Moderador (a): Só seus amigos?

Guilherme: Sim
Guilherme: Só mostro a quem tenho confiança
(Escola PT)

Moderador (a): Mas ninguém mostra o *Facebook* por exemplo para os amigos?

Francisco: Não, ninguém
Moderador (a): Fotos
Daniel: Ah, fotos sim, mas conversas não
Guilherme: Conversas não

Moderador (a): Fotos do Facebook ou fotos...?

Daniel: Fotos...
Francisco: Que estão no perfil
Moderador (a): E porquê as fotos sim e a conversa não?
Francisco: Porque a conversa é privado e as fotos não
(Escola PT)

A oportunidade da Internet facilitar a coordenação de ações entre as pessoas

também foi destacada nos dois contextos, um aspecto assinalado também nos estudos quantitativos no Brasil e em Portugal, já referidos neste relatório. Neste caso, a Internet aparece como um elemento facilitador da comunicação e das atividades do dia-a-dia:

Moderador (a): O que vocês conversam com os amigos?

Karine: Pergunto se está tudo bem.

Joaquina: Tipo, quando é amigo da escola pergunta se vai ter tarefa, se vai pra aula...

(Escola pública, BR)

Lara: Combina cinema, combina encontro, combina tudo.

(Escola particular, BR)

Carolina: Eu também telefono muito à minha amiga para saber onde é que ela está. Porque muitas vezes eu saio mais tarde da sala e ela vai-se logo embora. Eu quero depois ter a companhia dela e ligo e digo “tô, onde é que estás?” e ela “ah eu estou aqui em baixo nos campos” e eu vou lá ter com ela.

(Escola, PT)

Além dos elementos referidos, a Internet também representa, para alguns, a possibilidade de vencer a timidez e interagir mais intensamente com os colegas.

Guilherme: E Às vezes, por exemplo, não gosto de perguntar coisas em público e para não estar a chamar uma pessoa ali, para estarmos só nós, os dois, pela Internet.

(Escola, PT)

A oportunidade de interagir, contudo, não se restringe aos colegas e eles se dividem em relação à classificação desse contato como um risco ou uma oportunidade. O fato de ser considerada, em certas condições, um risco, não implica necessariamente que eles se mantenham afastados da chance de conhecer e construir relações com pessoas na rede:

Yohana Porém teve um pequeno caso que ocorreu comigo mesmo. Eu conheci um menino e uma menina virtuais, eles eram irmãos e aí numa página eles acabaram falando e tal, aí a gente acabou falando e aceitando eles como amigo. Mas eu não falei nada com a minha mãe, que eu sabia que ela ia ficar preocupada. Mas eu achava que eles eram realmente de confiança, que eles eram bem legais.

(Escola Particular – BR)

Moderador (a): Vocês aceitam pessoas que não conhecem?

Mateus: Não, tipo assim.. as vezes ... meu Facebook tava muito parado..

(Escola particular – BR)

Guilherme: Ahm, depende da pessoas que a usam... há pessoas que falam com estranhos e isso é uma coisa negativa.. mas há outras pessoas que só falam com os amigos e isso é positivo.
(Escola PT)

Clara: Mas isso já deu casos de *Facebook* em que as pessoas conhecem-se no *Facebook* e depois termina tudo bem.
(Escola PT)

Reconhecer a Internet como espaço de lazer e entretenimento é praticamente um consenso, nesse caso, não só entre crianças e adolescentes brasileiros e portugueses, mas até mesmo entre adultos. Afinal, o apelo para que as pessoas se conectem e se divirtam é uma das razões fundamentais para que ela tenha se expandido globalmente.

Evidentemente conversar com amigos, interagir com outras pessoas com as quais se tenha afinidades também integra as práticas de lazer. Elas assim foram também reconhecidas como uma oportunidade. Além do uso de redes sociais para interagir com as pessoas, foram feitas menções a assistir filmes e vídeos, e jogar. Neste caso, como assinalado anteriormente, a interação nas redes foi mais citada pelas meninas e brincar com os jogos pelos meninos.

Joana: Eu gosto do *Facebook* porque eu gosto de conversar com as pessoas.
(Escola pública, BR)

Joana: Quando eu chego em casa vou direto pro celular, porque gosto muito de ficar no *YouTube* ficar assistindo filmes.
(Escola pública, BR)

Guto: Jogar *online*.
(Escola pública, BR)

Yuri: Ver vídeo.
(Escola pública, BR)

Bruno: Jogo todos os jogos que parecerem legal e forem seguros.
(Escola particular, BR)

Guilherme: Sim, tem jogos, dicas, curiosidades, perguntas....
(Escola PT)

Clara: Ouvimos músicas, vemos vídeos...
Matilde: Às vezes vejo vídeos para a escola.
(Escola PT)

A observação do estudante Bruno nos remete novamente à imbricação das oportunidades e riscos e a importância das crianças serem fortalecidas em sua autonomia para usufruir das oportunidades de forma segura. Para tanto, a atuação dos mediadores é fundamental. Afinal, se considerarmos o leque de oportunidades que consta do quadro proposto por Hasebrink et al. (2009), e certamente ele não é exaustivo, as opções exploradas pelas crianças se concentraram apenas em poucas categorias,

como a exploração de recursos educacionais, o uso de redes sociais com antigos e novos amigos, o compartilhamento de experiências com pessoas distantes, além daquelas vinculadas ao entretenimento, como jogos e diversão.

Em alguns desses jogos, tais como *Clash of Clans* e *Assassin's Creed*, as crianças destacaram, com animação, a sua participação na criação de mundos imaginários. A criatividade também pode estar na criação de perfis de gatos e cachorros, como mencionado por crianças no Brasil e em Portugal ou na escolha de desenhos e/ou fotos para colocar em seus perfis:

Bruno: *Clash of Clans* você cria uma vila e fica atacando as outras; *Call of Duty* é jogo de tiro, atira nos inimigos.

André: É de exército. No *Assassin's Creed* é você conquistando as coisas.

(Escola Particular, BR)

Guto: boto foto, mas não é minha. Pego no google.

Dimitri: Boneco, Desenho, quando gosto eu boto...

(Escola pública, BR)

Clara: Até a minha cadela tem Facebook, por isso!

Moderador (a): A sua cadela.. quem é que criou o Facebook da cadela?

Clara: Eu.

Matilde: A minha gata e a minha coelha também têm!

Foi você que criou o Facebook?

Matilde: Sim.

(Escola, PT)

Na relação com os jogos, e em questionamento aos discursos adultos que qualificam muitos deles como violentos, algumas crianças destacaram a oportunidade de aprendizado associada a esse tipo de experiência:

Rodrigo: O *Assassin's Creed* que ele falou não tem só violência, ele ensina um monte de História.

(Escola Particular, BR)

Carolina: Muitas vezes nos meus jogos de médicos eles estão-nos a explicar as coisas...

(Escola PT)

A oportunidade de participar de grupos de especialistas e fóruns de fãs também apareceu em algumas falas associada, mais diretamente, à experiência com os jogos:

Guilherme: Por exemplo, eu tenho dificuldade em passar um nível do jogo... vou lá escrevo como passar tal tal tal tal e tá lá.

