



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

A Infância em Rede: *Media* e quadros de existência infantis na
Sociedade em Rede

Tiago José Ferreira Lapa da Silva

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientador(a):

Doutor Gustavo Cardoso, Professor Associado (com Agregação),
ISCTE-IUL

Coorientador(a):

Doutora Anália Torres, Professora Catedrática,
ISCSP, Universidade de Lisboa

Abril, 2014

*A Infância em Rede: Media e quadros de existência infantis na
Sociedade em Rede.*

Tiago José Ferreira Lapa da Silva

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Júri:

Doutor Pedro e Vasconcelos Coito, Professor Auxiliar do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Presidente)

Doutora Ana Margarida de Seabra Nunes de Almeida, Investigadora Coordenadora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Vogal)

Doutora Maria Cláudia Silva Afonso e Álvares, Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (Vogal)

Doutora Cátia Sofia Afonso Ferreira, Professora Assistente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (Vogal)

Doutora Rita Maria Espanha Pires Chaves Torrado da Silva, Professora Auxiliar do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Vogal)

Doutor Gustavo Alberto Guerreiro Seabra Leitão Cardoso, Professor Associado com Agregação do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Orientador)

Abril, 2014

Aos meus pais e à minha irmã, que nunca teve, nem nunca terá, uma relação “comum” com os *media*, e que permanecerá sempre uma “criança”.

Agradecimentos

No percurso, sempre mais ou menos tortuoso, da elaboração de uma dissertação, podem identificar-se um conjunto de riscos e desafios, tal como o desafio maior de colocar um ponto final na pesquisa e desligar do produto que se sente sempre inacabado, mesmo sabendo, mas deslembrando que a incompletude faz parte, inerentemente, da natureza da atividade processual de pesquisar. Neste processo, houve contudo um conjunto de contributos valiosíssimos que tornaram o trabalho menos solitário e mais recompensador.

Neste sentido, tenho de agradecer ao Professor Gustavo Cardoso, meu orientador e mentor, que sempre me incentivou e norteou na forma de envolvimento científico não só nos temas tratados na presente dissertação, como noutros temas, mas que foram e continuam a ser uma fonte de alargamento de horizontes e de crescimento pessoal e académico. Na mesma medida, quero dar o meu agradecimento à Professora Anália Torres, que também teve um grande contributo na minha formação enquanto investigador social. Foi, em larga medida, por causa do seu impacto que coloquei como desafio aliar no seio do mesmo modelo de análise áreas de pesquisa tratadas como distintas e especializadas, visto que a pesquisa dos *media* aparece em vários casos órfã da própria produção teórica da Sociologia da Infância e da Família, e vice-versa. Deixo expressa a minha gratidão aos meus colegas que, durante os seminários organizados pela Professora Anália Torres, teceram apreciações e comentários extremamente úteis. Quero ainda agradecer à Professora Rita Espanha, pelos incentivos, pelas pistas apontadas e pela direção nos projetos de investigação e nos textos e ao Professor Rui Brites pela formação nas lides estatísticas.

Fica aqui expresso o meu grande apreço por Inês Zuber e pela Patrícia Miranda que me apoiaram e incentivaram. É de referir também o apoio da Cláudia Lamy, do Miguel Reis, com quem partilhei e partilho sempre que posso estimulantes discussões, da Diana Carvalho, da Ana Monteiro e do Jorge Vieira. São ainda de mencionar Maria D'Ávila, Nuno Raposo, Vanessa Silva, Francisco Artur e João Serra, amigos que proporcionaram igualmente um apoio que nunca esquecerei. Juntando a estes há um conjunto de pessoas que, para além de amigos, foram cúmplices numa fase da vida onde a tese foi tema recorrente. Resta-me endereçar um sinal de apreço aos meus colegas nos trabalhos de investigação em que tenho participado, uma outra palavra de agradecimento aos professores do ISCTE-IUL, pela forma como leccionaram o Programa Doutoral, e aos meus pares do Programa, que animaram e enriqueceram as aulas com discussões e perspectivas interessantes, proporcionando uma aprendizagem mútua.

Resumo

A presente dissertação tem em vista a análise das modalidades de domesticação dos *media* por parte das crianças e as suas consequências nas reconfigurações nos quadros de existência infantil. As mudanças recentes no plano comunicacional sugerem condições transformativas dos contextos infantis, para além dos processos macrossociais reconhecidos pelas teorias da modernidade tardia. Com recurso a diversas fontes empíricas, entre inquéritos por questionário e por entrevista, a pesquisa empírica debruça-se sobre um conjunto de eixos. É introduzida uma pesquisa comparada entre países e gerações, que revela relações complexas entre coortes e internet para além das perspetivas essencialistas sobre os putativos “nativos digitais”. A análise das transformações da ecologia mediática revela que já não é possível traçar importantes diferenças sociais com base na posse de novos *media* como o telemóvel, o computador pessoal portátil ou o acesso à internet em casa. Verifica-se uma perda relativa da centralidade da televisão, assim como um declínio da leitura em papel, explicada, em parte, pela transformação tecnológica e domesticação digital do espaço da leitura. Por outro lado, ganham relevância a internet, os jogos multimédia e a incorporação das redes sociais *online* nos quotidianos infantis. Os dados demonstram ainda uma invasão pervasiva dos telemóveis nos quotidianos. As modalidades de domesticação mediática permitem distinguir um conjunto de usos sociais dos *media* nos quais se destacam os usos relacionais. Podemos falar numa individualização no sentido de experiências mediáticas heterogéneas e culturas mediáticas diferenciadas, que seguem os fatores idade e sexo. É argumentado que domesticação dos novos *media* pelas crianças veio problematizar noções estabelecidas como as de público e privado e o conceito de literacia, o que traz desafios em termos de políticas públicas e domésticas de mediação. No momento conclusivo é adiantada a proposta conceptual da emergência de uma infância em rede que, por um lado, se demarca de propostas essencialistas em torno da natividade digital das crianças, mas que, por outro, reconhece que os quadros da vida social das crianças se alteraram com o desenvolvimento do modelo comunicacional em rede (Cardoso, 2006), que trouxe consigo inovações nas modalidades de mediação e ação.

Abstract

This dissertation aims at the analysis of domestication modalities of the media by children and their consequences on reconfigurations in children's frames of existence. The recent changes in the communicational domain suggest transformative conditions of children's contexts, in addition to the macro-social processes recognized by the theories of late modernity. Using various empirical sources, including surveys and interviews, empirical research focuses on a set of axes. A comparative analysis between countries and generations is introduced, which reveals complex relationships between cohorts and internet beyond essentialist perspectives on the putative "digital natives". The analysis of the transformations of the media ecology reveals that it is no longer possible to draw important social differentiations based on ownership of new media such as mobile phones, laptop personal computers or internet access at home. There is a relative decline of the centrality of television, as well as of the reading of physical books and press, which is explained, in part, by technological change and the domestication of digital reading. On the other hand, internet, multimedia games and the incorporation of online social networks in children's everyday life gain relevance. The data also display a pervasive invasion of mobile phones in daily life. The modalities of media domestication allow the distinction of a set of social uses of the media in which the relational ones stand out. Heterogeneous media experiences and different media cultures, following the factors age and gender, can be seen as the expression of the individualization process. It is argued that children's domestication of new media defies established notions of public and private and the concept of literacy, which brings challenges in terms of public policy and domestic mediation. In the conclusive moment it is made the conceptual proposal of the emergence of a networked childhood that, on the one hand, departs from essentialist proposals around the digital nativity of children, but on the other hand, recognizes that the frames of the social life of children changed with the development of the networked communication model (Cardoso, 2006), which brought innovations in the modalities of mediation and action.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros	IX
Introdução	1
Capítulo 1: O estudo dos <i>media</i> no quotidiano das crianças - um coquetel de saberes em ciências sociais	17
1.1 <i>A evolução histórica da análise sobre os usos dos media por parte das crianças</i>	20
1.2 <i>As condições sociais de produção da investigação no campo da relação das crianças com os media</i>	26
1.3 <i>O estudo da relação entre infância e media em Portugal</i>	29
Capítulo 2: Relações inter-geracionais e interação intra-familiar em torno dos <i>media</i>	30
Capítulo 3: O estudo da infância no modelo comunicacional em rede - modelo conceptual e métodos.....	36
Capítulo 4: Que "divisão digital" entre as gerações?.....	51
Capítulo 5: A infância e as transformações na ecologia mediática	73
5.1 <i>Multitarefa, convergência e integração dos media</i>	89
5.2 <i>As valorizações dos media na comunicação em rede</i>	96
Capítulo 6: Crescer com a internet – práticas mediáticas no que respeita à utilização da internet pelas crianças.	101
6.1 <i>Lógicas relacionais e guiadas por interesses no uso da internet</i>	108
Capítulo 7: Os <i>media</i> sociais no quotidiano dos adolescentes portugueses.....	114
Capítulo 8: A cultura do telemóvel no seio da comunicação em rede.....	123
8.1 <i>A domesticação do telemóvel na infância</i>	124
8.2 <i>As “formas elementares” da comunicação móvel: os usos sociais do telemóvel</i>	129
8.3 <i>Redes e cadeias de interação na palma da mão</i>	136
8.4 <i>A dimensão simbólica e os novos sentidos sociais da comunicação móvel</i>	142
Capítulo 9: A infância e a individualização e domesticação da “lareira eletrónica”	153
Capítulo 10: A cultura dos jogos multimédia na vida doméstica e social das crianças.	163
10.1 <i>A mediação do consumo e a afirmação dos jogos multimédia no campo doméstico</i>	173
10.2 <i>Um choque de culturas mediáticas entre gerações de pais e filhos?</i>	179
Capítulo 11: As dinâmicas familiares em torno da mediação doméstica dos <i>media</i> - entre a dependência e as estratégias de autonomização	192
11.1 <i>Do controlo da comunicação de massa à monitorização parental em rede?</i>	206
Capítulo 12: A leitura e a literacia na infância em rede	210
12.1 <i>O estudo da literacia: um campo conceptualmente atribulado</i>	212
12.2 <i>As representações da literacia e disputas simbólicas</i>	218

12.3	<i>As práticas sociais de leitura, comentário e publicação nas redes sociais online</i>	227
Capítulo 13: As políticas para a infância em rede - Reflexões sobre as políticas de regulação e mediação da relação das crianças com os <i>media</i>		
13.1	<i>A construção social da infância no seio da comunicação em rede</i>	242
13.2	<i>As percepções das crianças e geracionais das oportunidades e dos riscos online</i>	246
13.3	<i>A dualidade entre oportunidades e riscos</i>	254
13.4	<i>Perspetivas para as políticas públicas e a educação para os media</i>	267
Conclusão: o que nos permite falar da emergência da “infância em rede”		277
Bibliografia		301
Anexos		334

Índice de Figuras

Figura 1-1. A relação entre saberes sociológicos no estudo das crianças com os <i>media</i> ..	17
Figura 3-1. Modelo conceptual quanto aos processos sociais envolventes da infância no seio da Sociedade em Rede	42
Figura 4-1. Utilização da internet, por escalões etários (%)	63
Figura 4-2. Utilização da internet através de dispositivos móveis, por escalões etários (%)	66
Figura 4-3. Análise de correspondências múltiplas: atitudes face aos conteúdos na internet	68
Figura 4-4. Análise fatorial das atividades na internet projetada num plano bimimensional representativo do espaço social, com recurso à análise CATCPA com variáveis suplementares (países e escalões etários).....	69
Figura 5-1. Famílias com acesso a computador, ligação à internet e ligação através de banda larga em casa, 2006-2013 (indivíduos com idade entre 16 e 74 anos) (%)	81
Figura 5-2. Crianças dos 10 aos 15 anos que utilizam internet, por atividades efetuadas (%) (2012)	83
Figura 5-3. Três níveis de análise do regime multitarefa	90
Figura 7-1. Em média, quantas horas por semana passa em contato com amigos... ..	117
Figura 7-2. Fala ou partilha ideias na sua rede social <i>online</i> , pelo menos uma vez por dia, sobre.....	119
Figura 11-1. Internet - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):	196
Figura 11-2. O que fazem os teus pais enquanto estás ligado à internet? (%):	198
Figura 11-3. Telemóvel - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):.....	200
Figura 11-4. Jogos multimédia - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):	202
Figura 11-5. Televisão - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):	203
Figura 12-1. Análise de correspondências múltiplas - Configuração espacial dos hábitos de leitura/comentário nas redes sociais <i>online</i> :	231
Figura 12-2. Análise de correspondências múltiplas - configuração espacial da publicação escrita nas redes sociais <i>online</i> :	233
Figura 13-1. Representações em torno da internet, por idade (Sociedade em Rede, 2011) (Média) (Escala tipo Likert: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo Totalmente)	250
Figura 13-2. Grau de concordância em relação à seguinte frase? Utilizar a internet ..., por Idade (Sociedade em Rede, 2011) (Média) (Escala tipo Likert: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo Totalmente)	252

Índice de Quadros

Quadro 4-1. Utilização da internet, por país (membros do WIP) (% inquiridos).....	58
Quadro 4-2. Razões para não usar a internet, por país (WIP 2010) (% inquiridos).....	59
Quadro 4-3. Utilização da internet, por rendimento, por escolaridade (%) (População total)	63
Quadro 4-4. Utilização da internet, por rendimento, por escolaridade (%) (Indivíduos com mais de 55 anos)	64
Quadro 4-5. Utilização da internet através de dispositivos móveis, por país (membros do WIP) (% inquiridos).....	65
Quadro 4-6. Número de meses que usa a internet, por escalões etários (%).....	67
Quadro 5-1. Práticas comunicativas e vida quotidiana (2003-2013) (15-18 anos) (%) ...	75
Quadro 5-2. Equipamentos em casa (2003-2013) (15-18 anos) (%)	79
Quadro 5-3. Agregados familiares com acesso a computador, ligação à internet e ligação através de banda larga em casa, total e por tipologia de família (indivíduos com idade entre 16 e 74 anos) (%) (2013)	82
Quadro 5-4. Enquanto utiliza a internet, é frequente:	91
Quadro 5-5. Quando está a estudar, costuma:	92
Quadro 5-6. Preferências em relação aos <i>media</i> , total e por sexos (%)	98
Quadro 5-7. Preferências em relação aos <i>media</i> , por escalão etário (%).....	99
Quadro 7-1. Nos sites de redes sociais em que tem perfil criado, que tipo de funcionalidades utiliza?	115
Quadro 7-2. Motivos por que se inscreveu nas redes sociais <i>online</i>	121
Quadro 7-3. Desde que usa redes sociais, concorda ou concorda totalmente com...: ...	123
Quadro 8-1. Com que frequência costuma utilizar o telemóvel para:	133
Quadro 8-2. Desliga/coloca em silêncio o seu telemóvel em:.....	150
Quadro 8-3. Costumas desligar o telemóvel:.....	151
Quadro 9-1: Programas preferidos pelas crianças portuguesas:	160
Quadro 9-2: Considera que as telenovelas devem...:	161
Quadro 10-1. Perfis das crianças dadas as suas representações e práticas face aos jogos.	167
Quadro 10-2. Perfis dos pais dadas as suas representações face à relação dos filhos com os jogos multimédia.....	180
Quadro 10-3. Comparação entre os perfis dos pais com os perfis das crianças relativos à sua relação com os jogos multimédia.	185
Quadro 12-1. Crianças entrevistadas que referem hábitos de leitura.	224
Quadro 12-2. Funcionalidades mais utilizadas, por sexo, por escalão etário (%):.....	228
Quadro 13-1. Quadro síntese: Relação entre as dimensões da literacia e as dimensões da exclusão social e divisão digital.....	255
Quadro 13-2. Quadro síntese: relação entre as dimensões da literacia e perspectivas de políticas públicas, educativas e domésticas.....	272

“As brincadeiras das crianças não são de brincadeira: cumpre considerá-las como acções das mais sérias”.

(Michel de Montaigne, *A Educação das Crianças*)

“A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias, nada sendo menos sensato que querer substituí-las pelas vossas”.

(Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação*)

"In media life, the world can certainly seem like a television studio as in the 'Truman Show' movie, with the significant difference that there is no exit"

(Mark Deuze, *Media Life*)

“The future is already here, it's just not evenly distributed”

(William Gibson, *The Economist*, 4 de Dezembro, 2003)

Introdução

As perspectivas sociológicas decimonônicas emergiram da perplexidade perante as profundas mudanças na sociedade moderna, constituindo edifícios teóricos que visavam dotar as transformações sociais de inteligibilidade. Com as transformações e o aprofundamento dos processos sociais despoletados pelo avanço da modernidade ou a radicalização da mesma (Giddens, 1991; Beck, 1987; Bauman, 2000), a juntar à atual crise financeira, econômica e social, vivemos, novamente, momentos de assombro em que se desenlaçam perante nós transformações ao nível da economia, do trabalho, da organização familiar, da estruturação e categorização espaço-temporal da vida social. Ou seja, mudanças ao nível dos quadros de existência que sugerem reflexões importantes ao nível dos atores e da ação, no contexto das sociedades tardo-modernas, e que desafiam categorias outrora mais ou menos estabilizadas como as de família, casamento, trabalho, ou mesmo de infância. Estas são categorias que têm demonstrado ser dotadas de plasticidade, dados os processos de desinstitucionalização e re-institucionalização em curso que enquadram as trajetórias individuais, referentes ao ciclo de vida, e geracionais dos agentes (Torres e Lapa, 2010). Se a interligação entre os quadros institucionais da *infância* e os fenómenos macrosociais identificados pelas teorias da modernidade tardia continuam a ter uma relevância central (Sarmiento e Pinto, 1997; Allison, Jenks e Prout, 1998; Almeida, 2009), hoje como há vinte anos atrás, parece, no entanto, que nesse hiato temporal ocorreram ou se aprofundaram outros processos, nomeadamente ao nível comunicacional, que indicam condições transformativas desses quadros. É este enquadramento que informa o questionamento de partida:

Dadas as pressões sociais da individualização dos quadros de existência infantis e as mudanças no ambiente mediático, nomeadamente com a emergência do modelo comunicacional em rede, até que ponto podemos falar de uma reconfiguração desses quadros, que podemos nomear de “infância em rede”.

A presente dissertação emerge da perplexidade perante as transformações do panorama mediático e de alguma insatisfação nos modos de olhar e de tratar a realidade social contemporânea quanto à presença dos *media* nos contextos infantis. Tendo como objeto central a relação das crianças com os *media* e os efeitos dessa relação nos seus

contextos quotidianos há uma preocupação de demarcação com perspectivas excessivamente holistas, que advogam um corte brusco nas lógicas sociais¹, e/ou deterministas e, portanto, redutoras, que sobrevalorizam o papel das tecnologias digitais e interligam os quadros de vivência da infância essencialmente às mudanças tecnológicas, dotando as crianças de uma natividade digital - como nos trabalhos popularizados de Prensky (2001) e Tapscott (1998). Relativamente a esta temática é igualmente necessário atender a desenvolvimentos conceptuais que incluam os contributos da sociologia da infância e da família². Certos tipos de olhares analíticos não exploram a relação ou a forma como o ambiente dos *media* pode constituir não só uma variável explicativa (transversal e com efeitos noutras esferas) mas também uma manifestação de outros processos macrossociais *pervasivos* da vida social (como o de individualização ou de estabelecimento de processos em rede que interrelacionam o local com o global). Isto convida à aplicação, em termos metodológicos, de procedimentos de inferência abductiva e retrodutiva sobre as potencialidades causais, subjacentes e geralmente não diretamente observáveis, desses processos nas modalidades de uso dos *media*, nas mediações parentais e nos quadros de existência da infância no contexto da sociedade em rede.

Podemos aqui identificar duas perspectivas teórico-metodológicas essenciais de abordar o impacto dos *media* nos contextos individuais e sociais, uma que trata os *media* como variáveis explicativas e outra que os trata com variáveis explicadas. Nesta última perspectiva, os *media* são entendidos como produtos sociais, mas poderemos igualmente argumentar que os *media* não são meros recursos e que as suas características intrínsecas, embora domesticadas consoante os contextos e as disposições dos agentes (Silverstone, 2005), como o grau de interatividade, a semiótica, a ergonomia, ou o tipo de lógica de utilização que promovem, têm efeitos sobre os contextos e as experiências dos agentes sociais. Livingstone (2002) aponta, assim, duas armadilhas analíticas, a abordagem *mediacentrada*, que resvala no determinismo tecnológico e, muitas vezes, em naturalizações da relação das crianças com os artefactos tecnológicos e outra *não*

¹ Como as abordagens que, afastando-se de uma lógica incremental de mudança, defendem a ideia de uma condição societal pós-moderna, como Baudrillard (1991), ou uma segunda era dos *media*, caracterizada em Poster por um “modo de informação”, que se refere ao “modo como a comunicação electronicamente mediada desafia e, ao mesmo tempo, reforça os sistemas de dominação emergentes na sociedade e cultura pós-moderna” (2000: 71). Quanto à infância, a par de Buckingham (2000), rejeita-se a ideia de Postman (1983) de “desaparecimento da infância” e do postulado moralista da perda da sua “inocência”, que se refere aos efeitos dos *media* em diluir os mundos simbólicos infantis e adultos, permeáveis a temas como a sexualidade e a violência. Não só isto denota uma visão essencialista, idealizada e redutora de infância, como um tom ideológico conservador.

² De facto, o argumento contrário é igualmente válido e apontado por Livingstone (2002). São os próprios quadros teóricos da sociologia da infância e da família que também devem prestar a atenção aos *media*.

mediacentrada que imuniza completamente a tecnologia, não fornecendo uma sistematização totalmente satisfatória na demarcação de continuidades e mudanças na relação das crianças com os *media*. Neste quadro, surgem as perspectivas da Sociedade em Rede que assumem uma co-produção social na qual as tecnologias da informação e comunicação (TIC), participam aliadas a processos macrossociais (van Dijk, 1999; Castells, 1996). É num sentido próximo que autores como Loader (2007) falam em mudanças tecno-sociais. Em particular, os novos *media* com a sua pervasividade podem co-produzir a própria morfologia das sociedades e dos quotidianos. É com base nessa mudança morfológica que também se fala na reconfiguração dos modelos comunicacionais numa lógica em rede (Cardoso, 2008). Um argumento central é, portanto, que as perspectivas da sociologia da infância (James, Jenks e Prout, 1998; Almeida, 2009) também devem incorporar os *media* nos seus modelos teóricos.

Neste campo temático, não podemos negar a importância e o desbravamento do trabalho de Livingstone (2002), o que não nos impede de lhe lançar um olhar crítico. Não obstante a relevância do potencial heurístico do conceito de “cultura do quarto de dormir” para uma parte substancial das crianças no mundo ocidental, referindo-se à estratégia parental de apetrechamento mediático para fixar as crianças em espaços atrativos de ocupação dos tempos livres em alternativa aos riscos e incertezas do espaço exterior, podemos colocar em causa a sua abrangência. Apesar das cautelas da autora quanto a ratoeiras analíticas, a sua noção de “cultura do quarto de dormir” cai num tipo de centrismo, um certo urbanocentrismo que se foca nos enquadramentos de existência da classe média urbana ou suburbana. Poderá estar deslocada e ter menor aplicabilidade noutras realidades sociais (mesmo descontando contextos bem diferentes do ocidental), desde os quadros de vivência nos bairros sociais desprivilegiados, à infância vivida nas classes sociais mais privilegiadas³ e nos contextos de existência em ambientes mais suburbanos ou rurais. Podemos, não obstante, considerar que a noção de “cultura do quarto de dormir” é melhor entendida num sentido metafórico, remetendo, por um lado,

³ Nestes contextos é de prever um leque de atividades de lazer e educativas mais variado (dentro e fora do espaço doméstico), mesmo que, expectavelmente, vivam em casas tipificadas de ricas em *media* (*media rich*). A própria Livingstone separa da sua tipologia da riqueza mediática doméstica de considerações sobre o quarto das crianças (2002: 41). É de questionar que tipo de investimento simbólico, emocional e material em termos de dispositivos mediáticos existe em relação ao quarto nas crianças com tempos de lazer mais preenchidos e ricos em termos de atividades organizadas (como por exemplo, aulas de línguas, atividades lúdicas e desportivas), dentro e fora de casa (mesmo que amplamente vigiadas e protegidas do espaço público da rua). Livingstone salienta ainda a relação entre volume mediático doméstico (rico, tradicional, ou pobre em *media*) com os capitais escolares dos pais, o que, por sua vez, poderá relacionar-se com atividades mais vastas nas suas crianças.

para os efeitos da individualização nos quadros infantis e a valorização simbólica e material da infância, onde os *media* jogam um importante papel, por outro, para a construção social do espaço doméstico enquanto “abrigo” face a um espaço público de risco⁴. Todavia, neste último ponto, o modelo comunicacional em rede e os espaços sociais *online* vieram problematizar a demarcação de Valentine e Hallway (2004), entre a demonização do espaço público e a santificação do espaço privado, nomeadamente, com a identificação de *stranger-dangers online*. Será que faz sentido, a partir da noção de “geografias parentais do medo” (Valentine, 2004), comparar, nestes termos, a experiência da infância no Rio de Janeiro e em Lisboa, ou em grandes metrópoles como Londres e Nova Iorque com pequenas cidades como Amarante ou Pombal? Também podemos abrir ao escrutínio a pertinência de apresentar uma imagem generalizadora da parentalidade como securitária e obcecada com a segurança e o cálculo do risco relativamente ao espaço público da rua. A vida suburbana ou rural terá as suas especificidades que poderão desafiar os limites da noção de “cultura do quarto de dormir”.

Além disso, na obra seminal *Young People and New Media* de Livingstone (2002) não há uma reflexão totalmente satisfatória sobre o “novo”. Como salienta Silverstone (1999), “o novo é novo”, não porque significa a simples existência de novos objetos tecnológicos, mas porque se refere a coisas novas com impactos inauditos, potenciando novos poderes, criação de novos significados, novas possibilidades emancipadoras ou opressoras, novos graus de liberdade para moldar ou resistir aos avanços tecnológicos, novas consequências cognitivas, disposicionais, pessoais e sociais, e porque têm capacidades transformativas das instituições. Neste ponto, Livingstone (1999; 2002; 2005) defende que, em parte, perceber o “novo” é focar e estudar as audiências. Ou seja, o novo é equacionado com a emergência de modalidades de uso, e a disposições e dietas mediáticas diferenciadas. Este debate acerca do novo tem várias implicações. Uma é metodológica e prende-se com considerações causais, como vimos. Neste ponto, há duas vertentes de analisar a relação entre novos media e audiências: se para Mackay (1995) as tecnologias mudam as audiências, para Neuman (1991) as audiências mudam a oferta tecnológica⁵. A outra é de ordem teórica. Considerando a potencial necessidade de

⁴ O impacto do conceito de sociedade de risco de Beck (1992) nas propostas de Livingstone é aqui evidente. É assumido que a parentalidade na modernidade tardia é profundamente afetada pela reflexividade e pelos cálculos efetuados face ao risco e à incerteza.

⁵ Este debate tem uma longa história que se prende com a própria história da tecnologia: existem vários exemplos de tecnologias que não vingaram e muita da tecnologia (de *software* e *hardware*) na base dos dispositivos atuais já existe há vários anos e é pautada por vários falhanços anteriores na sua introdução no mercado.

acomodar elementos empíricos novos nos quadros teóricos existentes, surge aqui a questão de saber que perspectivas devemos abraçar na inquirição empírica. Uma vez que existem várias formas de abordar o novo, como alude Silverstone (1999), que pode ser definido em termos tecnológicos (digitalização, interatividade, convergência mediática), económicos (alterações nos canais de distribuição, nos modelos de negócio, etc), geográficos, sociais (transformações nas audiências e modos de domesticação, formas institucionais, de participação política e comunitária, etc.) e simbólicos (mudanças semióticas, emergência de narrativas não-lineares, etc), surge a necessidade de fazer um conjunto de escolhas. Passe embora o trabalho de enorme relevância de Castells (1996) no sentido de estabelecer um quadro analítico sintetizador de tais dimensões é mandatório restringir a pesquisa a uma dimensão do “novo”, tornando a estratégia de pesquisa mais operatória.

Restringimo-nos primeiramente aqui à dimensão social quanto às associações que podemos estabelecer entre os *media* e as transformações nos quadros de existência e nas apropriações das audiências infantis. Em certa medida, a proposta de Livingstone ainda ficou algo presa nalguns pressupostos que advêm dos estudos dos agora putativos *media* tradicionais ou de massa. Esta foi uma opção consciente e cautelosa que a autora assume: “*rather than reinventing the wheel, we may argue that we know a lot about television viewing, so let us take the theories, methods, past findings from a well-researched medium and see how they apply to the PC and the internet. The difficulty here is that the very newness of the new medium is what tends to be left out, while the features in common with the older medium get researched*” (2002: 19). Não obstante, são de repensar alguns *a priori*. Certos pressupostos implícitos dos estudos dos *media* tradicionais que a autora transporta, em larga medida, para o estudo contemporâneo da relação com os *media*, são a assunção de uma separação estrita entre público e privado⁶ - que podemos identificar em autores como Allan (1985) – e de uma certa geografia *localizada* do usufruto mediático como atestado na ideia de “cultura do quarto de dormir” e de retiro para casa dos mais novos, que retrai do quadro analítico práticas mediatizadas mais desviadas do seio doméstico - que já eram outrora permitidas por dispositivos como os rádios, os leitores de cassetes ou as consolas portáteis -, e os impactos dos usos dos novos dispositivos noutros espaços sociais como a escola. A noção de “cultura do quarto de

⁶ Essencialmente entendido como espaço doméstico, construído socialmente como refúgio ou porto de abrigo, domínio de realização pessoal (Allan, 1985) e local privilegiado de transmissão de valores positivos e de socialização primária das crianças modernas (Segalen, 1996).

dormir” engloba igualmente uma certa compartimentalização temporal dos usos e consumos que emana das formas de analisar o consumo dos *media* de massa, que poderá ser contrariada pelas possibilidades contemporâneas de conexão perpétua (Katz e Aakhus, 2002; Licoppe, 2004). O modelo analítico de Livingstone não contempla ainda de modo aprofundado os efeitos das formas de comunicação móvel (Castells et al, 2009), ausente (os canais de comunicação estão abertos mas sem a atenção dos recetores⁷) e dissimulada (longe ou escondida da monitorização dos adultos).

Podemos indagar como se estruturam as representações e práticas, com impactos nas atividades quotidianas, nas redes *online* e como se remisturam modalidades comunicacionais diferenciadas mas interligadas em rede, assentes na oralidade, na comunicação interpessoal, ou na comunicação de massa, o que permite falar de um *modelo comunicacional em rede* (Cardoso, 2006)⁸. Levinson (2012) propõe ainda uma diferenciação, produzida pela atual ecologia mediática, entre os “velhos” novos *media* e os “novos” novos *media*. Esta distinção baseia-se na crescente afirmação social e cultural dos *media* sociais - entendidos com um conjunto de aplicações na internet, como as redes sociais *online*, construídas a partir das fundações ideológicas e tecnológicas da Web 2.0⁹ e que permitem a criação e partilha de conteúdos gerados pelos utilizadores (Kaplan e Haenlein, 2010) -, e dos seus potenciais impactos nas instituições e atitudes. Daqui ressalta que é necessário atender à permeabilidade da vida quotidiana contemporânea, e às várias modalidades, tipificadas e por tipificar, de interações mediadas. São igualmente de aventar: a complexificação dos hiatos espaciais e temporais entre emissão/produção e receção nas redes, as possibilidades quanto às novas relações entre autores e recetores numa emergente “cultura de participação” (Jenkins, 2006), a emergência de grupos de

⁷ O facto de as crianças poderem receber mensagens nas redes de telemóvel e da internet dos pais ou dos pares, sem contudo, estarem cientes disso. A ausência de resposta tem efeitos ao nível das interações mediadas.

⁸ Este modelo refere-se mais especificamente a mudanças nas modalidades de mediação, que desembocam na afirmação de uma profusão de ecrãs interligados em rede das sociedades informacionais (Cardoso, 2006; Cardoso e Quintanilha, 2013), suportadas por três características principais: 1) os processos de globalização comunicacional; 2) a ligação em rede de *media* de massa e interpessoais; e 3) diferentes graus de interatividade possibilitados pelas tecnologias atuais (Cardoso, 2009). É um modelo caracterizado por uma nova rede interpessoal, de um para muitos e de massa, que conecta públicos, participantes, utilizadores, empresas e instituições sob uma mesma matriz mediática em rede. Essas transformações nas relações em rede entre os diferentes meios de comunicação fazem da mediação uma experiência tendencialmente integrada, combinando o uso de diferentes meios - do telefone à televisão, do jornal ao jogo multimédia, da internet à rádio, do cinema ao telemóvel - e colocando os utilizadores, as suas práticas e as necessárias literacias no centro da análise (Cardoso e Quintanilha, 2013).

⁹ É de referir que o termo Web 2.0 não é consensual e foi mesmo desafiado por um dos principais mentores da *World Wide Web*, Tim Berners-Lee, que descreve o termo como jargão. O seu argumento é que desde da sua conceção a *Web* ou rede é um meio pensado para a colaboração e partilha (Richardson, 2009).

produtores-recetores e a indefinição da concepção de produtor nas formas simbólicas disponíveis nas redes. O modelo comunicacional em rede parece quebrar uma das características centrais da comunicação de massas tipificada por Thompson (1995), uma quebra estrutural, em termos de espaço e de tempo, entre a produção de formas simbólicas e a sua receção. Mas nas redes ergue-se uma relativa simplicidade com que não-profissionais concebem conteúdos, refletido na noção de consumidor-produtor - ou *prosumer*, no original (Toffler, 1980) – e nos modos de personalização de massa ou de auto-comunicação de massa (Castells, 2011), a partir dos quais as produções de formas simbólicas caseiras podem chegar de modo imediato a um conjunto vasto e indeterminado de outros utilizadores que interagem entre si.

Partindo dos pontos fortes da perspetiva de Livingstone (2002) devemos considerar a sistematização de um modelo que engloba no mesmo quadro analítico as pressões sociais (que advém de transformações induzidas por processos macrossociais como a individualização – metodizados por Giddens e Beck - e as concomitantes “democratização” e sentimentalização da vida familiar, relaxamento de papéis sociais e abertura de brechas de autonomia e negociação) e mediáticas (com os seus efeitos semióticos, ideológicos e narrativos) sobre os contextos da infância. No que concerne a relação das crianças com os *media* é útil, em primeira mão, identificar um conjunto de temáticas e caminhos de pesquisa, que podem ser tomados isoladamente para fins analíticos, mas que se interligam na análise de contextos mediáticos concretos. Com esta identificação espera-se um melhor enquadramento da pertinência dos propósitos da presente pesquisa.

Primeiro, podemos distinguir uma linha de inquirição concernente ao impacto das mudanças no ambiente mediático, na construção social da infância e nos aspetos simbólicos e estruturais das vivências infantis, como diria Qvortrup (1995). Isto significa o estudo das representações, ideologias ou *doxa* senso-comunal dos agentes sociais (sejam adultos, menores ou instituições como o Estado) sobre o que é ser criança, os seus elementos distintivos, e a definição do seu papel social ou dos seus ofícios (Sarmiento, 2000), tal como dos seus direitos e deveres. Em certos contextos, a representação da criança como “perita tecnológica” no seio doméstico é indicadora do impacto dos *media* na construção de uma certa ideia de infância. Outro exemplo, é a forma como a equação entre tecnologia e oportunidades de vida concorre para a afirmação do direito de acesso aos dispositivos tecnológicos. A cristalização normativa do direito de acesso a tecnologias como o computador e a internet é patente, não só nas opções de consumo das famílias,

como nas recomendações para as políticas públicas, nos programas tecnológicos de iniciativa governamental ou de organizações não-governamentais, assim como nas recomendações ou cartas de instituições transnacionais como a UE ou a ONU. Isto tem repercussões nos aspetos estruturais dos contextos infantis como demonstra o apetrechamento tecnológico das famílias, das escolas e de outras instituições públicas como as bibliotecas, a forma como são elaborados os desenhos curriculares e organizadas as atividades extracurriculares. Este processo também enreda os contributos da produção académica como atesta a catalogação de natividade digital dos mais novos, embora criticável, e, de forma mais decisiva, a produção noticiosa (Ponte, 2002, 2005). Por esta via, são difundidas associações entre as tecnologias e os novos riscos que colocam em causa a integridade da condição infantil, com repercussões institucionais na produção legislativa, na atividade regulatória, bem como nas práticas educativas e mediadoras, no agregado familiar como na escola.

Uma abordagem a ter em conta é a que atenta ao impacto dos *media* de forma bidirecional, evocando as capacidades intrínsecas das crianças, enquanto agentes sociais de pleno direito, de modificarem o seu microcosmos e o mundo social que as rodeia (Prout e James, 1990; Jenks, 1996; Almeida, 2009), incluindo o mediático. Ou seja, considerar que participam ativamente na construção social da sua própria condição e podem não aceitar passivamente as representações vigentes. Sendo a infância socialmente construída e historicamente contingente é um campo de luta simbólica, como nos lembraria Bourdieu, que não se mantém estático e sem resistências. Nesta senda, Corsaro (1997) adota a ideia de Goffman (1961) de arranjos secundários, para se referir ao emprego de atividades não autorizadas ou dissimuladas das crianças quanto ao desempenho, entendido como regular do seu papel social, que têm impactos nas interações da vida doméstica e escolar. A partir daqui, seria, por exemplo, interessante explorar como é que, hoje em dia, esses arranjos secundários incluem atividades e expedientes mediatizados.

Segundo, são identificáveis itinerários de análise quanto às transformações domésticas sobre o prisma da difusão e apropriação dos novos *media*, que incluem mudanças materiais, geográficas e *praxeológicas* na mediação do acesso aos dispositivos e nas práticas de coordenação e rotinização da vida familiar. De facto, Livingstone (2002) lança a questão de saber até que ponto os *media* se tornaram uma infraestrutura doméstica essencial para um conjunto de atividades. Nesta linha argumentativa, defende-se a necessidade de incorporar a emergência de novos tipos de ação e interação, que proveem de inovações tecnológicas e modos de uso dos novos *media*. São de relevar as potenciais

modalidades de des-domesticação ou des-domiciliação dos novos *media* com o aparecimento de tecnologias portáteis e de uma cultura móvel (Castells et al, 2009), ou de formas de micro-coordenação das tarefas rotinizadas da vida familiar e de hiper-coordenação na manutenção e alimentação dos laços sociais (Lasen, 2001; Ling e Yttri, 2000, 2002).

Terceiro, podemos evocar um conjunto de questões quanto à centralidade dos *media* na estruturação dos tempos de lazer e nos investimentos simbólicos e identitários em relação aos estilos de vida. Nesta temática, Flichy (2006) menciona a emergência de estilos de vida mediatizados individualizados que Allan (1985) equaciona como liberdade. Surge aqui a problematização quanto à possibilidade das tecnologias permitirem novos graus de liberdade face às formas lúdicas e às modalidades de formação identitária, pessoal e social, na infância. Por um lado, há quem celebre um ambiente mediático contemporâneo personalizado que espelha um *mix* de *media* individualizado, abrindo novas possibilidades criativas, participativas e emancipadoras (ver, por exemplo, Jenkins, 2006). Por outro, sublinha-se a tendência central, já identificada no seio da comunicação de massa, de mercantilização das formas simbólicas (Thompson, 1995) e de privatização dos espaços de lazer, que, segundo Putnam (2000), emerge em detrimento de formas de participação em culturas públicas e comunitárias, ou partilhadas dentro e fora do seio doméstico. Aqui podemos identificar um potencial afunilamento analítico de considerar a infância primeiramente como ambiente de consumo, o que equivale a considerar a socialização mediatizada como uma aprendizagem para o consumo e as construções das identidades baseadas fundamentalmente nos bens de consumo e nas formas simbólicas mercantilizadas. Fuchs (2014), assumindo-se como herdeiro contemporâneo da escola crítica de Frankfurt, indica, ao contrário de Allan (1985) ou Jenkins (2006), que a enorme presença dos *media*, e mais recentemente dos *media* sociais, na vida quotidiana é antes uma forma de opressão que torna o lazer em exploração. Tal consideração deriva do argumento de que a utilização das redes sociais *online* funde lazer e trabalho (gerando aquilo que designa como *playbor*), na medida em que essas redes dependem dos conteúdos gerados pelos utilizadores. Ou seja, procede a uma ressignificação da noção de *prosumer* e assume as audiências como consumidores-trabalhadores, que criam valor económico e são explorados pelas empresas com as suas atividades mediáticas. Surge aqui uma indefinição relativa ao papel do indivíduo dentro da esfera mediática. Será o indivíduo, e neste caso, a criança socializada nas TIC, “consumidor, cidadão, cidadão-consumidor, utilizador, receptor, gerador?” (Paisana e

Cardoso, 2013: 40-41). Esta discussão encaminha para os estudos sobre o imaginário e os mundos culturais e lúdicos mediatizados das crianças e a sua permeabilidade às lógicas de consumo de massas. Mas, mesmo dando de barato essa permeabilidade e a correspondente mercantilização da infância (Cook, 2004), se contarmos com uma perspectiva das crianças não como audiência passiva mas ativa, reflexiva e com capacidade de resistência, então podemos procurar como é que o consumo das crianças poderá ser efetuado nos termos dos seus interesses e motivações e que formas diferenciadas poderá assumir, consoante os contextos familiares e sociais.

Um quarto trilho de análise tem em consideração o balanço entre a vida pública e privada. Para Meyrowitz (1985) os *media* fizeram com que as estruturas físicas que dividem a nossa sociedade em cenários distintos, como o lar e o contexto exterior, fossem reduzidas quanto ao seu significado social. As alterações recentes no ambiente mediático, com o advento dos novos *media*, sugerem que uma separação estrita entre público e privado¹⁰ se tornou ainda mais problemática. Porém, a abordagem de Livingstone (2002) aventa que o controlo e a mediação parental só serão eficazes se as fronteiras, embora cambiantes e construídas, entre público e privado forem sendo mantidas. Mas se os limites do lar deixam de ser barreiras efetivas entre o seio familiar e os espaços entendidos como “públicos” através da utilização das redes digitais e se, dentro da própria topologia da casa, o significado social dos quartos individuais está a mudar, como crê Meyrowitz, então prevê-se que o controlo da infância se torne mais complexo e imprevisível. Nas palavras deste autor: “*at one time, parents had the ability to discipline a child by sending the child to his or her room – a form of ex-communication from social interaction. Such an action, however, takes on a whole new meaning today if the child’s room is linked to the outside world through television, radio, telephone, and computer*” (1985: viii).

Claro que reconhecer atualmente os potenciais impactos da portabilidade dos dispositivos e das modalidades de conexão perpétua às redes de telemóvel e da internet não significa o fim da relevância da geografia ou da construção de limites socio-espaciais. Desviando-se do foco mais mediocentrado de Meyrowitz (1985) quanto à falta de sentido de lugar da experiência mediatizada hodierna, Livingstone destaca de forma bastante pertinente que a administração geográfica da infância é um elemento importantíssimo na mediação parental, nas relações entre crianças e educadores, ou, de um modo geral, nas estratégias dos adultos de monitorização e controlo social das crianças, nas quais os *media*

¹⁰ E que interpelam conceptualmente essas definições, como reconhece Livingstone (2002).

podem ter um papel marcante. A utilização da televisão no seio doméstico, ou mais recentemente de *tablets* em espaços privados ou públicos, para entreter e fixar as crianças num lugar, gerir e negociar a disposição dos dispositivos mediáticos e dotar os descendentes de um conjunto de equipamentos em casa que os afastem de contextos imprevisíveis ou entendidos como potencialmente perigosos, ou a parentalidade à distância exercida pelas redes de telemóvel, constituem exemplos do controlo geográfico da infância.

Christensen, James e Jenks (2004) olham para a geografia doméstica de forma dinâmica e processual, com movimento e fluidez. O estudo das movimentações no espaço-tempo doméstico permite aferir a participação em eventos partilhados, assim como as formas de negociação de “tempo para si”, tendo em vista ganhos de autonomia e independência, e concomitantes focos de tensão nas definições de tempo próprio e tempo para a família. Aqui, podemos colocar a hipótese de que se torna ainda mais importante a monitorização e negociação geográfica da infância, precisamente pela *despacialização* das relações sociais, e da relação com o mundo social como um todo, permitida pelos novos *media*. Admitindo que esse controlo exige um maior esforço por parte dos adultos em impor ou negociar regras e limites, ajustáveis ao longo do tempo, com o objetivo de, como sinalizam Hill e Tisdall (1997), harmonizar a autonomia e liberdade das crianças com a sua segurança. Deste modo, podemos reconciliar as propostas de Meyrowitz com as de Livingstone.

Num quinto eixo temático são levantadas questões que se prendem com os efeitos da relação das crianças com os *media* no que concerne a qualidade e as características dos laços sociais, dentro e fora do agregado familiar. É igualmente neste eixo que se identificam as mais evidentes sobreposições entre os estudos da família e dos *media*. Onde se interligam as tipologias dos sistemas domésticos, as modalidades de uso caseiro dos *media* e as formas comunicativas familiares (Stafford e Dainton, 1995; Solomon et al, 2002). As teorias da individualização, com as concomitantes considerações sobre as transformações da intimidade (Giddens, 2001), reaparecem, uma vez mais, como uma proposta central que identifica um elemento causal de fundo explicativo do crescendo de autonomia das crianças, da forma como vão ganhando e construindo o seu espaço no sistema doméstico e como gerem os seus canais de comunicação e a sua rede de relações. É neste sentido que Livingstone fala de uma tendência de viver juntos separadamente no domínio familiar. Mas podemos estender o âmbito de análise à gestão mediatizada de uma rede de relações mais alargada com elementos fora dos espaços domésticos. Na relação entre *media* e laços sociais, Turkle (2010) e Bauman e Lyon (2012) apresentam,

no entanto, uma visão pessimista sobre o que significa viver numa realidade interconectada. O ponto de vista comum destes autores é que, paradoxalmente, vivemos mais conectados do que nunca mas isso significa uma degradação dos laços e das relações íntimas e um deslocamento emocional dos agentes sociais. Por exemplo, as relações nas redes sociais *online* e a preferência por mensagens de texto ou mediadas são pautadas pela sua *liquidade* (Bauman, 2000) em termos de comprometimento e pela perda da riqueza e exigência das interações sociais e conversas face-a-face (Turkle, 2010). Num estudo de McPherson, Smith-Lovin e Brashears (2006) é exposto que os indivíduos, em particular, os utilizadores intensivos da internet, têm menos pessoas com quem discutir assuntos importantes, e essas discussões ocorrem com menor frequência, em comparação com o passado relativamente recente. Esta situação traz, segundo Turkle, novas instabilidades na forma como entendemos noções como as de privacidade, comunidade, intimidade e solidão. Tal perspectiva torna-se ainda mais sombria quando pensamos que é nesse ambiente que as atuais crianças estão a ser socializadas. Ainda assim, a temática é mais multifacetada no que concerne à relação causal entre o uso dos novos *media* e os laços sociais intra- e extra-familiares. Quanto à hipótese de que o uso dos novos *media* leva à degradação dos laços, apoiando-nos no trabalho de Amichai-Hamburger e Ben-Artzi (2003), podemos contrapor a hipótese alternativa de que crianças ou famílias já pautadas pela falta de qualidade das suas relações sociais são mais propensas a determinados usos dos *media*, entendidos como desapropriados ou contraproducentes.