(Escola PT)

Carolina: A playstore como ela disse. [risos] Descarregamos de lá jogos; é como se fosse uma aplicação. A playstore é uma aplicação

onde podemos descarregar jogos. Por exemplo, a minha amiga, eu toco piano com ela, e ela tem uma aplicação que tem músicas que ela gosta para tocar em piano, para aprender e para aprender também a voz isso tudo. Isso é bom porque divertimo-nos e também aprendemos alguma coisa.
(Escola, PT)

Nesses territórios imaginários, a possibilidade de transgredir aparece também como um elemento sedutor, associado à oportunidade de experimentação e, em alguns casos, até mesmo de auto-descoberta:

Guilherme: No telemóvel eu jogo mais *Subway Surfers*... é por exemplo, compra-se bonecos e o boneco está a tentar fugir do policia porque graffita um comboio...
(Escola, PT)

Clarissa: Por exemplo um aplicativo que, só dando um exemplo, o Snapchat. Por exemplo, os meus pais eles não deixam eu acessar, aí eu pergunto: Pai, posso acessar o Snapchat? aí ele: Não, não pode. Só que mesmo ele não deixando eu sempre boto sem ele saber. Ele achando que eu não botei, só que eu botei aí eu fico usando e tal.
(Escola Particular, BR)

Trata-se, contudo, de uma oportunidade que não ocorre de forma inteiramente livre, mas acontece de forma condicionada às configurações específicas dos *softwares*. A postagem de fotos de si e/ou de amigos e/ou familiares pode ser considerada também uma atividade criativa de expressão de si e compartilhamento. Afora essas duas possibilidades, a participação das crianças na criação de conteúdos apareceu de forma muito tímida. Em apenas uma situação, uma menina no Brasil mencionou o uso da fotografia como forma artística criativa de leitura do mundo:

Carolina: No outro dia tinha acabado de chover e eu tinha visto uma tampa de esgoto com a luz e a água a fazer assim uma espécie de arco-íris então eu tirei uma foto para os meus pais verem, mas de resto eu não uso o telemóvel para mais nada.
(menina PT)

A praticidade de acesso a alguns serviços, de forma mais ágil e/ou cômoda, também foi observada pelas crianças portuguesas, que mencionaram as possibilidades de compra na Internet e de acessar conteúdos disponíveis na rede de acordo com a sua conveniência. No Brasil, as compras na internet apareceram nos depoimentos em associação maior com os riscos:

Matilde: Por exemplo, eu não vou a uma papelaria comprar os livros, eu compro pela Internet, da escola. Há imensas coisas que eu encomendo da Internet para ter.
(Escola PT)

Guilherme: Também vejo vídeos de futebol, por exemplo, eu não vi os gols do jogo e tá lá o jogo no *YouTube*.

(Escola PT)

Yohana: Meus pais e eu acham muito perigoso essa compra porque você acaba dizendo seu endereço , seu telefone, pessoas mal intencionadas podem ver. E também questão de não chegar nada, chegar com defeito, chegar alguma coisa perigoso. Meus pai não deixam eu comprar nada pela internet e nem eles mesmo compram.

(Escola particular, BR)

Finalmente, uma oportunidade na Internet ressaltada pelas crianças e que não poderia deixar de ser mencionada, é a questão do seu potencial interativo na comparação com as outras mídias, e que, em termos potenciais, oferece à criança a chance de ser mais ativa no processo comunicacional:

Mediador (a): No telemóvel é diferente?

Francisco: Mete mais piada tar a jogar no telemóvel do que estar parado, quieto a olhar para a tv.

(Escola PT)

Outras oportunidades como a participação política ou cívica e o envolvimento com as questões de suas comunidades não foram destacados nos grupos focais dos dois países.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados quantitativos dos estudos europeu - *Net Children Go Mobile*, 2014 - e brasileiro - *TIC Kids Online Brasil*, 2014 - sinalizam a presença crescente das mídias móveis, em especial dos celulares, na vida de crianças e adolescentes dos dois países. Tais estudos evidenciam também que aspectos como faixa etária, gênero e classe social são relevantes para definir como crianças e adolescentes utilizam a rede mundial de computadores, condicionando ainda a mediação realizada pela família e pela escola. Em ambos os contextos, a integração de dispositivos comunicacionais diversos ao cotidiano das crianças brasileiras e portuguesas ouvidas nesta pesquisa também foi verificada.

Nos dois países, a entrada massiva no digital se deu pelas mídias móveis. Diferente da média dos países europeu que indicava ser este acesso via computadores de mesa compartilhados (58%), em Portugal e no Brasil o acesso de crianças e adolescentes à internet se disseminou via laptops e celulares. Simões *et al* (2014) ressaltam que esse fato permite que ocorram interações entre os pares “a toda a hora, em qualquer lugar” favorecendo novas dinâmicas de sociabilidade, cujas faces podem ser qualificadas como oportunidades e riscos.

Em Portugal, os computadores portáteis vem ocupando um papel de destaque como meio de acesso diário à Internet: cerca de 60% das crianças e jovens indicam usá-los todos os dias, sendo o segundo valor mais elevado dos países europeus, atrás somente da Dinamarca (70%), segundo Simões *et al* (2014). No Brasil, o celular foi apontado como principal dispositivo para acessar à rede entre as crianças brasileiras (77%), na pesquisa *TIC Kids Online*, 2014.

Como indicado neste relatório, nos dois países, políticas inclusivas também colaboraram para assegurar maior acesso à rede. No caso brasileiro, vale ressaltar, contudo, que apesar da existência desse tipo de política persistem graves disparidades de classe e região, fazendo com que 23 milhões de crianças e adolescentes não sejam usuários de internet no país, num contexto em que este acesso está praticamente universalizado nas classes A e B (CGI, 2015).

Tanto no Brasil quanto em Portugal, o ambiente doméstico, com destaque para o quarto, se destacou como principal local de acesso à Internet. Essa tendência também se confirmou nos depoimentos das crianças ouvidas nesta pesquisa. Como o acesso a rede nos domicílios não é ainda universalizado no Brasil, meninos e meninas, oriundos

de escola pública, mencionaram recorrer a estratégias duvidosas para se manterem conectadas, como a “descoberta de senhas” de locais vizinhos à sua residência, uma prática que não foi reportada no contexto português.

A escola vem em seguida, como segunda opção de acesso. Conforme o estudo *Net Children Go Mobile 2014*, o uso dos dispositivos móveis faz parte do cotidiano de parcela expressiva das crianças e adolescentes nas escolas portuguesas: dois terços dos estudantes disseram poder usar celular na escola “com algumas restrições” e apenas um quinto disse não poder usar. Além disso, Portugal está entre os países do estudo europeu com maior percentagem de *wi-fi* nas escolas. 73% dos entrevistados afirmaram que dispunham de acesso à Internet na escola. Este resultado contrasta bastante com os dados brasileiros, onde apenas 38% dos entrevistados acessam a Internet no ambiente escolar (CGI, 2015).

De acordo com o relatório *Net Children Go Mobile 2014*, 61% dos jovens portugueses afirmaram que os professores explicam porque alguns *sites* são bons e outros são maus e 59% mencionaram receber sugestões sobre modos de usar a Internet de forma segura. Os relatos das crianças portuguesas sugerem que a escola apresenta-se como ambiente de orientação sobre uso seguro da rede e de potencialização das oportunidades, mais claramente em Portugal que no Brasil. A menção a vivência dessa experiência de orientação, na semana da internet segura na escola foi referida e valorizada nos relatos das crianças portuguesas.