Finalmente, podemos identificar um sexto eixo analítico que reconhece pressões transformativas no que se entende por literacia dado o contexto societal multimidiático e caracterizado por uma população cada vez mais familiarizada com as redes digitais e ferramentas como os motores de busca e os *media* sociais. É um eixo que se refere diretamente às modalidades e consequências socio-cognitivas e performativas da interação com os suportes tecnológicos, desde o livro ao *tablet*. A profusão de ecrãs (Cardoso, 2013) e de narrativas, lineares ou não-lineares, como possibilitado pela *lexia*¹¹ do hipertexto, e a diversidade de realidades mediáticas com que os indivíduos são confrontados diariamente, veio lançar um conjunto de questionamentos sobre como se estruturam as dimensões da literacia. Para tornar o conceito estruturado e operativo face a um conjunto de realidades diferenciadas têm surgido propostas conceptuais multidimensionais da literacia (Livingstone, 2004; Verniers, 2009) ou “multiliteracias”

¹¹ Para usar o termo de Barthes (1970) que se refere, grosso modo, ao encadeamento de textos ou “unidades de leitura” com outros textos.

(Selber, 2004). A questão passa por identificar denominadores comuns nas modalidades de decodificação das formas simbólicas (presentes no livro, no cinema ou nos jogos multimídia) e de interação com os vários suportes textuais, audiovisuais ou digitais. Porém, como os modos de interação dos sujeitos com as tecnologias se vão alterando com a inovação tecnológica, desponta uma certa confusão conceptual que vai consumando à medida que são adiantadas novas propostas de conceptualização e de operacionalização empírica, que adicionam novas dimensões à literacia (Paisana e Cardoso, 2013). Não obstante, neste campo temático, têm surgido importantes linhas de pesquisa com utilidade social e potenciais repercussões nas recomendações para as empresas de *media*, as entidades reguladoras e as políticas públicas: nomeadamente, a identificação de um leque de novas competências, pessoais e sociais, cognitivas e performativas (ver, por exemplo, Jenkins et al, 2009); o estabelecimento da interdependência entre a centralidade dos *media* nos modos de vida contemporâneos e as práticas educativas (Pinto et al, 2001; Lopes, 2011); a relação entre literacia e cidadania (Pinto et al, 2001; Jenkins, 2007; Martinsson, 2009; Lopes, 2013); a análise dos potenciais ou efetivos riscos e danos advindos da utilização mediática face aos perfis de literacia dos indivíduos (Nash, 2014); ou a inquirição de novas divisões ou diferenciações digitais, ou da *literexclusão* (Paisana e Cardoso, 2013), baseada não no acesso mas na distribuição estruturalmente desigual (em termos geracionais, de classe, étnicos, etc.) das competências mediáticas (van Dijk, 2005; Livingstone e Helsper, 2007; Verniers, 2009). Ademais, como nos indica Ávila (2008), os tipos de literacia certificados pelos recursos escolares revestem-se de um valor simbólico. Tal sugere um trilha de pesquisa, no âmbito das sociabilidades diárias no espaço doméstico, ou na esfera pública, respeitante às lutas simbólicas em torno do valor social de tipos de literacia - formalmente transmitidos na escola ou adquiridos informalmente na relação com os novos *media* (Greenfield, 1984; Ito et al., 2008).

Partindo das problematizações prévias, a questão central da dissertação prende-se em saber de que formas a domesticação dos *media* pelas crianças, num contexto mediático saturado (Livingstone, 2002; Deuze, 2012) e de comunicação em rede (Cardoso, 2008 e Cardoso et al., 2009), veio contribuir para inovações na configuração da infância e dos seus quadros de existência. Tal como nas perspetivas da putativa “nova sociologia da infância” (Matthews, 2007), é aqui assumido o potencial das crianças enquanto agentes de mudança dos seus contextos. Pretende-se dar assim um contributo para pensar e atualizar a sistematização, empiricamente sustentada, do estudo da relação entre infância e *media*, incorporando mudanças recentes e discutindo a importância da identificação de

tipos de interação em rede, explorando o aprofundamento do impacto do “novo” nos novos *media*. Quanto à operacionalização da estrutura em rede das formações sociais parte-se da conceptualização de *Sociedade em rede* de Castells (2002) e dos corolários teóricos de médio de alcance de Cardoso (2006) sobre o *modelo comunicacional em rede* e a realidade inerentemente cambiante do ambiente mediático, dada a estrutura e morfologia flexível das suas redes.

Há um conjunto de questões de trabalho derivadas da problematização inicial que servirão para guiar as análises efetuadas na presente dissertação, com a qual se pretende contribuir com elementos empíricos que ajudem a iluminar essas questões. A primeira questão prende-se com os elementos distintivos da relação entre infância e novos *media*, em particular, a internet, face a outras coortes ou gerações. No que respeita às modalidades emergentes de apropriação e domesticação dos *media*, é pertinente introduzir uma pesquisa comparativa entre gerações que permita contextualizar os universos infantis. Se as tecnologias fragmentam as audiências, que tipo de divisões, a nível societal, agregado e individual, podemos estabelecer? A análise desta questão deve ser estruturada destrinçando diferenças de primeira ordem – considerando como fatores modalidades de acesso, seguidas da utilização/não utilização da tecnologia - entre gerações mas também dentro de uma mesma coorte, e de segunda ordem (Hargittai, 2002; Hargittai e Hsieh, 2013) - modalidades de utilização e os tipos de competências e experiência dos utilizadores (DiMaggio et al., 2004; Guillén e Suárez, 2005; van Dijk, 2005). Neste campo, é de indagar a legitimidade de algumas categorizações relativas às modalidades de apropriação dos *media* por parte dos indivíduos e, em particular, das crianças. Importa também analisar até que ponto as práticas *mediáticas* estão no centro das atividades infantis, percebendo assim como poderão estar a mudar a estrutura de relevância entre experiência vivida e experiência mediatizada (Thompson, 1995), as dietas mediáticas e as culturas infantis. E até que ponto as realidades mediáticas são incorporadas nas rotinas e interações quotidianas, com os pares, com os pais ou outros e que efeitos os *media* poderão ter nas relações familiares e extra-familiares. Caraterizando a relação das crianças com a internet, o telemóvel, a televisão e os jogos multimédia pretende-se compreender até que ponto podemos identificar modalidades emergentes de domesticação, e como é que essa relação poderá ser indicadora de processos macrossociais, mas igualmente da emergência de um modelo comunicacional em rede.

Para analisar a relação dos agentes infantis com os *media* em Portugal e proceder à sua contextualização, - que serve aliás de fundamento argumentativo para a sustentação

da pertinência do tema em causa -, será útil organizar, nos Capítulos 1 e 2, a revisão da literatura em quatro tempos principais, que se interligam entre si. O primeiro tempo corresponde à discussão sobre o contributo de vários saberes sociológicos que se debruçaram as realidades infantis e à análise das tendências históricas no que respeita ao estudo, em ciências sociais, da relação das crianças com os *media*. Este é um passo importante para enquadrar os debates teórico-conceituais, permitindo uma melhor visão sobre de onde se parte e como se poderá proceder na presente pesquisa. O segundo tempo é respeitante às condições sociais de produção da investigação social no campo da relação dos quadros infantis com os *media*. O terceiro tempo remete para o panorama deste campo de investigação em Portugal. Por fim, num quarto tempo, as relações intergeracionais são enquadradas no contexto da apropriação e domesticação mediática dos mais novos. Aqui aborda-se as práticas de *generationing* (Almeida, 2009) quanto à forma como crianças e adultos nas suas relações face à mediação, regulação e apropriação dos *media* se co-produzem, afirmando as suas posições recíprocas no espaço social. Além disso, é lançada a questão de saber até que ponto podemos definir gerações tendo como referente culturas e domesticações mediáticas diferenciadas, num contexto de mudança de paradigma comunicacional nas sociedades contemporâneas.

No Capítulo 3 é delineado o modelo conceptual da presente dissertação e discutida a estratégia metodológica. Para levar a cabo a análise propõe-se a utilização de uma estratégia de investigação que mobiliza a análise secundária de vários inquéritos por questionário. No entanto, em dois capítulos (o Capítulo 10 referente aos jogos multimédia e o Capítulo 12 sobre a leitura e literacia) são utilizados elementos empíricos retirados de um inquérito por entrevista procedendo-se à utilização de métodos mistos que seguirá, aproximadamente, uma estratégia de nidificação (*embeddedness*) dos dados (Creswell, 1993; Bryman, 2008). Ademais, pretende-se dar importância às experiências das crianças e à sua reflexividade e terem a sua própria voz, atendendo às especificidades das culturas infantis (Sarmiento, 2004). No capítulo 4 começa-se o estudo empírico referente à análise comparada entre coortes ou gerações em termos da sua relação com o universo *online*. No Capítulo 5 é feita uma caracterização das transformações da ecologia mediática com recurso a dados diacrónicos e de várias fontes estatísticas que enquadram as experiências infantis. O Capítulo 6 é referente à análise da domesticação da internet com recurso a dados recolhidos presencialmente e *online* e o Capítulo 7 concerne a incorporação das redes sociais *online* nos quotidianos infantis, em particular, na fase da adolescência. O Capítulo 8 é respeitante à emergência de uma cultura de comunicação móvel entre as

crianças onde se pode identificar usos sociais e lógicas de utilização dos telemóveis. No Capítulo 9 é discutida a forma como as mudanças no panorama televisivo refletem as modalidades de domesticação infantil da televisão. Dado o crescimento da relevância dos jogos multimédia nos contextos infantis, e não só, é pertinente discutir no Capítulo 10 o impacto da domesticação dos jogos nos quotidianos infantis e familiares. A emergência de novas configurações de vivência da infância, na sua relação com diversos dispositivos mediáticos pode ter impactos no conjunto padronizado de relações familiares, dependendo do acesso aos diversos media, dos estilos parentais de mediação e de regulação, das configurações de poder, dependência e autonomia. Daí que no Capítulo 11 sejam analisadas algumas dinâmicas familiares em torno da mediação doméstica dos *media*. Como foi apontado atrás uma das dimensões da análise da relação dos agentes infantis com os *media* remete para a discussão das mudanças na literacia das crianças. Há dados que apontam para um declínio da leitura em papel entre os públicos infantis pelo que se discute o conceito de literacia face às competências mediáticas das crianças e as reconfigurações do espaço da leitura no Capítulo 12. As mudanças nos quadros e nas culturas mediáticas infantis trazem consigo novas oportunidades mas igualmente riscos para as crianças e incertezas para os educadores. O Capítulo 13 enquadra, assim, as mudanças mediáticas e comunicacionais nos universos infantis com reflexões sobre as políticas de regulação e mediação dos *media*.

No momento conclusivo da dissertação será defendida a proposta conceptual da emergência de uma *infância em rede* que, - ao contrário das naturalizações contidas na conceção de “nativos digitais” (Prensky, 2001)¹², que contrasta e define os indivíduos mais novos face aos, na melhor das hipóteses, “imigrantes digitais” – não opõe uma geração a outra, unidimensionalmente e de modo determinista, por via de utilizações concretas dos *media*, e reconhece que os processos sociais da modernidade tardia e a emergência do modelo comunicacional em rede não atingem apenas os contextos da infância, nem remetem para uma unicidade das experiências infantis. A ideia de rede, que cerca as redes de relações e de atividades, é ela própria de geometria variável como é variável a infância, consoante as fases de desenvolvimento, os tipos familiares e os contextos sociais e institucionais onde a vivência da infância se insere. Não se fecha ao mesmo tempo na ideia de *plus ça change, plus c'est la même chose*, reconhecendo e

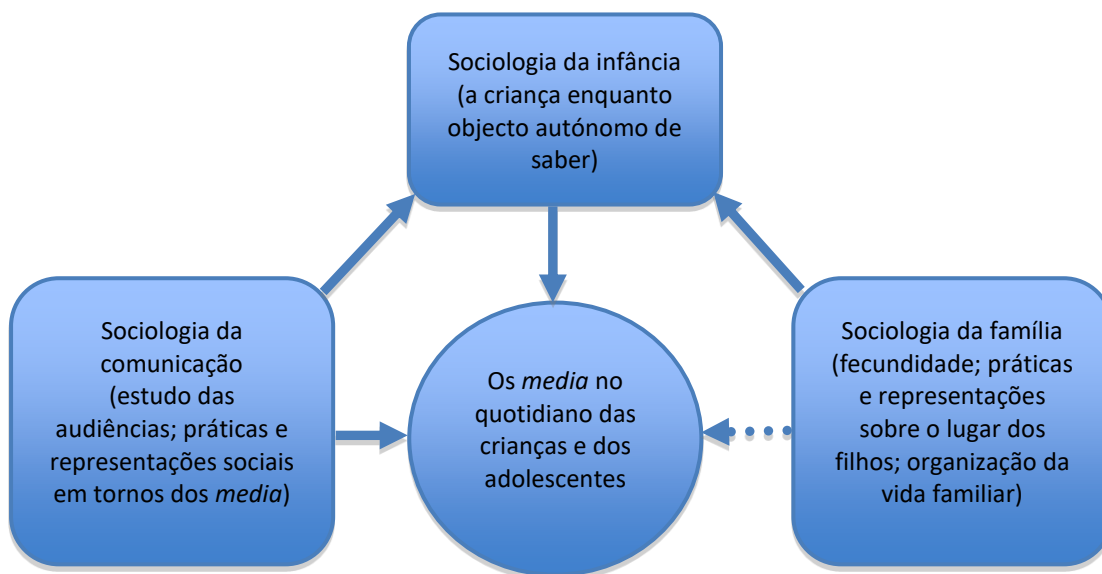
¹² Ou na compartimentalização de gerações por “geração TV” da década de 60, “geração vídeo” da década de 70, “geração Nintendo” da década 80 e “geração internet” da década de 90 (LaFrance, 1996). São o tipo de categorizações mais imediatistas que muitas vezes perpassam para a *doxa* senso-comunal.

propondo como hipótese de trabalho que os quadros da vida social das crianças se alteram com a emergência e desenvolvimento do modelo comunicacional em rede (Cardoso, 2006), o qual foi acompanhado por novos tipos de mediação e ação (Cardoso, 2013).

Capítulo 1: O estudo dos media no quotidiano das crianças - um coquetel de saberes em ciências sociais

Para analisar a organização e vivência do quotidiano das crianças num ambiente mediático cada vez mais rico (pelo menos, para as crianças das classes médias ocidentais) e proceder à sua contextualização, é necessário ter uma visão de conjunto de vários saberes sociológicos que se debruçaram sobre as mudanças nos modos de viver a infância, nos consumos e nas práticas e representações sociais das crianças relacionadas com os *media* e as formas como a evolução do sistema dos *media* tem sido incorporada no dia-a-dia. Daí que se proceda à análise da genealogia na investigação sociológica, em particular no contexto português, relevante para o tema em causa. Deste modo, podemos traçar vários ramos genealógicos do saber sociológico que desembocam numa temática específica. Na tentativa de sistematizar essa genealogia elaborou-se o seguinte esquema:

Figura 1-1. A relação entre saberes sociológicos no estudo das crianças com os *media*



De modo a tornar o esquema mais inteligível avançam-se alguns esclarecimentos. Poderíamos, por exemplo, incluir a influência da sociologia da educação na formação de uma sociologia da infância, que conheceu, em Portugal, um grande aumento de produção sociológica sobre os universos infantis, fomentada por investigadores da área das ciências da educação e da antropologia cultural (Sarmento e Pinto, 1997; Pinto e Sarmento, 1999). A própria escola tem incorporado a utilização de dispositivos mediáticos e as próprias crianças levam para a escola diversos dispositivos como telemóvel ou o leitor de música. Por outro lado, a autonomização da sociologia da infância foi alimentada igualmente por importantes desenvolvimentos na sociologia da família. Indicadores como o crescimento dos “filhos a menos”, e que tem como expoente máximo as descendências de filho único; e a *sentimentalização* da vida familiar e da relação com a(s) criança(s) em particular, despoletaram reflexões sobre a reconfiguração do lugar dos filhos na família (Cunha, 2007). Além disso, o aumento dos indicadores de divórcio e dos processos de recomposição familiar têm provocado, de igual forma, a consideração das crianças como agentes ativos na constituição e dinâmica dos arranjos familiares e, portanto, como unidade de análise relevante (Lobo, 1995; Torres, 1996; Almeida, 2000).

Como assinala Almeida, “*contrastando com o relevo dado às crianças por outras áreas de saber (nomeadamente a psicologia)*”, até aos anos 90, “*a “ciência normal”, praticada do lado da sociologia, parece ter ignorado ou, pelo menos, silenciado a presença e o contributo das crianças, enquanto grupo, para o fabrico, material ou simbólico, do tecido social*” (2000: 11). Enquanto que a psicologia já há muito estudava a condição infantil, a sociologia só depois encetou reflexões sobre o lugar da criança na instituição familiar em mudança. A investigação sociológica começou a refletir, a título de exemplo, sobre as consequências da posição contraditória das crianças e dos adolescentes, em particular, entre a sua crescente autonomia existencial e a sua dependência financeira face aos pais (Pais, 1998; Pappámikail, 2004), e a reconhecer o papel das crianças nos perfis de consumo das famílias (Sarmento, 2004; Gustavo et al. 2007). O estudo da crescente ocupação dos agentes infantis em instituições controladas pelos adultos e da alteração que essa ocupação imprime na centralidade do espaço doméstico veio igualmente ajudar à constituição da criança como unidade de análise (Sarmento, 2004). Do ponto de vista das constelações normativas, que presidem à orientação das trajetórias e às práticas sociais, os estudos começaram a ter em linha de conta os elementos característicos das culturas infantis, como a *ludicidade* (Sarmento, 2004) e a adoção de éticas de cariz mais expressivo e hedonista, que, aliados à pressão

social em crescendo no sentido da individualização, da construção reflexiva e criativa das biografias, poderão contagiar o universo adulto (Pais, 1998).

A sociologia da comunicação surge igualmente como uma outra grande área de estudo que tem alimentado a sociologia da infância com estudos sobre a programação televisiva para crianças (Ponte, 2008) ou o papel da televisão na organização dos quotidianos infantis e familiares (Pereira, 1998; Pinto, 2000, 2002). As vivências de crianças de várias idades e meios sociais como audiências de televisão foram ainda objeto de estudo por Fonseca (2000) e Saramago (2000). O papel dos novos *media* na vida das crianças também começa igualmente a tomar lugar na investigação sociológica em Portugal, em investigações sobre a presença do telemóvel no quotidiano (Dias, 2008) e em análises abrangentes sobre as práticas e representações das crianças num *sistema dos media* complexo e organizado em rede, onde sobressaem duas redes dominantes compostas em torno da televisão e da internet (Gustavo, 2006, Gustavo *et al.* 2007). De um modo geral, estes estudos vieram dar visibilidade aos contextos materiais e normativos da receção e da formação de audiências infantis e propuseram-se a discutir o papel das crianças como utilizadoras relativamente competentes da oferta mediática (Pinto e Pereira, 1999; Gustavo *et al.* 2007).

Poderíamos igualmente traçar uma ligação entre o estudo dos *media* e a sociologia das gerações, largamente associada à sociologia da família em Portugal. No contexto nacional o estudo das gerações tem surgido, em larga medida, com a análise da configuração e diversidade das trajetórias familiares de homens e de mulheres de diferentes gerações e o impacto dessas trajetórias na rede de relações familiares e sociais dos indivíduos (Guerreiro, 1998) ou com a discussão dos limites e fronteiras da individualização nas trajetórias infantis e juvenis (Pais, 1998; Pappámikail, 2004). Todavia, outros estudos centraram-se nas clivagens geracionais no sistema de valores, aparecendo as crianças como ponto de contraste e como agentes de mudança desse mesmo sistema, em particular aquelas com maiores recursos escolares (Almeida, 1996; Almeida *et al.*, 1990). O entrecruzamento entre o estudo das gerações e as práticas e representações face aos *media* surge com o trabalho de Cardoso (2006) que distingue empiricamente segmentos geracionais, caracterizados por traços intra-geracionais comuns na relação com diferentes tecnologias e uma partilha de práticas e valores face aos *media*.

Em suma, vários estudos têm dado visibilidade às crianças enquanto grupo com representações e práticas diferenciadas dos adultos, reconhecendo-lhes as potencialidades de mudança social. Os estudos que se centram nas crianças enquanto unidade de análise,

reivindicam um estatuto científico autónomo para a infância. Contudo, deve-se assumir a teia de cumplicidades e a genealogia dos estudos da infância com outras disciplinas, constituindo este um desafio da explicação sociológica, de modo a evitar que se tornem um gueto fechado sobre si próprio. As sociologias da família e da comunicação podem ser vistas como disciplinas-mãe que se encontram no estudo das modalidades de penetração dos *media* no dia-a-dia das crianças: a representação contemporânea da família surge indissociavelmente ligada a uma nova ordem de valores sobre a infância (Almeida, 2000), ao mesmo tempo que a evolução no sistema dos *media* tem influenciado os mundos infantis.

1.1 A evolução histórica da análise sobre os usos dos media por parte das crianças

Quanto à evolução histórica da análise sobre os usos dos *media* por parte das crianças, é de salientar, em primeiro lugar, que a emergência dessa agenda de investigação está intimamente associada ao surgimento de debates públicos no início do Séc. XX nas sociedades ocidentais, em particular nos EUA, sobre o possível efeito dos *media* na promoção da violência (Wartella e Reeves, 2003). Debates esses que continuam a fomentar controvérsias públicas a par da evolução tecnológica e que têm mantido um diálogo com as ciências sociais (Silverstone, 2007). Embora a pesquisa sobre a relação das crianças com os *media* se tenha desenvolvido independentemente das pesquisas tradicionais sobre os meios de comunicação de massa, uma das suas correntes principais, e pioneiras, emerge a partir dos estudos dos efeitos dos *media*, que constituem o intitulado modelo da “agulha hipodérmica”¹³, focados nos “efeitos diretos” dos *media*, e que reproduzem de certo modo a lógica *behaviorista* de estímulo-efeito (Gunter, 2000; Wartella e Reeves, 2003). É um modelo caracterizado pelos impactos de *curto-prazo* dos *media*, onde tendencialmente se adota uma postura que coloca as audiências, em particular as crianças, numa posição essencialmente passiva, entendendo-a como uma “massa atomística” (Katz e Lazarsfeld, 1955), obscurecendo as próprias apropriações sociais que os agentes fazem dos *media* e a capacidade sociocognitiva das crianças

¹³ Embora a Escola de Frankfurt venha de uma tradição analítica crítica do positivismo, diferente da Americana, as suas premissas no que respeita à análise da cultura de massas, com a sua postura pessimista face às audiências, tem levado a que seja incluída no modelo ‘hipodérmico’ (Günter, 2000).

enquanto produtoras dos seus próprios elementos culturais, que os desenvolvimentos dentro da sociologia da infância vieram posteriormente a enfatizar (Qvortrup, 1994; Saramago, 2001; Sarmiento, 2004). Privilegia ainda o método nomotético, por exemplo, estabelecendo correlações entre a disseminação de um conjunto de conteúdos violentos e índices de agressividade (ver a propósito Anderson, 2002), embora o estudo sociológico de Blumer (1933) chamasse já à atenção para o facto de que o mesmo conteúdo, a mesma mensagem, pode afetar adolescentes de forma diferenciada, ou mesmo diametralmente oposta, consoante a diversidade de conteúdos apresentados e o contexto social, as atitudes e os interesses do observador.

As críticas ao modelo hipodérmico não levaram, contudo, ao desvanecimento do foco analítico nos efeitos dos *media* (Wartella e Reeves, 2003), antes levaram a reformulações analíticas, levadas a cabo por Katz e Lazarsfeld (1955), que têm em linha de conta fatores mediadores entre mensagens e audiências. McQuail (2003) defende mesmo que todo o estudo da comunicação, em particular, da comunicação de massas é assente na premissa que os *media* têm efeitos significativos. Pesquisas recentes sobre os efeitos dos *media* têm ultrapassado algumas limitações, indo para além de uma perspetiva que considera meramente fatores mediadores ao adotar uma teoria que conceptualiza o “enquadramento” do uso dos *media* por parte dos agentes enquanto construção social da realidade. Isto é, consideram que a apropriação dos *media* implica a construção contextualizada de uma versão da realidade construída sobre as experiências pessoais, a interação entre pares e entre adultos e crianças, e um processamento ativo dos conteúdos dos *media* (Neuman et al., 1992: 120) ¹⁴.

Contudo, o estudo dos efeitos dos *media* esbarra em dificuldades conceptuais e metodológicas sobre o que constituem efeitos (por exemplo, poderão ser entendidos essencialmente como comportamentais ou como atitudinais) e de como medi-los (surgem

¹⁴ Isto remete para as teses de Berger e Luckmann (1966), onde as instituições como a família e a própria infância como fenómeno institucionalizado não são um tipo de realidades ‘externas’, antes são o resultado de um lenta criação social onde um certo modo de fazer as coisas consolida-se ou institucionaliza-se e torna-se finalmente o modo de fazer as coisas. Berger e Luckmann avançam que é impossível perceber uma instituição sem olhar e entender o processo histórico da sua constituição, daí a importância por exemplo do trabalho de Ariès (1981) sobre a infância, que abordaremos mais adiante. Neste processo, Strauss e Quinn (1997) distinguem dois tipos de estruturas relativamente estáveis: as estruturas mentais ou esquemas, intrapessoais, e as macroestruturas, extrapessoais, que serão propriedades emergentes dos sistemas sociais num sentido similar ao dado pelas teorias *praxeológicas* (Giddens, 1984; Bourdieu, 2002; etc). Aliás estas teorias devem muito à ideia de construção social da realidade, onde a sociedade é entendida tanto uma realidade exteriorizada e objetivada como uma realidade subjetiva. As teorias da prática constroem, desta forma, uma dualidade tentando ir para além do subjetivismo e do objetivismo pois é na complexa interligação entre o intrapessoal e o extrapessoal que as instituições e as formas e os esquemas simbólicos ou culturais poderão ser tanto criados como mantidos.

as dificuldades de isolar e identificar os efeitos específicos dos *media* face a outros fatores). Scheufele (1999) assinala que as definições e conceptualizações do que constitui “efeitos”, formuladas de forma ambígua ou assentes num contexto particular, ao invés de permitirem uma operacionalização passível de ser generalizável, correm o risco de serem contagiadas por um tom moralizante, pois prendem-se com questões éticas e morais (Silverstone, 2007), o que coloca em causa reclamações de objetividade. São de salientar também dificuldades na arrumação analítica dos efeitos, das práticas ou das próprias variáveis contextuais e de “enquadramento”, enquanto variáveis independentes ou dependentes (Scheufele, 1999). Embora, em rigor, este seja um problema que deverá estar presente em qualquer pesquisa que inclua uma análise sobre práticas mediáticas.

Wartella e Reeves (2003) aludem ainda à duplicidade na análise dos efeitos dos *media* nas crianças face aos adultos: enquanto que relativamente às primeiras se privilegia o estudo dos efeitos nos comportamentos, no que concerne aos segundos, é dada ênfase às mudanças atitudinais. A pesquisa que privilegia a análise dos efeitos e possíveis riscos da exposição aos *media* tem sofrido sucessivas ressuscitações com o desenvolvimento de cada meio de comunicação, desde a leitura escrita, passando pela popularização do cinema e, posteriormente, pela emergência da televisão e da rádio, até à mais recente invasão das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no quotidiano (Wartella, 2002). As sucessivas reconceptualizações sobre o que se entende por efeitos demonstram ainda uma reflexão insuficiente sobre o seu balizamento conceptual. Para estas reconceptualizações tem contribuído a mudança de um contexto dominado pelos meios de comunicação de massa para um contexto onde tem sido cada vez mais evidente a impregnação dos designados novos *media* (internet, telemóveis, etc.) na vida diária. Tem emergido na literatura uma extensão da noção de riscos que abarca novos efeitos tidos como nefastos, desde os riscos de desagregação social ou de isolamento social (Jordan, 2002), de viciação (Vieira, 2008) ou o risco de infoexclusão (Schiller, 1996; Livingstone e Bovill, 2001a). Este centramento nos riscos deixa muitas vezes de fora a análise de outros efeitos (podendo ser entendidos como oportunidades ou externalidades positivas) como, numa abordagem *neo-durkheimiana*, a contribuição dos *media* para a coesão social de um dado grupo através da partilha ritual de significados comuns (Alexander, 1986) ou, dentro de uma perspectiva *praxeológica*, a contribuição dos *media* para a estruturação de rotinas diárias com impactos na *segurança ontológica* dos indivíduos (Silverstone, 1994), entre outros. Deste modo, julga-se importante uma reflexão sobre a construção social em torno do que constituem efeitos, entendidos como positivos ou negativos, dos *media*, e a

forma como essa construção medeia o modo como pais ou educadores e filhos negociam o consumo quotidiano dos *media*. O papel dos *media* na definição de infância e por arrasto dos riscos ou danos que enfrentam é, aliás, abordado por Ponte (2005).

As abordagens tradicionais deixam eventualmente de fora a análise de impactos mais profundos, fora de uma lógica de curto alcance no espaço e no tempo, e que poderão ser apreendidos por um olhar mais etnográfico sobre o uso dos *media*. Neste âmbito, Pereira (1998) toma especial atenção para o impacto da televisão na vida familiar e adianta que a relação família - televisão é social e culturalmente mediada pelo quadro social da vida quotidiana. Silverstone (1994), seguindo alguns dos passos teóricos de Giddens (1984), tentou perceber como a televisão - numa era onde os aparelhos de televisão migram para vários espaços dos agregados familiares e a oferta de conteúdos se multiplica – poderá contribuir para o restabelecimento da *segurança ontológica* dos agentes num mundo social gerador de fontes de ansiedade (Giddens, 1991). Desta forma, Silverstone olha para a televisão como um meio que contribui para o ordenamento da vida diária, uma característica das suas rotinas ocultas que criam um sentimento de estabilidade e controlo. Além disso, interliga a vida familiar com o espaço público e global, forjando um sentido de existência que é conectado com os outros.

Fora da esfera televisiva, outros autores mostraram a importância de novos dispositivos, nomeadamente o telemóvel, na estruturação das rotinas diárias e na manutenção da segurança ontológica de pais e filhos, através dos processos de micro-coordenação - coordenação prática da vida quotidiana (Lasen, 2001) – e de hiper-coordenação - que envolve a interação social e emocional e a construção de narrativas comuns entre os agentes (Ling e Yttri, 2000, 2002). Quanto à internet, Dickinson et al. (2001) e Taberner et al. (2008) tentam perceber os padrões de mudança nas práticas comunicativas através da análise das modalidades de incorporação do uso habitual da internet nas práticas quotidianas dos agentes sociais, em particular, no contexto familiar. Contudo, estes autores centram-se essencialmente na análise de um único meio de comunicação. Num contexto mediaticamente saturado (Jordan, 2002), onde as crianças poderão desenvolver competências quanto ao uso dos *media* em combinação (Livingstone e Bovill, 2001b) ou em rede (Cardoso, 2006; Cardoso et al, 2009) surge um campo de análise por explorar quanto à forma como a comunicação em rede, não apenas focalizada num único meio, poderá contribuir para a estruturação das rotinas diárias e para o contínuo restabelecimento da segurança ontológica. Ademais, os autores citados focam-se, em larga medida, na forma como o uso dos *media* tem vindo a naturalizar-se e a

incorporar-se na textura geral da experiência e não exploram analiticamente as consequências de alterações no panorama mediático, fruto da apropriação social de novos *media*, ao nível das rotinas quotidianas e da segurança ontológica daqueles socializados noutra contexto mediático (como, por exemplo, parte dos pais das crianças hodiernas).

A insistência na análise sobre os efeitos deixa outros problemas sociológicos por explorar que advêm não só de uma reflexão conceptual mais aprofundada sobre a noção de “efeitos” mas também, por exemplo, de considerações sobre a agência dos agentes sociais infantis e das formas como mobilizam os *media* tendo em conta os seus próprios interesses, atitudes e disposições, assim como o lugar no espaço social que ocupam e os constrangimentos sociais a que estão sujeitos, dentro e fora da instituição familiar, e que se prendem também com processos e mudanças sociais fora do campo da comunicação. Cunha (2007) identifica na *sentimentalização* da vida familiar o lugar central que os filhos ocupam nas famílias, sendo alvo de fortes investimentos financeiros e afetivos. A libertação de recursos com o decréscimo da fecundidade aliada à erosão das relações intra-familiares tradicionais são fenómenos associados aos processos de privatização da vida familiar (Ariès, 1981) e de individualização dos membros do agregado, que levou a redefinições do que é comum e do que é individual. Além disso, a consideração do papel ativo das crianças não decorre, portanto, de uma simples refocagem teórico-analítica, pois espelha mudanças nos enquadramentos normativos no seio familiar, assim como debates epistemológicos e normativos sobre o que é a família e como ela *deverá* ser (Silva e Smart, 1999).

Um centramento nas crianças enquanto unidade de análise não significa ignorar a diversidade da infância na sociedade contemporânea. A infância não é uma entidade monolítica, sendo intersectada por outras variáveis (sexo, idade, espaço geográfico, classe social de origem, nível de escolaridade, etc.), que contribuem para a formação de subculturas infantis. Neste âmbito, Pereira (1998), no respeito à relação das crianças com o meio televisivo, sublinha que existe uma pluralidade de quotidianos vividos de forma desigual, organizados e determinados pelas posições socialmente diferenciadas de pais e filhos e pelas práticas sociais, também elas distintas. No entanto, Sarmento, não rebatendo esta constatação, defende que há traços homogeneizadores da categoria e que “há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção local de cada criança” (2004: 22). O autor defende que as culturas infantis têm uma gramática própria e “atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de género, de etnia e de classe que cada criança integra” (*idem*). Ou seja, é assumida a autonomia

cultural das crianças e dos adolescentes e a sua descoincidência com as culturas adultas. A conciliação conceptual entre a “universalidade” e “heterogeneidade” da infância é efetuada por Sarmiento e Pinto (1999) através distinção entre a “infância”¹⁵, entendida como categoria social que realça os elementos comuns deste grupo caracterizado por uma relação de dependência (e de poder desigual) face aos adultos, e “as crianças”, unidades empíricas, cujo conhecimento necessita da inclusão de variáveis de diferenciação social.

No estudo das modalidades de penetração dos *media* nos quotidianos infantis, dá-se assim maior visibilidade aos contextos materiais e normativos da receção e da formação de audiências e discute-se o papel das crianças como utilizadoras relativamente competentes da oferta mediática (Pinto e Pereira, 1999; Gustavo *et al.* 2007). Neste âmbito, Jordan (2002) integra conceitos da sociologia da família na análise dos *media*, partindo de autores que se focam nos papéis que cada membro de um agregado familiar assume (Morley, 1986) ou que se focam na maneira como as famílias constroem uma realidade social comum pela construção de significados através de interações repetidas e padronizadas (Berger e Luckman, 1966). Segundo Jordan, para entender a forma como as famílias assimilam, adaptam e acomodam os novos *media* é necessário atender às dimensões estruturais e sociais do sistema familiar como a estruturação do espaço e tempo em casa, a interação entre os membros do agregado, os papéis de género, o desenvolvimento identitário das crianças e as estratégias parentais de mediação. No âmbito de um enquadramento conceptual que parte de uma abordagem sistémica, a autora assinala que as normas, os valores e os padrões do sistema familiar tanto refletem como moldam a abordagem geral dos *media* por parte das crianças. Apesar de Jordan não seguir uma abordagem estritamente funcionalista, parece adotar uma perspetiva que se foca nas formas de integração familiar, e não nos elementos que poderão ameaçar essa integração num contexto de mudança sócio-demográfica e nas formas de conciliação entre família e trabalho (Carnoy, 2000). Fora da discussão de Jordan estão ainda considerações sobre fatores externos à família, como, por exemplo, a socialização das crianças nas novas tecnologias no contexto escolar, ou considerações sobre processos sociais e culturais mais vastos como as mudanças na representação contemporânea da família, que segundo Morgan (1999) é mais fluida e incorpora aspetos estruturais de reflexividade e individualização.

¹⁵ Remetida para o estágio do ciclo de vida que vai desde a primeira infância à pré-aduldez.

1.2 *As condições sociais de produção da investigação no campo da relação das crianças com os media*

Refletindo sobre as condições sociais da produção da investigação por parte de cientistas sociais, é de referir uma crescente procura social de conhecimento sobre a infância, não só por parte do poder político (Almeida, 2000) na sua função legisladora, mas igualmente por parte de agentes das indústrias culturais, dos meios de comunicação social e por pais, professores e educadores ou cidadãos informados que se preocupam com as novas realidades da infância. A par do interesse sobre o impacto dos *media* tradicionais ou dos meios de comunicação de massa (televisão, cinema, rádio) sobre as práticas e representações das crianças, a emergência dos novos *media* como a internet, os telemóveis ou os jogos multimédia, veio trazer novos focos de atenção por parte da agenda mediática, embora por vezes pautada por notícias, de cariz mais ou menos sensacionalista ou especulativo, que fazem eco das preocupações da sociedade civil, em particular de pais e educadores. Esta crescente procura social veio reforçar, pelo menos potencialmente, o seu peso na agenda da investigação e complexificar as condições sociais de produção da investigação, por via de uma “dupla hermenêutica”, como diria Giddens, que se joga entre a investigação sociológica e os discursos produzidos fora dela. A atual produção e conteúdo dos saberes “técnicos” sobre a condição infantil no sistema dos *media*, reaproveitados, reformulados e divulgados pelos próprios *media*, provoca reflexões sociológicas, sendo passível de se tornar um objeto sociológico por direito próprio. A par da sociologia, os *media* e outros agentes concorrem para a construção social da categoria de infância. Neste âmbito, Ponte (2002, 2005) tomou como objeto de análise a construção social das crianças produzida pelo jornalismo. Deste modo, desocultou diversas imagens sobre a infância que se cruzam-se na sociedade contemporânea, de forma a identificar os modos de construção, através dos *media*, de um discurso hegemónico sobre o mundo infantil, que dá visibilidade a certas dimensões, ocultando e silenciando outras (Ponte, 2005).

Os saberes sobre as crianças são igualmente passíveis de serem incorporados pela indústria globalizadora de bens e serviços destinados à infância (Almeida, 2000; Sarmiento, 2004). Com a evolução do sistema dos *media* e a expansão de novos espaços de consumo na internet poderá surgir também o interesse por parte das indústrias culturais de medidas de auto-regulação e de estratégias para este segmento de mercado *online*. Por outro lado, o interesse manifestado por uma informação atualizada e sustentada

cientificamente sobre as condutas e interesses das crianças pelas empresas ligadas aos *media* poderá ser alvo de seduções por parte de investigadores que procuram financiamentos diversificados fora do patrocínio estatal. As próprias instâncias de regulação dos *media* poderão constituir outro agente recetor da produção sociológica, cuja intervenção é de reconhecido interesse social, dada a penetração e a influência na vida dos cidadãos, entre eles crianças e adolescentes, com especiais direitos de proteção, provisão e participação, reconhecidos na Convenção dos Direitos da Criança, e na construção de políticas públicas informadas e correspondente legislação. O interesse por esta temática reflete-se, inclusive, no facto de alguns reguladores europeus realizarem as suas próprias pesquisas, como é o caso, em Portugal, da Entidade Reguladora para a Comunicação Social – ver, a este respeito, por exemplo, ERC (2009). A investigação sociológica poderá também informar a sociedade civil por via das suas organizações não-governamentais e outros agentes como professores e educadores que reconhecem o espaço que os *media* ocupam na vida das crianças. Deste modo, a investigação sociológica poderá ver-se envolvida com procuras sociais diversas dos seus saberes e em disputas entre agentes com interesses diferenciados e diferentes reclamações sobre os saberes produzidos. Além disso, o interesse de agentes como legisladores, instâncias do Estado, associações de pais ou indústrias culturais poderá imprimir à lógica académica uma lógica clientelar de produção de saberes sociológicos. O investigador poderá encontrar-se assim entre duas lógicas – a académica e a clientelar, situação da qual poderão surgir possíveis focos de tensão.

É ainda de assinalar a influência internacional, nomeadamente europeia, na produção sociológica nacional. Têm sido instituídas redes entre investigadores e centros de investigação europeus que fomentam a pesquisa comparada transnacional e a reunião de estudos que traçam o quadro da investigação europeia sobre a relação das crianças e dos adolescentes com os *media*. Neste âmbito, é de assinalar o projeto EU Kids Online¹⁶, coordenado por Sonia Livingstone, que engloba a pesquisa em vários países, Portugal incluído, sobre questões culturais, contextuais e de risco em torno da relação entre as crianças e a internet. A investigação em Portugal, coordenada por Cristina Ponte da Universidade Nova de Lisboa, foi assim despoletada por um projeto que começou a ser concebido fora de portas, mas que não deixa de enriquecer o espólio da investigação nacional através do conhecimento científico das estratégias, situações familiares e infantis

¹⁶ Ver a página na internet <http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/>

no que respeita à utilização das novas tecnologias. O próprio enquadramento europeu do estudo é, em si mesmo, enriquecedor para a investigação nacional, nomeadamente para a reflexão sobre o posicionamento da sociedade portuguesa no contexto europeu, o que poderá conduzir a novos questionamentos que surgem com a comparação internacional. A influência europeia serve assim, por um lado, propósitos *científicos*, permitindo uma melhor caracterização da sociedade portuguesa e despoletando reflexões sobre as questões metodológicas e os fatores que afetam a própria pesquisa neste campo, e, por outro, propósitos *políticos* num contexto de integração (económica e política) europeia.

Refira-se ainda o papel do Centro de Estudos da Criança (CESC) da Universidade do Minho na consolidação e legitimação da infância enquanto objeto das ciências sociais, imprimindo-lhe uma lógica interdisciplinar e orientando a atividade científica para a investigação pura e aplicada. Há assim, neste centro, a intenção de estender a atividade científica ao domínio da consultadoria e da política educativa, isto é, de fornecer informação passível de orientar a ação dos agentes interessados nessa mesma informação. Outros centros de investigação incorporaram igualmente na sua atividade científica o cruzamento de um olhar “de fora” com um olhar “de dentro” da infância e traçaram pontes interdisciplinares entre diversos campos do saber das ciências sociais, entre eles, as ciências educativas, as ciências da comunicação e a sociologia. Entre esses centros podemos destacar o Centro de Investigação *Media* e Jornalismo da Universidade Nova de Lisboa que tem desenvolvido projetos como o EU Kids Online e que em colaboração com o Instituto de Estudos Jornalísticos realizou uma investigação sobre “Os jovens e a internet: representação, utilização, apropriação”¹⁷. Por sua vez, o Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-ISCTE) em colaboração com o Observatório da Comunicação (OberCom) e em parceria com a PT.com e a sapo.pt desenvolveu projetos sobre a relação da infância com os *media*, nomeadamente os projetos “E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal”¹⁸ e “Crianças e Jovens: A sua relação com as Tecnologias e os Meios de Comunicação”¹⁹. É ainda de referir o projecto “As crianças e a internet: usos e representações, a família e a escola”, do Instituto de Ciências Sociais, coordenado por Ana Nunes de Almeida²⁰. Para quem investiga as questões relacionadas com crianças, surgem, portanto, diversas influências dentro e fora

¹⁷ ver <http://www.cimj.org/index.asp>

¹⁸ <http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=251>

¹⁹ <http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=282>

²⁰ <http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/>

do campo científico e vários incentivos à constituição e legitimação da criança, e da sua relação com os *media*, enquanto objeto sociológico. Essas influências são elementos centrais na própria construção do olhar social contemporâneo sobre a categoria de infância e concorrem para a demarcação da sua identidade.

1.3 O estudo da relação entre infância e media em Portugal

No que respeita aos dispositivos institucionais de socialização na infância, Pinto (2002), partindo do ponto de vista das ciências da comunicação, olhou para as interligações entre televisão, família e escola. A partir da constatação de que a televisão, em termos genéricos, é o meio de comunicação que mais influência tem sobre a cultura infantil, Pinto questiona como essa influência se faz sentir nas interações intra-familiares, visto que é um factor de estruturação do tempo e dos espaços familiares, nas modalidades de contacto com os conteúdos televisivos e na construção do que é entendido como educativo. Por seu turno, Cardoso (1998, 2006) partindo de uma análise sociológica que privilegia o estudo do impacto dos novos *media* na sociedade portuguesa, distingue empiricamente traços intra-geracionais comuns na relação com diferentes tecnologias. Deste modo, Cardoso particulariza a geração que nasceu nos anos 80 ou posteriormente. Identifica, portanto, clivagens geracionais que se traduzem eventualmente em culturas mediáticas diferenciadas e que levantam questionamentos sobre as relações entre gerações e o papel das tecnologias da informação e da comunicação na mediação dessas relações. O estudo de Dias (2008) tem como um dos focos centrais de análise a temática das interações e as culturas infantis e juvenis mediadas pelo telemóvel. Embora, tenha como objetivo analisar a apropriação social do telemóvel pela generalidade dos grupos sociais, o enfoque nas crianças emerge na análise, devido à forma diferenciada com que o telemóvel é apropriado na infância. Coloca-se, portanto, a hipótese de que a proliferação de estudos que se focam na infância, no âmbito das ciências da comunicação e da sociologia da comunicação, foi igualmente influenciada pela observação empírica de que as gerações mais novas são as mais disponíveis à adoção dos novos *media* e que essa adoção se processa de moldes diferentes à apropriação que os adultos fazem das novas tecnologias.

O grosso da investigação em ciências sociais que se debruça sobre as novas realidades que emergiram com as TIC é recente. Como trabalho pioneiro em Portugal

sobre esta temática podemos assinalar a investigação de Cardoso (1998), “Para uma sociologia do ciberespaço”, que se debruçou sobre a constituição de comunidades virtuais no contexto nacional. Deste então, a investigação em Portugal que se foca nas implicações sociais da emergência dos novos *media* tem conhecido uma diversificação temática. Deste modo, podemos enumerar, de forma não exaustiva, investigações sobre: redes sociais, identidades virtuais e participação digital (Cardoso, 1998, 2006); a aprendizagem e literacia para os *media* (Vieira, 2008; Lopes, 2011); mobilidade, jogos multimédia e outras plataformas emergentes (Amaral, 2008; Cardoso, 2006; Cardoso et al., 2007; Elias, 2008a, 2008b; Espanha et al., 2006; Teixeira, 2003, 2008); a mediação parental e do grupo de pares (Cardoso *et al.*, 2007); e as representações das crianças sobre os riscos e as potencialidades da internet (Cardoso et al., 2007).

É provável um crescimento dos estudos dos *media* que partam do ponto de vista da *infância*, reconhecendo a autonomia teórica dessa categoria e olhando para as crianças como agentes que apropriam de modo característicos os vários *media* ao seu dispor. Neste quadro, Almeida, Alves e Delicado (2011) olham para diferentes apropriações da internet, traçando assim perfis, que interligam com os contextos familiares das crianças. Almeida et al. (2013) debruçam-se ainda sobre os limites analíticos de uma ordem geracional delineada de forma essencialista através da relação das crianças e dos adultos com as novas tecnologias, mas noutro estudo, partindo, das representações das próprias crianças, identificam um *continuum* na experiência vivida e mediada *online* nos universos infantis, em vez de conceções estanques de ‘virtual’ e ‘real’ (Almeida et al., 2014).