No Brasil, apenas 38% dos entrevistados fizeram referência aos professores como fonte de conselhos recebidos sobre o uso seguro da Internet. Neste caso, as taxas são maiores entre as crianças mais novas (44% dos alunos entre 9 e 10 anos, e 30% entre alunos de 15 a 17 anos) e entre as meninas (42% delas receberam orientações dos professores, frente a 35% dos meninos). Salvo uma ou outra menção à atuação isolada e individual do professor que negocia o seu uso em sala de aula ou explora o uso pedagógico deste, os depoimentos das crianças nos grupos focais em Fortaleza apresentam a escola como um ambiente predominantemente proibitivo para a utilização das TICs, onde o dispositivo se faz presente de forma não autorizada.

Desse modo, apesar de ser referida como o segundo lugar de acesso à internet pelas crianças, tanto no Brasil quanto em Portugal, foi identificada uma tendência de queda no acesso à rede no ambiente escolar. Este declínio pode estar relacionado ao aumento da mediação do tipo restritiva (LIVINGSTONE *et al.*, 2015), já que a

proibição do uso dos celulares em tais espaços foi uma medida reportada pelas crianças nos grupos focais dos dois países.

Aspectos socioeconômicos e até legais ajudam também a explicar a diferença entre as realidades brasileira e portuguesa. No Ceará, local de realização de parte da pesquisa qualitativa do estudo TIC *Kids Online* Brasil-Portugal, a legislação estadual, como indicado neste relatório, proíbe estudantes de usarem “telefone celular, *walkman*, *discman*, *MP3 player*, *MP4 player*, *iPod*, *bip*, *pager* e outros aparelhos similares” durante o horário das aulas. Assim, o celular aparece como objeto de uso “clandestino” em sala de aula. A medida é justificada à comunidade escolar sob o argumento de reduzir o risco de distração das atividades pedagógicas, bem como evitar alguns “riscos”, como o furto, por exemplo. Outros fatores, como a falta de habilidade dos professores para lidar com esses dispositivos também incide nesse tipo de determinação.

Sobre essa forma de mediação restritiva, as opiniões de crianças e adolescentes se dividiram. Alguns consideravam-na acertada, entendendo que o uso do celular em sala de aula poderia comprometer o rendimento escolar, como postulam os mentores desse tipo de política. Outros questionaram a legitimidade da medida, argumentando que: o dispositivo era usado também pelos professores em sala de aula e não somente por eles; o celular era importante para se comunicarem com os pais e/ou em casos de urgência; o aparelho era também usado para ver as horas, entre outras razões.

Frente à proibição, algumas crianças também mencionaram estratégias diversas para burlar esta regra, incluindo práticas transgressoras como acessar o celular escondido dentro da bolsa; descobrir senhas da escola etc. Tais condutas, reportadas por crianças brasileiras e portuguesas são um indício de que este tipo de medida tende a ser pouco eficaz, além de fomentar condutas questionáveis do ponto de vista ético e não prepará-las para lidar com esses dispositivos comunicacionais.

No caso brasileiro, um outro fator que tende a comprometer o acesso à internet no ambiente escolar, até mesmo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, são as condições precárias de acesso à rede, uma realidade que atinge principalmente as escolas públicas. Considerando adicionalmente essa lacuna, ela seria mais um elemento a indicar a necessidade de rever a proibição de uso dos celulares na escola, promovendo um amplo debate acerca de seu uso, envolvendo toda a comunidade escolar, ou seja, ouvindo também as crianças e adolescentes.

Afinal, elas estão também iniciando o seu acesso à internet cada vez mais cedo. Neste ponto, os dados brasileiros e portugueses são semelhantes. A faixa etária em que

ocorre maior frequência na realização do primeiro acesso no Brasil é entre 8 e 11 anos, o que coincide com a faixa etária portuguesa (8,6 em média). Esse dado torna ainda mais urgente a necessidade que as crianças recebam orientação para navegarem na internet de forma segura e explorando as suas oportunidades .

Sobre a frequência de acesso, no Brasil, 52% dos internautas, entre 11 e 12 anos, afirmaram utilizar a Internet pelo menos uma vez por dia; e 26% afirmaram utilizar a Internet mais de uma vez por dia. A frequência diária do acesso a internet tende a se acentuar com a idade, o que pode indicar maior liberdade para fazer escolhas frente ao controle parental que tende a decrescer ao longo do tempo.

Em Portugal, a frequência do uso diário também aumenta com a idade no espaço doméstico, alcançando o percentual de 54%, na faixa de 09 a 10 anos, 62% entre as crianças de 11 a 12, e 89% na faixa de 15 a 16. Neste tópico, a frequência de acesso de crianças portuguesas é superior à nacional, um dado que se acentua se considerarmos que, no Brasil, o dado colhido refere-se a todos os locais em que a criança acessa a internet e o dado português se atém apenas ao espaço doméstico.

Entre as crianças brasileiras ouvidas no estudo *TIC Kids Online 2014*, acessar sites de redes sociais foi a atividade citada como a realizada com maior frequência (73%), seguida por realização de trabalhos escolares (68%), realização de pesquisas (67%), e troca mensagens instantâneas com amigos (64%). Neste aspecto, os dados diferem dos encontrados pelo estudo *Net Children Go Mobile (2014)*.

As atividades referidas como mais frequentes entre as crianças europeias - ouvir música na Internet (50%) e assistir a vídeos (48%) - ocuparam a quinta e sexta posição entre as crianças brasileiras. Em Portugal, só depois delas são citadas as atividades “estar nas redes sociais” e “trocar mensagens instantâneas”, que foram mais referidas pelas crianças brasileiras. Vale ressaltar, ainda, que cerca de metade dos internautas portugueses entre 9 e 16 anos afirma fazer essas atividades todos os dias, muitas vezes, de modo simultâneo, como apontam Simões *et al* (2014). Nos grupos focais dos dois países, essa capacidade de lidar com múltiplas telas e desenvolver várias atividades a um só tempo também foi referida pela meninada.

No Brasil, 68% das crianças e adolescentes ouvidos afirmaram utilizar a Internet para a realização de trabalhos escolares, sendo a segunda atividade mais referida. Em Portugal, por sua vez, o uso da Internet para realização de pesquisas em trabalhos escolares é frequente entre os estudantes portugueses, o que acontece pelo menos uma vez por semana para 73% deles.

Esses dados acerca das atividades mais referidas atestam a importância da internet nos campos educacionais e do entretenimento, assim como no processo interativo dessas crianças e adolescentes, que têm sua sociabilidade e suas identidades definidas por contextos e processos mais alargados e complexos. Nessa perspectiva, “estar na rede” demanda o desenvolvimento de novas competências, como a coordenação de ações em espaços e temporalidades diferentes, um aspecto sobre o qual incide fortemente a cultura de pares, em especial na faixa etária dos 11-12 anos (PONTE, 2015).

Nos grupos focais dos dois países, acessar as redes sociais, fazer trabalhos escolares, realizar pesquisas, trocar mensagens instantâneas com os amigos, ouvir música e assistir vídeos também foram referidas com destaque, embora nem sempre com a mesma ordem de prioridade e o mesmo nível de envolvimento. Neste aspecto, o fator gênero sobressaiu mais do que o fator nacionalidade na comparação entre os grupos.

Neste caso, nos dois países, os meninos mencionaram os jogos como sua atividade mais frequente – sozinho ou com amigos - e as meninas mencionaram “estar nas redes sociais”- interagindo com os amigos - como atividade preferida. Além disso, na relação com os jogos, os meninos se mostraram mais interessados em aspectos gráficos, como o uso de 3Ds e em jogos considerados mais adultos, enquanto as meninas deram mais destaque aos jogos de adivinhação e com potenciais educativos sob temas de seu interesse, como o funcionamento do corpo humano.

Vale ressaltar ainda que existem diferenças importantes nessa relação com a internet, se considerarmos, no interior dos grupos, as singularidades individuais, já que uns se declararam como viciados em realizar tais atividades, enquanto outros mencionaram fazê-las ocasionalmente; uns declararam não poder mais viver sem a internet, enquanto outros assinalaram preferir ocupar-se com outras atividades no tempo livre como jogar bola com os amigos. Esta última referência – jogar com os amigos – se mostrou particularmente presente no grupo de meninos da escola pública no Brasil.

Ao se conectarem na internet e desenvolverem o conjunto de atividades acima referidas, as crianças e adolescentes expõem-se a riscos e oportunidades.

Nos depoimentos das crianças nos grupos focais no Brasil, elas identificaram vários riscos associados ao uso da Internet. Dentre eles, foram destacados: contato com estranhos, *ciberbullying*, *sexting*, uso excessivo dos dispositivos móveis, exposição de dados e insegurança decorrente do uso destes por estranhos (ex. uso indevido de fotos)

e/ou *hackers* (ex. da indicação da localização geográfica), o comprometimento de computadores ou celulares por vírus, a fraude em compras pela internet e o acesso a conteúdos violentos. Desse conjunto, abordamos a seguir alguns que mais se destacaram: o bullying, o sexting e o contato com estranhos.

De acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2014, 58% das crianças entre 11 e 12 anos já receberam mensagens ofensivas. Esse dado adverte para a recorrência dessa prática no Brasil, diferente de países europeus, onde as percentagens mais elevadas não chegam a 50%. Em Portugal, as práticas de *bullying* são mais frequentes entre as crianças de 9 e 10 anos e entre meninas (13%), um número bastante inferior aos dados brasileiros. Nos grupos focais realizados no Brasil, podemos observar que as ofensas direcionadas às meninas estão mais ligadas ao corpo e, em geral, as garotas reportaram se sentir incomodadas com esse tipo de situação. Já os meninos relataram ter sido vítimas de ofensas mais ligadas ao intelecto e à sexualidade.

Nas redes sociais, o número de curtidas transforma-se em um parâmetro de julgamento estético, e o indicativo qualificado para se avaliar a popularidade alcançada entre os pares. Envoltas nessa lógica, algumas crianças brasileiras transformam o próprio corpo em “moeda de troca”, negociando-o por curtidas e, seguindo a lógica mercadológica, reportaram conhecer casos de colegas que compram curtidas. Em relação a este aspectos, foi possível perceber que a pressão sobre os corpos femininos se intensifica no contexto brasileiro na comparação com as falas das crianças portuguesas.

No Brasil, de acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* 2014, 6% das crianças entre 11 e 12 anos já viram mensagens ou vídeos com conteúdo sexual na Internet. A média brasileira é inferior à média portuguesa, na qual 21% das crianças da mesma faixa etária afirmaram ter tido acesso a esse conteúdo na Internet. As crianças brasileiras tiveram mais contato com esse conteúdo em *sites* de redes sociais (2%) e por meio de mensagens instantâneas (2%). Já as crianças portuguesas por meio da televisão (12%), seguidos de *sites* de redes sociais (8%).

Meninas brasileiras e portuguesas comentaram o risco presente na prática do sexting, tanto pelo constrangimento causado com a divulgação desse tipo de imagem, quanto pela possibilidade de suas imagens serem modificadas e replicadas em outros sites, um receio bastante reportado nos grupos. Em Fortaleza as meninas ressaltaram explicitamente o risco de que a imagem compartilhada na rede fosse utilizada em sites de pornografia e ser usada por pedófilos, que aparece mais vinculada à figura masculina.

Já os riscos citados pelos meninos, brasileiros e portugueses, relacionavam-se sobretudo ao acesso a esse tipo de conteúdo. Neste caso, referiam-se aos incômodos tidos por eles ao terem acesso ao conteúdo sexual, muitas vezes enviado sem a sua permissão e cujo acesso lhes trazia desconforto por não se sentirem devidamente preparados ou autorizados a ver. Sobre isso, apesar de várias crianças e adolescentes brasileiros e portugueses, em especial meninas, reprovarem esses tipos de conteúdo, reproduzindo discursos de pânico moral que circulam mais amplamente na sociedade e/ou no seio de suas famílias, observamos que eles experimentam também em relação a tais conteúdos um misto de interesse e curiosidade.

No que concerne à questão da privacidade, as opiniões se dividiram. Para alguns, a Internet é vista como uma oportunidade de expressão privada de suas identidades – preservada por meio do uso de senhas e da definição de interditos ao uso compartilhado dos dispositivos móveis e/ou dos aplicativos neles instalados. Outras crianças não sinalizaram ser esta uma preocupação relevante, mencionando compartilhar dispositivos com os pais ou ainda não terem a liberdade para assegurar esse espaço reservado diante do controle intenso deles nesse processo. Alguns mencionaram desconforto e/ou chateação diante da vigilância dos pais considerada, em certas situações, excessiva por eles. Ainda assim, nos dois países, as crianças revelaram ter uma postura compreensiva diante desse tipo de atitude, avaliando-a positivamente como resultante da preocupação de seus parentes com a sua segurança.

Podemos identificar, em seus depoimentos, que elas têm diferentes níveis de compreensão e maturidade para lidar com os riscos reportados, recorrendo a uma série de estratégias para lidar com eles, tais como: checar a identidade para conferir se as pessoas que estão solicitando amizade na rede são realmente conhecidas, vendo o perfil, as fotos e até mesmo perguntando se eles se conhecem; bloquear ou excluir pessoas e/ou colegas que compartilhem conteúdos tidos como constrangedores ou inadequados; evitar o compartilhamento de fotos íntimas; entre outras. Ao referir-se aos riscos, algumas delas evidenciam que só tiveram com o risco uma relação hipotética, ou seja, “ouviram dizer que....”. Casos de risco concreto vivido por elas ou um colega da escola também foram reportados. Nestes casos, a identificação e compreensão desses riscos, portanto, foi fundamental para o processo de minimização dos danos.

Os riscos comerciais relativos ao acesso à publicidade e à comunicação mercadológica, de auto-agressão (como suicídio e anorexia), de fraudes financeiras e de

ter acesso a conteúdos ilegais e informações falsas não foram citados pelas crianças participantes da pesquisa.