Capítulo 2: Relações inter-geracionais e interação intra-familiar em torno dos *media*

Vários autores (Thompson, 1995; Castells, 1996, Tabernero, 2008), ao considerarem os processos comunicativos contemporâneos, e os *media* englobados nesses processos, como elementos centrais na contínua construção de práticas sociais e culturais, argumentam que essas tecnologias e as suas aplicações estão a tornar-se instrumentos de mudança sociocultural de modo gradual. Na base desta premissa está a ideia de que todas as sociedades são caracterizadas por modelos comunicacionais como a comunicação interpessoal ou bidirecional, a comunicação de um-para-o-grupo, a comunicação de

massas e finalmente a comunicação em rede (Wolton, 2000; Colombo, 1993; Castells, 2006; Himanen, 2006, Cardoso, 2006). A defesa que há um modelo comunicacional emergente (Ortoleva, 2004; Cardoso, 2006), a comunicação em rede, não implica para os autores uma ruptura nas práticas comunicacionais, que seria difícil de sustentar, mas antes o aparecimento de um modelo que se vai imiscuir nos precedentes. Esta ideia sugere que se evite procurar as rupturas entre modelos comunicacionais, privilegiando-se antes a análise dos pontos de contacto entre a comunicação em rede e a comunicação interpessoal ou outras modalidades de comunicação. Poderá igualmente ajudar a compreender que, apesar de a televisão continuar a ser o meio de comunicação dominante, a interatividade dos novos *media* é por vezes contrastada de modo favorável por parte das crianças à passividade dos meios de comunicação de massa (Livingstone, 2002).

As crianças têm sido colocadas como agentes privilegiados nos processos de mudança sociocultural por diversos autores, ao se constatar que, dependendo do acesso, adotam precocemente as novas tecnologias, geram os seus próprios estilos de apropriação dos *media* e que através dessa apropriação demonstram competências sociais, traços identitários e processos de socialização e aprendizagem distintivos (Valkenburg, Schouten e Peter, 2005; Lee, 2005; Bryant et al. 2006; Taberero et al., 2008). Estas investigações sugerem uma ligação entre o estudo dos *media* e a sociologia das gerações. Num ambiente mediático onde os *media* têm um papel central na vida das crianças e dos adolescentes (Pinto e Sarmiento, 1999; Cardoso et al, 2008) surge a questão de saber até que ponto os *media* são, na sociedade contemporânea, um elemento central na definição de *geração* e na constituição de uma *memória coletiva*. Esta questão é importante no sentido de examinar o papel que as clivagens geracionais enquanto fatores mediadores do impacto dos *media* nos quotidianos infantis e familiares.

A associação entre memória coletiva e a constituição de gerações foi lançado por Mannheim (1952), que, em vez de entender as gerações como um reflexo de normas etárias que diferenciam o ciclo de vida, encara-as como sendo influenciadas, e até mesmo delimitadas, por acontecimentos históricos marcantes (Attias-Donfut e Lapierre, 1994). Mannheim imprimiu também um processo dinâmico à transmissão intergeracional de normas e valores sociais. Surgiram daqui também tentativas para conciliar as abordagens que tomam como variáveis a classe social ou a geração como forma de análise das representações, práticas, trajetórias, condições de vida e o contexto social e cultural dos indivíduos. Para as abordagens classistas (como a de Bourdieu, 1986), as diferenças geracionais são tratadas como operacionalmente menos importantes na pesquisa, em

comparação com uma análise que organiza os indivíduos no espaço da estrutura social, sublinhando, dados os pressupostos analíticos, a heterogeneidade social dentro da mesma coorte ou unidade geracional. Por outro lado, nos desenhos de pesquisa onde a variável geração assume primazia é esperado que a partir de comparações geracionais seja identificada uma métrica temporal capaz de captar processos de mudança social (Nico, 2014). Pode-se argumentar que ambas são cientificamente legítimas, que tocam interesses de pesquisa algo diferenciados, mas articuláveis, embora de conciliação analítica complexa.

Melucci (1996) segue uma abordagem geracional afirmando que, na sociedade moderna, o processo de socialização, outrora considerado como transmissão básica de regras e valores, é agora visto como possibilidade de redefinição e invenção das capacidades “formais” de aprendizagem, de aquisição de competências cognitivas e de criatividade. Autores como Aroldi e Colombo (2003, 2007) e Cardoso (2006) aproveitaram estas ideias substituindo a marca deixada pelos eventos históricos pelas formas diferenciadas de apropriação social dos *media*. No entanto, esta posição deixa a questão de saber qual o momento do ciclo de vida que será mais recetivo para essa espécie de estampagem dos contextos históricos e mediáticos na memória coletiva dos indivíduos. Neste âmbito, Aroldi e Colombo (2003, 2007), assinalam que a infância e a adolescência são etapas fundamentais para uma espécie de alfabetização face aos *media*, que define os padrões de consumo e os hábitos futuros, através da definição de expectativas, gostos, preferências, familiaridade de géneros, textos e padrões de interpretação. É neste período que as crianças começam a criar sua própria *biografia dos media*, que terá vários pontos de contacto com as biografias dos seus pares. É através da sobreposição de histórias de consumo e de hábitos mediáticos semelhantes que uma geração poderá construir uma *memória dos media* que lhe é própria. Embora este processo de alfabetização tenha influências importantes das formas de organização e gestão da vida quotidiana, o que gera utilizações e preferências diferenciadas, como assinala Pereira (1998) no que respeita à televisão.

Este tipo de classificação baseada na socialização num determinado sistema dos *media* não tem sido feito sem críticas. Por exemplo Attias-Donfut e Lapierre (1994) designam de superficiais as classificações baseadas em evoluções técnicas. Todavia, não é essa a proposta de Aroldi e Colombo e de Cardoso que arremessam o apelido determinismo tecnológico, preferindo olhar para as atitudes, representações e práticas diferenciadas face aos *media*, isto é, para a domesticação dos *media* característica de cada

geração. Nem tampouco Cardoso resume a classificação geracional ao acesso ao mesmo sistema dos *media*, e aos mesmos *media*, reconhecendo embora que a partilha do mesmo período histórico, do mesmo ambiente cultural e mediático, absorvida em variados contextos, faz parte da construção de uma identidade sociocultural própria de cada geração, mesmo contando com a heterogeneidade social intra-coorte. Nesta perspectiva, fazer parte de uma mesma geração implica a vivência de uma série de experiências, a exposição a factos históricos e a padrões de consumo comuns faz com as crianças partilhem determinados valores (Gnasso, 2003). Mas Attias-Donfut e Lapierre (1994) ressalvam que a aceleração do tempo de mudança, a fabricação de signos e símbolos culturais efémeros e a difícil manutenção de uma memória de longo-prazo, tornam problemática a classificação das gerações. Tal posicionamento reflete aliás os postulados das teorias da individualização (Giddens, 1991; Beck 1992; Beck, Adam et al. 2000). Por outro lado, mesmo num contexto de mudança acelerada, a adolescência é entendida como um momento central de construção da identidade e de fixação de atitudes, representações e de disposições (Jeammet, 1997).

Contudo, Attias-Donfut e Lapierre assinalam ainda que processos de atomização e individualização das biografias pessoais, de erosão de sistemas de pensamento totalizantes, de projetos coletivos e de solidariedades tradicionais podem tornar as classificações artificiais. Embora Cardoso (2006) não entenda as gerações como entidades monolíticas, sendo intersectadas por outras variáveis, apresentando diferentes subculturas, distingue empiricamente traços comuns na relação com diferentes tecnologias e uma partilha geracional de práticas e valores face aos *media*. Deste modo, o autor designa a geração de crianças e jovens, que nasceram nos anos 80 ou posteriormente, por *geração multimédia*, visto que se socializaram com uma multiplicidade de ecrãs, que coincide com a *segunda geração informacional*, socializada desde a sua infância nos computadores em rede em casa ou na escola e que toma a massificação do acesso à internet como algo adquirido. A *geração multimédia e informacional*, que propende a privilegiar os novos *media* face à televisão, tende a criar redes entre *media*, passou a utilizar os espaços e os dispositivos pessoais como nó de mediação nas relações sociais, está mais tempo exposta a diversos ecrãs dentro ou fora de casa, articulando-os, de forma integrada, no seu modo de vida (Cardoso et al., 2007).

Esta discussão implica um olhar epistemologicamente vigilante em torno do uso do conceito de "geração", que poderá dar aso a alguns equívocos dada a potencial ramificação para eventos diferenciados. Por exemplo, o termo "conflito de gerações",

popularizado na década de 1960 até a década de 1980²¹, engloba a ideia de que, devido à rápida mudança social, os valores e atitudes dos pais estavam a afastar-se dos dos filhos (Nico, 2014). Este contexto contribuiria para encarar com estranheza algumas culturas e subculturas infantis e juvenis, e os seus universos musicais, normativos, estéticos e atitudinais, que se tornariam objetos de estudo das ciências sociais. Smith (2005) sustenta, no entanto, que, quanto aos valores e atitudes sociais, a diferença putativamente mais problemática em termos de entendimento mútuo entre as gerações, as coortes infantis e juvenis de hoje não são tão distintas como no passado. Porém, esta diferença, em alguns aspectos, parece ser maior em países onde os processos de mudança social foram mais profundos num curto espaço de tempo, como em Portugal (Torres e Lapa 2010). A noção de conflito de gerações exclui a ideia de uma abertura e pontes de diálogo e pode constituir um salto interpretativo abusivo quando, em dados contextos sociais e históricos, podemos simplesmente estar perante valores, atitudes e práticas descoincidentes ou divergentes sem que isso signifique necessariamente confronto, tensão ou desacordo.

É de assinalar que as clivagens geracionais podem dever-se tanto a um efeito do ciclo de vida - os indivíduos mudam de interesses ao longo da sua vida – como a autênticas diferenças inter-geracionais que acompanham os indivíduos ao longo da sua vida. Aqui Eco (2004b) reitera a importância dos *media* na tradução do espírito geracional por via da sua produção cultural e dos usos a ela dados. Contudo, certas necessidades ou procuras mediáticas que se manifestam nas crianças poderão estar diretamente ligadas às motivações e disposições características da infância e da adolescência. Os dois processos – o efeito do ciclo de vida e a formação de uma memória dos *media* que perdura ao longo da vida – serão porventura paralelos e poderão ocorrer simultaneamente. Há ainda que ter em conta que as gerações não são formações estanques. Por um lado, é possível distinguir diferentes domesticações dos *media*, por outro lado, poderão ocorrer contaminações múltiplas entre gerações. É de sublinhar que, para Cardoso (2006), não está em causa a defesa da *geração multimédia e informacional* enquanto *geração efetiva*, que Mannheim define com tendo uma determinada consciência histórico-social e uma identidade coletiva (Attias-Donfut e Lapierre, 1994). Tal como o conceito de classe social não implica necessariamente a existência de consciências de classe, o conceito de geração poderá não implicar necessariamente uma identidade coletiva e autorreferencial.

²¹ Inclusive por produtos culturais como os filmes *Viagem a Tokyo* de Yasujiro Ozu ou *Fúria de Viver* de Nicholas Ray.

Autores como Aroldi e Colombo, assim como Cardoso (2006), limitam-se a reconhecer as clivagens entre culturas mediáticas de diferentes gerações, não discutindo as implicações dessas clivagens ao nível das interações quotidianas ou das representações que os indivíduos constroem sobre os membros de outras gerações caracterizadas por outras culturas mediáticas. Também Almeida et al. (2013) se debruçam para o problema da infância como geração, à luz das transformações sociais associadas ao uso das novas tecnologias por crianças e adultos. Em primeiro lugar, a par de Qvortrup (2007), os autores relembram que a relação desigual entre gerações, ou crianças e adultos, é uma ordem ou característica estrutural do tecido social. Aqui os novos *media* não trouxeram algo de propriamente novo. Segundo, apelam a uma consideração do contexto, em particular, o familiar, para ultrapassar visões essencialistas ou deterministas sobre a relação entre tecnologia e geração e olham para a diversidade interna no seio das coortes. Neste âmbito, apontam para a importância dos recursos e da posição social da família. No entanto, não deixam de identificar as potencialidades transformativas da internet, que se jogam diferencialmente entre contextos familiares. Entre as famílias mais desfavorecidas é mais provável que a internet surja como domínio privilegiado das crianças, o que reforça o fosso geracional, e implica mudanças na relação de poder e saber (em termos de literacia digital), que jogam em favor das crianças. Entre as famílias mais favorecidas, a internet é tendencialmente introduzida como plataforma familiar. Ou seja, não é negada uma ordem geracional, mas aponta-se que esta é atravessada por lógicas sociais externas e que tem manifestações diversificadas consoante os contextos.

Fica por explorar de uma forma mais alargada as modalidades diferenciadas de incorporação de culturas mediáticas e os seus *efeitos* na interação das crianças com os adultos, em termos de convivência, negociações e confrontações inter-geracionais, fruto de uma socialização primária em *culturas mediáticas* diferentes, que não só influenciam os valores individuais e as atitudes em relação aos novos *media*, como também têm impacto nos conceitos e nas práticas educativas. O uso da comunicação mediada por computador e os jogos multimédia, enquanto formas de expressão da *ludicidade* infantil (Sarmiento, 2004), poderá assim chocar com uma “ética protestante” mais ligada à adultez. Uma das possíveis consequências da penetração cada vez maior dos *media* no quotidiano das crianças que começa a ser explorada analiticamente é a ocorrência de conflitos familiares específicos em torno do consumo dos designados novos *media*. Contudo, estes conflitos devem ser contextualizados na condição mais genérica da infância. Como assinalam Jeammet *et al.* (1997), a adolescência, em particular, é uma etapa marcada por

confrontos, pela exploração dos limites e pela conquista de autonomia com movimentos de separação da presença protetora dos pais. Deste modo, as modalidades de utilização dos *media* surgem como esferas, entre outras, onde as crianças e os adolescentes testam o nível de resistência dos pais, adotando-as como formas de expressão da sua autonomia.

Capítulo 3: O estudo da infância no modelo comunicacional em rede - modelo conceptual e métodos

O plano de investigação segue algumas das questões em aberto que emergem da revisão da literatura com a ambição de alargar o leque de conhecimento sobre as consequências da relação das crianças com os *media* e sobre os próprios contextos em que essa relação se dá, em particular os relativos ao espaço doméstico. A grande questão que emerge é saber até que ponto a apropriação social dos *media* por parte das crianças, num contexto mediaticamente saturado e de comunicação em rede (Cardoso, 2006, Cardoso et al, 2009), poderá contribuir para a reconfiguração dos quadros de existência ou sociais infantis, entendidos numa lógica ideal-típica. Neste sentido, para além do reconhecimento das dimensões estruturais da infância (Qvortrup, 1995), marcadas por instituições como a família ou a escola e pelas relações de poder entre crianças e adultos, parte-se igualmente da análise de quadros (*framing*) de inspiração goffmaniana (Goffman, 1974), que se reporta a um conjunto de instrumentos conceptuais sobre as modalidades de percepção, organização e comunicação das crianças nos seus quadros sociais. O desenvolvimento desta perspectiva nos estudos da comunicação envolve os processos de construção social da realidade dos fenómenos sociais em que os *media* participam ativamente, a par das interações quotidianas das crianças e dos processos de mediação em interação com os pares ou com os adultos. Mas para além da vertente percecional os quadros de existência remetem para a componente disposicional dos agentes (Bourdieu, 1979), atentando à experiência incorporada dos agentes, seja uma experiência vivida ou mediatizada, para efeitos de análise das práticas ou dietas mediáticas, comportamentos e representações face aos *media*. A identificação de elementos distintivos nos quadros de existência infantis tem as suas complexidades teóricas e metodológicas, diferenciando-se consoante os fatores considerados na análise, isto é, consoante o modelo comparativo, entre gerações ou considerando diferenciações intra-coorte, entre sexos, idade ou classe social, entre

outros. Ademais, seguindo Lahire (2005), o sistema disposicional não é um bloco monolítico e coerente, ativado trans-situcionalmente, independentemente dos contextos. O posicionamento de Lahire, faz lembrar os postulados teóricos de Simmel (Simmel e Wolff, 1950) sobre os efeitos individualizantes da segregação de círculos sociais e conflui com a perspectiva da individualização, que chama a atenção para a constituição reflexiva do projeto do “eu” e das trajetórias de vida (Giddens, 1991), enquanto Bourdieu parece dar prioridade aos processos infraconscientes. Assim, para Lahire, o sistema de disposições é antes alicerçado em constituintes heterogêneos, não necessariamente coerentes ou confluentes, estruturados por modalidades de socialização múltiplas e por grupos de referência diferenciados, como diria Merton, como a família, a escola, os pares, os *media*, etc. É, no entanto, de relevar que nem todas as modalidades de socialização, nem todos os grupos de referência, têm o mesmo poder estruturante. Não obstante, constituem fontes diversas que moldam a experiência e as trajetórias individuais construídas e atualizadas em interação com outros agentes (outras crianças ou adultos), que, por sua vez, poderão dispor de um sistema disposicional semelhante ou dessemelhante.

Neste âmbito, pretende-se partir do ponto de vista de Giddens (1984) de tratar igualmente os quadros infantis (e familiares) como um conjunto padronizado de relações sociais através do espaço e do tempo, entendidas enquanto práticas rotinizadas. Sem prejuízo de considerações cautelosas sobre as diferentes experiências infantis quanto à sua *sistematicidade*, isto é, considerando-se que não constituem necessariamente um todo coerente e que variam quanto à sua integração sistémica. Mas, é de particular importância olhar para a integração social entre as crianças e os seus contextos no que se reporta à reciprocidade das práticas entre atores. Não é só a hipótese da emergência de relações distintas das crianças com os *media*, num contexto de socialização na comunicação em rede, que se pretende examinar. É o impacto que a apropriação dos *media* por parte das crianças poderá trazer ao conjunto padronizado de relações que os agentes infantis mantêm com a sua rede de relações sociais. Desta maneira, assume-se o potencial transformativo na forma como as crianças mobilizam vários *media* nos seus contextos quotidianos, sendo que esses contextos não se resumem necessariamente ao espaço físico do lar. Todavia, não se aceita de modo acrítico a ideia de que as crianças são agentes privilegiados nos processos correntes de mudança tecno-social, simplesmente por apropriarem precocemente os novos *media*. Se o são, resta saber em que moldes: serão agentes de mudança simplesmente porque irão transportar ao longo da sua vida um

conjunto de práticas e representações face aos *media* que compõem uma cultura mediática tendencialmente mais hegemónica com o passar do tempo? Ou, em primeira instância, essas práticas e representações vieram trazer inovações substantivas às rotinizações e contagiar um conjunto alargado de agentes sociais, sejam crianças ou adultos?

De enorme relevância é o exame das rotinas diárias e a estruturação do espaço e tempo, em particular no espaço doméstico, tal como Silverstone (1994) enfatizou, mas olhando para o consumo dos *media* de um modo agregado, incorporando-se assim as consequências da utilização dos *media* em rede e de registos e modalidades de consumo e utilização. Claro que este exame implica necessariamente a inclusão de variáveis de diferenciação social entre as crianças, seja em termos de acesso aos diversos dispositivos mediáticos como em termos de variáveis mais tradicionais na pesquisa sociológica. Neste caso, iremos essencialmente debruçar-nos sobre as diferenças intra-coorte entre sexos e idade, embora em alguns capítulos sejam apontadas outras diferenciações, nomeadamente de ordem geracional ou em termos de capital cultural. Não obstante, o sentido analítico da presente tese é olhar a domesticação dos *media* e os quadros de existência infantis sob a perspetiva ideal-típica da experiência das putativas classes médias (Giddens, 1975). Como Giddens e Silverstone assinalam, a rotinização remete para a prevalência de estilos individuais ou domésticos e de formas de conduta que suportam e são suportados pela sensação de segurança ontológica. Portanto, faz parte da agenda da pesquisa explorar as consequências das alterações nas rotinizações infantis face aos *media*, fruto da apropriação social de novos *media*, em termos da manutenção da segurança ontológica das crianças e dos pais eventualmente socializados noutra contexto mediático. Desta forma, pretende-se analisar, em que termos poderá a utilização dos *media* contribuir para a manutenção da segurança ontológica dos atores, mas igualmente contribuir para a emergência de fontes de ansiedade e de incerteza.

Neste âmbito, são de considerar modalidades diferenciadas, intra- e intergeracionais, de *domesticação* dos *media* e de incorporação de valores e atitudes individuais face aos diversos *media* e os seus potenciais *efeitos* nos conceitos e nas práticas educativas e na própria interação intra-familiar, em termos de convivência, negociações e conflitos. Consideram-se, portanto, mais duas dimensões sociais de grande pertinência: as modalidades de interação entre os membros dos agregados, que remetem para a análise de aspetos de integração social no sistema doméstico, e a contribuição da apropriação dos *media* no desenvolvimento identitário e do projeto do “eu” das crianças com repercussões na constituição de culturas mediáticas próprias. A questão tradicional

em torno dos efeitos dos *media* é aqui reformulada em termos de exame da construção social sobre o que constituem efeitos, bons ou maus, dos *media*, e a forma como essa construção medeia a forma como crianças e adultos negociam o consumo mediático cotidiano. Há aqui a intenção de considerar na análise um “duplo olhar”, através do qual os *media* poderão ser valorizados de formas diferenciadas e entendidos como tendo mais ou menos potencialidades e riscos.

Dois eixos analíticos de fundo confluirão no estudo dos efeitos do modelo comunicacional em rede nos quadros de existência infantis. Um primeiro eixo parte da consideração dos processos sociais e culturais como as mudanças na representação contemporânea da infância e da família, que incorporam aspectos estruturais de reflexividade e individualização (Giddens, 1994; Morgan, 1999). Esses processos poderão estar presentes na forma como os *media* são acomodados na vida quotidiana - considerando, por exemplo, tipologias de mediação para além do controlo tido como mais tradicional, e da incorporação do poder dos adultos (Lull, 1990; Pereira, 1998). Neste âmbito, Pereira contemplou três formas de mediação parental face ao uso da televisão - restritiva, avaliativa e não focalizada ou indireta - das quais a primeira é a que ocorre com mais frequência. Os pais que exercem formas avaliativas de mediação, que dizem apoiar as crianças no processo de *digestão* dos conteúdos, estão em minoria. Mas pretende-se interrogar as consequências ao nível das modalidades de mediação do alargamento do consumo para diversos *media*. Será igualmente uma componente importante da pesquisa refletir sobre o lugar das crianças no seio familiar (Cunha, 2007). Em particular, na forma como os padrões de consumo dos *media* poderão constituir recursos na demonstração da *sentimentalização* moderna face à criança e formas de expressar o lugar que os filhos ocupam nas famílias e de uma parte dos investimentos financeiros e afetivos mobilizados pelos pais. Esta análise implica, portanto, um exame sobre as modalidades de consumo: individualizadas ou em conjunto com outros membros da família; tipo de acompanhamento por parte dos pais; regulação na visualização de conteúdos e nas compras, etc.

Determinados padrões de consumo poderão ser expressão de uma nova ordem de valores sobre a infância com impactos no estatuto da “criança”. Mas, cabe igualmente na análise deste tópico, a explanação de como as modalidades de uso dos *media* por parte das crianças poderão contribuir para uma determinada ordem de valores. Pretende-se aqui considerar a forma como as crianças mobilizam as suas próprias competências, podendo emergir em determinados casos como peritos na utilização de um ou mais meios de

comunicação (Mesch, 2006; Cardoso et al., 2008). No seguimento do trabalho de Qvortrup (1994), que foca a importância de “*delinear as formas e as fronteiras existentes nas relações de dependência, poder e autoridade, destacando as atividades das crianças e a posição da infância nestes domínios*” (1994: 5), surgem questões particulares sobre os impactos dos *media* nos quadros de existência infantis, sendo importante uma avaliação das representações que as crianças fazem dessas relações. No conjunto da pesquisa terão igualmente um papel importante variáveis contextuais ou de enquadramento como o acesso, os usos e representações quanto aos novos *media* face aos *media* tradicionais, às atividades de lazer, à vida familiar e à interação entre pares. Numa cultura de risco (Beck, 1992; Giddens, 1991), característica de uma ordem social reflexiva, a parentalidade na modernidade tardia é afetada pelos cálculos efetuados face ao risco, à ambivalência e incerteza, que acompanha a relação das crianças com os *media* e que se entranha nos aspectos da vida quotidiana e onde crianças e adultos têm de produzir, encenar e montar as suas biografias e experiências mediatizadas ou não mediatizadas.

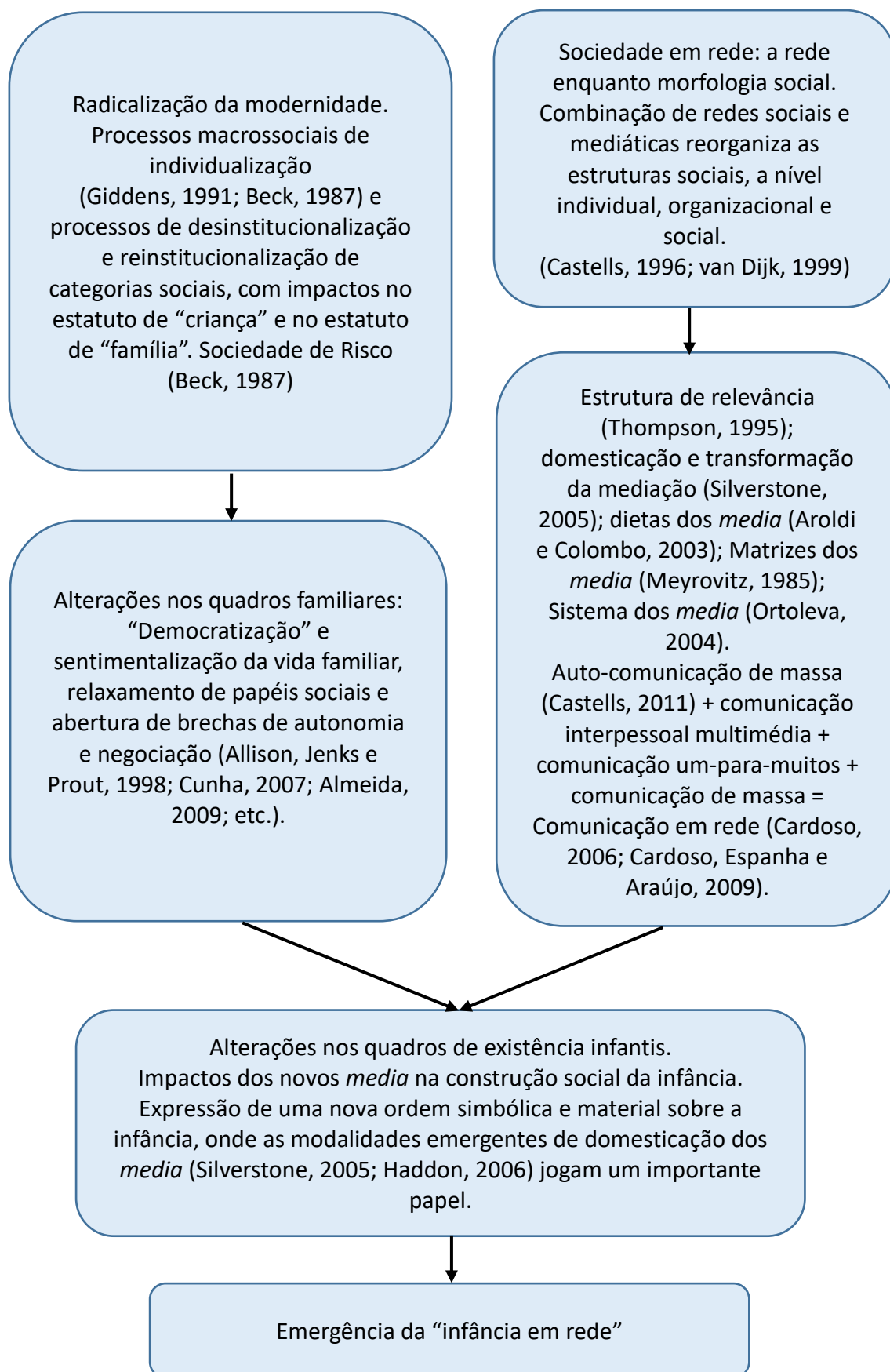
Num segundo eixo analítico parte-se da noção de Sociedade em Rede (Castells, 1996; van Dijk, 1999) que remete para mudanças tecno-sociais das sociedades contemporâneas, em termos da co-produção infraestrutural, tecnológica, e social e reconfiguração das estruturas sociais que enquadram a experiência individual ou coletiva. Esta perspetiva chama a atenção para reconfigurações morfológicas no tecido social com o aprofundamento das consequências da presença das TIC e na forma como se imiscuem nos quadros de existência dos indivíduos. A ideia de rede, caracterizada por nódulos e estruturas relacionais cambiantes, é propositadamente conceptualizada de forma ampla, prevendo características que mudam ao longo do tempo e consequências não intencionais e não previstas (Cardoso, Cheong e Lapa, 2013). Deste modo, não há manifestações unívocas da Sociedade em Rede, pois dependem das situações e dos contextos, ou seja, não remete para um caminho linear de transformação de instituições como a família ou a infância. Antes sugere formas não lineares de vivência e de adoção das características pervasivas da Sociedade em Rede como a flexibilidade, autonomia, adaptabilidade. É entendido que estas características, assim como o processo macrosocial de individualização, causam pressões sobre as instituições sociais, embora, não se caia na perspetiva de erosão total das instituições, tal como é sugerido pela noção de desaparecimento da infância (Postman, 1983), pois poderão estar a ocorrer simultaneamente processos de reinstitucionalização e forças sociais centrípetas que

mantém as formas institucionais, embora sofram adaptações e possam ser envolvidas em tensões. Isto significa, por exemplo, que apesar dos desafios às relações de poder e às formas de autoridade dos adultos sobre as crianças, essas relações mantêm-se assim como os enquadramentos institucionais que cobrem o grosso da vivência infantil ocidental.

É ainda considerado que a Sociedade em Rede veio alterar o sistema dos *media* que enquadra as experiências mediatizadas e a forma como são domesticados os dispositivos mediáticos (Silverstone, 2005) e como é transformada a mediação (Cardoso e Quintanilha, 2013). Neste âmbito, Aroldi e Colombo (2003, 2007) identificam mudanças na forma como têm sido estruturadas as dietas e culturas dos *media* num ambiente multimediático, nomeadamente, aludem a uma maior individualização e segmentação de biografias mediáticas, entre as coortes e no seio de uma mesma coorte, e a biografias marcadas pela emergência dos novos *media*. É por isso entendido que a introdução dos novos *media* e de um sistema dos *media* organizado em rede significa uma transformação qualitativa dos paradigmas comunicacionais que desemboca na emergência do modelo comunicacional em rede (Cardoso, 2006; Cardoso, Espanha e Araújo, 2009) que interliga várias realidades mediáticas e não mediáticas. É também neste sentido, que a separação conceptual de Thompson (1995) entre experiência vivida e experiência mediatizada poderá fazer cada vez menos sentido, como sugere Deuze (2012). O modelo comunicacional em rede emerge como um arranjo situacional entre modalidades comunicativas diversificadas como a auto-comunicação de massa (Castells, 2011) permitida pelas TIC, a comunicação interpessoal multimédia, a comunicação de um-para-muitos, combinadas com as próprias características da comunicação de massa, tipificadas por Thompson (1995).

Os dois eixos identificados confluem na análise das alterações dos quadros de existência da infância que poderá ser manifesta numa nova ordem simbólica e material que tem expressão nos modos de vivência infantis, nas modalidades emergentes de domesticação dos *media* e nas formas como essa domesticação é mobilizada no conjunto das relações sociais das crianças. É assim defendido que dadas as pressões tecnológicas e sociais há um processo de reconstitucionalização e adaptação da infância que desemboca numa *infância em rede* imiscuída nas transformações morfológicas do tecido social. A Figura 3-1, em baixo, sintetiza este modelo conceptual quanto aos processos sociais envolventes da infância no seio da Sociedade em Rede.

Figura 3-1. Modelo conceitual quanto aos processos sociais envolventes da infância no seio da Sociedade em Rede



A importância dada ao estudo dos quadros de existência e das rotinas infantis sugere uma pesquisa mais etnográfica dos *media*. Contudo, em termos metodológicos, a pesquisa utilizará uma estratégia de uso de fontes estatísticas secundárias, embora em dois capítulos sejam utilizadas igualmente entrevistas numa lógica de métodos mistos. Mas, na análise de dados quantitativos pretende-se adotar, tanto quanto possível, um olhar quase etnográfico sobre os mesmos, na medida em que incluam dados sobre as rotinas diárias dos agentes e a forma como a vida quotidiana é estruturada no espaço e no tempo, ao mesmo tempo que se pode adotar um método *indutivo* no que respeita à análise quantitativa. Deste modo, nos casos em que se recorre a fontes secundárias de questionários presenciais e representativos, pretende-se chegar a conclusões válidas para a população portuguesa quanto a práticas e representações face aos *media*, relacionando-as com variáveis tidas como independentes de diferenciação social. Podemos assim ter uma visão de conjunto que poderá demonstrar os limites das generalizações (Danermark et al., 2002), e que possa suportar proposições macrosociológicas formais (Lazarsfeld, 1993) que se poderão fazer quanto às modalidades de consumo e domesticação, às representações das crianças ou quanto aos padrões de interação face aos *media*.

No entanto, pretende-se ir além de uma inferência indutiva, aplicando tanto quanto possível uma lógica *abdutiva*, interpretando e recontextualizando os dados face, não só a um enquadramento conceptual que se pretende maior que a simples soma entre desenvolvimentos recentes em diversas disciplinas sociológicas (comunicação, família e infância), mas também a um olhar de cariz etnográfico, como foi referido, que possa ser mobilizado para reinterpretar os dados mapeando tipologicamente rotinas diárias e padrões de interação familiar e enquadrando-os face às problemáticas de pesquisa. Embora, este seja um modo de inferência sobre o qual não existem critérios fixos e depurados, como aqueles desenvolvidos para a indução, sobre os quais se possa aferir a validade das conclusões poderá constituir um instrumento importante na construção de um modelo, tanto quanto possível, explicativo. Por um lado, Danermark et al. (2002) defendem que a lógica abdutiva tem um maior potencial explicativo que a lógica indutiva, embora Lazarsfeld (1993) defenda o potencial explicativo do método indutivo. Mas para explorar o potencial explicativo da indução, este autor sugere dois princípios. O primeiro postula a utilização da *explicação diferencial* na análise, que consiste em mobilizar um número limitado de fatores explicativos conceptualmente relevantes face a alternativas possíveis. Este princípio assume a impossibilidade de uma explicação completa, e empirista, das práticas e representações face aos *media*, o que implicaria, por exemplo,

uma regressão linear múltipla com todas as variáveis independentes que o investigador pudesse incluir na análise. O segundo princípio remete para o papel das questões de pesquisa como forma de elaboração de interpretações preliminares sujeitas a escrutínio empírico.

Por outro lado, embora a inferência indutiva tenha potencial explicativo atendendo aos princípios de Lazarsfeld, é limitada ao nível empírico quanto ao tipo de conclusões que daí se pode aferir, tendo já sido amplamente explorada nos modelos explicativos das análises sobre os efeitos dos *media* nas crianças. Surge aqui a questão de saber qual o *significado* das práticas e representações das crianças, do uso rotinizado dos *media*, da sua estruturação nos espaços e tempos infantis e domésticos, das formas de mediação face a um contexto de comunicação em rede e às mudanças nas dimensões culturais e sociais da infância.

Através do uso da triangulação metodológica, a presente pesquisa tem ainda a ambição de introduzir um modo de inferência *retroductivo* que examine as condições estruturais e os mecanismos não diretamente observáveis que contribuam para um *modelo explicativo* das modalidades contemporâneas da relação das crianças com os *media*. É também neste âmbito que se pretende analisar a componente ritualista e rotinizada do uso dos *media*, sendo que neste uso poderão estar em causa a partilha de símbolos e rituais emocionalmente investidos que eventualmente contribuem para a segurança ontológica dos agentes (a título de exemplo podemos referir a insistência em manter o telemóvel constantemente ligado, enviar mensagens de modo continuado, verificar o correio eletrónico várias vezes ao dia, utilizar de modo ritualista redes sociais *online* e *chats* na internet, etc.). O exercício de retrodução poderá informar os mecanismos que levam ao investimento e a preferências específicas de uns *media* sobre outros e contextualizar em que termos surgem as formas de domesticação infantis e as mediações familiares, podendo esses processos constituir fontes de ansiedade, de incerteza e de reflexividade. Poderá igualmente informar em que modalidades os *media* são mobilizados como recursos onde as crianças investem emocionalmente, utilizando-os como meios de expressão da sua individualização e negociando com eles a sua autonomia e os seus espaços pessoais fora da regulação e monitorização externa dos adultos. Ou em que termos a organização, no tempo e no espaço, do uso dos *media* traduz maiores ou menores graus de autonomia e individualização das crianças.

É posta em prática a análise secundária dos inquéritos representativos no âmbito dos projectos E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal e

Sociedade em Rede (2003, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013). Contudo, em grande parte dos capítulos com análise empírica será utilizada o inquérito presencial de 2006, pois é o único que inclui crianças a partir dos 9 anos de idade. São ainda utilizados em paralelo dados de um inquérito realizado *online*, em 2006, alojado na rede SAPO, a crianças dos 8 aos 18 anos de idade, desenvolvido pelo CIES-ISCTE e que contou com a participação da PT.COM – Comunicações Interactivas, S.A. O inquérito esteve *online* durante um mês e totalizou 1377 respostas, das quais foram consideradas válidas 1353, o que nos permite fazer uma caracterização das crianças utilizadoras de internet que responderam ao questionário e da sua relação com as tecnologias e os meios de comunicação. Com o propósito de triangular os dados estatísticos e atestar a confluência de resultados socorremo-nos ainda de outras fontes secundárias como o Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias do INE (2010, 2012; 2013).

Para analisar diferenças entre gerações ao redor do uso, formas de apropriação, atitudes e significados relativos às tecnologias digitais foram ainda utilizados os dados do World internet Project (WIP), da ronda de 2010. Desta forma, houve a possibilidade de empregar uma análise comparativa entre os países incluídos no WIP 2010: Chile, Israel, Japão, Portugal, Suécia, EUA, Chipre e Polónia, embora sejam utilizados dados de outros anos que incluem indicadores de outros países. Este estudo da relação entre internet e sociedade fornece uma janela sobre as realidades contemporâneas. Com uma abordagem transnacional que emprega uma estratégia analítica perto de uma maneira durkheimiana de pensar, pretende-se lançar luz sobre problemas interpretativos cruciais, tais como os limites do que se conhece sobre a relação dos indivíduos com a internet em vários contextos sociais (Cardoso, Liang e Lapa, 2013). Esta forma de realização da pesquisa pode esclarecer questões sobre o peso do contexto social na explicação dos hiatos e das diferenças geracionais em torno da domesticação da internet; o que podemos saber e que generalizações se podem fazer a este respeito; e qual é o efeito de outras variáveis para além da idade dentro de cada sociedade. O resultado final deve ser um quadro mais amplo sobre a apropriação da internet através das gerações, contextualizando assim os elementos distintivos da infância no seio do modelo comunicacional em rede. Como se considerou pertinente olhar para as transformações do espaço da leitura dadas as tendências de digitalização de conteúdos e da generalização de ambientes multimidiáticos, foi igualmente encetada uma análise das práticas de leitura, colocação de comentários e interações nas redes sociais *online* para a qual foram mobilizados os dados do inquérito

online aplicado no âmbito do projecto “A Leitura Digital: Transformação do incentivo à leitura e das instituições do livro” do CIES-ISCTE²².

Os dados dos inquéritos referidos incidem, entre outras coisas, sobre o acesso aos *media*, os hábitos mediáticos, as rotinas diárias, assim como as próprias representações e atitudes dos inquiridos face aos *media* e às relações que mantêm com os outros. É certo que a investigação com dados primários tem a vantagem da utilização de um instrumento de observação feita à medida dos interesses particulares de uma dada pesquisa. Todavia, a análise ficaria restringida no espaço e no tempo e com possibilidades de generalização bastante limitadas, devido a sérias limitações de recursos (financeiros e de tempo). Ademais, a replicação dos resultados tornar-se-ia mais difícil, podendo haver maior potencial de enviesamento na captação e interpretação dos dados, se o investigador seguir um procedimento metodológico que lhe é próprio e com poucos controlos externos. A falta de controlo externo e de uma formalização externa do procedimento de recolha de informação e, posteriormente, de análise, poderá surgir da não necessidade de tornar os dados comparáveis com outros inquéritos, servindo apenas os propósitos da corrente investigação. Este ponto é importante porque não se coloca de parte a utilização de inquéritos conceptualizados da mesma forma, aplicados noutros países, com o intuito de contextualizar internacionalmente os dados portugueses.

Podemos assumir como desvantagem da utilização de dados secundários a necessidade de adequar e limitar os objetivos teóricos e as questões substantivas da pesquisa às informações que os dados oferecem (Hakim 1982). A utilização de dados secundários significa ainda que não houve controlo sobre o planeamento do questionário e o processo de recolha dos dados. Todavia, a utilização de dados secundários não é necessariamente um trabalho menos criativo em termos de produção de questões de pesquisa, nem superficial. Uma socialização competente na literatura disponível e a própria capacidade do investigador de pensar “fora da caixa” ou do enquadramento analítico previamente previsto por quem planeou e desenhou o inquérito permite um processo criativo de produção de questões e hipóteses. Deste modo, pode-se adicionar

²² Os dados deste inquérito foram obtidos no primeiro semestre de 2013 através da aplicação de um questionário *online* a indivíduos de 16 países dos vários continentes (Inglaterra, Brasil, Espanha, Alemanha, França, Índia, Canadá, China, África do Sul, Rússia, Estados Unidos da América, Itália, Turquia, México, Austrália e Portugal). No total, foram inquiridos 5582 internautas, com a idade mínima de 15 anos. De modo a garantir a maior fiabilidade possível dos dados empíricos recolhidos, houve a necessidade de calcular um ponderador construído com base em resultados sociodemográficos representativos dos respectivos países.

valor acrescentado à produção sociológica e reclamar um nicho de investigação que, espera-se, seja próprio da presente pesquisa.

A recolha dos dados obtidos de duas formas distintas (através da aplicação de inquéritos *online* e através da aplicação tradicional, face a face, a nível nacional) veio de encontro a diferentes objetivos, mas convergentes. O propósito dos inquéritos *online* foi chegar a uma população mais socializada nas novas tecnologias e assim dispor de um novo recurso metodológico, embora os dados não possam ser entendidos como representativos das populações. Apesar das reservas e dos cuidados necessários na aplicação dos métodos de inquirição *online*, não deixam, contudo, de fornecer um grande potencial e uma versatilidade metodológica, oferecendo vantagens e desafios distintivos (Coomber, 1997; Jones, 1999). Proporcionam ao investigador um contacto mais facilitado com populações geograficamente dispersas; uma redução de custos no processo de investigação e uma agilização do processo de recolha e armazenamento de dados. Apesar do potencial atrativo dos questionários aplicados *online*, o seu uso deve ser justificado e ponderado, tendo em conta os objetivos do projeto de investigação em causa. Nos inquéritos por questionário *online* são de apontar problemas de amostragem e quanto aos tipos de estratégias amostrais que podem ser aplicáveis consoante a população-alvo que se considera (Coomber, 1997; Bryman, 2008). Uma outra dificuldade com que os investigadores se deparam está relacionada com as competências técnicas necessárias para utilizar este tipo de instrumentos (Jones, 1999). Os inquéritos *online* caracterizam-se ainda por taxas de resposta tendencialmente baixas (Cook, Heath e Thompson, 2000; Couper et al., 2007; Dillman et al., 2009), dado o carácter voluntarioso das respostas. Deve ainda ser pensada uma estratégia amostral para obter as respostas de indivíduos relevantes para o estudo. A esta questão, está ligada a ponderação do uso de incentivos, o que por sua vez remete para um conjunto de considerações sobre as suas vantagens – esperar pelo aumento da taxa de resposta - e desvantagens – quanto a efeitos ou viés nas respostas ou à atração de sujeitos fora do âmbito do estudo (Cook, Heath e Thompson, 2000). Não obstante, no caso particular do inquérito *online* realizado no âmbito do projeto E-Generation, foi sorteado um prémio (uma consola de jogos multimédia) direcionado para atrair a população infantil. Este tipo de inquéritos deverá também ser usado de forma ética (Walther, 2002), garantindo o consentimento explícito de que os dados estão a ser recolhidos, assim como salvaguardar a confidencialidade e a privacidade dos dados. Tendo estas ressalvas metodológicas em consideração, e contextualizando e controlando os dados obtidos *online* com os resultados de inquéritos presenciais, podemos obter

indicadores úteis para comparar as práticas de uma parte da população mais socializada nas novas tecnologias e a população nacional, representativa dos vários sectores da sociedade.

Nos questionários podemos distinguir variáveis de cariz factual (as que se referem às rotinas ou ao acesso) e outras de cariz atitudinal (apresentadas numa escala de tipo Likert) que merecem algumas considerações. Em primeiro lugar surge a questão da validade das medições, isto é, até que ponto as medições representam a realidade social (Sapsford, Jupp et al. 1996), o que não se estreita apenas a um problema de conceção metodológica da pesquisa. Mesmo na análise dos dados, o investigador deverá ter em mente que diferenças nas competências linguísticas dos agentes não refletem meramente formas de definir e comunicar as ideias e conceitos, mas refletem igualmente diferentes sistemas e processos de pensamento, enquadramentos institucionais e valores subjacentes a um determinado sistema cultural (Harding, 1996). Isto é de particular importância num contexto mediático onde têm surgido frequentemente neologismos: internet, SMS, *website*, etc. Estas considerações são de maior importância no estudo de variáveis que medem atitudes e normas. As variáveis medidas através de escalas tipo Likert, não estão imunes a enviesamentos emanados de várias causas (Oppenheim 1966). Os respondentes podem evitar as categorias de resposta nos extremos da escala (viés da tendência central); aquiescer às declarações apresentadas no inquérito (viés de aquiescência); ou evitar respostas entendidas como politicamente incorretas (viés de desejabilidade social). Uma recomendação específica para melhorar a fiabilidade das medidas é a utilização de escalas de atitudes que englobem vários itens relacionados com o mesmo fator latente, passível de ser confirmado estatisticamente com técnicas como a análise fatorial, ou mobilizar outros resultados de suporte. Outro problema a atender é o viés decorrente das não-respostas, que afeta qualquer questionário (Groves, 2004). Se as não-respostas forem casuísticas podem causar um enviesamento menos danoso, mas se forem estruturadas (se as taxas de não-resposta forem mais elevadas em determinados grupos sociais) podem levar a uma representação enviesada das populações-alvo que pode comprometer a comparação substantiva entre grupos sociais.