No que concerne às oportunidades, foi possível observar nos dados quantitativos e nos grupos focais dos dois países, a tendência de reconhecer mais facilmente as oportunidades relacionadas ao aprendizado; ao uso de recursos educacionais; ao acesso à informação; à participação em redes sociais e ao compartilhamento de experiências com pessoas distantes, em especial, amigos; assim como associadas ao entretenimento, aos jogos e à diversão.

Houve menções, ainda, à criação de conteúdos gerados pelas próprias crianças., como as postagens de fotos de si, familiares e ou amigos e/ou de cenas do cotidiano. Além desse tipo de conteúdo, a configuração de perfis de gatos e cachorros no facebook e a criação de avatares e mundos associadas aos jogos, foram também exploradas. A participação em grupos de especialistas em jogos e/ou em fóruns de fãs também foi referida pelas crianças, podendo ser classificada como práticas criativas.

Nos grupos focais, em sintonia com os dados quantitativos oriundos das pesquisas feitas nos dois países, não foram identificadas referências específicas às oportunidades de participação cívica e política; envolvimento e/ou ativismo comunitário; avanço na carreira e emprego; e aconselhamento pessoal, sexual e/ou de saúde, expertise tecnológica e literacia.

Isso não implica dizer que ao brincarem com jogos, participarem de clubes de especialistas e/ou ao assistirem vídeos e filmes, eles não tenham oportunidade de desenvolver seus conhecimentos e a própria literacia digital. O que se ressalta aqui é a classificação dessas atividades como oportunidades não se destacou nos relatos das crianças.

Considerando a análise feita neste relatório, a equipe do GRIM apresenta as seguintes recomendações para serem discutidas por crianças e adolescentes, pais, professores, gestores públicos e profissionais que atuem na área da infância no país, salientando o seu caráter não exaustivo;

- ampliar, fortalecer e assegurar a continuidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital, capazes de universalizar o acesso à internet e assegurar um alto padrão de qualidade às crianças e adolescentes, colaborando assim para dirimir as desigualdades sociais e regionais que ainda persistem;

- assegurar que as disposições do marco civil da internet, de fato, se efetivem, e que possam avançar no sentido de garantir uma internet segura para crianças e adolescentes, provendo à sociedade, em especial as crianças, de orientações que favoreçam a criação de oportunidades e minimizem riscos;
- criar espaços amigáveis nos quais crianças, professores e pais dialoguem acerca das oportunidades e riscos, nos quais tenham a chance de expor livremente os seus pontos de vista acerca dos usos e apropriações das TICs, suas oportunidades e riscos. Isso implica abordar de forma equilibrada orientações de natureza técnica²⁶ com a reflexão acerca de aspectos culturais e éticos da comunicação que se vinculam ao acesso, à postagem e ao compartilhamento de conteúdos envolvendo dados e imagens de indivíduos e grupos sociais;
- na contramão do pânico moral, fortalecer junto a pais e professores a compreensão do leque de oportunidades no uso das TICs por crianças e adolescentes pais e professores, de modo que eles possam orientá-los para construir um uso cada vez mais autônomo, diversificado e consciente da rede mundial de computadores. Isso implica no estabelecimento de limites ao uso excessivo desses dispositivos e na problematização dos imperativos da conectividade e do consumismo, permeados por noções vazias de sucesso, fama e popularidade, que impactam de forma crescente as culturas infantis;
- favorecer a capacitação de professores para integração das TICs em atividades pedagógicas, potencializando o seu uso como recurso didático, objeto de reflexão e de espaço de expressão da meninada. Isso significa preparar as crianças e adolescentes para o exercício da cidadania *online*, fomentando a reflexão acerca de conteúdos de entretenimento e comerciais que tendem a desqualificar a imagem, a religião, o gênero, a etnia, a cor ou a orientação sexual de indivíduos e/ou grupos sociais.

Diante de um contexto internacional, profundamente marcado pela presença dos dispositivos comunicacionais, além de políticas regulatórias que são fundamentais para o se assegurar a proteção e a promoção dos direitos de crianças e adolescentes na internet, a escola e a família, em suas múltiplas configurações, precisam assumir a

²⁶ Como a criação de senhas mais complexas e seguras, atualização do navegador de internet, uso de códigos de verificação, conhecimento das políticas de privacidade dos sites etc. Fonte: <http://cartilha.cert.br/seguranca/>

responsabilidade que lhes cabe de formar não apenas indivíduos autocentrados, mas cidadãos, comprometidos com a construção de uma cultura de paz, plural e inclusiva.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn Rosalina. *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. Salvador: UFBA, 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

ARIÈS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

BARBOSA, A. F. (Coordenação Executiva e Editorial). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico]: *TIC Kids Online Brasil 2014*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

BOND, E. (2010). Managing Mobile Relationships: Children's Perceptions of the Impact of the Mobile Phone on Relationships in Their Everyday Lives. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, v. 17, n. 4, p. 514-529. Disponível em: <http://chd.sagepub.com/content/17/4/514> Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. *Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/>. Acesso em: 20.09. 2013.

BRYCE, J. and LEICHTER, H. (1983) The Family and Television: Forms of Mediation, *Journal of Family Issues*, vol. 4 (2), pp. 309-328.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.

CARLSSON, Ulla& FELITZEN, C. (Orgs.) (1999). *A criança e a violência na mídia*. SP: Cortez, Brasília:UNESCO.

CASTRO, L.R. de. (org.) *Crianças e Jovens na Construção da Cultura*. 1a ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI (2015) *TIC Kids Online Brasil 2014: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Cgi.br, 2016. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf >. Acesso em: 20 de jan. 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI (2014) *TIC Kids Online Brasil 2014: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Cgi.br, 2015. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-Internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2014/>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI (2014b) *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil - TIC domicílios e empresas 2013*, São Paulo: CGI. br, 2014. Disponível em:

<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf>
. Acesso em 04 jan 2016.

CORSARO, W., A. & EDER, D. (1990). Children peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DiMAGGIO, Paul; HARGITTAI, Esther; NEUMAN, Russell e ROBINSON, John P. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology* 27: 307-336.

FERRÉS, J. (1998). *Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas*. Tradução Ernani Rosa e Beatriz Neves. Porto Alegre: Artmed.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais in: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, A. (1992). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.

HARGITTAI, E. (2002). Second-level digital divide: difference in people's online skills. *FirstMonday* 7 (4): <http://webuse.org/pdf/Hargittai-SecondLevelFM02.pdf>.

HASEBRINK, U., LIVINGSTONE, S., HADDON, L. & ÓLAFSSON, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: LSE.

HELSPER, E. J. e EYNON, R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*: 1-18.

HEYWOOD, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea do ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: outubro. 2013

JACKS, N.; RONSINI, V.M. Pensamento contemporâneo latino-americano. In: *Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores*. Citelli et al (orgs). São Paulo: Contexto, 2014.

JENKINS, H. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. São Paulo: Aleph, 2009.

KARDEFELDT-WINTHER, D.. A conceptual and methodological critique of Internet addiction research: Towards a model of compensatory Internet use. *Computers in Human Behavior*, v. 31, p.351-354, 2014.

KATZ, J.; AAKHUS, M. (2002) *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEVY, Nathaniel et al. *Bullying in a networked era: A literature review*. Berkman Center Research Publication, n. 2012-17, 2012.