Dada a identificação do crescimento da importância dos jogos multimédia nas dietas e culturas mediáticas das crianças julgou-se pertinente aprofundar com elementos empíricos qualitativos a análise da relação das crianças com os jogos e os seus impactos na vida familiar. O recurso a entrevistas diferenciadas aos pais e aos filhos permite uma descrição mais “densa” (Ragin, 1994) e detalhada do modo como são estruturadas as

práticas familiares, as formas de interação familiar, das relações de dependência, poder e autoridade e das representações face aos jogos multimédia, do papel dos jogos no desenvolvimento identitário das crianças e do modo como são utilizados e regulados face aos interesses e estratégias dos atores (por exemplo, estratégias de autonomização face aos adultos). Assim como foi considerado pertinente analisar com recurso a esses elementos a visão e as práticas das crianças sobre a leitura, assim como a visão dos pais. O desenho e a aplicação da pesquisa qualitativa foram informados pela análise quantitativa, tendo sido aplicadas 32 entrevistas semi-estruturadas, o que implicou contactar 16 famílias no sentido de entrevistar um dos progenitores e uma das crianças do agregado. Ao contrário da abrangência permitida pelos dados quantitativos, a recolha de dados qualitativos e a seleção das famílias centrou-se, na maior parte dos casos, na zona metropolitana de Lisboa. Não se entende as crianças como um grupo homogéneo tendo em conta que são “componentes de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais vasta” (Corsaro, 1997: 26). Procurou-se quanto à seleção dos entrevistados, um certo equilíbrio de género e etário, na medida do possível, e alguma heterogeneidade de contextos familiares e de capitais escolares dos pais. As características dos entrevistados podem ser consultadas no quadro síntese no anexo A. Nos dois capítulos onde se verifica a utilização de métodos qualitativos pretendeu-se seguir uma estratégia explicativa sequencial que consiste, em larga medida, em usar os dados qualitativos para assistir na explicação e interpretação dos dados quantitativos (Creswell, 1993). Houve uma implementação sequencial e nidificada entre os dados quantitativos e qualitativos, sendo que a integração dos dados é feita essencialmente na interpretação dos resultados. Pretendeu-se aferir a convergência entre dados e conclusões como meio de informar e apoiar os processos de interpretação dos dados quantitativos. A pesquisa qualitativa poderá ser especialmente útil quando resultados não esperados emergem do estudo qualitativo (Morse, 1994).

Posteriormente foi aplicado o método de análise de conteúdo na análise que, embora seja entendida tradicionalmente como uma hermenêutica controlada, baseada na dedução (Bardin, 2004), permitiu a extração de estruturas traduzíveis em modelos aos quais pode ser aplicada uma lógica abductiva que capte os sentidos das representações e práticas dos pais e filhos face aos jogos multimédia e à leitura e, tanto quanto foi possível, retrodutiva em termos de captação dos mecanismos subjacentes que tornam essas representações e práticas possíveis e que poderão estar implícitos na mensagem. De modo a efetivar o potencial heurístico e verificativo da análise de conteúdo, enquanto

mobilização de técnicas de rutura que induzem uma latência entre as questões de partida e as interpretações finais, foi utilizado como ponto de partida uma categorização dos elementos para a análise com o apoio do enquadramento conceptual (Ghiglione e Matalon, 1997; Ritchie e Lewis, 2003) e informada pelo próprio processo de codificação, atendendo à possibilidade de resultados não esperados. Considerando a fiabilidade dos dados, a categorização teve por base: uma análise temática que revelou as representações sociais a partir de um exame de certos elementos constitutivos; uma análise formal que incidiu sobre as formas e encadeamento do discurso; e uma análise estrutural com enfoque nos mecanismos subjacentes da produção do discurso (por exemplo, o impacto de uma dada domesticação dos jogos na produção de representações face aos mesmos).

No âmbito do desenho da pesquisa são ainda necessárias algumas considerações sobre as crianças enquanto “objetos” ou “sujeitos” de análise. De facto, com o desenvolvimento do interesse analítico sobre as crianças surgem igualmente reflexões em torno das dificuldades metodológicas de estudar esse grupo específico, que se prendem com o estágio formativo das suas competências cognitivas, da sua identidade pessoal e social e das suas disposições e atitudes. Estando em causa agentes sociais com características muito particulares, trata-se de procurar adaptar as metodologias clássicas a novas situações de trabalho de campo (Saramago, 2001). Atendendo a estas questões, efetuaram-se entrevistas-conversa com as crianças, diferenciadas das entrevistas aos adultos, orientadas por *“blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica”* (*idem*: 14). Daí que tenham sido utilizadas um conjunto de perguntas-tipo dotadas de flexibilidade, tornando o processo da entrevista mais fluido e dialógico, permitindo abertura ao discurso dos entrevistados e a possibilidade de reformular e alterar o ordenamento no decorrer da entrevista, atendendo, no entanto, à necessidade de algum controlo, no caso de desvios temáticos (Bogdan e Biklen, 2010). Pretendeu-se com as entrevistas salientar as competências próprias das crianças, dando importância central às suas experiências e à sua capacidade de elaborarem os seus próprios discursos e terem a sua própria voz, atendendo às especificidades das culturas infantis (Sarmiento, 2004). Surge ainda a consideração de questões éticas que se prendem com a obtenção do consentimento informado por parte dos pais, dando-lhes informação relevante sobre os propósitos e o âmbito da pesquisa (Mann e Stewart, 2000). Mas, se por um lado, o consentimento dos pais poderá ser visto como um imperativo ético, por outro lado, houve a insistência de entrevistar as crianças num contexto, tanto quanto foi possível, sem a intervenção dos

pais para que as crianças e os adolescentes pudessem exprimir-se fora da monitorização dos adultos.

De um modo genérico, almeja-se contribuir com conhecimento sobre as modalidades de apropriação dos novos *media* por parte das crianças e da sua penetração nos contextos infantis. É prevista a emergência de novas rotinas entre os agentes infantis, tendo em vista estratégias de autonomização, de manutenção da sensação de segurança ontológica, e reflexivamente inseridas no projeto biográfico e identitário. No estudo das representações, das dietas e das culturas mediáticas e na domesticação dos *media* são esperados efeitos geracionais, mas igualmente de género e consoante a idade das crianças. Os contextos sociais da infância têm sofrido múltiplas influências desde mudanças no seio familiar como o declínio da sua estrutura patriarcal e a democratização das relações familiares, nos padrões de consumo, nos valores e nas identidades pessoais. As mudanças no panorama mediático e na infância devem ser vistas em paralelo, como adverte Livingstone (2002). Na análise dos efeitos dos novos *media* nos quadros infantis existe ainda o risco de enveredar por comparações abusivas entre o antes e o depois. Será mais útil perceber a introdução dos vários *media* e tecnologias da comunicação como parte de um processo mais longo e contínuo de inovação, difusão e domesticação dos vários *media*. Além disso, os próprios discursos e a imagem pública do que “deve ser” a vida infantil e a organização familiar que perpassam nos *media* recebem influências múltiplas, que vão desde o discurso político, até às relações de género e às aspirações pessoais tanto dos adultos como das crianças. Assim sendo, podemos esperar uma “dupla hermenêutica”, isto é, uma comunicação ou diálogo de duplo sentido entre os *media* e as formas de convivência, os estilos de vida e as aspirações de cada um.

Capítulo 4: Que "divisão digital" entre as gerações?

De acordo com Tapscott (1998), há uma clara divisão entre as gerações, com base na socialização diferenciada em diferentes contextos mediáticos. Para apoiar o argumento, essa perspectiva aponta que novas competências ou literacias parecem ser intuitivamente adquiridas pelos indivíduos mais jovens - os "nativos digitais" de Prensky (2001) - como a exploração e maximização das conexões entre os vários meios de comunicação e a manipulação de vários recursos de *media* e de comunicação. Neste âmbito, Prensky

defende que pais e educadores são, na melhor das hipóteses, “imigrantes digitais”, que falam uma linguagem ultrapassada (a da era pré-digital)”, e pelem-se para ensinar uma população infantil [os nativos digitais] que fala uma linguagem inteiramente nova (2001: 2). Prensky reproduz aqui o argumento de Tapscott (1998), em favor de traçar uma linha clara entre gerações, com base em socializações em contextos ou panoramas mediáticos diferenciados. No entanto, Buckingham (2006) é cauteloso quanto a esta argumentação ao contrapor, a par de outros (por exemplo, Loos 2011a/b) que os significados e usos da tecnologia variam de acordo com uma série de variáveis para além do factor etário.

No entanto, a divisão “nativos digitais”/“imigrantes digitais” subestima, *a priori*, a capacidade de indivíduos mais velhos de lidarem com as inovações tecnológicas e domesticá-las - no sentido proposto por Silverstone (2006) -, de acordo com suas próprias motivações ou disposições, necessidades e interesses, e desconsidera a noção de que as mudanças tecno-sociais afetam tanto crianças como adultos, de uma maneira ou de outra. Além disso, o uso da noção muitas vezes obscurece um debate crítico e mais desassombrado sobre a relação das gerações mais novas com as novas tecnologias, e carece de estudos com maior sustentação empírica sobre as dimensões analíticas que podem ser usadas para estudar a relação dos indivíduos com a tecnologia digital. De facto, as ideias de Tapscott e Prensky reproduzem uma versão suave de determinismo tecnológico, definindo os limites de uma geração, essencialmente, pela sua relação com uma determinada tecnologia. Neste sentido, Buckingham assinala que definir as fronteiras de uma geração é uma tarefa muito mais complexa do que simplesmente defini-la através do seu relacionamento com uma tecnologia específica ou meio de comunicação (2006: 11). Além da inclusão no modelo de análise de variáveis como o acesso, o estudo da domesticação dos novos *media* pode igualmente incluir as tipologias de uso (por exemplo, formas de entretenimento, usos utilitários, etc.), as atitudes e representações em relação à tecnologia e os modos de apropriação e incorporação tecnológica na vida quotidiana.

Este capítulo tem como objetivo fazer uma avaliação crítica sobre as abordagens que tendem a naturalizar a noção de “nativos digitais”, olhando para os dados transnacionais do World internet Project (WIP 2010). Usar o conceito de “nativos digitais” sem a realização de uma análise mais reflexiva, multi-dimensional, corre o risco de encobrir condições assimétricas no seio de uma mesma coorte, em termos de distribuições desiguais de recursos ou de capitais e literacias e da presença de circunstâncias que poderão conferir (des)vantagens - sociais, económicas, geográficas, de género, educacionais, culturais -, tanto entre os sujeitos mais novos como entre a

população adulta, que usa os *media* mas também medeia a relação com a tecnologia digital das crianças (DiMaggio e Hargittai, 2001).

Na análise que aqui se propõe, foram identificados quatro grupos, com base nos estudos prévios de Aroldi e Colombo (2003) e Cardoso (2006): as crianças com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (uma vez que a idade mínima dos respondentes do WIP é de 15 anos); os jovens adultos, com idade entre 19 e 35 anos, socializados durante a infância no ecossistema mediático já marcado pela presença de dispositivos e narrativas multimédia e de tecnologias de informação (o computador pessoal, a "Web 1.0", a consola de jogos de vídeo, o leitor de videocassete ou de DVD, etc.); os adultos com idades entre 36 e 55 anos, socializados durante a infância num ambiente mediático *paleo-informacional* (Cardoso, 2006), marcado pelos primeiros estágios da adoção do computador pessoal, onde os contextos administrativos e profissionais já eram marcados pelas tecnologias da informação e comunicação, o que se refletia, por sua vez, nas políticas públicas e empresariais; finalmente, os indivíduos com idade superior a 55 anos que correspondem a uma coorte que cresceu no seio de um ecossistema mediático não-informacional. Esta análise leva em consideração propostas alternativas à perspetiva da natividade digital, argumentando que outras variáveis, como a extensão de uso e a experiência, poderão, consoante os contextos, ter maior poder explicativo do que a simples comparação inter-geracional da utilização das novas tecnologias (Bennett, Maton e Kervin, 2008; Helsper e Enyon, 2009). Desta forma, pretende-se dotar a leitura dos dados do World internet Project (WIP) de uma nova perspetiva, tendo em conta variáveis relacionadas com as condições sociodemográficas, grau de utilização (frequência, atividades e competências), as atitudes e os interesses demonstrados pelos respondentes.

Esta linha de análise não implica, no entanto, sustentar que não é possível traçar limites geracionais empiricamente verificáveis, ou que as crianças socializadas num ambiente marcado pelos novos *media* não estejam a criar os seus próprios significados e modos de domesticação de formas que podem ser entendidas como distintas. Mas, isso também pode ser o caso dos indivíduos pertencentes às gerações mais seniores. Por causa, talvez, de um viés analítico induzido pelas perspetivas da natividade digital ou de categorizações como a de "Geração Net", os estudos que se concentram no uso da internet e nos seus efeitos entre os idosos parecem ser menos comuns do que aqueles que incidem sobre as crianças. Todavia, quanto a análises que recaem sobre os seniores são de apontar os estudos da Nordicom (2009), Pew internet (2010), de Morris, Goodman e Branding (2007) e Loos (2012) e no contexto português, os trabalhos de Dias (2012), Neves e

Amaro (2012) e Neves, Amaro e Fonseca (2013)²³. Estes estudos apontam para usos diferenciados das tecnologias digitais e podem ser utilizados para espelhar as críticas feitas às designações de “nativos digitais”. Neste sentido, Loos (2012) questiona directamente a pertinência da noção contraposta de “imigrantes digitais” e coloca em causa a idade enquanto fator decisivo para explicar a forma como os indivíduos fazem uso dos *media*, sejam tradicionais ou novos. No contexto holandês, Loos mostra que jovens e seniores estão espalhados por um amplo "espectro digital", não encaixando em categorias monolíticas entrincheiradas em áreas opostas do "fosso digital". Dada a penetração quase universal da internet nesse contexto, o autor refere que as noções de "nativos digitais" e "imigrantes digitais" de Prensky (2001) não têm grande razão de existir, pelo menos quando está em causa a procura de informação *online*. Contrapõe-se assim um modelo mais complexo que inclui, por exemplo, as fases do ciclo de vida, as formas de socialização dos *media* ou limitações funcionais e físicas das pessoas para compreender os comportamentos *online*. Mas mais relevante é a indicação da importância do contexto societal e de classe que mostra as sérias limitações de considerar os seniores como categoria homogênea face aos utilizadores mais novos.

De acordo com Zimic (2009), que analisou a sociedade sueca, existem *nuances* para além das representações estereotipadas relativas à relação das crianças com as TIC. A autora não nega variações importantes no uso da internet entre os indivíduos de uma mesma coorte, contudo, assinala que é importante olhar para além das diferenças geracionais para um conhecimento mais aprofundado da realidade. Diferenças dentro da mesma coorte, tais como as respeitantes à experiência *online* (Helsper e Enyon, 2009;

²³ Nem todos os não-utilizadores devem ser colocados nas mesmas categorizações e são necessários modelos analíticos mais complexos como o de Neves, Amaro e Fonseca (2013) que inclui variáveis atitudinais, funcionais e até físicas na análise dos modos de utilização entre gerações. Ademais, tendo em conta o contexto, mesmo que, em termos relativos, os seniores apareçam como um grupo onde tendencialmente há menos utilizadores, não significa que estejam necessariamente numa posição de desvantagem. Neste âmbito, estudos que incorporam a análise das redes pessoais de parentes e amigos, mostram que estas redes são fundamentais para a formação de atitudes e comportamentos *online* (Gartrel, 2002). Parte dos não-utilizadores podem ser considerados “digitais” ou “incluídos por procuração”: por exemplo, um terço dos não-utilizadores no Reino Unido confiam na família ou amigos para usar e realizar tarefas na internet em seu nome (Helsper & Godoy, 2011). Considerar o uso e os modos de uso entre os seniores como elementos de desvantagem pode variar muito de país para país (com condições e indicadores de nível agregado diferenciados), como os estudos efectuados em contextos diferentes indiciam. Em Portugal, os estudos de Neves e Amaro (2012) e Neves, Amaro e Fonseca (2013) apontam para a importância dos capitais escolares no uso e nas modalidades de utilização das TIC (internet, computadores e telemóveis) e o de Dias (2012) para um marcado efeito de género entre as gerações mais velhas. Os homens seniores revelam um uso mais frequente do computador e da internet e mais pautado pela informação, comunicação, entretenimento e lazer, enquanto as mulheres tendem a privilegiar fins de comunicação e de interação com familiares e amigos. Em geral, é demonstrada uma associação entre o envolvimento dos seniores com as tecnologias e atitudes positivas face à internet, vista como permitindo atividades pessoalmente satisfatórias e com impacto positivo nas suas vidas e da dos outros (Dias, 2012).

Blank e Dutton, 2013) são significativas, para além das diferenças identificadas, no seio da putativa "Geração Net", quanto aos usos e à tipologia das práticas *online*, em termos de comunicação, entretenimento e informação.

Há, portanto, um interesse entre os pesquisadores (Cardoso, Cheong e Cole 2009; Cardoso, Liang e Lapa, 2003) de interligar a demografia social com os padrões de uso dos novos *media* e, em particular, da internet. Por outras palavras, de proceder a análises que contextualizam os fenómenos sociais e comportamentais que se desenrolam *online*, incluindo no modelo analítico os antecedentes *offline* (dados demográficos, características dos utilizadores, questões em torno do poder e do acesso, etc.) das actividades, as atitudes e os tipos de competências, as literacias mobilizadas e os usos demonstrados ou perpetrados na internet. Por sua vez, as práticas *online* podem desencadear consequências *offline* nos níveis individual, grupal ou societal, que poderão ser entendidas como negativas ou positivas, difusas ou específicas. Logo, não existe uma forma linear e mecanicista de analisar consequências sociais e individuais da internet. Na verdade, no conjunto das ciências sociais e humanas não há uma unidade paradigmática de apreender o seguinte ciclo social dinâmico: antecedentes *offline* -> Práticas *online* -> consequências *offline*. Por um lado, o enfoque no primado dos antecedentes *offline* chama a atenção para a necessidade de contextualização social (ou ambiental, consoante as abordagens disciplinares) dos fenómenos, perspectiva que se enquadra nas tradições teóricas mais bem estabelecidas das ciências sociais. Por outro lado, o primado dos determinantes *offline* que se encontram a montante da praxis online, constitui uma abordagem que deixa pouco espaço para inclusão na pesquisa da inovação social derivada da agência dos actores nos contextos online. Ou seja, há um pendor para considerar que as novas tecnologias, na melhor das hipóteses, irão exacerbar as propriedades estruturais, entendidas como positivas ou negativas conforme as perspectivas, já existentes nos sistemas sociais.

Esta discussão é particularmente importante para o estudo das divisões digitais entre os países em termos de fatores como a idade, a educação, o rendimento, a etnia e a localização geográfica. Mas a pesquisa não é apenas realizada dentro de uma mesma sociedade. Há também uma postura diferente sobre a realidade social que vem com a democratização do acesso: a abordagem em termos de diferenciações digitais multidimensionais (DiMaggio e Hargittai, 2001; Van Dijk, 2005; Peter e Valkenburg, 2006). A análise das diferenças transnacionais quanto ao acesso e usos da internet é estruturada por camadas, como um jogo de bonecas russas, compondo as camadas mais

elementares: o acesso e o tipo de acesso à internet, seguida da utilização/não utilização da tecnologia, a que podemos acrescentar diferenças de segunda ordem (Hargittai, 2002; Hargittai e Hsieh, 2013), relativas às modalidades de utilização e aos tipos de competências e experiência dos utilizadores (DiMaggio et al., 2004; Guillén e Suárez, 2005; van Dijk, 2005), que ultrapassam uma análise binária destas questões. Aqueles com maiores recursos socioeconómicos, cognitivos, culturais, e em termos de competências digitais, tendem a usar a internet mais frequentemente como ferramenta de informação e como forma de estreitamento dos laços sociais e a ter uma tipologia de utilização menos focada em usos cuja motivação é a procura de entretenimento (Hargittai e Hinnart, 2008; Cardoso e Araújo, 2009). O foco no acesso e frequência de uso da internet também conduz ao debate entre as perspetivas que sublinham processos de normalização da sua utilização *versus* as abordagens que incluem nos seus modelos de análise a procura explícita de novas formas de estratificação digital. Ao comparar o Reino Unido com a Suécia, Reisdorf (2010) constatou que, nos países com maiores percentagens de utilizadores, a difusão está a abrandar, atingindo um *platô* onde as interligações entre exclusão social e exclusão digital serão mais ténues do que noutros países. Isto é, se bem que o fosso digital persiste nesses países como resultado de processos de exclusão devido a constrangimentos económicos e sociais, Dutton et al. (2007) defendem que são igualmente relevantes fatores explicativos decisoriais, o que leva a uma interpretação da não utilização por parte de um conjunto de indivíduos, em particular, dos seniores, como consequência da "escolha".

Se, por um lado, há já um conjunto de dados e análises bastante vasto da evolução do uso da internet nos últimos 20 anos, por outro, alguns estudos começam a identificar e a estudar mais a fundo a não-utilização da internet, o que poderá ser alvo de alguns equívocos (Dutton, Helsper e Gerber, 2009; Godoy-Etcheverry e Helsper, 2010; Hargittai e Hsieh, 2013). Afinal o que se entende por não utilização e que fatores poderão concorrer para essa não utilização? Se dissociarmos o não acesso e a não utilização da internet dos fatores de exclusão social tradicionais no mundo *offline* (rendimento, níveis de escolaridade e literacia, etc.) então o termo “divisão digital” torna-se problemático. Tampouco significa reduzir as questões da não-utilização a fatores meramente decisoriais, em particular, nas sociedades economicamente mais desenvolvidas, onde determinados processos de exclusão social ligados à privação material são mais contidos. Godoy-Etcheverry e Helsper (2010) assinalam que comparar dois países diferentes, mesmo usando as mesmas variáveis de inclusão digital, não é uma tarefa linear, uma vez

que existem diferentes níveis de inclusão e interpretações diversas face ao que compõe o ideal de uma inclusão digital plena. Para além disso, uma variável que poderíamos colocar apressadamente no campo decisional, como por exemplo, “não ter interesse”, pode esconder processos sociais mais complexos, como aqueles apontados por Bourdieu (1994), em que faz parte dos processos de exclusão o ato de rejeição infraconsciente dos indivíduos daquilo que lhes é objetivamente negado e que é verbalizado em apreciações em torno do gosto (“não gosto”) ou da utilidade (“não é útil”).

Acrescente-se que os modos de apropriação e domesticação da tecnologia na vida das pessoas devem ser colocados no contexto mais amplo de outros desenvolvimentos macrossociais, tais como o processo de individualização (Giddens, 1991; Beck 1992; Beck, Adam et al. 2000), a globalização da comunicação e a mediação em rede onde as tecnologias de comunicação de massa interagem com as de comunicação interpessoal (Cardoso, 2008). A re-nidificação de novas formas de vida social, da qual a introdução de novas tecnologias faz parte, afeta todos os indivíduos. E não há nenhuma razão para não estender a análise da formação social de biografias de *media* (Aroldi e Colombo 2003, 2007) para os indivíduos adultos. Podemos supor que as crianças contemporâneas estão a criar as suas próprias biografias de *media* no seio de ambientes ricos em *media* em modalidades que são menos lineares, mais de-contextualizadas e abertas à escolha e, portanto, mais sujeitas ao processo de individualização, em comparação com as biografias de *media* das gerações anteriores. Mas, mesmo que seja na infância que as literacias mediáticas, os padrões de consumo e os hábitos futuros tomam forma, não devemos supor que eles permanecem fixos durante todo o ciclo de vida dos indivíduos. Além disso, o acúmulo de capital cultural até à 'maioridade' pode ter mais poder preditivo do que uma socialização específica num ambiente mediático em particular.

Quanto à utilização da internet por país os dados do World internet Project (WIP), no Quadro 4-1, permitem-nos vislumbrar a sua evolução em alguns países. Daqui podemos retirar a importância do contexto societal na análise da utilização da internet. Em países como a Suécia, o Japão, os EUA e a Austrália, aferiram-se taxas de utilização acima dos 80%, o que indicia diferenças geracionais menos pronunciadas. No contexto europeu, Portugal apresenta taxas de utilização tradicionalmente baixas colocando a posição do nosso país próxima de países da América Latina como o México e a Colômbia. É no grupo de países com menores taxas de penetração que são expectáveis diferenças geracionais e divisões digitais mais pronunciadas e onde há interligações mais evidentes entre as divisões digitais e os processos de exclusão social.

Quadro 4-1. Utilização da internet, por país (membros do WIP) (% inquiridos)

	2008	2009	2010	2011	2013
Austrália	-	80,6	-	-	-
Chile	59,3	-	55,1	-	-
Chipre	47,5	-	57,8	-	-
Colômbia	48,4	54,7	-	-	-
EUA	80,0	81,7	82,2	-	-
Hungria	-	46,6	-	-	-
Ilha Formosa	-	55,1	-	-	-
Israel	-	-	72,2	-	-
Japão	-	-	84,2	-	-
Macau	66,0	-	-	-	-
México	36,6	42,7	-	-	-
Nova Zelândia	-	82,7	-	-	-
Polónia	-	-	54,7	-	-
Portugal	40,7	-	42,9	49,1*	55,2*
Reino Unido	-	68,2	-	-	-
República Checa	55,7	-	-	-	-
Suécia	-	82,7	84,6	-	-

Fonte: World Internet Project, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013.

(* É de frisar que os dados se referem ao uso efetivo da internet e não ao seu acesso nos agregados familiares. No caso português o acesso é maior que a utilização. No final de 2011, segundo os dados do inquérito Sociedade em Rede, o qual contribui com os dados recolhidos em Portugal para o inquérito transnacional World internet Project (WIP), a taxa de penetração da internet nos agregados familiares portugueses era cerca de 57%, valor que se manteve basicamente inalterado em 2013. Este último dado é inferior ao registado pelo inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias do INE de 2013, que apurou 62,3% de penetração, diferença explicada pelo desenho amostral visto que este último inquérito contempla na amostra indivíduos dos 16 aos 74 anos. As amostras nacionais do inquérito World internet Project contemplam indivíduos a partir dos 15 anos sem limite superior de idade. Segundo os dados dos inquéritos WIP/Sociedade em Rede podemos dizer que, em Portugal, a discrepância entre acesso em casa e utilização diminuiu comparando 2011 com 2013).

Um passo importante de clarificação dos dados no Quadro 4-1 consiste em analisar as razões adiantadas pelos respondentes para a não utilização da internet, apresentadas no Quadro 4-2. Porém, é de assinalar que estes são dados de nível individual que, embora proveitosos para perceber importantes diferenças entre países, não apresentam um quadro completo, faltando variáveis de nível societal que podem contribuir para explicar persistentes diferenças e desigualdades entre as nações, nomeadamente, o funcionamento do setor das telecomunicações, a sua regulação, as políticas públicas (incluindo as educativas), as infraestruturas e as disparidades em termos dos custos dos contratos, em particular, face ao poder de compra médio de cada país. A principal razão adiantada para a não utilização da internet, na maioria dos países, é a falta de interesse/utilidade. No entanto, há aqui importantes variações societais, que não são diretamente atribuíveis a fatores como o capital cultural ou escolar, uma vez que, por

exemplo, comparando a sociedade sueca com a portuguesa, esta caracterizada por menores taxas de escolaridade que a anterior, 54,2% dos não-utilizadores suecos apontam a falta de interesse/utilidade face a 45,4% dos não utilizadores portugueses. Já vimos que a percentagem de não utilizadores é bem menor na Suécia do que em Portugal. O que indicia que o nicho de não-utilização nesse país nórdico é, eventualmente, mais estruturado por elementos decisoriais que se revelam como um produto da “escolha”, como diram Dutton et al. (2007).

Quadro 4-2. Razões para não usar a internet, por país (WIP 2010) (% inquiridos)

	Sem interesse/ utilidade	Não sabe usar/ Confundido com a tecnologia	Sem computador/ ligação à internet	Demasiado caro/ Não pode pagar o acesso	Sem tempo/ Demasiado ocupado	Outra	Taxa de inscrição no 3º ciclo de estudos, Total (ano 2000) ²⁴
Chile	22,5	36,7	12,7	5,8	14,9	3,4	37,5
Cipriotas-gregos	62,6	18,2	7,1	1,9	9,7	0,5	20 (média, ano 2002)
Cipriotas-turcos	29,9	19,7	16,1	3,1	17,3	0,0	
EUA	24,8	13,3	36,5	7,3	2,2	15,7	72,6
Israel	36,2	19,6	15,1	0,0	16,8	10,8	52,7
Japão	43,4	27,7	7,2	4,8	8,4	8,4	47,7
Polónia	51,3	16,3	18,2	6,3	5,6	1,9	55,5
Portugal	45,4	26,1	10,2	9,3	5,0	0,7	50,2
Suécia	54,2	15,7	18,5	3,1	2,8	5,2	70

Fonte: World Internet Project, 2010.

Os dados acima expostos no quadro 4-2 apontam para uma realidade complexa que não encaixa numa simples divisão *economicista* entre ter ou não ter acesso: em todos os países analisados, as percentagens de indivíduos que apontam dificuldades económicas e que não têm computador ou ligação à rede, são menores e, nalguns casos, bem menores que a percentagem de inquiridos que demonstraram falta de interesse ou que não vêm utilidade, pelo menos para si, na tecnologia. Embora seja de apontar que é em Portugal que se verifica, entre os países considerados, a maior percentagem de não-utilização por razões económicas (9,3%), o que indicia uma associação mais forte, no nosso país, entre divisão digital e exclusão social. Os dados do estudo de Cardoso, Espanha e Lapa (2007),

²⁴ "Countries Compared by Education > Tertiary enrollment. International Statistics at NationMaster.com", dados retirados da UNESCO, agregados e compilados por NationMaster. Disponível em <http://www.nationmaster.com/country-info/stats/Education/Tertiary-enrollment>

indicam que as razões económicas assumem uma importância bem maior, no nosso país, entre as gerações mais novas: 54,9% das crianças não-utilizadoras, inquiridas, em 2006, no âmbito do projeto Sociedade em Rede, declarou que não usa a internet porque não tem computador (realidade que, entretanto, se alterou com os programas governamentais de provisionamento de equipamentos e com as mudanças no mercado e oferta tecnológicos), e 13,4% das crianças não-utilizadoras apontaram o custo para aceder à internet como principal razão. Abaixo, ficou a aferição de 12,9% das crianças não-utilizadoras que declarou motivos que se prendem com a falta interesse na sua utilização ou porque não lhe reconhecem utilidade. Porém, eram bastante minoritárias as crianças com a opinião de que não iriam utilizar a internet no futuro (7,4%).

Voltando aos dados do WIP (2010), são ainda apreciáveis as percentagens de inquiridos que apontam como razão da não utilização “a falta de competências” para usar a tecnologia, o que remete para as questões de literacia digital e para a hipótese da divisão de conhecimento para explicar a desigualdade digital (Hargittai e Hsieh, 2013). Neste campo, Bonfadelli (2002) e van Dijk (2005) argumentaram que as divisões de conhecimento (ou literacias) no domínio dos usos dos *media* digitais podem ser mais severas que as divisões existentes quanto aos usos dos *media* tradicionais, uma vez que os usos da internet requerem novos conjuntos de competências, como as estratégias de procura da informação ou as avaliações críticas da credibilidade dos conteúdos (Hargittai e Hsieh, 2013). Tendo em conta os países considerados no quadro 4-2, Portugal apresenta uma percentagem de não-utilizadores que se afirmam confundidos com a tecnologia ou que não a sabem usar de 26,1%, apenas aquém do Japão (com uma percentagem de 27,7%) e do Chile (36,7%). A interligação entre estes dados e as taxas de inscrição no 3º ciclo de estudos (universitário) sugere, em termos genéricos, uma associação entre a não-utilização por causa das competências e a distribuição do capital cultural/escolar nos diversos países, visto que é em Portugal, no Japão e no Chile, retirando o Chipre da equação (e que apresenta a taxa de inscrição mais baixa), que se verificam as menores taxas de inscrição no 3º ciclo de estudos (50,2%, 47,7% e 37,5% respetivamente).

De qualquer maneira, a tabela 4-2 permite vislumbrar a diversidade de dinâmicas que podem estar em jogo na não-utilização e na explicação das desigualdades digitais. DiMaggio et al. (2004) estão entre os primeiros a oferecer um enquadramento teórico que leva em linha de conta fatores e consequências da desigualdade digital. A sua abordagem evidencia cinco aspetos da desigualdade relacionada com as tecnologias da informação e comunicação, que também podem ser entendidos como patamares de desigualdade que,

por sua vez, podem ser desagregados noutros subpatamares: 1) a qualidade do *hardware*, do *software* e da ligação à internet; 2) a autonomia no uso; 3) competências; 4) a disponibilidade de apoio social; e 5) a extensão e qualidade do uso. Referindo-nos ao primeiro patamar de desigualdade referido por DiMaggio et al. (2004), outro fator que contribuiu para a diversificação da utilização da internet foi o crescimento exponencial de usos, oportunidades e serviços que advieram da utilização massificada, no Ocidente, da banda larga, o que corresponde a outra camada de diferenciação das sociedades, nos caminhos multifacetados de transformação informacional. O impacto da banda larga verifica-se na frequência e tempo de uso da internet, mas também na variedade e diversidade de uso (OCDE, 2007). Na verdade, a banda larga desempenha um papel de acelerador para diversas atividades *online*, como demonstrado por pesquisas em diversos contextos: na Austrália, no estudo de Ewing e Thomas (2009), ou na Suécia, na análise de Findahl (2009). Além disso, a ênfase no fomento das conexões de banda larga não só tem atraído um grande leque de políticas públicas e de diversificação de novos serviços disponibilizados no mercado, como também possibilitou a convergência mediática (Jenkins, 2006) de formas tradicionais de informação e entretenimento, tornando-as acessíveis *online* - desde ouvir e descarregar músicas até ao acesso a uma ampla gama de programas de rádio e televisão. Acrescente-se que os indivíduos com acesso à banda larga em casa estão muito mais inclinados para realizar um amplo conjunto de atividades *online* em comparação com aqueles sem esse tipo de ligação. Aqui as diferenças são altamente notáveis: já em 2006, em comparação com os utilizadores de banda estreita, verificou-se, na Noruega, que a probabilidade de um utilizador com banda larga ouvir rádio ou assistir a programas de TV através do computador pessoal era 30% maior; nos EUA, a probabilidade de ler ou descarregar jornais *online* era 20% superior; e, em Espanha e nos EUA, a probabilidade de um internauta com banda larga adquirir bens ou serviços encomendados *online* era 20% mais elevada (OECD, 2007; Cardoso e Araújo, 2009).

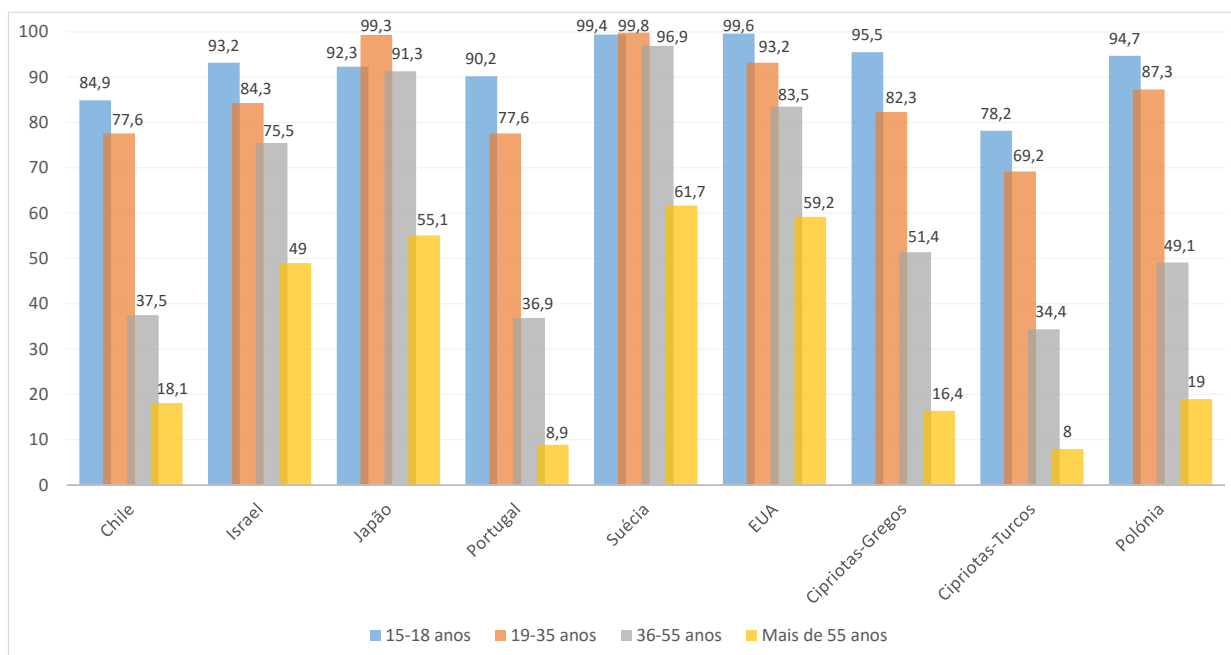
Ainda um outro fator de diferenciação é o próprio local de acesso à internet com ligação com fio e a extensão do seu uso. Na generalidade dos países, com a exceção do Japão, é em casa que se despende mais tempo, em termos médios, na internet, com Portugal a assumir a dianteira. A exceção do Japão poderá ter a ver com a enorme importância da utilização da rede em dispositivos móveis (Mikami, 2009), que não está obviamente confinada a um local específico. Quanto à extensão da utilização no local de trabalho, são os internautas cipriotas-turcos, suecos, estado-unidenses e japoneses aqueles que mais tempo despendem ligados à rede. Existem também diferenças marcantes quanto

ao tempo despendido na rede no meio escolar, que pode ser entendido como um local com uma importância estratégica quanto ao desenvolvimento e promoção da literacia (digital) de sectores da população infantil e juvenil (Cardoso, Espanha e Lapa, 2009). Neste campo, a Suécia e, particularmente, o Japão assumem a dianteira. É entre os internautas chilenos e os cipriotas-turcos que se dispensa mais tempo na internet noutros locais, o que pode ser um indicador da importância de locais alternativos nesses contextos, mas originalmente populares, como cibercafés ou bibliotecas públicas.

Em termos genéricos, DiMaggio et al. (2004) afirmam que o aumento do tempo de uso tem um impacto sobre a melhoria das competências digitais dos povos, remetendo-nos para o terceiro fator apontando pelos autores, o que, por sua vez, contribui para o alargamento dos usos da internet e para o aumento das literacias digitais. A extensão do uso interliga-se igualmente com o quinto patamar assinalado atrás uma vez que os utilizadores vão adquirindo mais experiência com as ferramentas da internet, o que se poderá refletir não só na confiança quanto às próprias competências como na confiança face à própria tecnologia, que é de importância central nos usos utilitários da internet como a aquisição online de bens e serviços ou a utilização da banca eletrónica. A acompanhar este movimento as próprias ferramentas estão a tornar-se cada vez mais amigáveis para os utilizadores, permitindo que estes melhorem continuamente as suas competências digitais, em paralelo ao aumento da educação formal e das iniciativas relacionadas com a alfabetização digital.

A figura 4-1, em baixo, apresenta uma comparação do uso da internet entre os grupos etários em cada país. Embora o padrão geral indique hiatos geracionais no uso da internet em favor dos indivíduos mais jovens, os dados sugerem que o fosso digital entre gerações não é uma inevitabilidade uma vez que os hiatos entre escalões etários variam, sendo muito mais amplos em países como Portugal, Chipre, Polónia e Chile. Na Suécia e no Japão, a taxa de utilização da internet é sempre acima dos 90% para os indivíduos que têm até 55 anos de idade, sendo sociedades onde o espectro digital é bem menos estruturado pela idade.

Figura 4-1. Utilização da internet, por escalões etários (%)



Fonte: World Internet Project, 2010.

Os quadros 4-3 e 4-4 focam-se no impacto dos antecedentes *offline*, como o rendimento e a escolaridade, no uso da internet. Os resultados confirmam uma relação positiva entre estes fatores, considerando tanto a amostra total ou apenas os respondentes com idade superior a 55 anos. Na verdade, essa relação é ainda mais pronunciada no seio dos indivíduos com idade superior a 55 anos. Isto confirma que uma análise da relação dos indivíduos com as tecnologias digitais que se concentra principalmente na idade como variável explicativa é demasiado simplista.

Quadro 4-3. Utilização da internet, por rendimento, por escolaridade (%) (População total)

	Rendimento menor que a mediana	Rendimento maior que a mediana	Ensino primário ou menos	Frequenta ou frequentou ensino secundário	Completo ensino secundário/profissional	Frequenta ou frequentou 1º ciclo do ensino superior	Completo pelo menos um ciclo do ensino superior
Chile	34,3	65,7	35,2	38,3	54	75	100
Israel	68,5	76,8	14,9	67,6	72,2	91,2	79,2
Japão	75,8	90,3	41,7	81,1	92,9	96,6	100
Portugal			5,4	40	78,1	88,3	88,5
Suécia	80,1	97,4	62,7	85,2	89	94,3	93,2
EUA	73,7	93,9	85,4	74,7	66,6	88,7	94,6
Cipriotas -Gregos	36,8	68,2	4,6	51,2	47,2	89,9	83,4
Cipriotas -Turcos	48,1	65,5	11	54,3	50,4	81,7	82,7
Polónia	30,8	67,2					

Fonte: World Internet Project, 2010.

Os antecedentes *offline* da utilização da internet, tais como o rendimento e a escolaridade, têm um impacto no uso da internet em todos os países incluídos na análise. Como esperado, há uma relação positiva clara entre rendimento, escolaridade e utilização da internet: quanto maior o rendimento e a escolaridade dos respondentes, maior a probabilidade de utilizarem a internet. Todavia, como indicado no Quadro 4.4, esta relação é ainda mais evidente se tomarmos em linha de conta apenas os indivíduos com mais de 55 anos e, em especial, se tivermos em conta a relação entre o capital cultural (escolaridade) e a utilização da internet, dentro desta faixa etária. Com a exceção dos respondentes greco-cipriotas, 60% ou mais dos entrevistados com mais de 55 anos e com um diploma universitário usam a internet no interior de cada país.

Quadro 4-4. Utilização da internet, por rendimento, por escolaridade (%) (Indivíduos com mais de 55 anos)

	Rendimento menor que a mediana	Rendimento maior que a mediana	Ensino primário ou menos	Frequenta ou frequentou ensino secundário	Completo ensino secundário/profissional	Frequenta ou frequentou 1º ciclo do ensino superior	Completo pelo menos um ciclo do ensino superior
Chile	2,2	29,4	0	5,2	13,7	56,6	100
Israel	45,4	49,6	18	35,9	48	88,8	62,1
Japão	45,5	67,9	16,7	44,3	90,5	87,5	100
Portugal			2,2	8,7	45	0	60,5
Suécia	62,5	91,8	33	68	66,7	81	83,7
EUA	47,1	85,4	0	37	42,3	68,5	83,7
Cipriotas -Gregos	6,3	35	3,9	10,6	14	20	45,7
Cipriotas -Turcos	0	5,3	0	0	12,5	33,3	66,7
Polónia	11,3	35,5					

Fonte: World Internet Project, 2010.

No Chile e no Japão a fração de utilizadores seniores com um grau superior chega, surpreendentemente, a 100%, embora face à ausência de outros dados comparativos, nomeadamente no tempo, se possa equacionar que esse número possa representar um artefacto metodológico, o que não deixa de ser um indicador de uma percentagem altíssima de utilizadores seniores com formação superior nesses países. Claramente o uso está a tornar-se numa variável cada vez menos importante na criação de um fosso digital entre os grupos de idade, principalmente em indivíduos com alto capital cultural.

Ainda outra camada de diferenciação digital, que tem merecido especial interesse nas investigações dos últimos anos, prende-se com a generalização das redes móveis e sem fios presentes em diversos dispositivos (Dutton e Blank, 2011; Blank e Dutton, 2012;

Cardoso, Liang e Lapa, 2013). Esta compõe um fator complementar na explicação das diferenças societais que contribui para a ampliação de usos e a multiplicação dos próprios contextos de utilização da internet²⁵. Neste âmbito, cresce o interesse em analisar as características dos utilizadores da “próxima geração” (Dutton e Blank, 2011; Blank e Dutton, 2012) que acedem à internet em movimento e em vários dispositivos, realidade que tem sugerido novas distinções quanto às modalidades de uso, nomeadamente entre utilizadores constantes, que estão sempre conectados à internet, e utilizadores frequentes e móveis. É igualmente relevante a distinção entre utilizadores ativos e produtores ativos, e entre os usos informativos e as atividades comunicacionais e relacionais, em particular nas redes sociais (Cardoso, Liang e Lapa, 2013). Os dados referentes à utilização da internet através de dispositivos móveis no Quadro 4-5 e na Figura 4-2 adiantam alguns indicadores sobre o que pode ser o futuro e a consolidação de novas formas de uso que podem estabelecer novas exclusões ou clivagens digitais entre os indivíduos e as nações.

Quadro 4-5. Utilização da internet através de dispositivos móveis, por país (membros do WIP) (% inquiridos)

	2008	2009	2010	2011	2013
Austrália	-	51,4	-	-	-
Chile	25,3	-	23,9	-	-
Chipre	36,6	-	24,7*	-	-
Colômbia	19,2	21,6	-	-	-
EUA	41,9	52,4	33,0	-	-
Hungria	-	8,0	-	-	-
Israel	-	-	22,8	-	-
Japão	-	-	34,9	-	-
Macau	28,7	-	-	-	-
México	59,8	-	-	-	-
Nova Zelândia	-	49,7	-	-	-
Polónia	-	-	8,2	-	-
Portugal	-	-	8,9	12,0	38,5
Reino Unido	-	17,5	-	-	-
República Checa	14,9	-	-	-	-
Suécia	-	36,3	24,2	-	-

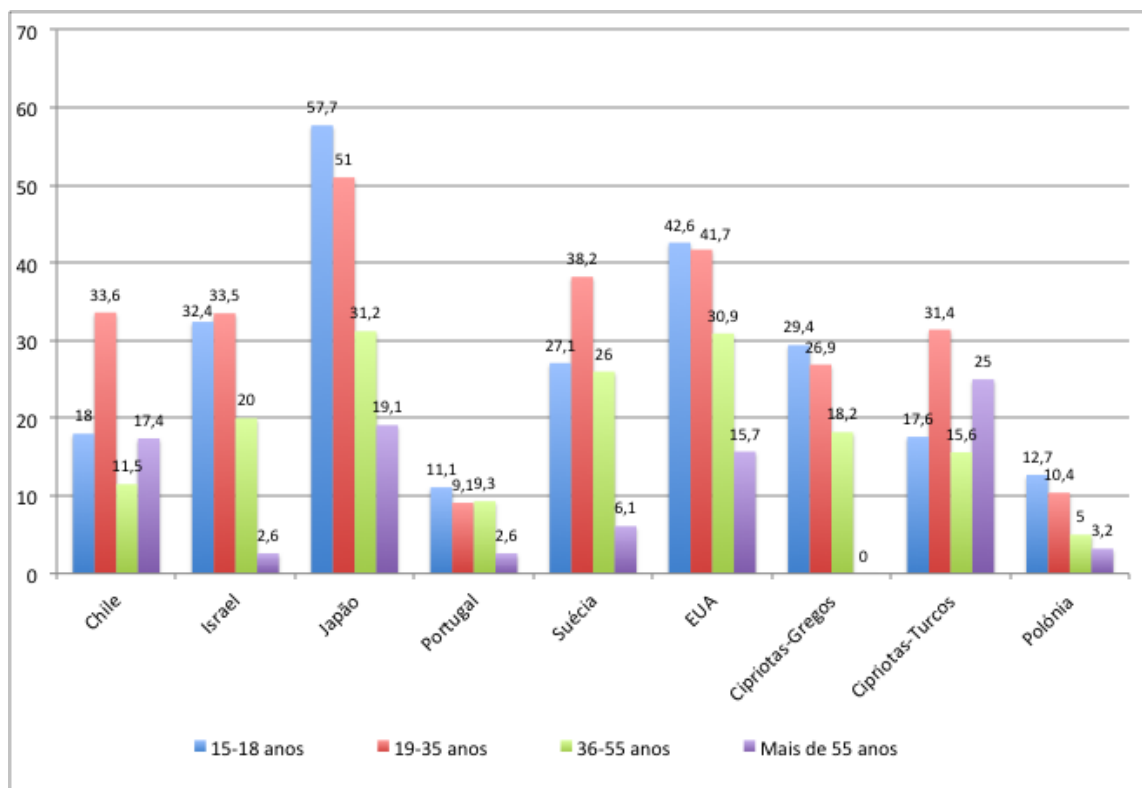
Fonte: World Internet Project, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013.