LICOPPE, C. (2004). Connected' Presence: The Emergence of a New Repertoire for Managing Social Relationships in a Changing Communication Technoscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 22, n.1, p. 135-156. Disponível em: <http://services.cars.tensorense.com/media/Licoppe2004.pdf>. Acesso em 10 jun 2014.

LIVINGSTONE, S. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. London: *LSE Research Online*, 2004. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/1017> Acesso em 04.08.2016.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G., DREIER, M., CHAUDRON, S. and LAGAE, K. How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. London: *EU Kids Online*, LSE, 2015.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G.; STAKSRUD, E. Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. Londres: *EU Kids Online*, 2015. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/64470/> Acesso em 02.02.2016.

LIVINGSTONE, S; O'NEILL, B; e MCLAUGHLIN, S. Final recommendations for policy, methodology and research. *EU Kids Online network*, London, UK, 2011. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/39410/> Acesso em 06.08.2015.

LIVINGSTONE, S. (2009) Maximising opportunities and minimising risks for children online: from evidence to policy *Intermedia*, 37 (4). 50-53. ISSN 0309-118X

LIVINGSTONE, S. e HELSPER, E. J. (2007). "Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide." *New Media & Society*(9): 671-696.

LIVINGSTONE, Sonia e HELSPER, Ellen J. (2010).. Balancing Opportunities and Risks in Teenagers' Use of the Internet: The Role of Online Skills and Internet Self-efficacy. *New Media & Society*, v. 12, n. 2, p. 309-329. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/35373> Acesso em 20. mai. 2014.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke e OLAFSSON, Kjartan (2011). *Risks and safety on the Internet. The perspective of European children Full Findings*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997

MASCHERONI, G. & CUMAN, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final Report*. Deliverables D6.4 & D5.2. Milano: Educatt.

McQUAIL, D. *Mass Communication Theory: An Introduction*. London: Sage (6ª Edição), 2010.

MEYROWITZ, Joshua. *No sense of place – the impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press, 1985.

MEYROWITZ, J. (2003) Global Nomads in the Global Veldt. In: KristófNyíri, (Ed.) *Mobile Democracy: Essays on Society, Self and Politics*. Vienna: Passagen Verlag, p. 91-102. Disponível em:

https://www.academia.edu/10613352/_Global_Nomads_in_the_Digital_Veldt Acesso em 05.06.2015.

MESCH S., G. & TALMUD, I. Wired Youth (2010). *The social world of Adolescence in the Information Age*. London and New Your, Routledge.

OBERCOM (2014). *A Internet em Portugal. Sociedade em Rede 2014*. Lisboa: OberCom. Disponível em: http://www.obercom.pt/content/client/?newsId=548&fileNam=nternet_portugal_2014.pdf Acesso em 10.03.2015

OROZCO GOMEZ, G. *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*. México, DF Madrid: Ediciones de la Torre, Universidad Iberoamericana, 1996.

PASQUIER, D. (2008). *From Parental Control to Peer Culture. Cultural Transmission and Conformism*. In: DROTNER, Kirsten & LIVINGSTONE, Sonia. *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London, SAGE.

PEREIRA, S. Recepção Televisiva e Mediação: Práticas em Contexto Familiar. *Mediaciones Sociales, Revista UCM de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, nº 2, I semestre de 2008, pp.279-310. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS2/Indice/PereiraS/pereira.s.html> Acesso em 13.08.2015.

PONTE, C.; JORGE, A.; SIMÕES, J.A.; e CARDOSO, D. (org). *Crianças e Internet em Portugal*. Coimbra: MInervaCoimbra, 2012.

POSTMAN, Neil. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia Editorial.

RINGROSE, Jessica *et al. A qualitative study of children, young people and 'sexting': a report prepared for the NSPCC*. 2012.

ROCHA, Everardo; PERERIRA, Cláudia. *Juventude e consumo: um estudo sobre a comunicação na cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

SAMPAIO, Inês S.V. Reconfigurações das Culturas Infantis sob a égide do Consumo e da Convergência Midiática. In: Laís Fontenelle. (Org.). *Criança e Consumo: 10 Anos de Transformação*. 1aed. São Paulo: Instituto Alana, 2016, v. 01, p. 214-239.

SAMPAIO, I. S. V.; CAVALCANTE, A.P. P. *Publicidade Infantil em Tempos de Convergência*. Relatório de Pesquisa. Disponível em: http://www.defesadoconsumidor.gov.br/images/manuais/publicidade_infantil.pdf >. Acesso em 20 de julho de 2016.

SARMENTO, M. J. (2001). *As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

SARMENTO, M. J. (2002). *Imaginário e Culturas da Infância*. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, Universidade do Minho. Disponível em:

http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2015.

SERRANO, Manuel Martín. La mediación de los medios de comunicación. In: *Sociología de la comunicación de masas*. Editorial Gustavo Gili, 1986.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 286 p.

SIMÕES *et al.* *Crianças e meios digitais móveis em Portugal, resultados nacionais do projeto Net Children Go Mobile*. Lisboa: FCT, 2014.

SOZIO, M. E.; PONTE, C.; SAMPAIO, V. I.; SENNE, F.; OLÁFSON, K.; ALVES, S. J.; GARROUX, C. *Children and internet use: a comparative analysis of Brazil and seven European countries*. Londres: EU Kids Online, 2015. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/5/Children%20and%20Internet%20use.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

STAKSRUD, Elisabeth; LIVINGSTONE, Sonia & HADDON, Leslie (2009). *What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe*. London, LSE.

STEINBERG, Shirley, KINCHELOE, Joe (Orgs.) (2001). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SUNKEL, G.; TRUCCO, D. & ESPEJO, A. (2014). *Integración de las Tecnologías Digitales en las Escuelas de América Latina y el Caribe: Una Mirada Multidimensional*. Disponível em 07.06.2015. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/52953/LaIntegraciondelasTecnologiasdigitales.pdf> Acesso em 10.06.2015.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VINCENT, J. (2015). *Mobile Opportunities: Exploring Positive Mobile Opportunities for European Children*. London: POLIS, London School of Economics. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/61015/> Acesso em 12.06.2015.

WEINSTEIN, Emily C.; SELMAN, Robert L. Digital stress: Adolescents' personal accounts. *New Media & Society*, 2014.

8. ANEXOS relativos ao relatório técnico (1 ao 5)

Além destes anexos, será acrescido a este relatório um outro volume, em separado, com a prestação de contas financeira. Eles estão em volumes separados, de modo a permitir, a análise específica das questões técnicas e financeiras. O segundo volume, por esta razão, atende a uma numeração própria, iniciando na página 1 e finalizando na página 53.

ANEXO 1

• No que concerne ao objetivo 1, “**Geração de conhecimento científico**”, podemos elencar, dentre os principais resultados, os seguintes:

Publicações:

2017

SAMPAIO, Inês S. V.; MÁXIMO, Thinayna; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva . Crianças brasileiras e a internet na perspectiva dos riscos, danos e oportunidades. In: Alessandra Alcântara e Brenda Guedes. (Org.). Comunicação e infância: processos em perspectiva. 1aed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, v. 1, p. 176-201

2016

MARQUES, Ana Cesaltina Barbosa. *Hastag* Medo: uma análise das tensões experimentadas por meninas no uso da internet em Fortaleza,CE. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016, São Paulo. Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo - SP: Intercom, 2016.