* Média entre cipriotas gregos e turcos

²⁵ Nos anos iniciais do Século XXI, a internet entrou em casa, escapando a outros lugares de uso - ou seja, cybercafés, escolas e universidades. Mais recentemente, com a proliferação de computadores e dispositivos portáteis e com a expansão da utilização da internet em telemóveis, a que não são alheias a competição no mercado das telecomunicações e a oferta de pacotes atrativos, os contextos de uso da internet têm vindo a expandir-se, proporcionando uma oportunidade para o desenvolvimento de usos inovadores da tecnologia e, simultaneamente, fomentando o tempo disponível para ser gasto *online*.

No que concerne à utilização da internet através de dispositivos sem fios, verificam-se enormes diferenças entre as sociedades, com os EUA e, em particular, o Japão a assumirem a dianteira. O Japão é um exemplo de como as políticas governamentais e uma intensa competição no mercado desde os anos 90 acelerou a disseminação dos novos media como a internet e os telemóveis, o que se refletiu na utilização da rede em dispositivos móveis (Mikami, 2009). Mikami apurou que a internet não é apenas percecionada como uma fonte de informação ou entretenimento, comparada com os *media* tradicionais como a televisão e os jornais, é um portal de entrada em movimento. Nesse país, os utilizadores com internet móvel superam em larga medida os utilizadores apenas com ligações fixas – apesar da utilização dos *media* sociais ser maior nos computadores pessoais utilizados em casa, talvez por questões de velocidade e de largura de banda. Seja como for, é um exemplo de um país com uma ecologia dos *media* distintiva. Dada a apropriação generalizada e intensa de telemóveis com acesso à internet, o caso japonês demonstra que a ecologia dos *media* pode influenciar as escolhas e as opções dos utilizadores e vice-versa.

Figura 4-2. Utilização da internet através de dispositivos móveis, por escalões etários (%)



Fonte: World Internet Project, 2010.

Como podemos ver na Figura 4-2, as divisões digitais entre gerações quanto ao acesso à rede através de dispositivos móveis não são lineares, e variam de país para país. A tendência geral em países como o Japão, Portugal, os EUA ou a Polónia é que a taxa de utilização da internet por dispositivos móveis seja inversa à idade. Mas na Suécia ou entre os cipriotas-turcos, a relação entre utilização móvel da internet e idade não segue essa linearidade. Os dados referentes ao número médio de meses que os respondentes têm vindo a utilizar a internet (Quadro 4-6) demonstram que em alguns países, uma parte dos internautas mais velhos são utilizadores de longa data, o que significa que noções como "geração Net" ou "nativos digitais", para identificar heurísticamente indivíduos específicos que crescem com as novas tecnologias, estão a perder relevância com o passar do tempo.

Quadro 4-6. Número de meses que usa a internet, por escalões etários (%)

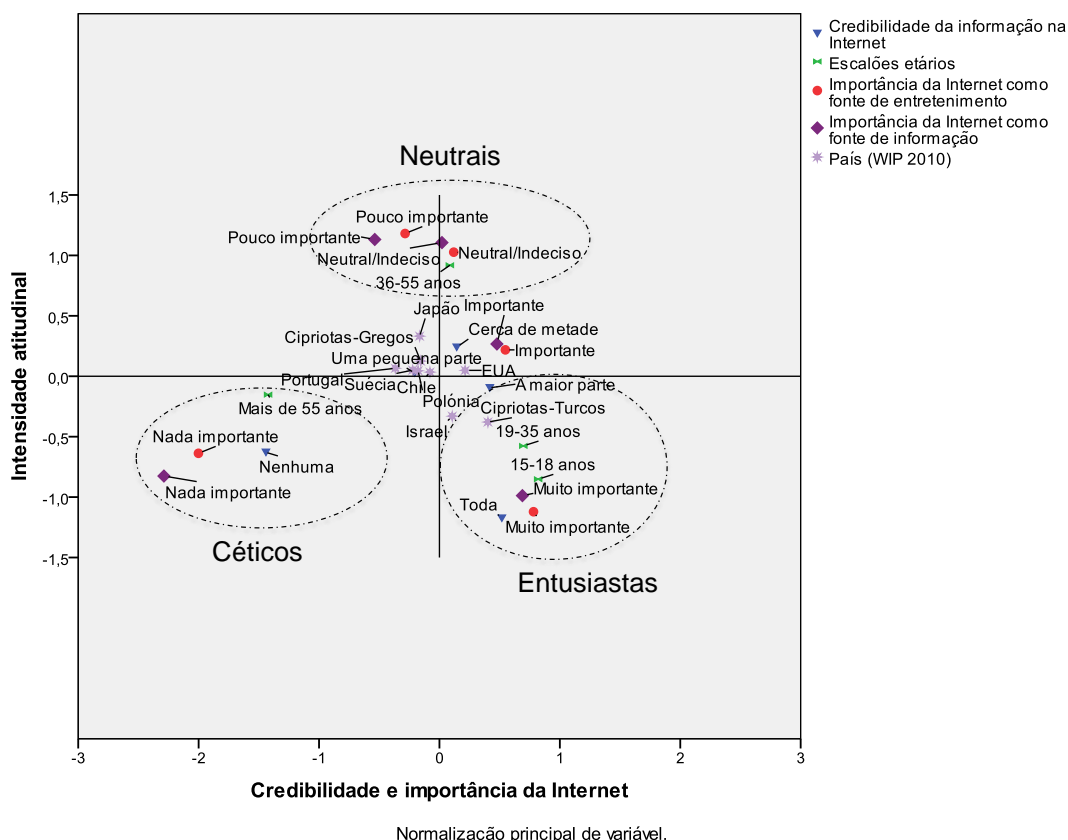
	15-18 anos	19-35 anos	36-55 anos	Mais de 55 anos
Chile	44,7	79,1	80	83,8
Israel	76,2	99,4	106,6	94,2
Japão	59,5	96,2	98,7	101,5
Portugal	51,6	76,8	78	67,2
Suécia	77,7	136	150,7	139,5
EUA	93,7	145,2	154,9	149,4
Cipriotas-Gregos	45	84,2	95,9	99,9
Cipriotas-Turcos	50,9	65,5	52,5	39
Polónia	53,7	75,3	68,4	54,5

Fonte: World Internet Project, 2010.

Mais uma vez aqui se demonstra a importância dos contextos sociais, é nas sociedades tipicamente associadas a um maior desenvolvimento (EUA, Suécia, Japão), incluindo o informacional, que se registam, em média, os maiores números de meses de utilização, quer entre os utilizadores mais novos, como entre os seniores. Portugal está entre os países com menores números de meses de uso, em média, algo que é mais ou menos transversal a todos os escalões etários.

O resultado da análise de correspondências múltiplas (Figura 4-3) entre faixas etárias e a tendência a manifestarem certas atitudes sobre a importância da internet como fonte de informação e entretenimento e em termos da confiabilidade das informações presentes *online* permite estabelecer uma tipologia que identifica três grupos – os entusiastas, os neutros e os cétricos – e que segue três representações geracionais da internet.

Figura 4-3. Análise de correspondências múltiplas: atitudes face aos conteúdos na internet²⁶

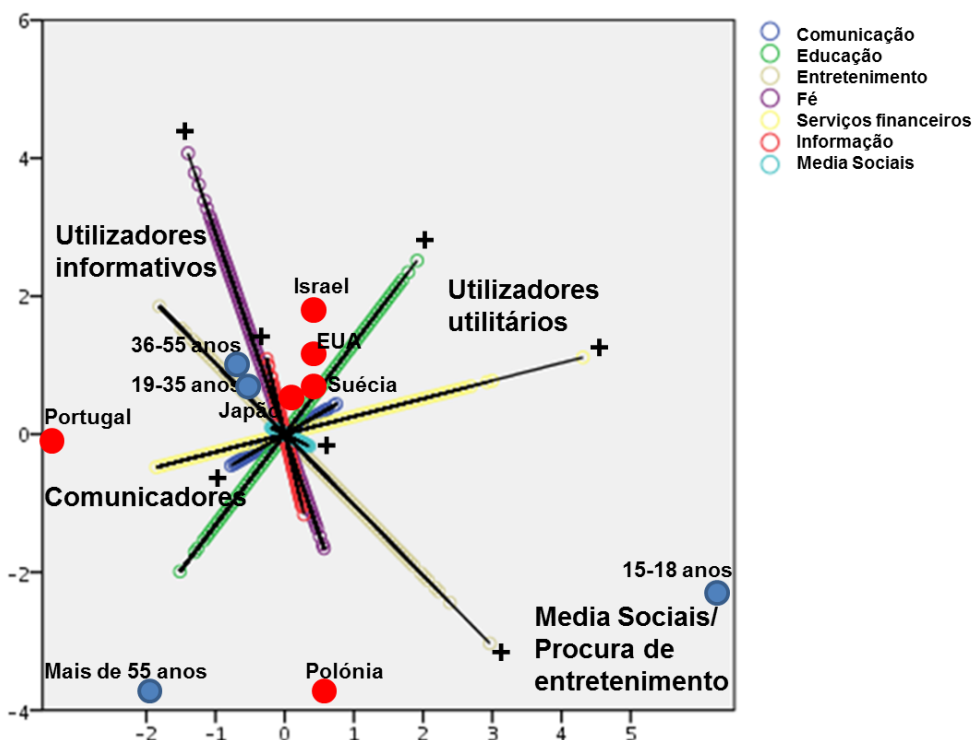


Fonte: World Internet Project, 2010.

Chegamos a uma camada de diferenciação entre sociedades que remete, por um lado, como vimos antes, para as representações face à internet *vis-à-vis* outros *media* mais tradicionais no que respeita à sua importância relativa enquanto fonte de informação e entretenimento; por outro, para os tipos de atividades *online* que são desenvolvidas pelos internautas. No respeitante a atitudes em relação à internet (Figura 4-3), as gerações mais novas parecem considerar a internet, em larga medida, como fonte de informação e entretenimento, e encaram a confiabilidade das informações presentes *online* de uma forma entusiasta, enquanto os inquiridos mais velhos parecem considerá-la de uma forma céptica. Para além disso, foi projectado num espaço bidimensional o resultado de uma análise da frequência de uma miríade de atividades *online* (desde a utilização de *media* sociais, ao uso de *e-mail*, até à realização de atividades financeiras, etc.).

²⁶ O teste de Alfa de Cronbach permitiu aferir a consistência das dimensões de análise apresentadas no plano. Quanto à dimensão 1 apelidada de “Credibilidade e importância da Internet”, o valor do teste foi de 0,793 e, quanto à dimensão 2 relativa à “intensidade atitudinal” face à Internet, o valor obtido foi de 0,555. A média do teste para as duas dimensões foi de 0,695, o que demonstra uma consistência razoável.

Figura 4-4. Análise fatorial das atividades na internet projetada num plano bimensional representativo do espaço social, com recurso à análise CATCPA com variáveis suplementares (países e escalões etários)



Fonte: World Internet Project, 2010.

A figura 4-4 apresenta perfis de utilização obtidos por uma análise fatorial, cujos “scores” foram projetados num plano bidimensional de modo a visualizar a proximidade relativa de cada país e escalão etário aos diferentes perfis de utilização da internet. Em geral, os dados sugerem efeitos de ciclo de vida. Os adolescentes dos 15 aos 18 anos surgem mais associados a um perfil pautado pela procura de entretenimento e pela apropriação dos *media* sociais. Por outro lado, os internautas mais velhos, com mais de 55 anos, aparecem mais próximos de modalidades de utilização que privilegiam práticas de comunicação. Já os indivíduos em plena idade “ativa” (dos 19 aos 35 anos e dos 36 aos 55 anos) estão mais próximos de perfis de utilização guiados por interesses, pela procura de informação e por usos mais utilitários da internet. É também neste âmbito que podemos situar os internautas israelitas, americanos, suecos e japoneses. Já os internautas portugueses estão mais próximos do perfil de utilização do comunicador e os polacos do perfil de utilizador que privilegia os *media* sociais e a procura de entretenimento.

Em suma, os países do WIP podem ser divididos em quatro eixos principais com base nas atividades mais frequentes na internet. Um primeiro eixo, do qual Portugal se aproxima, é caracterizado por um centramento nas atividades relacionadas com a comunicação, como a consulta do correio eletrónico, a utilização de serviços de mensagens instantâneas. Um segundo eixo, ao qual os respondentes polacos aparecem mais associados, tem como elemento diferenciador o foco em atividades relacionadas com o entretenimento e com a utilização dos *media* sociais. Um terceiro eixo, mais associado às práticas dos utilizadores suecos, pode ser caracterizado pelo uso mais frequente de aplicações relacionadas com serviços (banca eletrónica, etc.) ou com outros usos mais utilitários. Finalmente, um quarto eixo, do qual se aproximam os utilizadores japoneses, onde as atividades relacionadas com a informação tomam a dianteira. Este é um mapeamento que indicia as modalidades próprias de apropriação e de imbricação das atividades *online* na vida quotidiana. A variabilidade transnacional demonstra que não existem características tecnológicas na internet que imponham determinados tipos de uso. Pelo contrário, levam a assumir que os utilizadores apropriam e tendem a domesticar a tecnologia de modos não intencionados e não antecipados por aqueles que conceberam a tecnologia, o que pode trazer consequências sociais de monta (Haddon, 2006). Ao invés dos estudos sobre a apropriação dos *media* de massa, o estudo das atividades na internet, nos seus diversos contextos nacionais, institucionais, legais, fiscais, culturais e linguísticos, considera os utilizadores não como meros consumidores, mas também produtores. As potencialidades para os utilizadores reconfigurarem estrategicamente as formas de acesso à informação, às pessoas, aos serviços e às tecnologias, e para produzirem e consumirem conteúdos, são os aspetos centrais da internet e das tecnologias associadas (Dutton, 1999; 2005).

Esta análise comparativa, desenhada a partir dos dados do WIP 2010, sugere que o peso do contexto social é muito relevante para explicar as diferenças entre países quanto aos hiatos geracionais no uso da internet. Embora haja um padrão geral, onde claramente a utilização da internet é superior ou muito superior entre as gerações mais novas do que nas mais idosas como mostrado na Figura 4-1, a magnitude das diferenças entre gerações varia muito de país para país. Um desenvolvimento recente do uso da internet tem sido a adoção de dispositivos móveis. Mais uma vez, a este respeito, existem claras diferenças entre alguns países, nomeadamente entre, por um lado, a Polónia e Portugal, onde o uso da internet através de tais dispositivos não ultrapassa os 9%, e, por outro, os outros países, onde esse percentual aparece sempre acima dos 20 %. Além disso, a geração mais jovem

não está sempre na vanguarda da adoção de dispositivos móveis para aceder à internet (Figura 4-2).

O número médio de meses em que os respondentes têm vindo a utilizar a internet, exposto no Quadro 4-6, sugere coisas interessantes. Os putativos “nativos digitais” foram crescendo, não apenas em número, mas são agora mais velhos. Na maioria dos países, os utilizadores de longa data podem ser colocados dentro dos grupos etários entre 19 e 35 anos e entre 36 e 55 anos. No Chile e no Japão, assim como entre os greco-cipriotas, os internautas que, em média, utilizam a internet por um longo período de tempo estão entre os entrevistados com mais de 55 anos de idade. Em contraponto, entre os turco-cipriotas, os respondentes mais velhos apresentam o menor número médio de meses de utilização da internet, o que indicia que as pessoas seniores da região têm adotado a internet recentemente. Entre os utilizadores seniores a realidade parece ser heterogénea: desde internautas de longa data a adotantes recentes. Se nalguns países, com percentagens maiores de internautas, a difusão está a abrandar, atingindo um *platô* (Reisdorf 2010), especialmente entre as gerações mais jovens, a difusão pode ser ainda relevante e crescente entre os indivíduos com mais idade.

Voltando aos dados do WIP, os modos de uso e de apropriação parecem ser diferenciados entre os grupos etários. Como exposto na Figura 4-4, os respondentes mais jovens tendem a ter como fonte de motivação a procura de entretenimento e a utilização dos *media* sociais, enquanto os indivíduos com idades entre 19 e 55 anos tendem a privilegiar a procura de informação, e os respondentes nas faixas etárias mais elevadas a favorecer a comunicação. São ainda apresentadas, nessa Figura, diferenças entre os países quanto aos interesses demonstrados pelos respondentes: os internautas polacos tendem a estar mais associados à utilização dos *media* sociais e à procura de entretenimento, o que também evidencia uma estrutura de utilizadores mais jovem. Já os utilizadores portugueses tendem a estar mais associados ao perfil dos comunicadores e os respondentes do Japão, Suécia, EUA e Israel tendem a estar mais associados a perfis de utilização que privilegiam a busca de informações e usos mais utilitários, o que, por sua vez, também indicia que a estrutura etária dos internautas desses países é mais equilibrada.

A variável idade é manifestamente insuficiente para explicar a variação dos interesses entre os utilizadores da internet. Resumindo, devemos passar para uma abordagem alternativa à ideia de relações intergeracionais talhadas por relações diferenciadas com as tecnologias digitais e ir para além da noção de “cybermiúdos” (Facer

e Furlong, 2001). Em primeiro lugar, a pesquisa transnacional pode ter um papel na identificação das características do contexto societal para explicar diferenças entre países (dados agregados de escolaridade e fatores sócio-demográficos, tipo de estado-providência, políticas públicas, etc.). Segundo, a idade pode ser usada como variável de controlo na pesquisa transnacional. Ou seja, manter a idade como variável constante enquanto se faz comparações entre países considerando apenas um escalão etário, nomeadamente, as crianças, tentando medir dessa forma os efeitos dos fatores sociais. Terceiro, são necessários mais estudos comparativos dentro de cada nação e dentro de cada “geração”, levando em linha de conta os antecedentes *offline* e fatores referentes à *praxis online* tais como as literacias, a experiência, os tipos de acesso, etc., de modo a ter uma visão mais compreensiva das atitudes face à internet e dos modos de apropriação e domesticação das novas tecnologias. Quarto, estudos longitudinais podem informar-nos sobre os efeitos do ciclo de vida nas atitudes e nas práticas na internet, testando os limites da noção de que a socialização no seio de um dado ambiente mediático irá moldar atitudes, disposições e futuros hábitos. Será ainda interessante deslocar as futuras agendas de pesquisa para a análise de pontes geracionais através dos novos *media*. Mas, também desenvolver uma agenda de pesquisa voltada para as motivações e para domesticação dos usos das tecnologias digitais entre os sujeitos com mais idade, em particular durante o período de reforma.

Como o relatório geral do WIP (2010) aponta, a mudança mais importante que temos vindo a assistir será, porventura, uma mudança para o uso da internet como o primeiro porto de ligação com a comunicação, bem como com a informação. Isto é suscetível de ser amparado por um crescimento das redes sociais *online* e da *Web 2.0* e com o aumento das aplicações de co-criação. Porém, esta tendência central é acompanhada de novas diferenciações entre países ou inter-sociais, mas também intra-sociais, visto que, num mesmo país, existem segmentações entre utilizadores quanto ao tipo de dispositivos usados, às modalidades de utilização das redes e ao tipo de conteúdos que se consomem e se produzem. São estas segmentações que permitem identificar nas pesquisas os internautas da “próxima geração” (Dutton e Blank, 2011; Blank e Dutton, 2012), agnósticos quanto aos locais de acesso e ao tipo de dispositivos que utilizam, e destacar tanto os utilizadores constantes, para quem o contato com a internet consiste num fluxo contínuo, como os utilizadores frequentes e móveis. O próprio aumento de aplicações e ferramentas de criação de conteúdos veio potenciar a demarcação dos utilizadores ativos e produtores ativos, e entre os usos informativos e as atividades

comunicacionais e relacionais. No entanto, as diferenças entre países são testemunho de que não existem indícios e sinais lineares da sociedade em rede e do modelo de comunicação em rede; antes, compõem processos com impactos tecno-sociais que têm manifestações diversificadas e ramificadas e que dependem das dinâmicas e dos contextos sociais, económicos, políticos e culturais de cada região ou país.

Capítulo 5: A infância e as transformações na ecologia mediática

É num ambiente mediaticamente saturado que crescem as crianças nas sociedades de tipo ocidental, onde as escolhas sobre o que fazer e o que experimentar parecem crescer exponencialmente. A penetração dos *media* no quotidiano pode traduzir-se em novas formas de organizar práticas de tempos livres e de estudo. A utilização de vários *media* como a televisão, o telemóvel ou a internet, poderá de certa forma traduzir o dia-a-dia das crianças nos seus espaços (casa, escola, outros). A organização, no tempo e no espaço, do uso dos *media* *traduz* ainda processos de individualização no espaço doméstico (Beck, Adam et al. 2000) e maiores ou menores graus de liberdade das crianças, abrindo-se focos de negociação e de possível conflito. Estes fenómenos têm como pano de fundo o processo mais global de questionamento dos valores, símbolos e autoridade que a família tradicional representa (Beck, Adam et al. 2000). Outro processo a ter em conta é a privatização dos tempos livres e dos espaços de lazer. O quarto das crianças é uma arena onde é visível essa privatização e onde se joga uma parte importante da conquista de liberdade e autonomia por parte das crianças (Livingstone, 2002).

Porém, se existe uma ligação entre mudanças no panorama mediático e mudanças na vida das crianças não podemos ver as primeiras como causas das segundas, sob pena de enveredarmos por um determinismo tecnológico. Os contextos sociais da infância têm sofrido múltiplas influências desde mudanças no seio familiar como o declínio da sua estrutura patriarcal e a democratização das relações familiares, nos padrões de consumo, nos valores e nas identidades pessoais (Sarmiento, 2004). No entanto, se as mudanças no panorama mediático e os processos macrossociais que se abatem sobre a infância devem ser vistos em paralelo, também há o risco analítico de imunizar os efeitos dos paradigmas comunicacionais (que constituem processos sociais) e da própria tecnologia. Os limites

analíticos apontados às perspetivas de Prensky (2001) e Tapscott (1998), não advém por estarem simplesmente “equivocados”, mas sim por traçarem cenários essencialistas ou deterministas que correspondem parcialmente à realidade, que se revela mais complexa. Outro risco que cabe aqui apontar é a tendência de traçar comparações abusivas entre o antes e o depois. Por exemplo, a convivialidade dos jogos multimédia poderá ter o seu paralelo na convivialidade em torno dos jogos de tabuleiro. Será mais útil perceber a introdução das tecnologias da informação e comunicação como parte de um processo mais longo e contínuo de inovação, difusão e apropriação dos vários *media* ao dispor dos indivíduos. Uma forma de organização doméstica que parecia natural, como o modelo da família nuclear com o esposo/pai como chefe de família, a introdução de aspirações de consumo e a convivialidade em torno da televisão foi ela própria construída, entre outros *media*, por essa “lareira eletrónica” colocada no núcleo do lar. As mudanças que vêm alterar os quotidianos infantis são comparadas a idealizações da vida infantil e familiar, que foram sendo “naturalizadas”. Os dados recolhidos ao longo de 10 anos (entre 2003 e 2013) do inquérito Sociedade em Rede, no Quadro 5-1, em baixo, permitem-nos um olhar diacrónico sobre as práticas quotidianas da coorte dos 15 aos 18 anos. Comparar as práticas com 10 anos de intervalo possibilita ainda analisar a evolução da estrutura de relevância (Thompson, 1995) nos quotidianos dos adolescentes. Isto é aferir a relevância de práticas mediatizadas face a práticas da experiência vivida, não mediatizada, assim como a evolução das dietas mediáticas (Aroldi e Colombo, 2003). Entre práticas mediatizadas e não mediatizadas, verificam-se algumas mudanças.

Quanto a práticas mediatizadas, os jogos multimédia ganharam relevância. Em 2013, 31,7% dos inquiridos indica que joga mais em comparação com o passado. Verifica-se ainda o declínio de ouvir rádio (mas não de ouvir música), de ler jornais ou revistas e livros em papel. Em 2013, afere-se que 24,9% tem a perceção de que ouve menos rádio em comparação com o passado, 40,5% que lê menos jornais e revistas e 20,4% que lê menos livros em papel. Quanto à música, os dados sugerem um aprofundamento do que foi aferido por Cardoso (2006), que aponta uma clivagem geracional, no contexto português, baseada na valorização da escolha individual da música. Os adolescentes conferem maior valor à audição de música em CD, bem como ao visionamento de canais televisivos de música e à troca e audição de mp3 no computador ou num leitor portátil, em detrimento da audição de rádio. As gerações seniores mantêm uma relação mais próxima com a rádio, com a sua pré-definição musical. Quanto à leitura, embora se possa referir que os números podem ser explicados, em parte,

pela transformação tecnológica do espaço da leitura, como veremos adiante, não se exclui a hipótese de que a leitura tenha decrescido a expensas de outras ofertas mediáticas.

Quadro 5-1. Práticas comunicativas e vida quotidiana (2003-2013) (15-18 anos) (%)

	2003	2003			2013	2013			2003 vs. 2013
	(n=175)	+	=	-	(n=52)	+	=	-	
Ver TV	98,7	1,5	82,0	16,4	98,4	1,2	72,8	26,0	=
Ver vídeos ou DVD na TV	82,2	1,0	83,5	15,5	82,0	5,4	61,4	33,2	=
Passear	97,6	2,5	90,8	6,7	97,0	8,0	78,1	13,9	=
Ouvir rádio	93,4	2,4	87,0	10,6	71,9	4,3	70,8	24,9	-*
Ouvir música	98,8	7,7	86,6	5,7	98,4	22,0	73,6	4,4	=
Ler jornais/revistas	81,7	0,0	91,3	8,7	39,1	0,0	59,5	40,5	-*
Ler livros em papel	74,5	2,5	79,7	17,8	36,7	4,2	75,5	20,4	-*
Não fazer nada de especial	57,4	3,6	80,7	15,7	75,4	6,7	77,2	16,1	+****
Ir a bares, restaurantes, discotecas	81,9	3,6	88,3	8,1	60,7	4,6	73,4	21,9	-**
Ir ao cinema	83,6	1,9	92,2	5,9	75,5	0,0	61,9	38,1	=
Ir ao teatro, ópera ou concertos	23,4	0,0	100	0,0	30,4	3,9	69,8	26,3	=
Ir a museus, exposições ou conferências	23,8	0,0	100	0,0	17,5	0,0	62,6	37,4	=
Encontros com familiares ou amigos	98,9	4,2	88,3	7,5	98,6	10,2	75,1	14,7	=
Jogar computador ou consola	70,1	11,7	81,2	7,1	82,2	31,7	66,6	1,7	+****
Falar com as pessoas da casa	94,7	1,4	88,3	10,3	84,9	9,9	86,7	3,4	-***
Assistir a espetáculos ou competições desportivas	62,5	5,5	86,5	8,0	47,0	6,5	69,5	23,9	-****
Praticar algum desporto ou atividade física	65,0	6,3	89,2	4,5	67,4	7,8	84,2	8,0	=
Assistir a manifestações ou reuniões de sindicatos, partidos políticos, associações, etc.	4,8	0,0	100	0,0	4,5	0,0	68,4	31,6	=
Ir à igreja ou lugar de culto religioso	34,3	8,0	89,1	2,9	16,4	9,0	79,0	12,0	-***
Assistir a acontecimentos populares, festas ou feiras	55,4	0,0	100	0,0	46,8	0,0	92,0	8,0	=
Praticar algum hobby	22,1	8,8	88,3	2,9	52,6	7,4	82,8	9,8	+*

Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2003, 2013

* Teste do qui-quadrado $p < 0,001$ ** Teste do qui-quadrado $p < 0,005$

*** Teste do qui-quadrado $p < 0,01$ **** Teste do qui-quadrado $p < 0,05$

Nas práticas não mediatizadas, perdem relevância ir a bares, restaurantes, discotecas ou assistir a espetáculos ou competições desportivas, que podem constituir espaços públicos entendidos pelos pais como potencialmente perigosos, o que encaixa como indicador da reclusão doméstica dos mais novos (Livingstone, 2002). Mas, em vez de uma manifestação do aprofundamento da “cultura do quarto de dormir”, pode antes ser reflexo da crise financeira que o país atravessa e do menor rendimento disponível de muitas famílias. Perde ainda relevância falar com as pessoas da casa e ir à igreja ou lugar

de culto religioso, o que pode ser entendido como um indicador do processo mais vasto de secularização. Todavia, a prática desportiva ou passear mantêm a sua relevância. Assim como ver televisão mantém a sua relevância quanto às práticas mediatizadas. Porém, verifica-se, comparando 2003 com 2013, um acréscimo de 16,4% para 26% quanto à fração de inquiridos que tem a perceção que vê menos televisão em comparação com o passado. Estes dados aliados à maior relevância dos jogos multimédia e à menor relevância da rádio e da leitura de livros, de jornais e revistas impressos sugerem uma mudança nas dietas e culturas mediáticas. É ainda de sublinhar o decréscimo de inquiridos que indica que costuma falar com as pessoas da casa, o que pode sugerir algumas mudanças na estrutura de relevância das crianças em que as experiências mediatizadas retiram tempo a experiências vividas em interação com os outros membros do agregado.

Não obstante, a experiência vivida pode ser imiscuída com a experiência mediatizada. Por exemplo, uma criança pode praticar desporto ou passear enquanto ouve música num leitor dedicado ou no telemóvel. A separação de Thompson (1995) quanto à estrutura de relevância individual entre experiência vivida e experiência mediatizada remete para um contexto em que a comunicação de massa era dominante. Claro que o autor sugere que em muitas situações quotidianas as duas experiências se cruzam, a multitarefa em várias atividades no espaço doméstico não é um fenómeno recente assim como a possibilidade de ouvir música no espaço público. O mais importante para este autor é a forma como a estrutura de relevância se expressa na construção identitária. Neste âmbito, um fã ou admirador de uma celebridade (Jenkins, 2009; Jorge, 2014) expressará a importância da experiência mediatizada na construção da sua identidade²⁷. As situações novas podem surgir, dadas as possibilidades multimediáticas e a *despacialização* dos usos dos *media*, pela multiplicação de experiências híbridas, no espaço doméstico ou fora dele,

²⁷ Vejamos o caso da música. Roberts e Christenson (2002) assinalam o lugar central da música na construção identitária das crianças e distinguem usos quase-sociais e usos socializantes da música. Quando a audição ocorre quando as crianças se encontram sozinhas, servindo, no entanto, objetivos e necessidades relacionadas com relações sociais, ela é quase-social. Um exemplo deste tipo de audição é quando as crianças ouvem música num momento em que se sentem sós. Esta audição solitária pode, contudo, ser utilizada posteriormente em interações sociais, nomeadamente, em conversas com os pares. Uma relação fraca com a música contemporânea tem consequências. Em larga medida, aqueles que são pouco competentes quanto às referências culturais da música contemporânea podem ser relegados para as franjas das culturas infantis. Quando a audição ocorre em ocasiões sociais em interação com outros, podemos designá-la de socializante. Quando uma criança namora ou interage com os amigos ao som da música ou vai a concertos e a discotecas, ela serve como elemento aglutinador que confere sentido às formas de socialização entre pares. A música é um exemplo de que a experiência vivida e a experiência mediatizada podem confluir numa mesma experiência híbrida nos quadros quotidianos. Entre 2003 e 2013 as coisas mudaram com o surgimento de novos suportes tecnológicos, em particular, móveis, e de novas formas de partilha, embora se possa defender que as lógicas sociais em torno da música se mantêm.

o que configura novos contextos e dá corpo a novas formas de viver e interagir no quotidiano, que poderão ser menos lineares e com sentidos próprios. Como aponta Livingstone (2002), reconhecendo a complexidade na relação entre tecnologia e processos sociais (a este respeito consultar igualmente McQuail, 2003), se os *media* mudaram nas últimas décadas, mudaram igualmente os contextos da infância.

Podemos ainda olhar para a estrutura de relevância da experiência quotidiana à luz da dimensão temporal das práticas. Quanto à experiência vivida, no inquérito presencial Sociedade em Rede de 2006, as crianças inquiridas declaram que estão, em média, 15 horas semanais com a família. Além disso, reservam cerca de 12 horas semanais para estar com os seus amigos/colegas fora da escola. Ou seja, as interações face-a-face, não mediatizadas, têm em geral bastante relevância. Quanto a outras práticas não mediatizadas, fazer exercício ou participar em atividades desportivas ocupa, em média, cerca de duas horas semanais, às crianças. Para uma parte das crianças isto poderá significar que os desportos que praticam fazem parte do currículo escolar. A estruturação dos tempos quotidianos são igualmente expressão do tipo de mediação parental e palco da negociação familiar. Cerca de metade das crianças declara que tem um horário definido para fazer os trabalhos de casa e 42,2% declara que tem um horário estipulado para praticar desporto, passatempos e *hobbies*. O horário de sono é aquele que está definido pelos pais ou educadores para uma maior percentagem de crianças (61%). O sono, a escola e os seus deveres, a prática desportiva, os passatempos e *hobbies* são as atividades que mais contribuem para a estruturação do tempo das crianças. Ainda assim um número apreciável de crianças declara ter um horário definido para estar com os amigos, ver televisão e estar com a família (38,2%, 37,9% e 33,5% respetivamente). Quanto à geografia das práticas, a grande maioria das crianças (85,6%) estuda no seu quarto.

Importa também perceber as próprias perceções das crianças como agentes que refletem sobre as suas próprias práticas. Segundo dados do inquérito *online* realizado em 2006, perto de metade dos inquiridos (46,8%) refere que retirou tempo à televisão para utilizar a internet, sendo aquela a principal “perdedora” para a internet. Contudo, muitas crianças utilizam vários *media* em regime de multitarefa, isto é, vêm televisão ou estudam enquanto navegam na internet. O que se passa muitas vezes é que a televisão deixa de ser o principal foco de atenção. Cerca de um quarto dos inquiridos afirma que retirou tempo ao estudo para utilizar a internet e cerca de um quinto que retirou tempo à família. Estes dados podem dar aso a alguns receios sobre os efeitos negativos ou riscos do uso da internet. Mas sugerem igualmente que a experiência vivida referente às interações não

mediatizadas com a família tenha decrescido para algumas crianças. Além disso, 21,1% das crianças refere ainda que retirou tempo à consola de jogos e menos de 20% que retirou tempo aos amigos, à leitura, ao lazer e tempos livres e ao desporto para usar a internet. Apenas um terço dos inquiridos afirma que não retirou tempo a nada para usar a internet. Afere-se, portanto, a perceção para uma parte substancial dos inquiridos de que retirou tempo a alguma dimensão das suas vidas para acomodar o uso da internet. No cômputo geral, há uma percentagem superior de raparigas que declara que não retirou tempo a nada para usar a internet (35,1%), do que de rapazes (30,1%). Uma maior percentagem de inquiridos dos 16 aos 18 anos revela que retirou tempo à família (23,2%), ao estudo (25,8%) e à televisão (50%). Por seu turno, uma percentagem maior de crianças dos 9 aos 12 anos (25,8%) retirou tempo aos jogos, porém, é também entre os mais novos que há uma maior percentagem de inquiridos que declara que não retirou tempo a nada para utilizar a internet (39,2%). Isto revela a importância da experiência mediatizada da internet na mudança da estrutura de relevância de muitas crianças e nas suas dietas mediáticas, com a perda da centralidade da televisão, em particular, entre os adolescentes.

Olhando para os dados do inquérito presencial de 2006, podemos ainda captar algumas dinâmicas quanto à estruturação temporal das práticas comunicativas. Em termos gerais, as crianças têm uma tendência para realizar um conjunto de atividades ligadas à utilização dos *media* antes do jantar: além de estudar e fazer os trabalhos de casa, ver televisão, enviar mensagens por SMS e usar o computador são as principais atividades que estruturam os tempos livres das crianças antes de jantar, independentemente de constituírem atividades a que dedicam grande atenção ou em segundo plano, como o ir espreitando o que se passa no ecrã da televisão. Os dados indiciam que não são atividades que se substituem, mas antes articuladas umas com as outras. A atividade mais habitual, antes e depois do jantar, é ver televisão (97,1% e 93,5% respetivamente). O que condiz com a noção de que a televisão ainda mantém uma relevância central na estruturação dos tempos infantis e familiares (Pereira, 1998), embora possa ser uma prática efetuada numa lógica multitarefa, o que modifica o seu cariz. Estudar ou fazer os trabalhos de casa é a segunda atividade mais recorrente, em especial, antes do jantar (verificada em 72,3% dos casos), diminuindo substancialmente depois do jantar (referida em 33,2% dos casos). Como estas respostas são de escolha múltipla podemos inferir que, em particular, antes do jantar, há muitas crianças que vêm televisão enquanto estudam ou realizam outras atividades. Ouvir música é outra atividade bastante popular entre as crianças, antes (em 60,5% dos casos) e depois do jantar (em

40,3% dos casos). A utilização do computador antes do jantar é referida por 40,9% dos inquiridos enquanto essa percentagem decresce para 26,7% depois do jantar. Ademais, 34,2% das crianças declara que joga antes de jantar e 24,9% depois de jantar. Em confluência com os dados apresentados atrás, a leitura (de livros, revistas e banda desenhada) é mais frequente antes do jantar e apenas para uma minoria de crianças (18,8%, 17,1% e 13,1%, respetivamente). É de relevar a importância de enviar mensagens SMS a amigos/as, atividade realizada por 32,1% das crianças inquiridas antes do jantar e por 27,4% depois de jantar. Verifica-se assim uma realidade multimediática que estrutura práticas nos momentos centrais da estruturação do tempo familiar antes e depois do jantar.

Os dados do inquérito Sociedade em Rede, recolhidos entre 2003 e 2013, permitem ainda perceber, em traços gerais, como tem evoluído a posse de equipamentos em casa.

Quadro 5-2. Equipamentos em casa (2003-2013) (15-18 anos) (%)

	2003 (n=175)	2006 (n=117)	2008 (n=60)	2010 (n=68)	2011 (n=74)	2013 (n=52)
Telefone fixo	60,2	50,6	50,0	31,5	58,6	86,7
Telemóvel	87,1	95,0	96,7	98,3	100	98,1
Telemóvel com ligação à internet	22,9					73,6
Televisão	100	100	100	100	100	100
Plasma/LCD/LED				31,9	51,8	74,5
DVD/Blu-Ray		78,0	75,0	62,2	78,6	70,8
Rádio		75,8	95,0	68,6	80,5	72,1
Computador pessoal fixo	56,5*	66,2	68,3	36,2	56,5	70,5
Computador pessoal portátil		10,6	33,3	74,5	79,6	95,6
Tablet					1,8	14,5
Banda larga móvel			30,0	30,8	42,5	49,1
Acesso à internet em casa	31,5	56,6	60,0	77,1	88,5	96,8
Consola de Jogos	16,7**	38,2		51,3	58,8	75,6
Leitor de ebooks					3,5	7,1
Leitor de MP3		32,1	66,1	79,1	69,5	65,0
Sistema de Home-Cinema		18,7	20,0	5,9	17,7	21,2
Leitor e/ou gravador de CD			76,7	74,4	66,6	40,8

Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2003, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013

* não diferencia entre computador portátil e fixo

** refere-se especificamente à posse de consola de videojogos com acesso à internet

Seguindo a tipologia de Livingstone (2002), é possível distinguir três tipos de lares: 1) casas pobres em *media*, onde a presença dos *media* em casa é escassa (por exemplo, resumindo-se à presença da televisão e/ou da rádio), quer seja por razões

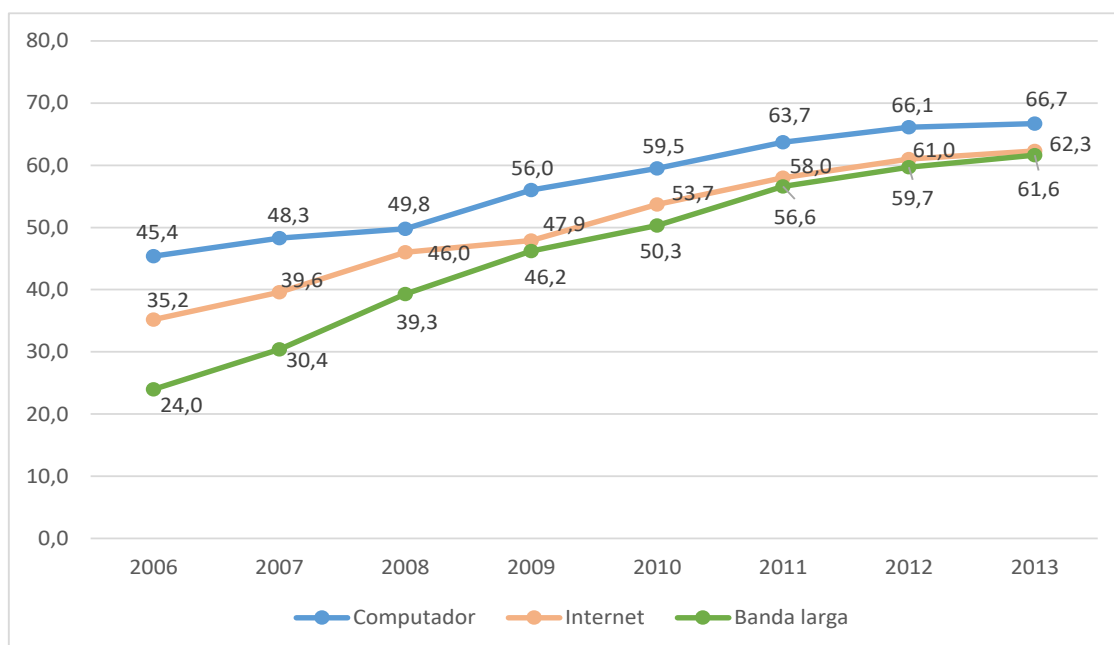
económicas quer seja por opção; 2) casas tradicionais, onde estão presentes todos ou a maior parte dos *media* tradicionais como a televisão, a rádio, a aparelhagem estéreo ou o vídeo; 3) casas ricas em *media*, onde estão presentes uma panóplia variada de dispositivos desde os *media* tradicionais aos novos *media* como a consola de jogos, o computador com acesso à internet, os telemóveis, a TV por cabo e multimédia, etc. No entanto, como podemos observar pelo Quadro 5-2, para a população dos 15 aos 18 anos é hoje difícil traçar diferenças sociais quanto à posse de novos *media* como o telemóvel, o computador pessoal portátil ou o acesso à internet em casa, embora a posse de outros equipamentos possa sugerir importantes diferenças sociais entre as famílias. Os dados confluem, portanto, com a perspetiva de que é necessário olhar para divisões de segunda ordem (Hargittai, 2002; Hargittai e Hsieh, 2013) entre as crianças, para além do acesso.

Os dados do Inquérito Sociedade em Rede conferem ainda com os resultados do Instituto Nacional de Estatística (INE) para 2012, em que se verificou que 98% dos menores de 15 anos já usava computador, 93% possuía telemóvel e 95% acedia à internet. Como reiteram Almeida, Alves e Delicado, “*a privatização da infância faz-se acompanhar (sustenta-se?) de uma impressionante apropriação familiar de equipamentos e serviços tecnológicos — dos quais o acesso à web é dos mais relevantes*” (2011: 25). De facto, perante os dados, que permitem uma visão diacrónica da evolução da posse de equipamentos em casa, nota-se um crescimento notável do acesso à internet em casa e da posse de computador portátil. Neste último caso, verifica-se um enorme salto entre 2008 e 2010, que poderá ser fruto das políticas tecnológicas, mas também pode ser entendido como um sinal de individualização dos usos do computador pessoal portátil, passível de ser transportado pelo espaço doméstico e para fora dele. É ainda de apontar o crescimento sustentado e acentuado da posse de consola de jogos. O telemóvel manteve a sua tendência quanto à universalidade virtual da sua posse entre os adolescentes assim como a televisão, que têm sido atualizada tecnologicamente com o crescimento da posse de plasmas, LCD ou LED. A proliferação de dispositivos móveis com acesso à internet (computadores, telemóveis, *tablets*) pode ainda trazer mais reconfigurações à vida quotidiana produzindo experiências híbridas que não podem ser simplesmente entendidas como vividas ou mediatizadas. Por enquanto, a posse de *tablets* e, em particular, de leitores de *ebooks* ainda é reduzida mas tal pode mudar rapidamente nos próximos anos. O decréscimo da posse dos leitores ou gravadores de CD é ainda um dado pertinente pois é revelador da digitalização dos consumos culturais e mediáticos. Neste sentido, a posse

de leitores *mp3* mantém-se alta, apesar das flutuações e da possibilidade de usar outros dispositivos móveis para a leitura desse tipo de ficheiros de música.

Em confluência com os dados anteriores, mas olhando para a evolução da penetração, não sob a perspetiva individual mas considerando como unidade de análise a família, verifica-se, segundo dados do Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias do INE, a tendência crescente, entre 2006 e 2013, no acesso das famílias a computadores e à internet, porém, com um abrandamento do crescimento anual.

Figura 5-1. Famílias com acesso a computador, ligação à internet e ligação através de banda larga em casa, 2006-2013 (indivíduos com idade entre 16 e 74 anos) (%)



Fonte: INE, Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, 2006-2013

Em 2013, aferiu-se que 66,7% dos agregados familiares residentes em Portugal tem computador em casa e 62,3% tem acesso à internet. Um fator que tem sido apontado como essencial para este crescimento é a existência de crianças no espaço doméstico, ou seja, são as famílias com filhos as que mais rápida e fortemente adotam os novos media em casa (Livingstone et al., 2008). Tal é claramente demonstrado pelos dados do INE de 2013 para o nosso país. A presença de menores no agregado familiar e de um terceiro adulto na família (que poderá ser um filho estudante) está associada à adoção de acesso às TIC no espaço doméstico, como podemos ver no Quadro 5-3.

Quadro 5-3. Agregados familiares com acesso a computador, ligação à internet e ligação através de banda larga em casa, total e por tipologia de família (indivíduos com idade entre 16 e 74 anos) (%) (2013)

	Computador	Internet	Banda larga
Total	66,7	62,3	61,6
Agregados sem crianças	56,3	52,8	52,3
1 adulto sem crianças	40,6	37,6	37,2
2 adultos sem crianças	45,8	43,0	42,7
3 ou mais adultos sem crianças	84,0	78,9	78,2
Agregados com crianças	92,2	85,9	84,5
1 adulto com crianças	91,7	82,0	80,4
2 adultos com crianças	93,0	86,5	85,8
3 ou mais adultos com crianças	90,7	85,9	83,5

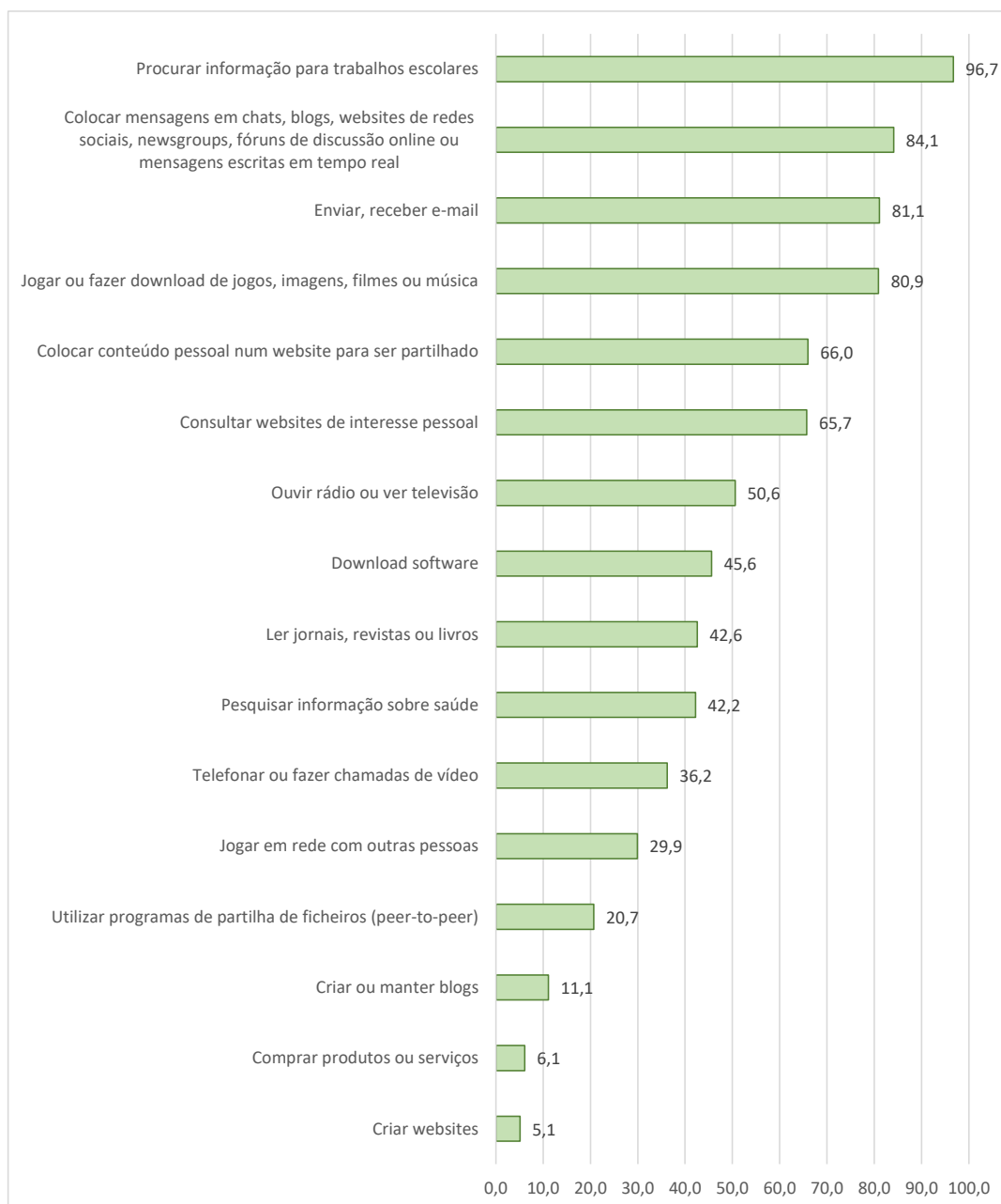
Fonte: INE, Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, 2013

Ainda segundo os dados do INE, em agregados com menores até 15 anos, a fração dos que têm acesso às TIC é da ordem dos 90% (92,2% e 85,9% têm acesso, respetivamente, a computador e a internet), enquanto nos agregados sem crianças o acesso fica abaixo da referência nacional (56,3% referem o acesso a computador, e 52,8% à internet). Porém, nas famílias sem menores mas com 3 ou mais adultos as taxas de acesso às TIC aumentam, com proporções em torno dos 80%. Comparando 2010 com 2012, os dados do INE indicam que na coorte dos 10 aos 15 anos, o espaço doméstico mantém-se como o principal espaço de uso de computador e internet (para 94% e 90%, respetivamente, dos utilizadores). A escola é igualmente uma referência relevante na utilização das TIC, enquanto espaço de utilização habitual da internet, podendo constituir um meio essencial para uma maior democratização do acesso e difusão dessas tecnologias. Contudo, os dados do INE registam um decréscimo de utilizadores de computador e internet na escola entre 2010 (77% e 69%, respetivamente) e 2012 (69% e 65%, respetivamente). Não obstante, constituem proporções claramente superiores que as registadas em 2006 pelo inquérito *online*, onde 47,9% das crianças refere ser utilizadora da internet no espaço escolar. Este cruzamento de dados pode indicar várias coisas: um apetrechamento tecnológico da maioria das escolas, mas também o aumento do uso da internet no espaço escolar pela iniciativa própria das crianças, através de dispositivos móveis com acesso à rede, o que poderá ter impactos nas reconfigurações das regras e normas escolares e nas interações entre professores e alunos, como assinala Ferreira (2012). Os dados do inquérito presencial Sociedade em Rede mostram igualmente a

importância das redes familiares e de pares para 20,3% dos respondentes, que refere que costuma aceder à internet a partir da casa de um amigo ou de um familiar.

Os dados do INE para 2012 na Figura 5-2 permitem-nos ainda olhar para as práticas *online* das crianças utilizadoras entre os 10 e os 15 anos.

Figura 5-2. Crianças dos 10 aos 15 anos que utilizam internet, por atividades efetuadas (%) (2012)



Fonte: INE, Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, 2012

Neste âmbito, destacam-se as práticas educativas de procura de informação para os trabalhos escolares (97% dos casos), comunicativas de colocar mensagens em *chats*,

blogues, *websites* de redes sociais, *newsgroups*, fóruns de discussão *online* e mensagens escritas em tempo real e enviar ou receber *e-mails* (acima dos 81%) e lúdicas (81% refere jogar ou efetuar download de jogos, imagens, filmes ou música). Apesar de a grande maioria jogar na internet, apenas 29,9% joga em rede com outras pessoas, o que indica que há perfis diferenciados de jogadores. Quanto às práticas comunicativas é menos comum entre as crianças telefonar ou fazer chamadas de vídeo, embora mais de um terço o faça. Este é um elemento que poderá trazer preocupações em particular, quando são utilizados conteúdos audiovisuais na comunicação passíveis de serem disseminados nas redes e que poderão ser entendidos como lesivos da integridade moral das crianças. É ainda de referir que a procura de informação de trabalhos escolares remete para reflexões próprias pois nem sempre incluem uma utilização proficiente ou apropriada da informação disponível na internet, por exemplo, em termos de reconhecimento de fontes credíveis (e como vimos são tendencialmente os indivíduos mais novos que atribuem maior credibilidade às fontes de informação *online*) ou da salvaguarda de direitos autorais, etc., o que pode colocar desafios no processo educativo.

Há ainda alguns dados que merecem particular atenção. O facto de 50,6% das crianças declarar que ouve rádio ou vê televisão na internet é um sinal de convergência mediática (Jenkins, 2006), que os conteúdos radiofónicos e televisivos estão cada vez mais submergidos num sistema mediático em rede (Cardoso, 2006) e que as modalidades de domesticação dos conteúdos da rádio e da televisão por parte das crianças, e não só, estão a mudar e poderão constituir mais um elemento que pressiona a transformação dos espaços radiofónico (Meneses, 2009; Viera et al. 2013) e televisivo (Araújo et al., 2009). O acesso via internet desses conteúdos pode ainda evidenciar o acesso a serviços da indústria mediática com alcance global e as possibilidades de fragmentação das audiências e das dietas e culturas mediáticas. É ainda de destacar a possibilidade de integração dos conteúdos em plataformas da *Web 2.0* como as redes sociais *online*, ou do seu usufruto em dispositivos móveis, o que aponta para novas formas de domesticação nos espaços digitais dentro de uma lógica relacional que pode incluir a partilha e facilitação da comunicação entre pares a propósito dos conteúdos. Aliás, estas parecem ser atividades comuns entre as crianças visto que dois terços assinalam que colocam conteúdos pessoais *online* para serem partilhados, o que também revela a importância dos media sociais nos contextos infantis. Outros dados relevantes são a proporção de crianças (65,7%) que consulta *websites* de interesse pessoal e a proporção nada negligenciável de crianças (42,6%) que lê jornais, revistas ou livros *online*. Como vimos os dados do

inquérito Sociedade em Rede de 2013 apontam para um decréscimo da leitura em papel. O cruzamento dos dados entre este inquérito e o do INE sugere que esse decréscimo adveio em parte com a digitalização e a concomitante transformação tecnológica e domesticação digital do espaço da leitura. Ou seja, se pelos dados do inquérito Sociedade em Rede é possível retirar a conclusão apressada de um desinteresse generalizado pela leitura, cruzando os dados com as práticas *online* das crianças verificamos que a realidade se mostra mais complexa.

Outra percentagem considerável de crianças (42,2%) procura informação sobre saúde. É um dado notável que demonstra uma preocupação, para parte apreciável da população infantil, da sua saúde e do seu corpo. É ainda um dado que conflui com o estudo de Espanha (2009) sobre os impactos das TIC na saúde no seio da sociedade em rede. Inspirando-se em Poster (1995), que se debruçou sobre os impactos da circulação da informação nas redes, Espanha fala da emergência do “paciente informado”, o que poderá ter impactos a nível pessoal, na relação dos indivíduos consigo próprios, e na interação com profissionais de saúde. Ora, neste âmbito, podemos falar da *criança informada* que, para além de outras fontes tradicionais de informação como as interações face-a-face e os livros, pode procurar informações *online* sobre a saúde e o corpo, informações essas caracterizadas pelo relaxamento de processos de *gatekeeping*²⁸ e pela diversidade de fontes de informação como, por exemplo, fontes oficiais, portais de saúde, fóruns de discussão, blogues, etc, sejam escritos por adultos ou por outras crianças. Esta procura pode ter impactos na sua representação de si, na formação da sua identidade e na interação com os pais, por exemplo, quanto à discussão de temas sobre sexualidade. Claro que podemos alargar este argumento para a generalidade dos conteúdos informativos e educativos e identificar, por exemplo, quanto à procura de informação de trabalhos escolares, o “estudante informado”, o que poderá ter efeitos na interação na sala de aula e nos processos educativos. É também por aqui que as crianças podem desafiar a autoridade dos adultos como transmissores de saberes.

Quanto à dimensão temporal da experiência mediatizada, os dados para 2006 do inquérito *online* permitem-nos aferir que mais de metade das crianças inquiridas passa mais de duas horas por dia a usufruir do computador. Há uma maior propensão por parte dos inquiridos do sexo masculino e dos 16 aos 18 anos para utilizar o computador mais horas. Durante a semana, 42,5% das crianças navega na internet mais de duas horas por

²⁸ Isto é de processos mais ou menos institucionalizados de seleção ou filtragem da informação.

dia enquanto durante o fim-de-semana essa proporção ascende para perto de 60%. Consta-se que 45% dos inquiridos do sexo masculino ficam *online* mais de duas horas por dia em comparação com 39,5% das raparigas. Claramente, o tempo despendido na rede por dia aumenta com a idade. Durante a semana, quase 50% dos inquiridos dos 16 aos 18 anos passa mais de duas horas por dia conectado à internet, enquanto apenas 26,7% dos inquiridos dos 9 aos 12 anos passa mais de duas horas *online*. Durante o fim-de-semana confirma-se a tendência para serem os rapazes e os inquiridos dos 16 aos 18 anos os que se inclinam a passar mais tempo na rede. Num dia semanal típico, o período de utilização da internet mais comum é a tarde até às 20 horas, com metade dos internautas a declarar que costuma estar *online* durante esse período. Entre as 20 e as 22 horas a proporção de crianças *online* decresce para os 43,5%. É depois das 22 horas que se verifica uma quebra acentuada do acesso à rede. Entre as 22 horas e a meia-noite a percentagem de crianças *online* é ainda assim apreciável (21,8%), mas apenas uma pequena fração costuma navegar na internet depois da meia-noite (4,8%). É de relevar ainda que 12,6% das crianças declara que utiliza a internet durante todo o dia. A percentagem de inquiridos que utiliza a internet todo o dia cresce um pouco nos escalões etários mais velhos chegando aos 16,2% entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos. Sem surpresas, o acesso à rede das 22 horas à meia-noite regista uma acentuada subida de utilizadores nos escalões etários mais velhos: 29,3% dos inquiridos dos 16 aos 18 anos costuma aceder à rede nesse período enquanto apenas 2,5% dos inquiridos dos 9 aos 12 anos utiliza a internet nesse período. Durante o fim-de-semana, é de sublinhar a subida da proporção de crianças internautas que usa a internet todo o dia: essa proporção duplica, passando de 12,6% durante a semana para 26% durante o fim-de-semana.

Já os dados para 2006 do inquérito presencial dão-nos uma imagem quanto às atividades *online* onde as crianças despendem mais tempo. Entre estas identificam-se as atividades lúdicas de jogar, ouvir música e ver vídeos (pouco menos de três horas por semana). A pesquisa de informação na internet para a escola é igualmente uma atividade recorrente que ocupa as crianças, em média, mais de duas horas por semana. Uma outra atividade de relevo é a participação em *chats* ou grupos de discussão onde os utilizadores infantis despendem, em média, mais de duas horas semanais. No seu espaço caseiro, as crianças têm a perceção de que passam ainda, em média, quase uma hora e meia por semana a enviar e a receber *e-mails*. As crianças que gostam de jogos multimédia passam, em média, cerca de uma hora por dia a jogar. Mas jogar não é necessariamente uma atividade isolada. Partindo do princípio que uma dada criança é um jogador habitual, ela

joga preferencialmente em casa, contudo, verifica-se uma probabilidade de 25% de dirigir-se habitualmente para casa de amigos para jogar.

Olhando para os espaços e os tempos de utilização dos *media* podemos assim perceber um pouco como as crianças organizam a sua vida quotidiana em torno da experiência vivida e da experiência mediatizada. Contudo, não podemos olhar para as duas experiências e para a utilização dos vários *media* como algo inequivocamente compartimentado. Em particular, num contexto de afirmação de culturas de comunicação móvel (Castells et al., 2009), onde a generalização da banda larga e dos dispositivos móveis significa possibilidades de conectividade permanente e potenciais pressões transformativas dos quotidianos (Katz e Aakhus, 2002; Licoppe, 2004; Cardoso, Cheong e Lapa, 2013). Isto tem implicações metodológicas visto que as crianças, e os indivíduos em geral, poderão ter cada vez mais dificuldade em, por um lado, separar a experiência vivida da mediatizada e, por outro, ter uma perceção aproximada da sua “real” experiência mediatizada. Neste sentido, Findahl (2010) procedeu a uma comparação entre modalidades de registo do uso da internet, nomeadamente, questionários, diários e medições técnicas de tráfego, e encontrou diferenças consistentes e significativas entre cada procedimento de medição. Claro que os questionários sempre foram dependentes da memória humana. Mas, mesmo os diários, que preenchidos ao longo do dia podem dar respostas mais precisas, mostraram-se inconsistentes com a medição de tráfego de dados. Não obstante, o significado social do tráfego da internet ou da exposição ou possibilidade de exposição mediática reside em perceber a importância e relevância da experiência mediatizada, com reflexos na identidade e na forma como os agentes, individual ou coletivamente, constroem a sua experiência quotidiana, o que, por sua vez, poderá ter efeitos nas propriedades emergentes dos sistemas sociais (Giddens, 1984) e, em particular, dos modelos comunicacionais. Neste âmbito, os questionários continuam a ser instrumentos fundamentais, a par das ferramentas qualitativas. Porém, com a ubiquidade das redes, em que a interação e a exposição podem ser pautadas por momentos de ausência ou presença, de atenção focada, intermitente ou difusa (Araújo et al., 2009), pedir às crianças e aos adultos que apontem quanto tempo passam nas redes poderá ser o mesmo que lhes perguntar quantas vezes respiram por dia.

Outra consideração prende-se com a mudança do público para o privado na vida e nas práticas das crianças. Tal mudança relaciona-se, para Livingstone (2002), com dois processos: por um lado, com o declínio da “cultura de rua” e a retirada para a casa ou o apartamento, em especial, em contextos urbanos; por outro lado, com o declínio do

convívio familiar em torno da televisão e dos *media* tradicionais, em geral, e a emergência da “cultura do quarto de dormir”. Sinais da cultura do quarto de dormir, onde se centram os novos *media*, podem ser ilustrados pelos dados seguintes: 39,3% das crianças inquiridas *online* afirma que tem o computador no seu quarto, 31,5% que o computador está no escritório e 13,5% que está na sala de estar. É de relevar que se verifica uma maior percentagem de rapazes com computador no quarto (43,8%) do que raparigas (33,4%), o que poderá demonstrar uma maior pressão por parte das crianças do sexo masculino em ter um computador no quarto de dormir. Além disso, a percentagem de inquiridos com computador no quarto aumenta entre os escalões etários mais velhos. Estes dados podem ainda ser enquadrados nas políticas familiares de controlo doméstico da geografia dos *media* e que podem fazer parte de estratégias de mediação parental. Constituem um indicador de novas formas de organização familiar e, em particular, da organização geográfica das atividades.

É de assinalar a tendência de uma utilização cada vez mais privatizada de vários aparelhos, cada membro em potência poderá ter direito a ter os seus próprios dispositivos mediáticos, o que poderá ser igualmente expressão de uma separação de esferas pessoais e sociais no seio doméstico. No entanto, o acesso a espaços públicos nas redes com alcance global a partir de casa ou de dispositivos móveis pode tornar difusas as fronteiras entre público e privado, para as próprias representações dos indivíduos. Se, por um lado, as redes sociais *online* vieram aprofundar uma lógica de exposição pública da esfera privada, por outro, podemos sustentar que a esfera pública, em rede e global, do sistema do *media* tem entrado nas porosidades dos espaços privados do lar, projetando o quarto de dormir ou o espaço doméstico para um espaço público de informação e comunicação. Ademais, em paralelo com a separação de esferas pessoais, vividas ou mediatizadas, poderão estar a emergir novas formas de convivialidade familiar. Não obstante, a televisão ligada à hora do jantar, embora haja famílias que resistem à “intrusão” de experiências mediatizadas nessa experiência vivida, ou o visionamento do futebol, de uma novela ou série em conjunto constituem pontos de convivialidade que persistem (Pereira, 1998). Mas os pais ou educadores que domesticaram os novos ecrãs ou os mais recetivos às culturas mediáticas emergentes poderão estabelecer outros pontos de contacto com os filhos. Por exemplo, as práticas de convivialidade entre pais e filhos, em parte das famílias, poderão passar da TV para os jogos multimédia ou para a internet.

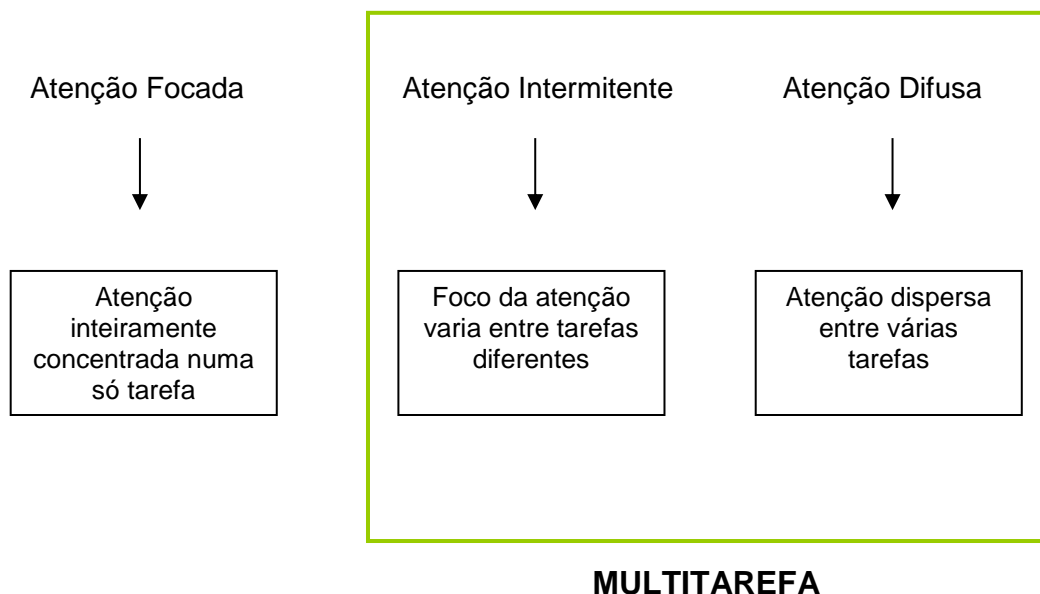
5.1 *Multitarefa, convergência e integração dos media*

O contexto da sociedade em rede (Castells, 2002) trouxe consigo novos modelos de consumo dos *media* e novas práticas individuais e coletivas que pressionam os mercados a reinventarem os modelos de gestão, produção e distribuição. É neste sentido que Küng, Picard e Towse (2008) falam de cinco grandes tendências: abundância de oferta; fragmentação do consumo; desenvolvimento de portfólios de produtos diversificados; perda de importância das empresas de *media*; e mudanças no equilíbrio de poder entre produtores e consumidores. Em particular, os consumidores normalizam a internet como mais um meio que se enquadra no normal curso da vida quotidiana. Caracterizam-se ainda por uma fruição da internet em rede com outros *media*, ou em alternativa a outros *media*, e por uma utilização pautada pelo regime de multitarefa (*multitasking*). Uma das principais tendências em termos de novos modelos de consumo dos *media* prende-se com a intensificação da utilização simultânea de vários meios (Foehr, 2006; Wallis, 2006). Assim, existe uma tendência para a multitarefa, ou seja, realizar simultaneamente várias tarefas ou, se nos referirmos exclusivamente ao caso dos *media*, expor-se a diversos meios em simultâneo. Em geral os dados apontam para uma realização de várias tarefas ao mesmo tempo tendencialmente maior entre os mais novos, enquanto as gerações socializadas noutras culturas mediáticas tenderão a fazer outra domesticação dos *media*, no sentido de uma atenção mais focada (Aroldi e Colombo, 2003). Nesse sentido, a televisão parece assim mais talhada para as audiências seniores e a internet para os mais novos. Embora, a análise possa ser complexificada em termos de práticas diferenciadas entre as crianças, e os indivíduos em geral, consoante os seus contextos sociais e familiares, ou contando com fatores como o sexo e a idade.

Se há quem olhe para os fenómenos recentes como indicador da fragmentação das audiências (Küng, Picard e Towse, 2008; Webster e Ksiazek, 2012), que pode seguir vários fatores, entre eles a idade, por outro, há quem os considere numa perspetiva de cultura de convergência e formação de uma outra lógica de utilização dos *media*, não propriamente fragmentária, mas integrada e transmediática (Jenkins, 2006). Como assinala Jenkins, a cultura de convergência reduzida aos seus elementos nucleares, é sobre a relação entre três conceitos: convergência mediática, cultura participativa, e inteligência coletiva. A convergência dos *media* remete para o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas, a cooperação entre indústrias mediáticas e o comportamento migratório das

audiências que buscam nos vários meios o tipo de experiências de entretenimento que procuram. É neste âmbito que podemos enquadrar o uso dos *media* em regime multitarefa. É de referir que o estudo da domesticação multitarefa dos *media* abre caminhos de pesquisa acerca da distribuição da atenção dos indivíduos pelas diversas atividades. Para percebermos a realidade mediática em que as crianças se inserem é necessário identificar a forma como a sua atenção é distribuída nas várias atividades. Neste contexto, são identificados três níveis de análise na Figura 5-3. No primeiro nível, a “Atenção Focada”, os agentes dedicam-se exclusivamente a uma só tarefa, sendo toda a sua concentração e atenção focalizada nessa mesma tarefa. No segundo nível, desenvolvem-se diversas tarefas em paralelo, aproveitando os “momentos mortos” para alternar de suporte mediático, mas fixando a sua atenção numa só tarefa. Por exemplo, quando uma criança está a ver televisão poderá aproveitar o intervalo para mandar uma mensagem SMS, ou aproveitar um tempo de descarga de ficheiros quando está ao computador para fazer os trabalhos de casa. O terceiro nível, a “Atenção Difusa”, acontece quando a atenção de um sujeito fica de facto dispersa entre vários estímulos. Por exemplo, quando está a navegar na internet e a ouvir música em simultâneo, ou quando está a comer e a ver simultaneamente televisão.

Figura 5-3. Três níveis de análise do regime multitarefa



Fonte: Araújo et al. (2009).

A multitarefa na sua vertente de “Atenção Difusa” e a fruição da internet em rede pelos mais novos é demonstrada pelos dados no Quadro 5-4. Entre os inquiridos *online*, a atividade mais frequente que os internautas realizam enquanto utilizam a internet é ouvir música (em 56% dos casos). Para 20,8% dos internautas é frequente a utilização de *chats* ou programas de mensagens instantâneas e 15,6% declara ainda que fala ao telefone ou ao telemóvel enquanto está *online*. Ouvir rádio e ver televisão constituem práticas frequentes em simultâneo com a navegação na internet para 13,1% e 11,8% das crianças utilizadoras, respetivamente. É de salientar que apenas 8,8% declara não realizar nenhuma das atividades descritas enquanto navegam na internet.

Quadro 5-4. Enquanto utiliza a internet, é frequente:

	%
Ouvir música	56,0
Ouvir rádio	13,1
Utilizar Chats ou programas de Mensagens Instantâneas	20,8
Ver televisão	11,8
Falar Ao Telefone/Telemóvel	15,6
Nenhuma destas	8,8

Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Fica claro que enquanto estão *online* as crianças, na sua grande maioria, estão também a realizar outras tarefas. Pesquisas anteriores revelam que entre 25 a 30% do tempo total de utilização dos *media* é passado em regime multitarefa e que quanto maior for o consumo mediático, maior a probabilidade de um indivíduo se envolver nesse regime (BIG Research, 2004). No contexto norte-americano, Foehr (2006), através da análise de diários que os jovens preenchiem todos os dias a relatar o seu uso mediático, aferiu que 63% desses jovens está exposto a outros *media* enquanto ouve música, 63% quando usa o computador, 58% enquanto lê e 53% quando vê televisão.

O regime multitarefa pode assim ser entendido como um modelo de consumo mediático (Araújo et al., 2009). Os mais novos têm sido socializados num tipo de cultura que pode ser exemplificada pelas janelas dos sistemas operativos. Janelas, ecrãs, sons e experiências abrem-se e fecham-se com facilidade, emergem em paralelo e proporcionam um usufruto multifacetado e simultâneo. A multitarefa é cada vez mais uma prática difundida junto das crianças que realizam “pelo prazer ou curiosidade de navegar entre

canais”. Com uma oferta mediática cada vez maior, as suas rotinas foram-se adaptando, de forma a poderem integrar um número cada vez maior de suportes. De facto, nunca antes os indivíduos estiveram tão expostos aos *media* como reitera Deuze (2012), para quem se vive hoje *nos media*, mas também nunca a sua atenção esteve tão disposta, potencialmente, a ficar dispersa entre tantas atividades. A cultura multitarefa também se expande para outras atividades como estudar como podemos ver no Quadro 5-5.

Quadro 5-5. Quando está a estudar, costuma:

	%
Usar o computador	43,3
Navegar na internet (procurando informação para o meu estudo)	35,1
Navegar na internet (vendo informação não relacionada com o meu estudo)	15,1
Fazer <i>download</i> de ficheiros através da internet	8,1
Ouvir rádio	25,6
Ouvir música	47,2
Escrever mensagens de correio eletrónico e usar o <i>messenger</i>	13,1
Ver televisão	23,5
Interagir com a televisão	2,7
Falar ao telefone	10,1
Escrever SMS	21,6
Jogar jogos multimédia	4,6
Ler revistas ou jornais	3,7

Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Perto de metade ouve música enquanto estuda. Porém, verifica-se uma maior integração do computador nos estudos nos respondentes *online* visto que 43,3% tem o hábito de usar o computador enquanto estuda e mais de um terço navega na internet procurando informação para os seus estudos. Ademais, 15,1% admite que procura informação não relacionada com o estudo. A televisão e a rádio também marcam presença durante o estudo para cerca de um quarto dos inquiridos e 21,6% não resiste a enviar mensagens pelo telemóvel enquanto estuda. Verifica-se, portanto, que o ambiente mediático diversificado coloca um desafio à concentração, compõe estímulos múltiplos, e entra mesmo nos tempos de estudo. Contudo, a internet veio possibilitar novos meios auxiliares de estudo, colocando ao mesmo tempo desafios à forma como a informação é

recepcionada. Veio, por um lado, facilitar o acesso à informação, mas por outro lado, esse mesmo fácil acesso à informação pode induzir alguns a uma cultura de facilitismo, recorrendo ao plágio e absorvendo de forma acrítica informação já triturada. O ambiente mediático emergente não é contudo, por si só, um desafio aos estudos das crianças e com iniciativas pró-ativas poderá mesmo funcionar como mais um elemento pedagógico. Parece claro que a socialização no ambiente mediático emergente deverá ser acompanhada por pais e educadores, constituindo um aspeto educativo das crianças a utilização de dietas mediáticas equilibradas e pressupondo um leque mais alargado no próprio conceito de “literacia”. Com as novas tecnologias as crianças poderão assim procurar informação complementar aos manuais escolares e poderão até achar informação contraditória ou que desafia o que foi dito nas aulas pelos professores. A “literacia” neste novo contexto mediático requer assim, não só uma educação por parte das crianças, mas por parte daqueles que detêm a “autoridade” de transmitir saber.

Outro aspeto da fruição dos *media* em rede é a possibilidade de ver televisão ao mesmo tempo que se está ao computador. Entre as crianças com computador em casa, cerca de metade vê televisão quando está ao computador. Tanto o público infantil inquirido face-a-face como o público específico que respondeu ao questionário *online* partilham práticas comunicacionais, cuja evolução não se dá de um dia para o outro. Portanto, as crianças que utilizam com bastante frequência a internet não deixam de olhar com maior ou menor frequência para o ecrã da televisão, porém os moldes em que o fazem podem ser diferentes. Contudo, essas crianças utilizam cada vez mais a televisão como um nó inserido numa rede estabelecida entre vários *media*, isto é, as crianças tendem cada vez mais a utilizar a televisão como ambiente de fundo enquanto desenvolvem outras atividades.

Certas práticas em regime multitarefa, não serão, porventura, uma novidade, estando já instituídas nas gerações anteriores. Neste quadro, Metheringham (1964) analisou modelos de duplicação das audiências, que, no entanto, assumiam exposições mediáticas separadas no tempo. Keller et al. (1966) distinguiram formas de consumo acumuladas no tempo, mas não de forma instantânea. Smith (1962) lançou questões sobre os impactos da saturação publicitária nas audiências, o que remete para as questões sobre a atenção dos públicos ou de práticas como o *zapping*. E Kaatz debruçou-se precisamente sobre a atenção dos públicos distinguindo a exposição mediática efetiva da possibilidade dessa exposição ou OTS (*opportunities to see*). Robinson e Godbey (1997) referem que a audição de rádio costumava ser uma experiência absorvente, na qual as pessoas se

envolviam de forma exclusiva, excluindo outras atividades. Era assim comum as famílias reunirem-se em torno do dispositivo e ouvirem rádio. Mais tarde, a audição de rádio foi passando gradualmente a pano de fundo tornando-se, com o advento da televisão, quase exclusivamente uma atividade secundária, algo que escutamos enquanto fazemos algo. O que parece estar a acontecer atualmente é que o fenómeno de multitarefa tomou proporções nunca antes vistas, com implicações nos quadros quotidianos.

Um representante ideal-típico das crianças inquiridas presencialmente continua a realizar atividades tradicionais enquanto vê televisão: a maioria das crianças come enquanto olha para o ecrã da TV ou estuda e faz os trabalhos de casa, olhando de soslaio para o que se passa no ecrã. Sem contar com as idas à casa de banho, comer ou fazer uma refeição é a atividade realizada mais frequentemente em simultâneo com o visionamento da televisão. No entanto, a introdução de novos *media* no quotidiano veio disputar a atenção que as crianças dedicam à televisão. Cerca de um terço das crianças envia mensagens SMS através do telemóvel enquanto vê televisão, um quarto fala ao telefone e 22,6% navega na internet ou escreve mensagens de correio eletrónico. O tempo de ver televisão cruza-se assim com o tempo para fazer outras atividades, podendo a qualquer momento deixar de ser o principal foco de atenção. Neste contexto, é de relevar que, entre as crianças respondentes do inquérito *online*, uma porção não muito distante de um terço navega na internet enquanto vê televisão. Hoje em dia, o próprio mercado oferece produtos que integram vários *media* e que são procurados pelas crianças. Na ordem de 22% dos respondentes *online* declara que pode ver televisão através do ecrã do computador. O uso transmediático promove o regime multitarefa, ao providenciar paragens naturais nas tarefas em curso (por exemplo, os tempos de *download*, etc.) e interrupções regulares (tais como janelas *pop-up* nas páginas dos sítios na rede, dos *chats*, etc.). Além disso, à medida que a oferta mediática se foi multiplicando, os indivíduos foram encontrando formas de a encaixar nas suas rotinas, levando a ilações tais como as apresentadas num estudo desenvolvido pelo Yahoo e a OMD (2006), onde se alega que os consumidores nos Estados Unidos vivem, devido à multitarefa, dias equivalentes a jornadas de 43 horas, incluindo 16 horas de interação com os *media* e a tecnologia. Desta forma, emergiram estudos similares em torno do regime multitarefa, em especial no campo do consumo dos *media* (Brown e Cantor, 2000; Roberts et al., 2005).

No que respeita ao inquérito presencial, poucos são os que afirmam não realizar nenhuma atividade em simultâneo e percentagens apreciáveis de crianças afirmam ver televisão, ouvir música, estudar ou fazer os trabalhos de casa, usar o computador e enviar

mensagens em simultâneo com outras atividades. A vida diária dos públicos infantis é impregnada de um sistema mediático de oferta múltipla, na qual vão criando capacidades comunicativas como o facto de aprenderem a integrar as várias possibilidades de oferta e de articular em simultâneo diversas atividades. No âmbito de um regime de “Atenção Intermitente”, o tempo de publicidade não é um tempo morto e é muitas vezes um tempo que se utiliza para outras atividades e é muitas vezes um desafio prender a atenção dos telespectadores nos intervalos, como intuiu Kaatz (1975). Entre as crianças inquiridas presencialmente, o tempo de intervalo é essencialmente um tempo onde, frequentemente ou às vezes, se vai à casa de banho ou à cozinha (em 71,2% dos casos), se vai comer ou fazer uma refeição (em 58,5% dos casos) ou se vai para outra divisão da casa realizar outras atividades (em 52,3% dos casos). É também nos intervalos que cerca de um terço das crianças aproveita para enviar mensagens SMS através do telemóvel, 26,3% aproveita para falar ao telefone e 30% aproveita para interagir com a televisão. A atividade menos realizada nos intervalos dos programas de televisão é a navegação na internet. É ainda curioso constatar que há uma maior fração de inquiridos dos 16 aos 18 anos que dorme enquanto a televisão está ligada, quer porque haverá mais inquiridos nesse escalão com televisão no quarto, quer porque provavelmente têm a liberdade de ver televisão até mais tarde, podendo adormecer a olhar para o ecrã de TV. Este é um indicador do peso omnipresente que a televisão ainda detém nas práticas mediáticas das crianças, pese embora o facto de estar a ser preterida em relação a outros *media*, no plano subjetivo e identitário das preferências, por parte de frações substanciais de crianças.

Além disso, a reconfiguração do papel da televisão entre as gerações mais novas, fruto do aumento do uso da internet ou do telemóvel, não significa a substituição do consumo de determinados meios comunicacionais por outros. É certo que a televisão tem merecido uma “Atenção Focada” cada vez menor. Porém, a televisão ainda é das principais fontes de informação para essas gerações. A utilização de vários *media* desempenha um papel conjunto e interligado de reforço de informação nos quadros infantis que acompanha a tendência para a multiplicação de interesses e atividades por parte dos utilizadores das novas tecnologias, levando a que o quotidiano de uma criança típica esteja cada vez mais impregnado de um sistema mediático de oferta múltipla. Contudo, esta não tem de escolher entre práticas ou atividades mediáticas diversas, nem as entender como concorrentes. Antes, numa lógica de convergência mediática (Jenkins, 2006), pode procurar articulá-las em simultâneo. Nesta senda, é legítimo levantar a hipótese de que a utilização das TIC por parte das crianças leva à diversificação e

ampliação das suas competências comunicativas, uma vez que a sua cultura mediática é caracterizada pelo *regime* multitarefa, por modos de utilização mais interativos, pelas janelas que abrem e fecham ou pelos múltiplos ecrãs, sons e experiências que aparecem e desaparecem com a instrução de um clique e emergem em paralelo, proporcionando aos utilizadores infantis formas multifacetadas e integradas de experienciar os *media*.

5.2 *As valorizações dos media na comunicação em rede*

Segundo Cardoso (2006), embora no seio de cada geração se possa diferenciar subculturas, é possível distinguir traços comuns na relação inter-subjectiva com diferentes tecnologias que permitem identificar uma partilha geracional de práticas e valores face aos *media*. Podemos identificar nas novas gerações de indivíduos, que nasceram nos finais dos anos 80 ou posteriormente, uma cultura e biografia mediáticas marcadas pelas tecnologias *multimédia*, visto que se socializaram com uma multiplicidade de ecrãs, assumindo-os como parte integral do seu modo de vida. As próprias plataformas digitais dividem-se em sub-ecrãs ou janelas e o atual ecrã da televisão serve uma multiplicidade de fins (portal para jogos, de conteúdos audiovisuais, etc). Olhando para as classes médias, os indivíduos incorporam e domesticam este sistema mediático desde muito novos. A geração que cresceu no contexto multimediático foi marcada por modalidades de socialização *informacional* com a mediação das redes, em casa ou na escola, e toma a massificação do acesso à internet como algo adquirido. É assim expectável que, por um lado, a estrutura de relevância (Thompson, 1995) no seio do modelo comunicacional em rede sofra alterações, com a maior proeminência da experiência mediada nas rotinas, nos quadros quotidianos e do valor simbólico atribuído a essa mesma experiência, por outro, que as dietas e as culturas mediáticas se diferenciem (Aroldi e Colombo, 2003, 2007). Esta diferenciação tanto pode ter como referente a ordem geracional como as diferenças internas entre as próprias culturas infantis, o que constitui igualmente um indicador do processo de individualização no seio dessas culturas. O atual ambiente de aparente fragmentação mediática caracteriza-se por um crescente número de alternativas que concorrem entre si pelo tempo das crianças.

Num contexto em que as crianças passaram a utilizar o quarto de dormir como nó de contacto com o mundo, em que estão mais tempo expostas a diversos ecrãs no espaço

doméstico ou fora dele, aumentaram o uso da mediação nas relações sociais e tendem a criar redes entre *media*, importa perceber como valorizam os novos *media* face à televisão, representante máximo dos *media* designados de tradicionais. O novo nos novos *media* não emerge apenas por uma clivagem entre comunicação de massa (Eco, 2004a) ou *media* de difusão (televisão, rádio ou jornais), que separam os espaços e os tempos de receção e produção (Thompson, 1995), e os novos *media* como a internet (Colombo, 2000), caracterizados pela digitalização e por uma cultura de convergência (Jenkins, 2006), onde cabem novas possibilidades de interatividade e participação. O novo emerge pela forma como são domesticados os novos dispositivos e pelas valorizações simbólicas que lhes são atribuídas. Embora a televisão continue a ser um aparelho omnipresente em casa, estando muitas vezes na sala, nos quartos, na cozinha, enquanto *media* tradicional vê a sua relevância desafiada face à emergência de novos *media*²⁹.

O público que respondeu ao questionário *online* partilha práticas comunicacionais com a generalidade dos inquiridos presencialmente, como o facto de verem televisão com frequência, mas fazem-no noutros moldes. Neste público, a televisão imiscui-se num modelo comunicacional em rede e é algo que se deixa ligado em fundo enquanto se desenvolve outra atividade, como estar *online* (Espanha et al, 2006). De facto, uma parte significativa das crianças inquiridas *online* prefere a internet em relação a outros *media*, apesar do acesso universal à televisão, como podemos ver no Quadro 5-6, em baixo. Estes dados convergem com o estudo de Cardoso (2006). Este autor defende que, embora a televisão partilhe o lugar cimeiro nas escolhas das diferentes gerações, a menor importância atribuída à televisão por parte das gerações mais novas que convivem com a internet desde a infância permite estabelecer uma divisão geracional baseada na valorização dos novos *media*. Os dados apresentados são bastante reveladores de uma mudança que poderá estar a ocorrer entre as crianças na sua relação com os *media*, em particular, no plano simbólico e afetivo. As crianças inquiridas *online* atribuem maior importância nas suas vidas à internet, aos telemóveis e aos jogos multimédia em comparação com a televisão. Porém, quando consideramos o sexo das crianças inquiridas verificamos diferenças de género quanto à valorização dos diversos *media*.

²⁹ Para além de que, num contexto de convergência mediática, a identidade da televisão é abalada, já não podendo ser entendida como um dispositivo específico, mas antes como um tipo de conteúdo ou narrativa (Araújo et al., 2009).

Quadro 5-6. Preferências em relação aos *media*, total e por sexos (%)

Internet vs. televisão			
	Total	Sexo masculino	Sexo feminino
Internet	72,9	78,9	64,9
Televisão	19,2	14,6	25,4
Não sabe/Não responde	7,9	6,5	9,7
Internet vs. telemóvel			
Internet	53,1	62,6	40,5
Telemóvel	39,4	31,1	50,5
Não sabe/Não responde	7,5	6,3	9,1
Jogos multimédia vs. televisão			
Jogos de consola ou computador	60,3	74,4	41,6
Televisão	32,7	19,4	50,2
Não sabe/Não responde	7,0	6,2	8,2
Telemóvel vs. televisão			
Telemóvel	51,7	48,5	56,0
Televisão	42,3	47,2	35,8
Não sabe/Não responde	6,0	4,4	8,2

Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

O telemóvel assume claramente uma maior relevância para as raparigas (mas também para os inquiridos dos 16 aos 18 anos) do que para os rapazes, visto que se verificam maiores frações de raparigas, face aos rapazes, que envia SMS depois do jantar, que prefere o telemóvel à televisão e à internet. Para além disso, há uma maior percentagem de raparigas do que de rapazes a achar que a sua vida mudaria para pior se ficasse duas semanas sem telemóvel. Quanto às preferências das crianças inquiridas do sexo masculino, a internet assume claramente um lugar prioritário em relação aos outros *media*.

Quanto às diferenças por idade expressas no Quadro 5-7, é ainda de notar que a preferência pela internet, face à televisão e ao telemóvel, é clara entre os inquiridos dos 9 aos 12 anos e entre os inquiridos dos 13 aos 15 anos. Nestas idades, a preferência pela internet em detrimento do telemóvel ronda os 60%. Contudo, entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos a preferência entre a internet e o telemóvel não é tão clara, dada a aproximação da percentagem de crianças mais velhas que prefere o telemóvel (43,3%) à percentagem de inquiridos que prefere a internet (48,7%).

Quadro 5-7. Preferências em relação aos *media*, por escalão etário (%)

Internet vs. televisão			
	9 aos 12 anos	13 aos 15 anos	16 aos 18 anos
Internet	66,7	72,9	74,2
Televisão	27,5	17,7	18,5
Não sabe/Não responde	5,8	9,4	7,3
Internet vs. telemóvel			
Internet	62,5	57,3	48,7
Telemóvel	30,0	36,0	43,3
Não sabe/Não responde	7,5	6,6	8,0
Jogos multimédia vs. televisão			
Jogos de consola ou computador	72,5	65,4	54,8
Televisão	16,7	30,2	37,3
Não sabe/Não responde	10,8	4,4	7,8
Telemóvel vs. televisão			
Telemóvel	37,5	49,0	56,2
Televisão	55,0	46,8	37,0
Não sabe/Não responde	7,5	4,2	6,8

Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Registe-se, assim, a crescente importância subjetiva do telemóvel nos inquiridos dos 16 aos 18 anos, provavelmente porque nessa idade, providos de maior autonomia, alargam as suas relações sociais e vivências, nas quais incluem o telemóvel como meio central de comunicação e interação social, sendo este, deste modo, valorizado. O aumento do uso da internet e dos telemóveis não significa que estes substituem o consumo de outros meios comunicacionais. Antes, a internet e os telemóveis desempenham um papel de reforço da mediação. Segundo Espanha, Soares e Cardoso (2006), verifica-se a tendência para a multiplicação de interesses e atividades por parte dos utilizadores da internet, robustecendo a hipótese de que a utilização das novas tecnologias de comunicação leva à diversificação e ampliação das capacidades comunicacionais. Os jogos multimédia em conjunto com o interesse concedido ao telemóvel pelos mais novos poderão constituir outros pontos de clivagem face às gerações mais velhas. Ainda outros fatores que poderão acentuar e legitimar a ideia de que se estão a formar clivagens mediáticas entre gerações poderão provir do tipo de fontes de informação privilegiadas.

No sistema de oferta mediática múltipla verifica-se uma proliferação de fontes de informação, o que apela à capacidade crítica dos agentes e a uma filtragem da informação

tida como mais relevante. No que respeita diferentes media, quando as crianças querem informar-se sobre algum assunto em geral, dão maior importância à televisão. De facto, 86,2% dá importância ou muita importância à televisão enquanto fonte de informação. Contudo, é interessante verificar que o peso das fontes interpessoais (familiares e amigos) é ainda muito grande e rivaliza com a televisão, visto que 86% das crianças recorre a essas fontes. Mesmo quando as crianças querem informar-se sobre entretenimento, a mesma hierarquia mantém-se, com a televisão e as relações interpessoais no topo: 88,9% e 83,6% dos inquiridos atribuem, respetivamente, importância ou muita importância a essas fontes de informação. Todavia, perto de 70% das crianças atribui importância ou muita importância à internet como fonte de informação genérica ou de entretenimento. A internet ultrapassa assim, em termos de importância, a rádio e os jornais enquanto fonte de informação. E como vimos no capítulo anterior, a internet tem ganho relevância enquanto fonte de informação e entretenimento, sendo esta valorização um fator que permite diferenciar valorizações face aos *media* tendo em consideração a ordem geracional. Não obstante, é apreciável a percentagem de inquiridos (50%) que atribui importância ou muita importância à rádio e aos jornais enquanto meios de informação. Mas o que está em causa não é só o tipo de fontes de informação. Podemos colocar a hipótese de que as gerações socializadas na infância nas tecnologias informatizadas não só começam a privilegiar fontes de informação alternativas à televisão como diversificam e articulam em rede as diferentes fontes de informação ao seu dispor.