SAMPAIO, Inês S. V.; MÁXIMO, Thinayna. Literacia Digital: crianças, riscos e oportunidades na internet. Global Media Week, 2016 (aceito para publicação)

SAMPAIO, Inês S. V.. Reconfigurações das Culturas Infantis sob a égide do Consumo e da Convergência Midiática. In: Laís Fontenelle. (Org.). Criança e Consumo: 10 Anos de Transformação. 1aed.São Paulo: Instituto Alana, 2016, v. 01, p. 214-239.

SAMPAIO, Inês S. V.; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva . As crianças e o acesso às tecnologias de comunicação: desafios da cultura digital no Brasil. In: MELGAÇO, Paula; DIAS, Vanina; MARCONDES, Juliana; OLIVEIRA, Jacqueline. (Org.). Como a tecnologia muda o meu mundo: a tecnologia sob o olhar da juventude. 1ed.Curitiba: Editora e Livraria Appris, 2016, v. 1, p. 1-150.

TIC Kids Online Brasil 2015 [livro eletrônico] : pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil = ICT Kids Online Brazil 2015 : survey on Internet use by children in Brazil / [coordenação executiva e editorial / executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa]. – – 1. ed. – – São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. ISBN 978-85-5559-012-2 – Participação de **VITORINO, Inês** na publicação referida, como especialista convidada pelo conhecimento em infância e tecnologia. A contribuição se deu por meio da validação dos indicadores, da metodologia e da definição das diretrizes para a análise de dados.

2015

MARQUES, Ana Cesaltina Barbosa. A percepção de riscos e oportunidades pelo uso da internet por meninas. In: II Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2015, Fortaleza-CE. IV SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE; II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: DISCURSOS, FRONTEIRAS E HIBRIDISMO ? ANAIS, Fortaleza-CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará, EdUECE, 2015.

SAMPAIO, Inês S. V.; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva ; MARQUES, Ana C. ; LANDIM, I. ; OLIVEIRA, E. B. D. ; CARNEIRO, Jéssica ; BESERRA, Jéssica ; SALES, João Victor ; MONTEIRO, M. C. ; CARVALHO, Raiana ; KINJO, Renata ; MENEZES, Thiago ; MÁXIMO, Thinayna . Dados do Ceará. In: JACKS, Nilda; TOBALDO, Mariangela. (Org.). Brasil em números: Dados para pesquisas de comunicação e cultura em contextos regionais. 1ed. Florianópolis: Insular, 2014, v. 1, p. 121-128. ISBN: 978-85-7474-796-5.

SOZIO, Maria Eugênia, **PONTE, Cristina, VITORINO SAMPAIO, Inês, SENNE, Fábio, ÓLAFSSON, Kjartan, ALVES, Suzana Jaíze e GARROUX, Camila.** Children and Internet Use in a Global World – a comparative analysis of Brazil and Seven European Countries, 2015. Disponível em: netchildrengomobile.eu/ncgm/wp.../FullReportBrazilNCGM.pdf Acesso em: 10 de junho de 2016.

TIC Kids Online Brasil 2014 [livro eletrônico] : pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil = ICT Kids Online Brazil 2014 : survey on Internet use by children in Brazil / [coordenação executiva e editorial / executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa]. – 1. ed. – São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. ISBN 978-85-5559-012-2 – Participação de **VITORINO, Inês** na publicação referida, como especialista convidada pelo conhecimento em infância e tecnologia. A contribuição se deu por meio da validação dos indicadores, da metodologia e da definição das diretrizes para a análise de dados.

2014

TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico] : pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil = ICT Kids Online Brazil 2013 : survey on Internet use by children in Brazil / [coordenação executiva e editorial / executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa]. – 1. ed. – São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. ISBN 978-85-60062-84-3 – Participação de **VITORINO, Inês** na publicação referida, como especialista convidada pelo conhecimento em infância e tecnologia. A contribuição se deu por meio da validação dos indicadores, da metodologia e da definição das diretrizes para a análise de dados.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2013 [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in brazilians schools : ICT Education 2013 / [coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa / tradução / translation DB Comunicação]. — 1. ed. – São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. ISBN 978-85-60062-86-7 - Participação de **VITORINO, Inês** na publicação referida, como de especialista convidada pelo conhecimento em infância e tecnologia. A contribuição se deu por meio da validação

dos indicadores, da metodologia e da definição das diretrizes para a análise de dados.

2013

BARBOSA, Alexandre; **PONTE, Cristina**; O'NEIL, Brian; **SIMÕES, José A**; JEREISSATTI, Tatiana. 2013. "Risks and safety on the internet. Comparing Brazilian and European results", 28 pp.. Londres: LSE.

Apresentação de trabalho em Eventos:

2016

MARQUES, Ana Cesaltina Barbosa. Oportunidades, Riscos e Danos à Criança e ao Adolescente pelos Usos da Internet. 2016. Apresentação de Trabalho/XXXVIII Jornada Cearense de Psiquiatria, Sociedade Cearense de Psiquiatria, em Fortaleza-CE.

MARQUES, Ana Cesaltina Barbosa. Infância e tecnologia: interações possíveis. Apresentação de Trabalho/INCERE - Centro de Referência para a Infância, Fortaleza-Ce, 2016.

SAMPAIO, Inês S. V.; MÁXIMO, Thinayna. Literacia Digital: crianças, riscos e oportunidades na internet. Global Media Week, São Paulo, 2016.

2015

MARQUES, Ana Cesaltina Barbosa; MÁXIMO Thinayna. Uso das mídias móveis e processos interativos em redes digitais. Apresentação de Trabalho/ Seminário GRIM 10 anos: comunicação de qualidade com crianças e adolescentes, Fortaleza-CE, em 18.11. 2015

MÁXIMO, Thinayna. Riscos e oportunidades na relação com a internet: a visão de crianças cearenses. In: XIV Congresso Ibero-Americano de Comunicação IBERCOM, 2015, São Paulo. Comunicação, Cultura e Mídias Sociais IBERCOM 2015, 2015.

PINHEIRO, Andrea; MARQUES, Ana Cesaltina Barbosa. Mídias móveis: mediação parental e escolar. Apresentação de Trabalho/ Seminário GRIM 10 anos: comunicação de qualidade com crianças e adolescentes, Fortaleza-CE, em 18.11. 2015

PONTE, Cristina e VITORINO SAMPAIO, Inês. Digital socialisation among Portuguese and Brazilian pre-teens, in conferência *Comparing Children's Media around the world*, Londres, em 04.09.2015.

SAMPAIO, Inês V.S.; MÁXIMO Thinayna. Mídias móveis: oportunidades e riscos. Apresentação de Trabalho/ Seminário GRIM 10 anos: comunicação de qualidade com crianças e adolescentes, Fortaleza-CE, em 18.11. 2015.

VITORINO SAMPAIO, Inês. Tecnologias digitais: novas formas de emancipação e/ou de dominação?, Mesa temática no VI JUBRA- Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, Rio de Janeiro, em 11.09. 2015.

2014

LANDIM, I. C. . Adolescência e a narração de si através do uso das imagens em redes sociais. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2014, Rio de Janeiro. Adolescência e a narração de si através do uso das imagens em redes sociais. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 38-48.