Não há dados conclusivos disponíveis que permitam saber se as clivagens geracionais se devem a um efeito de ciclo de vida, isto é, a uma mudança intrageracional - os indivíduos mudam de interesses ao longo da sua vida - ou se as diferenças intergeracionais são marcos que acompanham os agentes infantis na sua vida futura. Esta última hipótese vai de encontro à perspectiva de Eco (2004a) quanto à importância dos *media* na constituição de uma memória social comum e na manifestação do espírito geracional por via da produção cultural e dos usos a ela dados. Esta perspectiva assume que os *media* são a nossa conexão entre o vivido e o representado. É através deles que a generalidade das crianças, e dos adultos, constroem a experiência, como nos relembra Thompson (1995). Porém, certas disposições e procuras mediáticas que se revelam nos universos infantis poderão estar diretamente ligadas a essa etapa do ciclo de vida e relacionadas com os constrangimentos normativos e estruturais e os objetivos característicos da infância. É, portanto, bastante plausível que, por exemplo, o interesse por outros *media* ou por outros conteúdos, como os noticiosos, seja mais preponderante

à medida que os indivíduos vão envelhecendo. Os dois processos – o efeito do ciclo de vida e a formação de uma memória dos *media* que perdura ao longo da vida – serão porventura paralelos e poderão ocorrer simultaneamente. Há ainda que ter em conta que as gerações não são formações monolíticas, nem estanques, sendo possível distinguir várias subculturas, diferenciações intrageracionais nas domesticações dos *media*, para além da possibilidade de ocorrência de contaminações múltiplas entre gerações.

Capítulo 6: Crescer com a internet – práticas mediáticas no que respeita à utilização da internet pelas crianças.

A investigação sobre a relação das crianças com a internet tem-se debruçado num conjunto de questões. Autores como Prensky (2001) e Tapscott (1998) vêm nessa relação o surgimento de uma natividade digital, mas, Almeida, Alves e Delicado (2011) identificam perfis distintivos entre os utilizadores infantis da internet, tendo em conta as práticas das crianças. A utilização da internet pode revelar diferentes tipos de usos sociais, entre os mais relacionais ou usos mais estruturais ou instrumentais como os de entretenimento ou de apoio aos estudos. Quanto aos usos têm surgido questões sobre o papel da internet nos laços sociais (Rice e Fuller, 2013) e se serve a facilitação da comunicação ou se poderá promover formas de isolamento social, em particular, entre os membros de um agregado familiar. Nesta senda, Cardoso (2006) refere que a internet pode servir de canal de aproximação entre gerações, embora cada geração possa ter os seus próprios motivos. Outra questão remete para as representações das crianças face a um novo meio e à percepção dos seus próprios saberes relativos à internet. Com a intensidade e ubiquidade da comunicação em rede e a penetração da internet na vida quotidiana, surge ainda a questão do papel das redes na estrutura de relevância dos indivíduos (Thompson, 1995), em que as formas mediadas de comunicação jogam um papel cada vez mais central na experiência quotidiana. Neste quadro, Almeida et al. (2014) aludem à diluição de fronteiras entre o ‘real’ e o ‘virtual’ nas representações das crianças e à fabricação de espaços híbridos, o que contribui para a erosão de marcadores territoriais geracionais. Neste sentido, pode ser argumentado que as crianças estão hoje mais presentes num espaço público, mas em rede e virtualizado (boyd, 2007), que torna as redes de relações das crianças mais densas (Almeida et al., 2014). Para fazer uma

análise das práticas das crianças na internet iremos utilizar neste capítulo os dados de 2006 dos inquéritos presencial e *online* do projeto Sociedade em Rede.

Quanto à percepção dos saberes, as crianças inquiridas *online* tendem a considerar-se os peritos da internet em casa (em 73,8% dos casos), embora a fração de inquiridos que afirma ser quem mais sabe de internet em casa decresça bastante entre os mais novos, situando-se nos 41,7%. Neste âmbito, podemos diferenciar uma dimensão tecnológica do que designámos antes como “criança informada”. Ou seja, podemos procurar diferenciar a “criança informada” no seio dos utilizadores infantis através de uma dimensão técnica (em termos de práticas e de representações sobre a proficiência) e uma dimensão do uso da informação e dos conteúdos *online*. Considerando estas dimensões poderemos fazer uma prospecção da validade e alcance empíricos dessa noção e perceber os seus efeitos no espaço doméstico ou na escola. Mesmo entre os utilizadores que responderam ao inquérito presencial, mais de 90% consideram que as suas capacidades de utilizar a internet são pelo menos razoáveis e perto de 60% afirma que são os próprios os utilizadores mais frequentes. Tal conflui com os resultados de Almeida et al. (2013). A discrepância de conhecimentos pode acarretar tensões nas relações familiares e inverter as relações de autoridade e de domínio do conhecimento em casa. No entanto, Almeida et al. (2013) indicam que tal é mais comum em famílias desprivilegiadas, sendo que naquelas com mais recursos a internet surge como plataforma familiar utilizada por todos.

No entanto, apesar de a internet poder ser utilizada por vários membros e até poder desempenhar a função de aproximação entre gerações, a realidade dos dados mostra-nos que a sua utilização é uma prática essencialmente individualizada, o que condiz com outros estudos como o de Ponte et al (2012) que refere que 67% das crianças portuguesas acede à rede no quarto. A maior parte das crianças navega na internet sem companhia e quando a utilizam acompanhados é mais provável que estejam com amigos ou amigas. Porém, em comparação com os respondentes do inquérito presencial, frações bastante apreciáveis de crianças inquiridas *online* declaram que partilham a ligação da internet com os irmãos e com os pais. Ou seja, pertencem a lares onde a utilização da internet é comum entre vários membros do agregado familiar. Assim sendo, nesses agregados podemos falar de um elevado capital informacional no que respeita à utilização das novas tecnologias. Nalguns lares também podemos suspeitar que a iniciativa da instalação da internet poderá ter partido dos pais, em especial, nos dos inquiridos mais novos. Todavia, para a generalidade das crianças, a aprendizagem da utilização da internet efetuou-se em

regime autodidata. Por outras palavras, parte significativa da presente geração de crianças tem a percepção que aprende por sua iniciativa própria como utilizar as novas tecnologias.

As crianças inquiridas *online* são, sem dúvida, as que declaram um maior arcaboço no que respeita à familiarização e utilização de computadores e da internet. Um segmento significativo de crianças respondentes a nível nacional evidencia muito menos competências e conhecimentos no que respeita à sua utilização. No inquérito nacional, apura-se que cerca de 70% das crianças é utilizadora da internet, mas entre os utilizadores, pouco mais de metade têm acesso à internet em casa. O que é um claro contraste com os dados apurados no inquérito *online*, onde perto de 90% dos respondentes possuem ligação à rede em casa, que é o local privilegiado de utilização. Entre os utilizadores da internet, inquiridos presencialmente, 53,2% tem acesso à internet em casa, mas, no total da amostra, a fração de crianças inquiridas com acesso à internet em casa é de apenas 39,9%. Recorde-se que a percentagem de inquiridos no inquérito *online* que possuem ligação à internet em casa é mais de duas vezes maior que aquela. Portanto, temos aqui uma clara clivagem entre os inquiridos no inquérito face-a-face e os inquiridos *online*, largamente socializados nas TIC. Dos inquiridos presencialmente, 51,2% afirma ter acesso na escola, o que é uma percentagem bem mais próxima daquela verificada entre as crianças inquiridas *online* (47,4%). Entre os utilizadores da internet, a percentagem de inquiridos que usa a internet na escola ascende aos 73,9%. A percentagem de utilizadores na escola é assim na ordem de 20% superior à proporção de utilizadores em casa. No geral, a escola tornou-se num espaço muito importante de integração e socialização das crianças nas novas tecnologias da informação e comunicação, sendo, portanto, um meio essencial de combate à exclusão digital de parte da população infantil. É ainda de referir que anteriores programas governamentais de distribuição de equipamentos e mudanças no mercado de consumo vieram alterar este quadro. McQuillan e d'Haenens (2009) referem, com o apoio de dados do Eurostat a ampla difusão da internet entre as crianças visto que os utilizadores (entre os 6 e os 17 anos) aumentaram de 68%, em 2005, para 75% em 2008, devido ao acesso crescente das franjas mais novas da população infantil entre os 6 e os 13 anos.

Quanto ao contexto português, Almeida, Alves e Delicado, destacam que, segundo dados do Eurostat para 2009, a penetração da internet, apesar de modesta entre adultos (48%), é quase universal (95%) entre as crianças menores de 15 anos. Neste âmbito, Ponte et al. (2012: 51) referem uma diferenciação social dos agregados portugueses, face à média europeia, uma vez que, para dados de 2010 do projeto *EU Kids Online*, a percentagem de crianças “pertencentes a um Estatuto socioeconómico (ESE)

baixo com acesso à internet é 53%, enquanto a média europeia é 19%”. Entre os sexos não há grandes clivagens a registrar, apenas que há uma percentagem maior de inquiridos do sexo masculino que utiliza a internet noutros locais sem ser a casa, a escola ou o trabalho (27,5%) em comparação com 15,8% das raparigas utilizadoras. Também entre as faixas etárias não há diferenças muito discrepantes. Contudo, verifica-se entre as crianças mais velhas 56,4% de utilizadores em casa, a maior fração registada, enquanto a menor proporção está entre os inquiridos dos 13 aos 15 anos (49,3%). Também se observa entre os inquiridos nesta faixa etária, a menor fração de utilizadores da internet noutros locais (15,9%), porém, é onde se verifica a maior percentagem de utilizadores na escola (78,9%). A dimensão da exclusão digital por parte daqueles que não têm acesso à internet em casa é avaliada de forma mais adequada com os seguintes dados: entre essas crianças, apenas 18,5% afirma que tem hipótese de aceder à internet em casa, enquanto as restantes (81,5%) negam essa possibilidade.

Como foi exposto, as crianças que responderam ao inquérito *online* constituem, em termos gerais, um público que refere ter mais competências digitais e estar mais familiarizado com a internet. Praticamente todas estas crianças têm computador em casa e verifica-se mesmo uma proporção bastante apreciável de inquiridos (40%) que declara ter dois ou mais computadores em casa. Pode-se presumir que em parte destas crianças o computador já permeia o seu ambiente mediático da mesma forma como acontece com outros *media*, nomeadamente, a televisão e o telemóvel, que são reclamados pelos vários membros do agregado familiar. Mas nos dados do inquérito presencial, verifica-se que na grande parte dos lares com computador, que correspondem a uma percentagem de 87%, o mesmo computador é partilhado com outros membros do agregado familiar. Entre as crianças não utilizadoras, inquiridas presencialmente, quase 80% sabe o que é a internet. A principal razão adiantada para a não utilização da internet é a falta de um computador pessoal. São bastante minoritárias as crianças que acham que não irão utilizar a internet no futuro. A grande maioria das crianças utilizadoras da internet, inquiridas presencialmente, é utilizadora regular da internet: um pouco mais de metade utiliza a internet pelo menos 3 vezes por semana e cerca de 85% utiliza-a pelo menos uma vez por semana. Além disso, metade dos utilizadores já usa a internet há mais de dois anos.

Quanto às práticas de uso da internet, Almeida, Alves e Delicado (2013) diferenciam as práticas comunicativas, as educativas, as lúdicas e outras práticas. Segundo dados do inquérito presencial, as atividades mais populares na rede estão entre as práticas comunicativas e as educativas: como receber mensagens de correio eletrónico,

consultar bibliotecas, enciclopédias, dicionários e atlas na rede ou procurar informação relacionada com os estudos. As atividades mais lúdicas são praticadas por percentagens menores de crianças e, de um modo geral, verifica-se uma heterogeneidade de interesses e de formas de utilizar a internet. Porém, navegar pela internet sem objetivos concretos e jogar *online* são outras atividades bastante relevantes entre as crianças. Atividades comunicativas que se prendem com as relações sociais das crianças como participar em *chats*, comunidades virtuais ou *newsgroups*, combinar ou marcar saídas com os amigos ou contactar os amigos na rede quando estão desanimados são também assinaláveis. De facto, ao contrário do medo que pais e educadores poderão sentir em relação a um possível isolamento social dos adolescentes que poderá advir da utilização da internet, uma das principais utilizações sociais da rede é a interação e comunicação, ainda que mediada, com os pares que as crianças conhecem da escola e de outros contextos, o que conflui com a conclusão de Almeida et al. (2014), que a internet é utilizada como forma de reforço de uma rede de relações. A internet faculta ainda novas possibilidades de partilha e novas formas de interação que são exploradas pelas crianças em atividades como enviar ficheiros e fotografias, ou em sítios na internet onde criam uma rede essencialmente de amigos, mas também de colegas, desconhecidos ou de grupos de interesse. Na internet criou-se assim um mundo social em rede, paralelo ao existente *offline*, um mundo social autorregulado, que emergiu pela própria iniciativa dos utilizadores, muitas vezes, sem regras formais, mas com modos de conduta e normas próprias, mesmo que implícitas.

Ouvir rádio através da internet ou consultar blogues são também práticas mencionadas por percentagens relevantes de crianças. Quanto a ouvir rádio na internet prevê-se que seja uma atividade cada vez mais comum, remetendo para as questões da integração dos *media* e de novas formas de difusão de *media* tradicionais (Araújo et al., 2009; Vieira et al. 2013b). O crescimento recente dos *media* sociais representa ainda novas possibilidades de expressão e também de interação sendo que um dos principais temas de consulta, para além do entretenimento, é a vida pessoal de um círculo restrito de pessoas e a principal forma de chegar a um blogue é através de avisos de amigos. Contudo, apenas 20% mantêm um blogue, o que é um indicador que os distancia claramente dos respondentes *online*, entre os quais mais de metade já fez um blogue.

Outra forma bastante importante de comunicar com os pares através da rede é a utilização de serviços de mensagens instantâneas ou de *chats*. Normalmente, os seus utilizadores recorrem a esses serviços diariamente ou com bastante regularidade e comunicam essencialmente com os seus amigos ou pares que conheceram em contextos

fora da rede. A comunicação com familiares também é relevante, embora, muito menos do que a com os amigos. São utilizados por uma fração relevante de inquiridos para combinar encontros, o que revela formas de interação entre o que se passa *online* e o que se passa *offline*. A comunicação pelos *chats* constitui também uma forma de apresentação da identidade, que é feita através de personalizações. Essas personalizações servem na maior parte dos casos para demonstrar o estado de alma ou uma causa ou ideia, para as crianças se exprimirem através de fotos ou imagens, de mensagens com citações favoritas, frases pessoais ou pensamentos ou pela partilha das músicas que estão a ouvir.

O uso de novas ferramentas educativas, como enciclopédias multimédia, *software* de processamento de texto, busca de informação útil em páginas na rede, é uma realidade bastante presente entre os respondentes *online* e que permeia as suas tarefas escolares. Quase a totalidade dos inquiridos afirma que usa um processador de texto para fazer os seus trabalhos da escola e quase três quartos apresenta trabalhos através do *PowerPoint* ou de páginas *Web*. Podemos identificar um tipo de utilizador, onde as práticas educativas assumem maior relevo, que tira maior partido de novos expedientes de aprendizagem como a resolução de problemas, questionários ou testes presentes *online*, que tendem a usar mais o computador para fazer exercícios ou para praticar e aprender uma língua estrangeira. Estes poderão ser enquadrados no perfil, identificado por Almeida, Alves e Delicado (2013), de “estudantes aplicados”, com elevados índices nas práticas educativas e onde as raparigas surgem expressivamente predominantes (e que corresponde a 23% dos inquiridos desse estudo). Mas, os dados do inquérito *online* revelam que o computador é uma forma de comunicação comum para falar sobre os estudos: na ordem de 80% das crianças internautas comunica e pede ajuda aos colegas em *chats* ou noutras formas de comunicação *online* e perto de um quarto contacta os professores. Almeida, Alves e Delicado (2013) identificam ainda “os internautas convictos”, que compõem 36% da amostra e que revelam índices elevados na maior parte das práticas *online*, “os jogadores inveterados” (que correspondem a cerca de 20%), com maiores índices nas práticas lúdicas e que são maioritariamente rapazes e “os utilizadores incipientes” (que rondam igualmente os 20%), que apresentam baixos índices em todas as práticas. Cruzando os perfis deste estudo com os dados do inquérito *online*, verificamos que há, entre os inquiridos *online*, uma fração superior a 40% de crianças que corresponde, em certa medida, aos “jogadores inveterados”, pois joga *online* e/ou efetua descarregamentos de música, *software* ou filmes.

Quanto aos conteúdos que as crianças inquiridas *online* procuram na rede, a música surge à cabeça, seguido dos jogos, das informações desportivas e relacionadas com *software* e informática. Os conteúdos noticiosos, educativos, culturais e referentes a *hobbies* são os menos populares. Jogar *online*, descarregar música, *software* ou filmes e participar em fóruns ou grupos de discussão são atividades mais populares entre as crianças do sexo masculino, o que mais uma vez vai de encontro aos resultados de Almeida, Alves e Delicado (2013). São também os rapazes, os que mais procuram informação na rede sobre desporto, jogos, *software* e informática, enquanto as crianças do sexo feminino tendem a procurar conteúdos culturais, educativos e relacionados com música. Os dados sugerem que o perfil de uma “criança informada”, que se considera perita do ponto de vista técnico, mas que é igualmente atenta às informações disponíveis na internet sobre conteúdos educativos, noticiosos ou outros, poderá ser tendencialmente do sexo feminino. Esta identificação é ainda um campo por explorar empiricamente em futuras investigações, considerando ainda outros fatores como a classe social de origem.

As práticas e preferências também se diferenciam quanto às idades: há uma maior fração de crianças mais velhas que privilegia as práticas comunicativas, seja por *chat*, correio eletrónico ou através de fóruns ou grupos de discussão, que visita páginas na *Web*, faz compras *online* e descarrega música, *software* e filmes da internet; os mais novos inclinam-se preferentemente para os jogos *online*, o que se reflete no tipo de conteúdos que procuram na rede. Já os respondentes dos 16 aos 18 anos mostram um maior interesse por conteúdos sobre música, *software* e informática, *hobbies*, noticiosos e culturais. Os respondentes *online* são também quem tem, tendencialmente, várias contas de correio eletrónico e os maiores utilizadores de *chats*. Para mais de 80% destas crianças verifica-se a clara preferência em comunicar com pessoas que conhecem *offline*, em especial, da escola. A comunicação com pessoas desconhecidas e a formação de novas amizades com amigos virtuais acontecem, mas são menos comuns. Também não é comum para a generalidade das crianças encontrarem-se pessoalmente com amigos virtuais. A maioria destes internautas afirma que se mostra como é nos *chats* e estão em minoria aqueles que admitem fingir às vezes e não excedem os 10% aqueles que confessam fingir sempre o que não são nos *chats*. Portanto, os dados não sugerem uma clivagem entre o ‘virtual’ e o ‘real’. Ao contrário de Poster (1995), que vaticinava a plasticidade da identidade na era digital, onde os indivíduos teriam a total liberdade para construir a sua *persona* nos ambientes *online*, a identidade e a construção do “eu” parece ser para as crianças algo que recorre antes de uma interligação mais estável entre o mundo *online* e *offline*.

6.1 *Lógicas relacionais e guiadas por interesses no uso da internet*

Para Ito e Horst (2006), as lógicas de ação nas redes seguem dois eixos principais: uma lógica relacional e uma lógica guiada por interesses. Os dados do inquérito presencial indicam que as duas lógicas são igualmente importantes, mas com um pendor para a lógica relacional. Comparando entre os sexos verifica-se uma maior fração de rapazes que transmite e recebe mensagens de correio eletrónico (64%), que navega pela internet sem objetivos concretos (47,7%) e que joga *online* (48,5%), enquanto entre as inquiridas essas percentagens são de 52,3%, 34,2% e 33,3%, respetivamente. Verifica-se ainda uma maior percentagem de inquiridos mais velhos a privilegiar a lógica relacional e a comunicação por *chat*, por *correio electrónico* ou através de fóruns ou grupos de discussão. Entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos, 75,7% transmite e recebe mensagens de correio eletrónico, percentagem essa que decresce nos escalões etários mais novos atingindo um mínimo entre os inquiridos dos 8 aos 12 anos (42,8%).

Numa lógica de interesses, verifica-se uma maior tendência para os mais velhos navegarem na internet sem objetivos concretos. Mas é entre os inquiridos dos 13 aos 15 anos que há uma maior percentagem de jogadores *online*³⁰ (48,9%), enquanto essa percentagem entre os mais velhos é de 31,7%. Os conteúdos mais consultados na internet são os referentes a música (consultados por 76,1% das crianças), seguidos por conteúdos que se ocupam dos jogos (consultados por 58,6% dos inquiridos). Mais de metade das crianças inquiridas (51,2%) consulta ainda conteúdos sobre assuntos desportivos e 42,8% consulta informação sobre *software* e informática. Um pouco menos populares são os conteúdos noticiosos, educativos, culturais e referentes a *hobbies*. Os inquiridos mais novos privilegiam conteúdos educativos e sobre jogos. Entre os mais velhos verificam-se maiores percentagens de inquiridos que prestam atenção aos conteúdos sobre música, *software* e informática, hobbies, noticiosos e culturais.

Ademais, entre 15% a 20% das crianças descarrega músicas da rede, inteira-se de notícias desportivas, pesquisa informação sobre espetáculos programados, transmite fotografias suas ou da sua família ou cartões de felicitações eletrónicos. Quanto a diferenças relevantes entre os sexos, há uma maior fração de crianças do sexo masculino que descarrega música da rede (25,7%), que se inteira de notícias desportivas (20,1%) e

³⁰ Ao contrário do inquérito do INE (2012) aqui não há uma diferenciação entre os jogos na internet e os jogos jogados em rede.

que pesquisa informação sobre espetáculos programados (20,2%) do que de inquiridas, cujas frações daquelas que utilizam a internet para estes fins são 11%, 13% e 12,2%, respetivamente. Quanto às diferenças entre faixas etárias, verifica-se uma maior percentagem de inquiridos mais velhos que descarrega música da rede (28%), que se inteira das notícias desportivas (29,1%), que transmite fotografias ou felicitações eletrónicas (20,9% e 20,8%, respetivamente) e que pesquisa informação sobre espetáculos programados. De um modo geral, as percentagens de crianças que usam a rede para estes fins diminuem nos restantes escalões etários, em alguns casos, para menos de metade das frações verificadas entre os mais velhos.

Outras atividades, como pesquisar informação sobre a própria cidade, inteirar-se de notícias na imprensa geral, pesquisar informação sobre cursos de formação ou descarregar *software* da rede, são realizadas por percentagens de crianças entre os 10% e os 15%. Nos restantes escalões etários, as frações de crianças que usam a rede para os fins mencionados chegam a ser menos de metade das verificadas entre os internautas mais velhos. A utilização que uma percentagem substancialmente maior de crianças internautas faz da internet ou do correio eletrónico é procurar informação relacionada com os estudos (em 86,5% dos casos). Comparando entre os sexos, verifica-se uma maior percentagem de inquiridas (93,8%) que procura informação para os seus estudos do que de internautas do sexo masculino (80,2%). Averigua-se ainda uma percentagem um pouco superior de crianças que procura informações sobre os seus estudos *online* entre os inquiridos dos 8 aos 12 anos (91%) do que entre os inquiridos dos outros escalões etários (um pouco acima dos 84% nos escalões mais velhos). As atividades mais lúdicas são praticadas por percentagens bem menores de crianças. Estas percentagens indicam uma heterogeneidade de interesses entre as crianças. Jogar *online* é uma atividade que 35,3% das crianças diz fazer. Os jogos *online* são mais populares entre os internautas do sexo masculino (em 40,2% dos casos) enquanto a percentagem de jogadoras é de 29,6%. Os jogos *online* são também mais populares entre os mais novos onde se verifica uma percentagem de 41,9% de jogadores. O interesse vai decrescendo nos escalões etários mais velhos e entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos a percentagem de jogadores decresce para os 26,8%. Atividades como enviar ficheiros ou fotografias, ou ouvir rádio através da internet são práticas declaradas por 20% a sensivelmente 25% das crianças internautas. Entre os sexos, a maior diferença verifica-se quanto a ouvir rádio através da internet: com 24,5% dos rapazes a realizar essa atividade, em comparação com 15,7% das raparigas. Quanto às diferenças entre escalões etários observa-se que a prática de enviar ficheiros e

fotografias vai aumentando com a idade, uma vez que apenas 10,6% e 10,4% dos internautas mais novos afirma que envia ficheiros e fotografias, respetivamente, enquanto entre os mais velhos essas frações são de 36,7% e 31,7%, respetivamente.

No que concerne a utilização da internet guiada pelas amizades e pelas redes de relações, uma percentagem um pouco inferior a 40% de crianças participa em *chats* ou *newsgroups* e entre 20% e 30% das crianças combina ou marca encontros com os amigos, contacta os amigos na rede quando estão desanimados ou consulta blogues. Quanto à participação em *chats* ou *newsgroups*, é patente uma clivagem entre rapazes e raparigas, sendo entre aqueles que há uma maior fração (47%) que participa em *chats* ou *newsgroups*, enquanto a percentagem de raparigas que o faz decresce para os 29,1%. Metade das crianças internautas dos 16 aos 18 anos participa em *chats* ou *newsgroups* enquanto apenas 26,4% dos mais novos faz a mesma coisa. Quanto a combinar ou marcar saídas com os amigos, as diferenças entre os sexos não são muito marcadas. É entre os diferentes escalões etários que se verificam as maiores diferenças. Como seria de esperar, é entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos que se verifica a maior percentagem de inquiridos, totalizando 38,4%, que marca ou combina encontros com os amigos através da internet, visto gozarem de maior autonomia e liberdade, utilizando assim a internet como um meio de aprofundar as suas relações *offline*. Entre os mais novos apenas 18,4% afirma usar a internet para combinar ou marcar saídas. Verifica-se ainda uma percentagem um pouco maior de rapazes do que de raparigas que contacta com os amigos na rede quando estão desanimados. Mas mais uma vez é na comparação entre as faixas etárias que se observam as maiores diferenças: 34% dos inquiridos dos 16 aos 18 anos afirma que contacta os amigos na rede quando estão desanimados enquanto nos restantes escalões etários a percentagem de crianças que admite fazê-lo decresce e não chega aos 20%.

Contrariando as perspectivas de que a internet fomenta o isolamento social, 43,3% é da opinião que a internet não influenciou os seus contatos com os amigos e uma percentagem ligeiramente superior de crianças (44,8%) comunga da opinião de que os contatos com os amigos aumentaram ou aumentaram fortemente. Ademais, 27,2% das crianças acha que os contatos com pessoas com quem partilha *hobbies* e outras atividades recreativas aumentaram, em contraste com 12% que declara terem diminuído. Verifica-se igualmente que há uma maior percentagem de crianças inquiridas a afirmar que os contatos com familiares aumentaram (19,5%), do que a fração de crianças que afirma que os contatos familiares diminuíram (12,4%). Todavia, verifica-se uma maior percentagem de crianças a afirmar que os contactos com quem partilha interesses políticos, com

peças com interesses totalmente diferentes dos seus, e com quem partilha a mesma religião diminuíram ou diminuíram fortemente (24,8%, 19,9% e 18,3%, respetivamente) do que de crianças que declaram que esses contactos aumentaram (3,9%, 9,7% e 6,7%, respetivamente). É, no entanto, de sublinhar que a grande tendência é para as crianças acharem que os vários tipos de contactos nem aumentaram nem diminuíram. Os dados sugerem que as crianças procuram essencialmente contatos numa lógica relacional, para comunicar faticamente, em vez de contatos procurados numa lógica de partilha de interesses específicos. Os dados apenas confluem em parte com os resultados de Lee e Chae (2007) para o contexto sul-coreano. Segundo estes investigadores, o tempo total de uso da Internet foi relacionado com a perceção das crianças quanto à diminuição do tempo disponível para a família, contudo, não aparece associado à perceção de que a comunicação com a família diminuiu. Os autores indicam ainda que a influência da internet no tempo e comunicação familiar diferencia-se pelo tipo de atividades *online* das crianças, sugerindo que uma lógica de uso mais relacional da internet também abarca a comunicação familiar. Esta diferenciação entre tempo para a família e comunicação com a família pelos vários meios disponíveis abre novas questões que merecem investigações futuras.

Dentro daqueles inquiridos presencialmente que têm acesso à internet, 31,5% utiliza algum serviço de mensagens instantâneas (MSN Messenger, Yahoo Messenger, Sapo, etc.). Não se verificam grandes discrepâncias entre os sexos, por outro lado, observa-se claramente que os inquiridos dos 16 aos 18 anos são os maiores utilizadores destes serviços (em 41,1% dos casos), decrescendo para os 33,1% entre os inquiridos dos 13 aos 15 anos, e para os 18,3% nos inquiridos dos 8 aos 12 anos. Estes indicadores vão de encontro à conclusão de Gross (2004) de que, para os adolescentes, as atividades comunicativas constituem um dos usos centrais da internet. Entre os utilizadores de serviços de mensagens instantâneas, 71,3% usa esses serviços com frequência, isto é, diariamente ou duas a três vezes por semana, estando em minoria os utilizadores esporádicos. Há mais utilizadores frequentes do sexo masculino do que do sexo feminino, e entre aqueles 52,8% declara que utiliza esses serviços diariamente em comparação com 31,2% das raparigas. Como se verificou, há uma menor percentagem de inquiridos mais novos a utilizar os serviços de mensagens instantâneas, mas estes são utilizadores bastante frequentes: 64,5% utiliza esses serviços diariamente e os restantes utilizam duas a três vezes por semana. Ao contrário do que acontece com a medida da utilização, a medida da frequência com que se utiliza esses serviços decresce entre os escalões das crianças mais

velhas. Há, portanto, uma maior fração de utilizadores entre os sujeitos infantis mais velhos, mas são utilizadores mais esporádicos, o que sugere que intercalam o uso dos *chats* com outros interesses e atividades.

Praticamente todos os inquiridos falam com amigos (98,8%) e 30,7% fala com familiares. É curioso constatar que nenhum dos inquiridos declara falar com outras pessoas. Além disso, 71,4% das crianças declara ainda que personaliza os seus serviços de mensagens instantâneas com fotos ou imagens, sendo menos frequente a utilização de frases pessoais ou pensamentos (34,3%) e ainda menos colocar num mostrador do serviço as músicas em audição (10,6%). Apenas uma pequena minoria (3,6%) declara não usar qualquer tipo de personalização. A lógica relacional nas redes pode ser expressa não só através da utilização de canais de comunicação, mas igualmente pelos sentidos que são atribuídos a essa comunicação. O sentido da comunicação pode assim assumir uma forma de apresentação da identidade infantil, que é feita muitas vezes através de personalizações. Essas personalizações servem na maior parte dos casos para demonstrar o estado de alma, uma causa ou ideia, que as crianças exprimem através de fotos ou imagens, de mensagens com citações favoritas, frases pessoais, pensamentos ou pela indicação da música que estão a ouvir no momento.

Das crianças inquiridas, 54,2% afirma que as personalizações servem para demonstrar o seu estado de alma e 32,1% declara que serve para afirmar uma causa ou uma ideia, sendo estes os dois principais motivos das personalizações. São minoritárias as crianças que afirmam que as suas personalizações servem para partilhar o estilo de música de que gostam (10,6%) ou para exibir um símbolo, um herói ou um *role model* (7,2%). Dos utilizadores de serviços de mensagens instantâneas, 89,1% tem principalmente pessoas pertencentes ao grupo de amigos nos seus contactos, e apenas uma minoria possui maioritariamente contactos de familiares, de colegas de trabalho ou da escola, ou grupos de amigos ou de familiares. Ademais, 55,6% dos inquiridos gere os sinais de presença/ausência com frequência ou muita frequência e apenas 14,9% não faz esse tipo de gestão. Sem dúvida, o principal motivo para a utilização dos serviços de mensagens instantâneas, adiantado por 74,1% das crianças internautas, é conversar com os amigos, colegas e conhecidos, sendo que os outros motivos são adiantados sempre por uma minoria dos inquiridos. Dos internautas inquiridos, 31% utiliza ainda os serviços de mensagens instantâneas para combinar encontros e 23,5% confessa mesmo que utiliza esse serviço para passar o tempo ocupado a falar de coisas fúteis e sem interesse. Neste âmbito, a comunicação mediada por computador entre adolescentes pode trazer um

conjunto de gratificações, em termos, por exemplo, da identidade e sexualidade, da autoconfiança ou das representações de “si” (Greenfield e Yan, 2006). São minoritárias as crianças internautas que aproveitam os serviços de mensagens instantâneas para discutir temas ou assuntos da atualidade (17%) e para saber como está um amigo(a) que não vêm há muito tempo (16,1%).

Em geral, a par do apontado por Almeida et al. (2014), os dados sugerem que as fronteiras entre *online* e *offline* são cada vez mais porosas. Como mostrado no capítulo anterior, o tempo nas redes também é articulado com outras atividades, mediáticas ou não. E as crianças combinam e fundem as esferas *online* e *offline* segundo a sua agência, as suas disposições e interesses. Como sublinham Almeida et al. (2014) é do próprio ponto de vista das representações das crianças que a linha distintiva entre espaços 'virtuais' e 'reais' é entendida como uma fronteira artificial, o que poderá indicar uma era 'pós' internet em casa, típica das novas gerações. O essencialismo da narrativa da natividade digital foca a atenção analítica para o mundo *online* em vez de olhar para a forma como são conjugados os ambientes digitais com o espaço social fora das redes (Valentine e Holloway, 2002) através de atividades e interações paralelas ou confluentes, familiares ou extra-familiares. É neste sentido que Almeida et al. (2014) falam de um efeito 'esponja' entre esferas que é dinâmico e desafia contornos exteriores. Ademais, com a maior 'democratização' do acesso à internet em casa ou fora dela através de dispositivos móveis, em particular por parte das gerações mais novas, é sugerido que a noção de 'divisão digital' deverá ser repensada em termos de modalidades de utilização, entre outros fatores (DiMaggio et al., 2004; Guillén e Suárez, 2005; van Dijk, 2005), o que leva ainda outros autores a preferir a noção de diferenciação digital entre utilizadores (Peter e Valkenburg, 2006; Blank e Dutton, 2012). Tal não equivale a sonegar diferenças estruturantes de classe, idade ou género. Pelo contrário, significa procurar a forma como as crianças produzem formas diferenciadas de domesticação das redes. Almeida, Alves e Delicado (2011) reiteram que, apesar da tendência geral para as crianças liderarem a adoção e utilização das TIC, é entre aquelas que estão inseridas num meio social de origem favorecido que mais proveito tiram das oportunidades das redes e que demonstram um leque de atividades *online* mais alargado, sofisticado, criativo e proficiente. E, como vimos, fatores como o sexo e a idade moldam as atividades favoritas e as lógicas de uso da internet.

Capítulo 7: Os *media* sociais no quotidiano dos adolescentes portugueses

O surgimento de inovações ao nível do *software*, nomeadamente, o aparecimento das aplicações que têm sido rotuladas por aplicações *Web 2.0*, tem edificado a ecologia dos *media* sociais (Dutton e Helsper, 2007; Ellison e boyd, 2013). A *Web 2.0* abriu portas para a inovação nos modos de uso e apropriação das aplicações pelos internautas, sendo de referir a maior facilidade de produzir e difundir conteúdos gerados pelo utilizador. Com os *media* sociais tornou-se exequível para os utilizadores comuns criarem redes virtuais em torno de conteúdos recém-criados e trocar comentários sobre esses conteúdos, recriando assim o papel comunicativo das redes. A *Web 2.0* fornece uma forma de consolidar as redes sociais, ampliando as oportunidades de comunicação *online* existentes, seja através da interação instantânea ou da partilha e do manuseamento em rede dos conteúdos *online*. As mesmas tecnologias facilitam, ao mesmo tempo, a produção de materiais audiovisuais para uso privado, bem como a articulação do armazenamento e da transmissão de conteúdos com audiências de massa (Dutton e Helsper, 2007). De facto, uma das grandes mudanças na forma como as pessoas usam a internet desde 2005 tem sido o aumento de popularidade dos *sites* de redes sociais, em particular, entre os mais novos (Lenhart et al., 2010), que se reverteu na expansão das possibilidades existentes para os indivíduos comunicarem e interagirem uns com os outros, tais como o correio eletrónico, *chats* e blogues. No contexto europeu, Livingstone et al. (2011: 38) indicam que 60% das crianças dos 9 aos 16 anos usam esses serviços. Isto demonstra, segundo Cardoso e Araújo (2009), uma contribuição para o aumento do papel central da comunicação nas redes.

Deste modo, importa olhar para a forma com as crianças utilizam as redes sociais *online*, com o apoio dos dados recolhidos do inquérito Sociedade em Rede, aplicado em 2013. É de sublinhar que, neste inquérito, só temos dados disponíveis para as crianças na fase da adolescência dos 15 aos 18 anos. A popularidade e ubiquidade das redes sociais *online*, em particular do *Facebook*, é bem patente nos dados de 2013. Dos utilizadores da internet dos 15 aos 18 anos, 98,6% é utilizador de redes sociais, e entre esses utilizadores, todos têm perfil no *Facebook*, sendo de longe a rede social mais popular e a mais utilizada. As redes sociais *Twitter*, *Google+* e *Hi5* surgem bem atrás quanto às suas taxas de utilização, 11,4%, 11,1% e 10,4%, respetivamente. O dispositivo mais habitual para

aceder aos *sites* de redes sociais (SRS) é o computador (para 94,8% dos inquiridos), mas mais de metade (58,8%) costuma utilizar o telemóvel para usar SRS.

No Quadro 7-1, em baixo, podemos ainda averiguar as principais funcionalidades utilizadas pelos adolescentes inquiridos:

Quadro 7-1. Nos sites de redes sociais em que tem perfil criado, que tipo de funcionalidades utiliza?

Funcionalidades	%
Serviço de <i>chat</i>	85,9
Envio de mensagens	91,3
Jogar (por exemplo, Farmville, Mafia Wars)	74,0
Apoiar/aderir causas	22,7
Criar álbuns fotográficos	77,5
Enviar presentes virtuais	16,3
Comentar publicações (Posts)	76,2
Gostar / Fazer <i>Like</i> nas publicações de outros	90,5
Criar/aderir a grupos	37,5
Divulgar eventos	30,0
Criar aplicações	14,6
Escrever comentários na Wall	39,5
Alertas de aniversários de amigos	56,4

Fonte: CIES, Inquérito presencial, *Sociedade em Rede*, 2013

Surtem em destaque os usos relacionais e as práticas comunicativas em termos de envio de mensagens e da utilização do serviço de *chat*. Outra funcionalidade de destaque para a grande maioria é fazer “Gosto” nas publicações dos outros. Esta funcionalidade pode ter algumas leituras, pode ser entendido como um gesto de reconhecimento, uma forma fática de comunhão face a um determinado conteúdo (uma foto, um vídeo ou comentário), uma forma de facilitação da comunhão ou até uma medida de capital simbólico e social de quem interage nos SRS. Porém, a atividade mais frequente entre os inquiridos dos 15 aos 18 anos (em 54,1% dos casos), feita pelo menos uma vez ao dia, é jogar. Isto sugere que a atividade mais frequente poderá não coincidir com as principais motivações para estar nos SRS. Segundo 34,6% dos adolescentes inquiridos o uso comunicativo e fático de partilhar uma novidade é realizado pelo menos uma vez por dia, enquanto que 18,6% segue a trajetória artística ou profissional de uma pessoa que admira. Este último indicador vai de encontro aos resultados do estudo de Jorge (2014), que examina as práticas de crianças e jovens que utilizam, em conjunto com outros meios, a internet como recurso para fazer um acompanhamento às suas celebridades preferidas ou para exprimir a sua condição de fã ou admirador/a. Saber da vida dos seus conhecidos

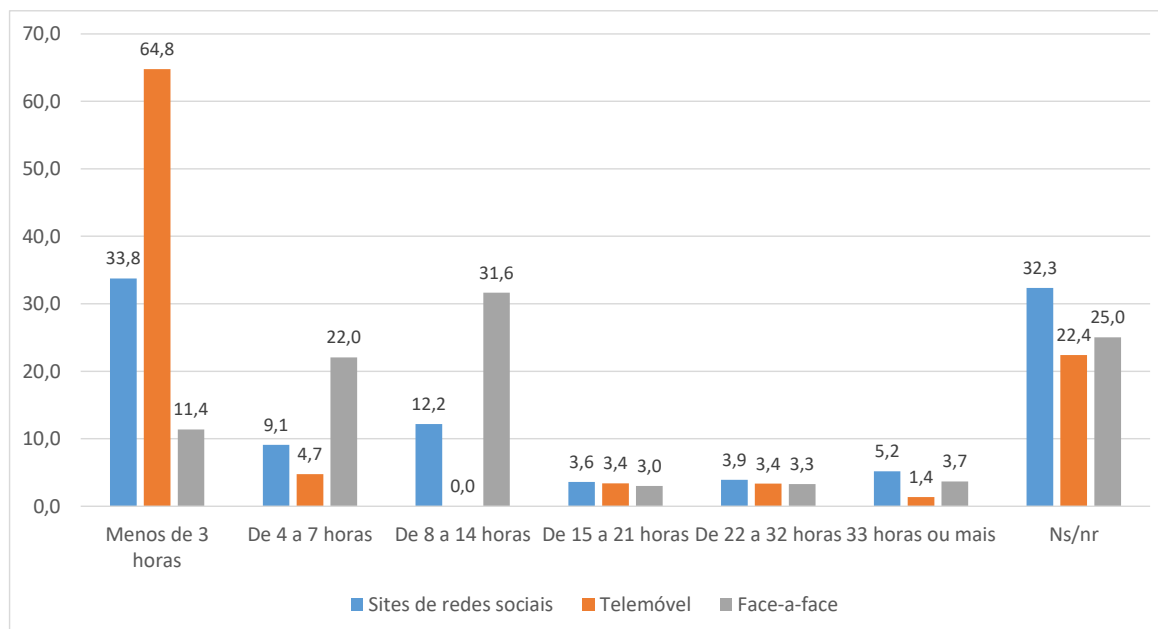
sem ter que perguntar diretamente é uma atividade realizada pelo menos uma vez por dia por 14,4% dos inquiridos. É neste item onde se verifica a diferença de género mais relevante, averiguando-se que 20,9% das raparigas o faz, em comparação com 7,2% dos rapazes, o que sugere um uso mais atento à vida dos outros para parte das raparigas.

O estudo de Pempek, Yermolayeva, e Calvert (2009), que se centrou na utilização do *Facebook* por parte de uma população universitária norte-americana, indica que dar uma espreitadela furtiva e observar as ações dos outros, como ler as atualizações de notícias sobre o que os amigos estão a fazer ou olhar para os perfis ou imagens dos outros contatos, eram atividades muito mais comuns do que publicar informações ou até mesmo atualizar o próprio perfil. É neste sentido que Bauman e Lyon (2012) falam de uma vigilância líquida ou suave onde, para além das empresas, os utilizadores dos SRS se envolvem num *voyeurismo* social mútuo. Contudo, os nossos dados não revelam que isso seja uma prática generalizada, ou pelo menos, muito frequente. Uma outra preocupação, que tem emergido com a popularização dos SRS, é a atenção que requer dos utilizadores para acompanhar as atualizações e gerir uma rede alargada de “amigos” ou contatos. Mas, existe um limite restrito quanto ao número de pessoas em que se investe pessoal e emocionalmente e em quem se aposta em relações de “qualidade”, o que tem reflexos nas interações *online* (Amichai-Hamburger e Hayat, 2011). Segundo os nossos dados, constituem pequenas minorias os adolescentes inquiridos que alguma vez se sentiram desconfortáveis por não conseguirem acompanhar as atualizações de todos os seus amigos nas redes sociais (5,4%) ou por terem dificuldade em gerir as suas relações sociais *online* (3,5%), provavelmente por serem criteriosos quanto à informação e aos contatos que seguem. Embora fique aqui a hipótese em aberto, até porque se trata de um campo de pesquisa fresco.

Ainda quanto à potencial absorção dos SRS, a Figura 7-1, dá-nos uma imagem das horas semanais despendidas nas redes sociais online vis-à-vis as horas gastas ao telemóvel e em interações face-a-face com os amigos. Pela leitura da Figura 7-1 verifica-se que os adolescentes têm a perceção que despendem mais horas semanais nos SRS do que ao telemóvel (embora seja necessária alguma cautela metodológica na leitura dos dados visto que não podemos saber como foi interpretada a pergunta pelos inquiridos, isto é, se remete apenas para o envio ou recebimento de chamadas ou se inclui outras atividades como mandar mensagens, ou mesmo aceder aos SRS. O telemóvel também é um instrumento de acesso aos SRS, o que complexifica, metodologicamente, a medição

do que é usar uma coisa ou outra. Isto remete para o quadro mais geral de dificuldade de medição dos usos mediáticos num modelo comunicacional em rede).

Figura 7-1. Em média, quantas horas por semana passa em contato com amigos...



Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2013

Além disso, cerca de um terço dos inquiridos não respondeu ou não soube responder quantas horas semanais passa nos SRS, verificando-se percentagens apreciáveis nos outros dois itens mas menores. Isto pode significar, em parte, que os inquiridos não têm noção do tempo que despendem nas redes sociais *online* e que lhes é difícil quantificar, ora porque o uso é demasiado intermitente, ou porque aquele canal de comunicação fica sempre aberto sem requerer uma atenção constantemente focada. Fica-se ainda com a ideia geral que parte substancial dos inquiridos passa 4 ou mais horas com amigos em interação face-a-face e que os vários meios de contato e a domesticação de media diferenciados funcionam em complementaridade e não numa lógica de substituição.

Desde a sua introdução, os sites de redes sociais, como o *Facebook*, têm atraído milhões de utilizadores, muitos dos quais integrando-os nas suas práticas diárias. Há centenas de SRS, com várias capacidades tecnológicas, suportando uma ampla gama de interesses e práticas. Apesar das suas características tecnológicas fundamentais serem bastante consistentes, as culturas que emergem em torno dos SRS são variadas. A maioria dos sítios na rede apoia a manutenção de redes sociais pré-existentes, mas outros ajudam

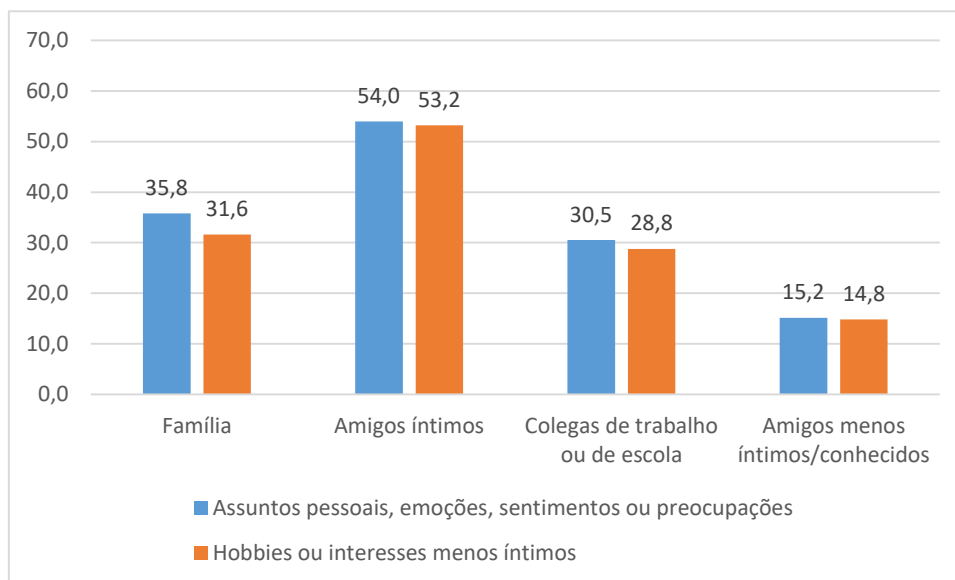
estranhos a conectarem-se com base em interesses comuns, opiniões políticas ou atividades (Ellison e boyd, 2013; Cardoso e Lamy, 2011). Alguns sites atendem a diversos públicos, enquanto outros atraem as pessoas com base na linguagem comum ou na partilha identitária em termos raciais, sexuais, religiosos ou baseada nas identidades nacionais (Ellison e boyd, 2013). Os SRS também variam na medida em que incorporam novas informações e ferramentas de comunicação, tais como a conectividade móvel, blogues e a partilha de fotos e vídeos.