Conferências ministradas:

PONTE, Cristina – Conferência de Abertura - Resultados das Pesquisas EUKids Online e Net Children Go Mobile. Seminário GRIM 10 anos: comunicação de qualidade com crianças e adolescentes, Fortaleza-CE, em 18.11. 2015

VITORINO SAMPAIO, Inês. S. TIC Kids Online no tempo dos meios móveis: olhares do Brasil (2014), Mesa de encerramento da Conferência Nacional do Projeto *Net Children Go Mobile* – Portugal, Lisboa, em 29. 11. 2014.

Trabalhos de Conclusão de curso:

DORETTO, Juliana. Jornalismo Infantil e a participação das crianças em Portugal e no Brasil. Universidade Nova de Lisboa, 2016.

Dissertação de Mestrado:

LANDIM, Ilana Camurça. A construção das imagens de si nas redes sociais. Universidade Federal do Ceará, 2015

Monografia:

MÁXIMO, Thinyana de Mendonça. Riscos e Potencialidades na relação com a Internet: a percepção das crianças. Universidade Federal do Ceará, 2015.

ANEXO 2

• Formação de recursos humanos.

No que concerne ao objetivo 2, “**Formação de recursos humanos**”, o projeto contribuiu para a formação de estudantes de graduação, mestrado e doutorado, tal como referido abaixo.

Sob a orientação da beneficiária do projeto, profa. Inês Vitorino Sampaio, foram concluídos os seguintes trabalhos:

01 Dissertação de Mestrado:

LANDIM, Ilana Camurça (2015) – A construção das imagens de si nas redes sociais.

A estudante de Mestrado Ilana Landim, cursa atualmente Doutorado na PUC-Rio.

01 Monografia:

MÁXIMO, Thinayna de Mendonça (2014) – Riscos e Potencialidades na relação com a Internet: a percepção das crianças.

A estudante que fez a monografia com o tema da pesquisa, obteve imediata aprovação para ingressar no Programa de Pós-graduação em Comunicação na UFC e está prestes a defender sua dissertação com o tema da privacidade no uso das mídias móveis por crianças e adolescentes.

Sob orientação da profa. Cristina Ponte, foi concluído o seguinte trabalho

01 Tese de Doutorado:

DORETTO, Juliana. Jornalismo Infantil e a participação das crianças em Portugal e no Brasil. Universidade Nova de Lisboa, 2016.

A integrante da equipe, profa. Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante concluiu o Doutorado em 2014.

Ana Cesaltina Marques, também integrante da equipe, está atualmente cursando Doutorado em Psicologia na UFC.

ANEXO 3

• No que concerne ao objetivo 3, “**Consolidação de cooperação internacional**”, não somente o projeto vem fortalecendo os laços de cooperação entre os pesquisadores da Nova de Lisboa e da Universidade Federal do Ceará, mas já permitiu articulações com a rede do EU Kids online, como pode ser visto pela publicação conjunta entre pesquisadores brasileiros e europeus, assim como está propiciando a integração em uma nova rede de pesquisadores latinoamericanos, como já exposto no relatório parcial. Vale ressaltar, ainda, que em dezembro de 2016, foi iniciada uma nova parceria com a profa. Lídia Marôpo, como referido neste relatório, do qual já resultaram as seguintes submissões de artigos:

01 Capítulo de Livro (já aprovado)

MARÔPO, Lídia, SAMPAIO, Inês e PEREIRA, Nut. *Top girls on YouTube: identity, participation, and consumption in: Anthology on Young People and Creativity* a ser publicado pela Nordicom em agosto de 2017.

01 Artigos submetidos ao XSOPCOM, 2017 (já aceito)

MARÔPO, Lídia, SAMPAIO, Inês e PEREIRA, Nut. Crianças e Youtube: produção e consumo de conteúdos no contexto brasileiro.

Além destas, estão previstas mais duas publicações até o fim deste ano.

Anexo 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com pais e responsáveis pelas crianças

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa “TIC Kids Online Brasil – Portugal” tem como objetivo avaliar os acessos, usos e apropriações das mídias digitais por crianças e adolescentes no Brasil e em Portugal, considerando os riscos e oportunidades envolvidos nesta relação. Para alcançar esses objetivos serão realizados grupos focais com crianças e adolescentes, pais e professores na cidade de Fortaleza.

Durante a pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos para coletar as informações: a criança será convidada a participar de um momento de diálogo no espaço escolar sobre as formas como elas usam os dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, e quais as oportunidades e riscos elas identificam nessa prática. No momento de diálogo, vamos conversar com as crianças sobre suas experiências na Internet, sobre as mediações parentais e escolares. Para isso, será necessário a sua autorização para gravar o diálogo de modo a facilitar que as informações sejam escritas do modo que foram faladas. A entrevista ocorrerá na escola que a criança estuda, em horário a combinar com a instituição, e terá duração de 50 minutos.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. A pesquisa tem por finalidade estudar a relação das crianças e dos adolescentes sobre os acessos, usos e apropriações das mídias digitais;
2. Ao participar dessa pesquisa, estarei contribuindo para identificar os riscos e oportunidades que as crianças e os adolescentes experimentam no contato com essas mídias;
3. Permitirei a utilização do meu vídeo e áudio-registro para fins de análises da pesquisa e de divulgação científica;
4. A minha participação como voluntário deverá ter a duração de aproximadamente 2 (dois) encontros com o pesquisador;
5. Durante a execução da pesquisa, os participantes não deverão ocorrer riscos;
6. Participarei dos grupos focais e/ou das entrevistas apenas quando quiser, independente da vontade de meus pais, dos professores e/ou do pesquisador desse projeto;

7. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;

8. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;

9. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento;

10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;

11. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, além dos contatos das coordenadoras da pesquisa anteriormente indicados, poderei entrar em contato com a pesquisadora THINAYNA MENDONCA MÁXIMO pelo telefone (85)XXXXXXXXXX; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo, fone: 3366.83.44.

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Inês Silvia Vitorino Sampaio

Instituição: UFC

Coordenadora

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXX

Telefones para contato:

XXXXXXXX

XXXX-XXXX ou XXXXXXXXXXX

Nome: Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante **Instituição: UFC**

Vice-coordenadora

Endereço: XXXXXXXXXXXXX

Telefones para contato:

XXXXXXXX

XXXXXXXXXX

Diante dos esclarecimentos prestados,

eu _____

_____, RG _____,

estado civil, _____, autorizo meu filho

_____ idade _____ anos, a

participar da pesquisa **TIC Kids Online Brasil – Portugal**, na qualidade de voluntário.

....., de de

Assinatura do(a) responsável do voluntário(a)

....., de de

Thinayna Máximo

(Estudante responsável pela aplicação do TCLE)

....., de de

Inês Vitorino

(Coordenadora da Pesquisa)

Anexo 5

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a escola XXXXXX dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada “TIC Kids Online Brasil Portugal” a ser realizada pelos pesquisadores Inês Vitorino, Andrea Pinheiro, Ana Cesaltina Ilana Landim, Thinayna Máximo.

Fortaleza, xx de xxxxx de xxxx.

Assinatura
Responsável pela instituição