O estudo social das redes sociais *online* visa compreender as práticas, as implicações, cultura e significado dessas redes, bem como o envolvimento dos utilizadores com elas. Segundo Ellison e boyd, os *sites* de redes sociais são plataformas de comunicação em rede em que os participantes 1) têm perfis únicos identificáveis que consistem em conteúdos disponibilizados pelo próprio utilizador ou provisionados por outros e /ou dados ao nível do sistema (2) podem articular publicamente conexões que podem ser vistas e atravessadas por outros e (3) podem consumir, produzir e/ou interagir com as transmissões de conteúdos gerados pelos utilizadores disponibilizados pelas suas conexões no *site* (2013: 158). A natureza e a nomenclatura dessas conexões podem variar de *site* para *site*. Wellman (2001) sustenta que as redes de computadores são inerentemente redes sociais, que ligam pessoas, organizações e conhecimentos. Constituem instituições sociais que não devem ser estudadas isoladamente, mas integradas no quotidiano. Para Wellman, a proliferação das redes de computadores tem facilitado o recentramento das solidariedades de grupo no trabalho e nas comunidades nas redes virtuais e proporcionado uma viragem para as sociedades em rede que são vagamente delimitadas e pouco unidas.

Esta é uma visão mais otimista que a de Bauman e Lyon (2012), para quem as SRS compõem uma espécie de epítome dos laços sociais numa modernidade tardia cujo traço central é resumido na sua “liquidade” (Bauman, 2000), isto é, laços fracos, líquidos, que evitam o compromisso a longo prazo, fáceis de conectar e desconectar. Para Bauman e Lyon, as pessoas são rastreadas mais e mais através das novas tecnologias, e, como os dados se acumulam em níveis sem precedentes, a vigilância decompõe-se para um estado líquido (2012: vi), caracterizada por uma forma mais suave de vigilância, especialmente encontrada no domínio do consumo e que se espalha e derrama de maneiras inimagináveis para todo o lado. Bauman e Lyon não teriam dificuldade em concordar

com Putnam (2000) que aponta para o declínio do capital social³¹ dos indivíduos – relativo aos laços sociais reforçados de uma dada comunidade, tendo em vista benefícios mútuos - nas sociedades contemporâneas. Com uma *nuance*, enquanto Putnam parece apontar para o impacto negativo das redes no capital social dos indivíduos e nas comunidades formadas no mundo *offline*, Bauman afirma que essas redes simplesmente espelham processos sociais mais vastos, como o processo de individualização, presentes na sociedade como um todo. Já Wellman (2001) argumenta que a internet, pelo contrário, tem a capacidade de aumentar o capital social das pessoas, ampliando o contato com amigos e parentes que moram perto e longe e de desenvolver novas ferramentas capazes de ajudar as pessoas a navegar e encontrar conhecimentos fragmentados nas sociedades complexas e em rede. No entanto, como podemos ver na Figura 7-2, em baixo, é com a rede de amizades mais próxima que mais de metade dos adolescentes inquiridos partilha, pelo menos uma vez por dia, assuntos ou preocupações pessoais e *hobbies* ou interesses menos íntimos. Além disso, para uma parte dos inquiridos as pessoas com quem se lida diariamente (família ou colegas da escola ou trabalho) são também alvo diário de assuntos relativos aos sentimentos e preocupações pessoais, assim como de outros interesses menos íntimos.

Figura 7-2. Fala ou partilha ideias na sua rede social *online*, pelo menos uma vez por dia, sobre...



Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2013

³¹ O conceito refere-se a elementos de organização social como as redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação e a cooperação com benefícios mútuos (Putnam, 1995).

Os dados parecem não ir de encontro com o estudo de McPherson, Smith-Lovin, e Brashears (2006) que indica que os utilizadores da internet, embora se foque nos mais intensivos, têm menos pessoas com quem discutir assuntos importantes, e essas discussões ocorrem com menor frequência, em comparação com a situação no passado relativamente recente. Aqui não dispomos de dados diacrónicos para fazer uma comparação com o passado, mas, como se verifica, os assuntos íntimos, a par dos interesses menos íntimos, são tema de conversa diário nos SRS com os círculos mais próximos para percentagens apreciáveis de inquiridos. Também ao contrário do que Bauman e Lyon sugerem, os dados demonstram uma relação forte com o círculo íntimo, onde os SRS surgem como recurso que faz a ponte entre os espaços sociais *offline* com o espaço *online*. O que, neste ponto, converge com o estudo de Pempek, Yermolayeva, e Calvert (2009) e de Almeida et al. (2014). Como indicam estes últimos autores as redes sociais 'virtuais' somam-se às e multiplicam as conexões com os pares no mundo "real". Porque os adolescentes usam as redes sociais *online* para facilitar as relações pré-estabelecidas, interagem principalmente com as pessoas em quem confiam. Não há igualmente indicação que o espaço social *online* tenha impactos negativos generalizados naquilo que podemos entender como o capital social das crianças, no sentido atribuído por Putnam. Neste âmbito, os resultados da pesquisa de Ellison, Steinfield e Lampe (2007), centrados no uso do *Facebook* de uma população estudantil, contrastam com as perspectivas de Putnam e, em certa medida, de Bauman e Lyon. Segundo Ellison, Steinfield e Lampe (2007), embora haja claramente alguns problemas de gestão de imagem vivenciadas pelos estudantes, havendo um potencial para abusos de privacidade, os resultados apontam para uma ligação forte entre o uso do *Facebook* e os indicadores de capital social. Para os autores, o uso da internet por si só não ajuda a prever a acumulação de capital social, ao passo que o uso intensivo de *Facebook* sim.

Olhando para o Quadro 7-2 averigua-se que entre as motivações principais para a inscrição nas redes encontra-se o desejo de fortalecer os laços sociais que já existem *offline*, ou de manter o contato com pessoas que estão distantes, assim como a pressão normativa de cariz durkheimiano pelo facto da maioria das pessoas conhecidas estar nesse tipo de *sites*. Uma maioria significativa aponta ainda como motivação a partilha de conteúdos nos SRS, o que poderá ser indicador de um conjunto de fenómenos: a extensão no espaço e no tempo das interações no espaço social dos SRS, podendo servir o uso relacional de facilitação da comunicação na escola ou mesmo em casa; a comunicação

fática, em que o conteúdo partilhado é uma forma de fortalecimento dos laços; a partilha de interesses; e a gestão *goffmaniana* das impressões no espaço público dos SRS.

Quadro 7-2. Motivos por que se inscreveu nas redes sociais *online*

	%
Fortalecer os laços sociais que já existem offline	75,5
Conhecer pessoas novas	72,9
Motivos profissionais	5,2
Porque a maioria das pessoas que conheço está nesse tipo de sites	73,3
Para poder manter contacto com pessoas que estão longe	74,1
Para encontrar e manter contacto com pessoas que já não vejo há muito tempo	71,0
Para não me sentir excluído	33,3
Para poder partilhar pensamentos/comentários/vídeos/fotos	74,7
Porque me convidaram	34,3
Iniciar/potenciar uma relação amorosa	13,0
Para promover o meu trabalho	3,3
Para promover eventos	15,1
Para promover causas ou posições	12,7

Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2013

Pela leitura do Quadro 7-2, podemos identificar ainda uma grande maioria de inquiridos que refere como motivo de adesão o conhecimento de pessoas novas, o que sugere que, no âmbito das motivações, os SRS podem servir tanto o interesse de manter e fortalecer laços como o desejo de estar presente num espaço que pode ser entendido como público (boyd, 2007), que permite uma vida pública aberta a novas possibilidades de contato. Nesta senda, boyd argumenta que o espaço público das redes sociais *online* pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento dos adolescentes, visto que esse espaço, como outros espaços públicos *on* e *offline*, são campos para a formação, ativação e desempenho de identidades sociais (Fraser, 1992). A interação com pessoas novas significa uma socialização na sociedade, onde as normas são definidas e reforçadas, sempre que um terreno comum é formado (boyd, 2007). Como argumentam Almeida et al. (2014: 14), o risco de ser abordado por adultos existe e é reconhecido por muitas das crianças entrevistadas. Porém, esses novos amigos são, muitas vezes, outras crianças, que podem viver em lugares distantes, com quem partilham interesses e atividades.

Os SRS podem ainda ser entendidos como espaços sociais no sentido dado por Giddens (1984), isto é, como espaços construídos por relações sociais, onde se intersectam espaços de consumo, de conexão social ou de entretenimento e comunicação.

boyd (2007) sugere igualmente que os *media* sociais vieram contribuir para a constituição de um espaço público em rede, que abala definições construídas, histórica e socialmente, de vida pública e privada e remete para uma estrutura social cujos contornos começamos a conhecer aos poucos, o que coloca desafios educativos. Podemos ainda colocar em causa, como fazem Bauman, Lyon (2012) e Putnam (2000), a “qualidade” das relações na internet e nos SRS, isto é, a força ou a intensidade das formas de coesão social baseadas na comunicação mediada *online*. Mas, se olharmos a gestão dos contactos *online* à luz do modelo cultural durkheimiano, podemos assumir que a organização social nas redes sociais *online* é criadora de símbolos, onde os indivíduos procuram um conjunto de significados que possam ser partilhados com outros para formar e manter laços. As formas simbólicas partilhadas nos perfis, nos comentários e nas mensagens servem um papel na intensidade dos vínculos, que a comunicação entre pares revela. Nesta abordagem não há uma diferenciação fundamental entre comunicação mediada e não mediada.

Este processo aproxima-se do que o antropólogo Malinowski apelidou de "comunhão fática", em que o valor social da comunicação não está no conteúdo em si (informação, ideias ou valores), mas na forma ritualista que traz a gratificação de falar em conjunto com os outros, de usar a fala para o estabelecimento de um vínculo social entre o emissor e o recetor (Burke, 1950). Tal noção inspirou o campo da sociolinguística, aplicável na compreensão da comunicação no dia-a-dia e, conseqüentemente, nas redes sociais *online*, onde a *linguagem fática* refere-se ao trivial e às trocas simbólicas óbvias e dadas como adquiridas sobre o quotidiano, compostas por frases feitas e afirmações expectáveis. Em suma, a conversa fiada é um importante lubrificante dos laços sociais (Boxer, 2002; Casalegno e McWilliam, 2004), incluindo nas redes sociais *online*. Nas palavras de Goffman, “*gestures which we sometimes call empty are perhaps in fact the fullest things of all*” (1967: 91). Desta maneira, podemos não só diferenciar, dentro de uma dada rede social, conteúdos fáticos (mais guiados por relações de amizade/pessoais) dos não-fáticos (mais guiados por interesses particulares) como distinguir os usos dos SRS consoante o pendor mais ou menos fático dos propósitos que os promovem.

Olhando para o Quadro 7-3, verifica-se que maiorias substanciais de inquiridos dos 15 aos 18 anos concorda ou concorda totalmente que as redes sociais *online* permitem uma maior aproximação e um conhecimento mais aprofundado dos gostos, opiniões e atividades dos amigos. Ou seja, surgem aqui indicadores que os usos fáticos dos SRS são privilegiados face aos usos relacionais guiados por interesses específicos ou pelo apoio a causas políticas ou sociais.

Quadro 7-3. Desde que usa redes sociais, concorda ou concorda totalmente com...:

	%
Sente-se mais próximo dos seus amigos	70,9
Maior conhecimento dos gostos dos amigos	80,4
Maior conhecimento das opiniões dos amigos	76,6
Maior conhecimento das atividades dos amigos	73,4
Sente-se mais próximo de pessoas com quem partilha interesses	45,5
Sente-se mais participante/interveniente em causas políticas ou sociais	13,0
Sente-se mais predisposto a expressar a sua opinião ou a apoiar causas	17,4

Fonte: CIES, Inquérito presencial, *Sociedade em Rede*, 2013

Claro que podemos ler no Quadro 7-3 sinais preocupantes de alheamento dos mais novos na intervenção política e social *online*, o que constituirá um reflexo da sua intervenção política e cívica *offline* (Loader, 2007)³². Não obstante, a afirmação social de dadas redes sociais em determinados contextos está ligada a estratégias individuais e de grupo, com o objetivo de reforço de redes sociais pré-existentes interligadas aos grupos de pertença como a família, o grupo de amigos ou o trabalho e a escola, aos grupos de referência como agentes socializadores, o clube desportivo, a comunidade geográfica e/ou linguística, etc., ou à inserção em comunidades de interesses geograficamente dispersas, que encontram nas redes sociais *online* formas facilitadas de conexão entre os indivíduos. O crescimento e popularização dos SRS, que vieram ocupar um espaço importante da vida *online* das crianças, sugere, em vez da lógica ensimesmada da “cultura do quarto de dormir”, uma lógica do espaço doméstico ou do quarto de dormir para o mundo.

Capítulo 8: A cultura do telemóvel no seio da comunicação em rede

Segundo dados da Autoridade Nacional de Comunicações (ANACOM) de Setembro de 2004, a taxa de penetração dos serviços de telemóvel estava nos 92%, o que colocava Portugal acima da média comunitária que, no mesmo período, era de 84,4%. De acordo com Srivastava (2008), que mostra dados comparativos numa escala global, a adoção do telemóvel, por pessoas de várias regiões do globo e de várias classes sociais,

³² Pode ser argumentado que grande parte dos adolescentes poderia explorar formas de participação nas redes sociais *online*. Porém, como os adolescentes não podem votar pode ser contra-argumentado que há uma indicação social e normativa de que não serão “competentes” para essa intervenção.

não tem paralelo histórico em termos da velocidade e da extensão da adoção. Em Janeiro de 2006, já havia mais de um telemóvel por cada três habitantes no mundo, totalizando 2.17 biliões de telemóveis. Em Janeiro de 2007, o número de telemóveis no mundo chegou aos 2.6 biliões, o que representava o dobro do número de linhas fixas. O telemóvel transformou-se numa ferramenta ao mesmo tempo de trabalho e de ócio, de coordenação da vida profissional e privada. A sua utilização veio produzir novas práticas, mas sobrepôs-se também a outras tarefas já estabelecidas, como ouvir música no espaço público ou, no caso específico das crianças, permitiu que as mensagens começassem a ser enviadas por SMS, com inovações ao nível linguístico. O telemóvel incorporou-se numa estrutura social que se assemelha cada vez mais à estrutura em rede. Veio permitir a conexão do “eu”, de um modo mais ou menos contínuo, servindo de intermediário na relação com os outros e com o mundo social. Estar hoje desconectado das redes móveis é cada vez mais a exceção. Veio, igualmente, trazer ansiedades, pois tornou-se algo mais que uma ferramenta para se tornar, nos contextos infantis, num objeto pessoal com carga afetiva e emocional.

As crianças domesticam os telemóveis à sua maneira e atribuem-lhes significados próprios. Para entender este sucesso é pertinente analisar e perceber a conexão entre a oferta tecnológica e a procura social. Num trabalho de sistematização, Dias (2008) identificou várias dimensões que podem guiar a pesquisa sobre a relação entre os quadros infantis e o telemóvel: (1) as práticas individuais de utilização do telemóvel; (2) a conectividade e as redes de relações sociais; (3) a coordenação do quotidiano; (4) o esbatimento de fronteiras e o surgir de novas regras sociais; (5) a dimensão simbólica ou os significados atribuídos ao telemóvel; (6) o estímulo aos sentidos humanos e a personalização do telemóvel; (7) o telemóvel e a sua influência sobre as emoções; e (8) a “dependência” dos indivíduos face ao telemóvel. Essas dimensões espelham formas não intencionais e não previstas de utilização da tecnologia.

8.1 A domesticação do telemóvel na infância

Uma grande maioria das crianças inquiridas (72,8%), no inquérito presencial Sociedade em Rede (2006), afirma que tem telemóvel, sendo que a maior parte usa carregamentos e apenas uma pequena minoria tem telemóvel com assinatura. Entre os inquiridos *online*, a percentagem de crianças com telemóvel ascende, no total, aos 96,6%. Em ambos os

inquéritos se observa que há uma fração ligeiramente superior de raparigas que possui telemóvel. Este resultado é coerente com a maior importância subjetiva, relativa a outros *media*, que as raparigas atribuem ao telemóvel. Entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos, inquiridos presencialmente, a posse de telemóvel é quase universal, visto que 98,2% declara ter um. O mesmo já não se verifica entre os mais pequenos, dos 8 aos 12 anos, entre os quais 45,9% afirma ter telemóvel.

É na adolescência, um período de aprofundamento das relações íntimas e de definição da identidade³³, que poderá fazer mais sentido a utilização do telemóvel como forma de manter o contacto com os outros e organizar as redes de relações sociais. Contudo, entre os inquiridos *online* com idade compreendida entre os 9 e os 12 anos, 84,2% declara ter telemóvel. Há, portanto, uma clara tendência para uma utilização praticamente universal do telemóvel entre os adolescentes e entre os mais novos quase metade já tem o seu próprio aparelho. A idade média em que as crianças inquiridas presencialmente obtiveram o seu primeiro telemóvel é de 11,8 anos. Considerando a amostra das crianças inquiridas *online*, 72,1% teve o seu primeiro telemóvel com 13 anos ou menos. A democratização do acesso ao telemóvel nos quadros infantis pode ser explicada por uma confluência de fatores: pressões sociais que as crianças trazem do exterior para exigirem um aparelho; motivações individuais quanto aos usos sociais do dispositivo; e uma racionalização dos pais que vêm nos telemóveis uma forma de controlo parental à distância e de coordenação da vida familiar. Em particular, quanto a esta última hipótese, o telemóvel da criança poderá conferir um sentimento de segurança tanto aos pais como aos filhos. Ao mesmo tempo, o telemóvel poderá ser mobilizado enquanto ganho de autonomia face à monitorização adulta. Neste sentido, podemos aqui ver um jogo social. Se, por um lado, a utilização do telemóvel pode representar a conquista de um espaço de autonomia, por outro lado, uma clara maioria das crianças inquiridas *online*, concorda ou concorda totalmente com a noção de que tem maiores possibilidades de ser controlada quando está com o seu telemóvel. Porém, mesmo com o controlo mais ou menos apertado dos pais, uma criança típica goza de uma margem, pois pode não responder às chamadas. A negociação do acesso ao telemóvel por parte das crianças, financeiramente dependentes, poderá passar por argumentos instrumentais, como o facto de se tornarem mais facilmente contactáveis, embora possam ter outros motivos. Apenas

³³ Entendida por Giddens (1991) como um projeto pessoal e uma biografia reflexivamente organizados pelos agentes sociais, através dos quais estabelecem e dão continuidade a uma narrativa respeitante à sua própria história no decurso da vida quotidiana.

uma pequena minoria das crianças inquiridas *online* (7,8%) comprou o seu primeiro telemóvel a expensas próprias, 50,5% declara que foi o pai a comprar e 22% que foi a mãe. Portanto, para uma maioria significativa das crianças a iniciativa de comprar o telemóvel foi tomada em conjunto com os pais ou tomada pelos próprios pais. Os dados quanto à iniciativa dos pais em comprar o telemóvel sofrem poucas alterações ao longo da adolescência, com um efeito de género em favor do papel do pai na compra.

Muitas das chamadas e das mensagens enviadas podem não ser necessárias de um ponto de vista prático e instrumental, mas muitas vezes não é o conteúdo da comunicação em si que importa, mas o ato de comunicar, de manter os laços de uma comunidade íntima. Todavia, esse exercício da autonomia e a comunicação constante têm um custo. É através desse custo que se poderá expressar a condição contraditória da infância entre a crescente autonomia existencial e a dependência financeira face aos pais. E é por causa desta contradição que podem surgir tensões ou conflitos entre ascendentes e descendentes em torno dos gastos com o telemóvel. Averigua-se no inquérito *online* que na maioria dos casos (70%), quem comporta com a despesa dos telemóveis das crianças são os pais. Só um quarto dos internautas paga diretamente essa despesa. Um indicador de autonomia é que à medida que os inquiridos vão crescendo, há uma tendência para haver uma transferência da gestão dos custos com o telemóvel para as crianças. Entre os mais novos, apenas 10,8% comporta as suas próprias despesas com o telemóvel enquanto entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos essa fração ascende aos 35,2%. O ganho em autonomia pode, assim, significar um custo, que poderá vir da própria mesada dos adolescentes.

O controlo de custos devido à posição dependente das crianças face aos pais é demonstrado pelos carregamentos de telemóvel feitos durante o mês. Uma maioria de 61,9% carrega o telemóvel apenas uma vez por mês, 14,2% tem por hábito carregar duas vezes e uma pequena minoria de 6,7% carrega três ou mais vezes por mês. São poucos aqueles que carregam o telemóvel em intervalos de tempo bastante espaçados como de 2 em 2 meses (4,2%) ou de 3 em 3 meses (0,9%). Em média, as crianças declaram gastar 18,69 euros por mês com as suas comunicações móveis. Em ambos os inquéritos, é curioso verificar que são as crianças do sexo feminino as mais gastadoras. Deste modo, é mais provável que um representante típico dos rapazes passe menos tempo ao telemóvel que as suas congéneres femininas, indicando processos de socialização de género e formas diferenciadas de domesticação do telemóvel. No inquérito presencial apurou-se que as raparigas declaram gastar, em média, 21,6 euros por mês, em comparação com os rapazes que afirmam despender 15,58 euros, em termos médios. Ademais, comparando

entre escalões etários, como também seria de prever, observa-se que a perceção do gasto médio é maior entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos (23,3 euros), indicador esse que diminui com a idade. Os mais novos são os que tendem a gastar menos, por um conjunto de fatores prováveis: serem alvo de um controlo mais rigoroso por parte dos pais; terem uma menor autonomia financeira; e uma rede social mais reduzida.

Um dado que confirma a penetração praticamente universal dos telemóveis nos lares portugueses é de que apenas 3,2% dos inquiridos afirmam não haver um único telemóvel no agregado familiar. A par do que acontece com outros dispositivos, os indicadores em torno da posse de telemóvel podem ser entendidos à luz de uma individualização dos contextos infantis e familiares, onde se diferenciam espaços individuais no seio doméstico. Uma grande maioria dos inquiridos presencialmente (88,4%) afirma que há pelo menos dois telemóveis em casa e em 67,9% dos casos há três ou mais telemóveis por agregado. No inquérito *online*, pouco menos de 90% dos inquiridos afirma que existem três ou mais telemóveis em casa. Estes dados confirmam a tendência para haver, em muitos lares portugueses, um telemóvel por cada membro do agregado familiar. Enquanto nos adolescentes a penetração do telemóvel é quase universal, entre os pré-adolescentes poderá existir uma divisão entre crianças com e sem telemóvel. As crianças poderão estar sujeitas a pressões sociais, estando cientes que não ter telemóvel significa estar excluído do contacto permanente com as redes sociais mais próximas, pelo que a posse de um aparelho pessoal pode tornar-se uma exigência.

A par do que acontece com outros meios, falar da domesticação do telemóvel significa falar dos possíveis usos sociais do aparelho, em que podemos identificar os usos relacionais, ligados a aspetos simbólicos e a elementos distintivos. O telemóvel poderá ser assim incorporado como acessório pessoal de moda, transmitindo determinadas distinções sociais e uma imagem de si para os outros. O *design*, a cor e o entretenimento que determinados aparelhos proporcionam são fatores que poderão influenciar a preferência por um determinado dispositivo, consoante as disposições das crianças. Deste modo, uma criança poderá exercer pressões no seu seio familiar no sentido de os pais lhe comprarem este ou aquele aparelho. Os inquiridos presencialmente são da opinião de que o custo razoável de um telemóvel novo, em termos médios, é de 114,2 euros. Este valor médio é superior entre os rapazes (121,91) do que entre as raparigas (105,15). Além disso, o preço médio que as crianças inquiridas acham razoável pagar na aquisição de um novo telemóvel sobe à medida que aumenta a idade, o que denota padrões de consumo mais exigentes entre as crianças mais velhas, que, eventualmente, os pais terão de gerir.

Nos dados seguintes observa-se claramente que o telefone fixo está a perder terreno para os telemóveis, visto que pouco mais de metade das crianças diz que tem telefone fixo em casa, enquanto a cobertura de telemóveis é, hoje em dia, muito maior. Das crianças inquiridas presencialmente, 43,7% diz que fala menos tempo através do telefone fixo em casa desde que tem telemóvel. Este é um indicador de que a expansão da utilização do telemóvel terá acontecido às expensas da utilização do telefone fixo. Os dados divergem um pouco entre os sexos, mas a tendência principal mantém-se. Quanto à comparação entre os escalões etários, verifica-se que é entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos que há uma maior fração de inquiridos (56,1%) que afirma falar menos através do telefone fixo desde que tem telemóvel. Para além das vantagens de mobilidade que o telemóvel garante, é ainda de salientar que a comunicação por telemóvel poderá caucionar, em determinadas situações, maior privacidade. Outro dado, que reforça o exposto atrás, é que o número de chamadas efetuadas pelo telefone fixo de casa diminuiu, segundo 47,9% das crianças inquiridas.

O telemóvel não é um dispositivo exclusivo para chamadas de voz como o sucesso das mensagens de texto entre as crianças atesta. Tem outros usos sociais como o facto de poder servir de alarme, de agenda, de aparelho de audição de música, de plataforma de jogos, etc. Mas, para além destas funções explícitas, serve uma função mais vasta de coordenação da vida quotidiana e das redes de relações íntimas, sem haver terminais fixos por onde exercer essa coordenação. A sua característica de mobilidade, sem considerações de espaço, tornou-o num objeto pessoal, sempre fisicamente junto dos seus utilizadores. Ao contrário do telefone fixo, um meio de comunicação partilhado pela família, o telemóvel tem assim características individualizantes, permitindo a cada membro do agregado familiar a coordenação pessoal da sua esfera íntima. Considerando os processos de individualização das sociedades contemporâneas, onde os membros da família reclamam para si um espaço unipessoal, o telemóvel veio tornar-se numa ferramenta essencial para demarcar esse espaço privado. É sob este quadro que também podemos entender o grande sucesso de penetração do telemóvel na sociedade face ao telefone fixo. É igualmente neste contexto que as crianças das classes médias estão a ser socializadas. Desde pequenas poderão reclamar para si o uso das tecnologias e se familiarizam com elas. Uma esmagadora maioria das crianças (82,1%) indica uma grande autonomia no que respeita a operações relacionadas com o telemóvel, visto que apenas 5,3% pede, às vezes, a outras pessoas que lhes façam algumas operações e só 10,3% pede frequentemente. Dentro daqueles que pedem a outros para realizar operações relacionadas

com o telemóvel, 73,3% pede para fazer carregamentos do cartão pré-pago e 15,6% pede para resolver problemas de funcionamento do equipamento. Somente 2,5% pede assistência na escrita, envio ou outras operações relacionadas com mensagens escritas.

8.2 *As “formas elementares” da comunicação móvel: os usos sociais do telemóvel*

Se adotarmos um modelo cultural durkheimiano olharemos para a função³⁴ dos *media* essencialmente pela sua capacidade de integração normativa ou, pelo contrário, pelas formas com que os *media* podem colocar em risco essa mesma integração, constituindo um fator, dentro da própria sociedade, de anomia, individuação e de quebra das tradições, entendidas como fontes de integração social. Utilizando as ferramentas analíticas do estudo de Durkheim sobre *as formas elementares da vida religiosa* (2002), podemos ainda considerar que as unidades básicas de análise, no que concerne o estudo dos *media*, englobarão não só o *símbolo* partilhado mas igualmente o *rito* impregnado de significado como o ritual de troca de mensagens de telemóvel ou formas rituais mediadas numa sociedade multimediática. As mensagens no telemóvel e na internet eram e são, desde a sua popularização, um espaço onde as crianças podem brincar com a linguagem textual, incorporando anglicismos e inovações ortográficas, à margem dos formalismos da língua portuguesa, o que poderá ser entendido como uma afronta a códigos culturais estabelecidos, e mais um elemento de segmentação entre os universos infantis e adultos. Mas, para os mais novos, os usos personalizados, distintivos e originais da linguagem no telemóvel ou via internet podem constituir uma forma de partilha entre os pares, um meio de separar o “nós” dos outros, reforçando a coesão de um grupo que partilha os mesmos símbolos e a mesma cultura e domesticação da comunicação móvel. Podemos assinalar a importância da dimensão simbólica da troca de mensagens, de toques, logótipos, imbuídos numa carga emotiva, e que detêm um significado partilhado (Taylor e Harper, 2001). Forma um sistema ritual de trocas recíprocas que significa o comprometimento numa rede de relações. Nesta abordagem não há não uma diferenciação fundamental entre

³⁴ Passe, embora, as críticas feitas aos argumentos funcionalistas no seio das ciências sociais. A este respeito ver, por exemplo, Giddens (1984). Para uma discussão do funcionalismo e do modelo durkheimiano, aplicável ao estudo das formas simbólicas e dos *media*, ver, por exemplo, Alexander (1986). Apesar de reconhecer problemas no funcionalismo, Alexander (1990) defende que a utilidade das abordagens funcionalistas está na habilidade em interligar os aspetos culturais com a ação social concreta. Consideramos, nesta linha, que o modelo durkheimiano é profícuo nos estudos dos *media* e conflui com os resultados dos estudos efetuados sobre a apropriação do telemóvel.

o calão infantil e juvenil e a transmissão de mensagens via eletrónica, assim como não há uma diferenciação fundamental entre comunicação mediada e não mediada.

De facto, poderíamos ver aqui Durkheim a reclamar a universalidade das formas elementares da vida social, as sociedades totémicas transfiguradas na era do digital. Podemos, obviamente, colocar em causa a força ou a intensidade das formas de coesão social baseadas na comunicação mediada, mas o modelo durkheimiano assume que a organização social, seja ela *online* ou *offline*, é criadora de símbolos. O que os indivíduos procuram é, antes de mais, um conjunto de significados que possam ser partilhados com outros para formar laços sociais. Tal como na utilização das redes sociais *online*, podemos falar de Durkheim quanto à utilização do telemóvel como forma de regulação social e emocional de uma rede de relações e de "comunhão fática", em que o valor social das mensagens está na forma ritualista de manter os vínculos sociais entre os emissores e os recetores. Num sentido convergente, Ling e Yttri (2002) afirmam que para além do conteúdo das mensagens há um meta-conteúdo: como o recetor está no pensamento do emissor as mensagens servem para o desenvolvimento de uma história e uma narrativa comuns. As mensagens de texto podem ganhar significados afetivos especiais. São associadas a quem as enviou e a um determinado momento, representam uma ligação a quem se gosta, e fazem parte de um património de memórias, que é tanto uma memória interna como externa, presente e pronta a ser relida no histórico do telemóvel.

Uma questão central que se coloca à investigação sobre a utilização generalizada e frequente do telemóvel prende-se, como refere Dias (2008), com o conjunto de fatores que tornou essa tecnologia tão atrativa e que motiva a sua adoção e penetração tão rápida e profunda na vida quotidiana. Para Lorente (2002) as tecnologias móveis vieram ao encontro de duas grandes necessidades: por um lado, são uma ferramenta que contribui para a definição original da identidade pessoal e uma forma de afirmação perante os outros; por outro lado, constitui um poderoso dispositivo de comunicação com os amigos e proporciona às crianças a segurança ontológica e emotiva de estarem inseridos num grupo. O telemóvel constitui-se como um espaço privado que facilita a comunicação, possibilita a personalização do aparelho e promove ideias para a afirmação da identidade. Ling (2000a/b) refere ainda outras funções sociais como a emancipação em relação aos pais e o sentimento de segurança em caso de problemas e de emergência, sendo esta motivação mais apelativa para os pais do que para os adolescentes. Por sua vez, Hoflich e Rossler (2002) tipificam outros usos sociais como a conveniência na coordenação, a mobilidade, a diversão e o estatuto social transmitido pelo aparelho móvel.

As crianças, no âmbito das sociedades coetâneas, domesticam os telemóveis à sua maneira, instituindo modos de uso originais e distintivos. Uma das características mais específicas das domesticações infantis do telemóvel reporta-se ao uso das mensagens SMS em detrimento das chamadas. Entre as crianças inquiridas presencialmente e utilizadoras de telemóvel, 34,7% afirma que utiliza frequentemente o telemóvel para enviar ou receber mensagens e 42% afirma que o faz muito frequentemente. O seu uso é atrativo pelo seu baixo custo e por ser discreto. As mensagens são facilmente trocadas em qualquer situação sem que haja grandes perturbações do meio ambiente. Quanto a falar ao telemóvel, 37,4% diz que o faz frequentemente e apenas 14,7% o faz muito frequentemente. Entre as crianças inquiridas *online*, uma maioria significativa (65,8%) utiliza o telemóvel para fazer ou receber chamadas, mas a utilização mais comum é mandar mensagens, a julgar pela resposta de 88,8% dos inquiridos. Somente 37% dos internautas tem o telemóvel principalmente para receber chamadas. De facto, as mensagens de texto, ao contrário das chamadas de voz, são uma forma menos intrusiva de manter uma conetividade, em pano de fundo, com os outros. As crianças que enviam assiduamente mensagens escritas esperam geralmente que o seu círculo íntimo esteja disponível para a comunicação, salvo situações mais excecionais. As mensagens de texto são facilmente respondidas durante uma aula, nos transportes públicos ou noutros contextos onde a comunicação por voz poderá parecer inapropriada.

As mensagens criam assim um sentimento de acessibilidade face a um ambiente e espaço virtual partilhado. Não necessitam de uma abertura deliberada de um canal de comunicação, são antes baseadas na expectativa de que alguém está à escuta. Deste modo, quando não se recebe uma resposta imediata as crianças podem sentir que uma expectativa social foi violada, no sentido maussiano da troca, e não aceitarão facilmente uma desculpa ilegítima para a não resposta. Entram em jogo expectativas sociais e regras implícitas, como a obrigação tácita de reciprocidade, associadas à troca de mensagens. Quando há uma quebra desse princípio poderá haver a necessidade de justificação perante os pares ou os familiares. Quanto às justificações que as crianças adiantam para não atenderem ou não responderem a uma chamada, a mais referida (em 49,2% dos casos) é a de que não ouviram o telemóvel tocar. A seguir, temos 27,8% que utiliza como principal justificação o facto de a rede estar em baixo, 8,8% adianta como justificação não conseguir ouvir as mensagens e 6,6% que tem um problema com o equipamento telefónico. Só uma fração de 3,3% das crianças afirma não ter nenhuma, atendendo sempre o telemóvel.

Após os 16 anos de idade o uso do telemóvel é elevado. Uma outra tendência, é que entre os 16 e os 18 anos, os adolescentes usam mais frequentemente o telemóvel face aos pré-adolescentes. É essencialmente na fase da adolescência que as tecnologias móveis se poderão tornar mais ajustadas às necessidades sociais de projetar uma imagem e um estatuto social, de formar a identidade e de aprofundar a rede de relações íntimas. Os nossos dados corroboram parte da diferenciação na utilização dos telemóveis, entre crianças e adolescentes, feita por Mante-Meijer e Pires (2002: 55). Segundo estes autores, as crianças dos 7 aos 10 anos caracterizam-se por uma relação com o telemóvel geralmente pragmática, sendo este essencialmente utilizado como um brinquedo ou uma consola de jogos. É entre os pré-adolescentes dos 10 aos 12 anos que desperta o interesse pelos *hobbies* e pelos amigos e onde o uso das tecnologias móveis se torna mais orientada para esses interesses. O período de adolescência dos 13 aos 15 anos é caracterizado por um maior investimento na construção de uma identidade pessoal própria. Começam a surgir, segundo Mante-Meijer e Pires, atitudes diferenciadas e definidas em relação ao telemóvel. Para uns é uma ferramenta essencialmente prática, mas outros começam a aprofundar usos com fins afetivos. É neste período que se começa a valorizar mais as mensagens SMS e a investir na personalização dos telemóveis. No contexto português, os adolescentes dos 16 aos 18 anos desenvolvem a componente afetiva do telemóvel através do alargamento das redes de relações íntimas, da personalização do telemóvel e de outros usos distintivos e originais, como o envio de mensagens com uma linguagem personalizada. Os nossos dados, obtidos face-a-face e *online*, não corroboram, contudo, o indicador de Mante-Meijer e Pires de que entre os jovens dos 16 aos 18 anos as chamadas de voz ganham relevância em detrimento das mensagens SMS. Pelo contrário, é nessa faixa etária que, em Portugal, as mensagens SMS ganham um espaço ainda maior nas comunicações móveis em detrimento das chamadas de voz.

De um modo genérico, baseando-nos no Quadro 8-1, em baixo, podemos compreender como o telemóvel se imiscui no quotidiano das crianças portuguesas, para além do envio ou receção de mensagens ou de chamadas. Olhando para as práticas face ao telemóvel podemos organizá-las segundo os seus usos sociais. Inspirando-nos em Lull (1990), que tipificou os usos sociais da televisão, também aqui podemos distinguir usos relacionais, integrados em processos de interação, mediada ou não mediada, com os outros, e usos estruturais ou instrumentais, em que o telemóvel pode constituir uma forma reguladora dos tempos individuais e coletivos. Deste modo, o despertador do telemóvel, uma mensagem recebida de manhã de um/a amigo/a a desejar “bom dia” ou a chamada

telefónica de um ascendente no fim das aulas, são eventos que podem ser enquadrados nos usos estruturais, embora também possam incluir uma vertente relacional.

Quadro 8-1. Com que frequência costuma utilizar o telemóvel para:

	Nunca (%)	Pouco frequentemente (%)	Frequentemente (%)	Muito frequentemente (%)	Ns/nr (%)
Falar ao telefone	9,1	36,8	37,4	14,7	2
Enviar e receber SMS	5,9	17,4	34,7	42	
Enviar e receber correio eletrónico	81,1	7,6	4,7	4,4	2,2
Enviar e receber <i>faxes</i>	94,9	3,6		0,6	0,9
Enviar e receber MMS	81,3	11,9	3,3	2,6	0,9
Jogar	40,6	32,4	20,7	6,4	
Navegar/consultar assuntos na internet	83,2	9,7	3,9	2,7	0,5
Utilizar a calculadora	49,7	25,7	16,5	7,5	0,5
Ouvir rádio	79,5	6,4	8,5	5	0,5
Ouvir música	81,7	4,1	7,5	6,1	0,5
Utilizar programas de mensagens instantâneas	85,2	4,5	3,5	4,8	2,1
Fazer donativos para campanhas	93,9	2,3	2,6		1,2
Utilizar a agenda	57,4	20,3	12,1	9,2	1,1
Utilizar o despertador	48,1	19,5	13,2	18,1	1,1
Utilizar outras aplicações informáticas	91,4	2,3	3,7	1,6	1

Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2006

A comunicação através das mensagens de SMS é claramente o uso dominante, realizado, muito frequentemente, por 42% das crianças inquiridas. Somente 14,7% declara enviar ou receber chamadas muito frequentemente. A comunicação móvel poderá assumir usos estruturais e relacionais consoante o propósito da mensagem ou chamada, o que conflui com a distinção entre “micro-coordenação” e “híper-coordenação” operada por Ling e Yttri (2002). O papel de micro-coordenação da comunicação móvel reporta-se a usos estruturais como telefonar a alguém para fazer companhia, planear ou coordenar atividades ou encontros. O papel da híper-coordenação reporta-se aos usos relacionais e aos aspetos fáticos da comunicação. Ainda neste âmbito, o envio de mensagens multimédia MMS é bem menos comum e frequente, e apenas 12,8% releva que utiliza programas de mensagens instantâneas, nem que seja raramente. Contudo, com a evolução do mercado da comunicação móvel - os desenvolvimentos da banda larga na rede móvel,

a maior disseminação dos *smartphones* e a oferta de tarifários que permitem aceder à internet de forma mais económica – é expectável que o uso relacional e fático de programas de mensagens instantâneas, de programas de VoIP como o *Skype*, assim como o acesso a redes sociais *online*, tenha ganho outra expressão nos últimos anos.

Quanto aos usos estruturais ou instrumentais, uma utilização que pode englobar-se nas mais habituais é a função de despertador, utilizada frequentemente por 13,2% das crianças e muito frequentemente por 18,1%, que poderá servir como forma de marcar e regular o tempo. O uso estrutural em termos de entretenimento mais relevante é jogar, visto que 20,7% das crianças joga frequentemente ao telemóvel e 6,4% muito frequentemente. Os jogos no telemóvel, assim como outras formas de entretenimento, como ouvir música, podem igualmente assumir usos relacionais, quando partilhados com amigos, por exemplo. Outros usos estruturais relevantes são: a função de calculadora, utilizada frequentemente ou muito frequentemente por 24% das crianças; e a de agenda, usada frequentemente ou muito frequentemente por 21,3% dos inquiridos, que poderá servir como forma de regulação do tempo e do planeamento de atividades. Ouvir rádio ou música são usos que reúnem pouco mais de 13% de utilizadores frequentes ou muito frequentes. No entanto, com o desenvolvimento tecnológico dos telemóveis é provável que estas atividades tenham ganho uma maior expressão nos últimos tempos, assim como os usos estruturais de entretenimento, em geral.

São ainda de assinalar diferenças de género e entre escalões etários, socorrendo-nos aqui nos dados obtidos *online*. As raparigas são as maiores entusiastas das mensagens SMS, visto que 92% afirma que utiliza o telemóvel principalmente para mandar mensagens em comparação com 86% dos rapazes. Por seu turno, os rapazes são os que mais jogam no telemóvel visto que 31,9% confessa ser essa uma das suas principais utilizações em comparação com 21,3% das raparigas. Observa-se também que há uma maior fração de inquiridos mais novos (46,7%) que utiliza principalmente o telemóvel para receber chamadas, em comparação com 34,8% dos inquiridos dos 16 aos 18 anos. Principalmente entre os mais novos o telemóvel poderá ser um instrumento em favor do maior controlo dos pais. Ademais, as redes sociais dos mais novos são ainda limitadas. Têm também menor liberdade de movimentos e o uso de telemóvel poderá refletir essa condição. Os adolescentes, por seu turno, têm mais liberdade e autonomia e poderão usar o telemóvel de uma forma que reforce essa condição, seja para trocar mensagens com os seus pares, combinar encontros, alargar os contactos sociais, namorar, etc. Assim sendo, não é de estranhar que se verifique uma maior percentagem de crianças dos 16 aos 18

anos que manda mensagens (94%) e que faz e recebe chamadas (67,7%), em comparação com 63,3% e 56,7% de inquiridos dos 9 aos 12 anos, respetivamente. Inversamente, constata-se que há claramente uma maior percentagem de inquiridos mais novos (44,2%) que declara que jogar é uma das principais utilizações que fazem do telemóvel em comparação com apenas 20% dos respondentes dos 16 aos 18 anos.

Uma funcionalidade que se tornou comum e popular nos dispositivos móveis é a incorporação de uma câmara fotográfica digital. Um pouco mais de metade das crianças inquiridas presencialmente tem câmara digital incorporada no telemóvel. É entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos que se verifica claramente a maior percentagem de inquiridos que tem câmara digital incorporada (63%), em comparação com 40,5% dos inquiridos dos 8 aos 12 anos. O facto de haver uma maior fração de crianças mais velhas com câmara fotográfica no telemóvel pode explicar-se pelo facto de serem mais exigentes quanto às possibilidades tecnológicas dos seus dispositivos, mas também porque podem ver na câmara digital incorporada uma forma de explorar os usos relacionais e afetivos do dispositivo e de cultivar as suas relações sociais, que resultam numa memória externa fotográfica passível de ser partilhada. A principal razão, invocada por uma percentagem maioritária de crianças (61%), para utilizar a câmara digital do telemóvel é ficar com uma recordação do momento. Mais uma vez, podemos interpretar este dado à luz do modelo durkheimiano quanto às funções ritualizadas das formas simbólicas digitalizadas: uma criança poderá registar, em várias situações, imagens que têm como tema um dos seus pares ou um grupo de amigos, realçando e enaltecendo o momento da foto, como um jantar ou uma festa de anos. Tirar uma foto com o telemóvel torna-se assim uma forma de mostrar *faticamente* aos outros que se está a dar importância àquele momento, podendo depois ser partilhado nas redes. Esta função fática da câmara digital pode incluir não só o momento e as pessoas presentes, mas também aqueles, familiares ou amigos, que estão ausentes, e com quem se pode partilhar os momentos relevantes posteriormente. Ou seja, as imagens podem incluir situações ou objetos com algum significado para as pessoas ausentes. Neste âmbito, para 22,1% das crianças a utilização da câmara incorporada serviu para mostrar que estiveram presentes numa determinada situação e 12,8% usa a câmara para poder mostrar objetos a amigos, familiares ou conhecidos. As fotos têm um uso social relacional como forma de partilha de significados para além de serem utilizadas de modo mais pessoal e estrutural como álbum fotográfico portátil, que é uma memória externa que regista objetos como prendas, pessoas queridas ou locais visitados.

Do ponto de vista estrutural, a utilização da câmara poderá ainda servir tarefas pessoais como a própria experimentação da funcionalidade do telemóvel, ou para registar um acontecimento do quotidiano. Não são só os atos de mandar mensagens e de fazer chamadas que se tornaram imbuídos no dia-a-dia. Em média, as crianças inquiridas declaram tirar numa semana 5,88 fotografias. Podemos aqui ver uma tendência *vouyerista* no decorrer do dia-a-dia que coloca alguns riscos em termos de direito à imagem e à salvaguarda da vida privada pois as imagens fotografadas e filmadas podem ser enviadas para outras pessoas e partilhadas na internet. Não obstante, para além das tarefas pessoais que a câmara digital incorporada permite, podemos ainda distinguir as “tarefas partilhadas”, quando as imagens captadas têm como objetivo a concretização de uma tarefa comum e as “tarefas remotas”, quando as imagens captadas têm em vista relembrar uma pessoa ausente da execução de uma tarefa pendente. Desta forma, as próprias imagens podem ter como função a coordenação social e emotiva do quotidiano, constituindo uma possível forma de captar o pulso dos acontecimentos diários.

8.3 Redes e cadeias de interação na palma da mão

Como vimos, para os quadros de existência infantis, o telemóvel tomou um papel central na organização do quotidiano, está implicado em referências partilhadas que possibilitam a sincronização da vida diária, dá aso ao desejo de conectividade social, de sentir segurança e que se está próximo de uma rede de relações mais íntima. Fazer uma chamada tornou-se um hábito comum, repetido várias vezes ao dia. As crianças inquiridas presencialmente fazem, em média, 3,56 chamadas por dia. Quanto às comparações entre escalões etários verifica-se uma média maior de chamadas diárias (4,76) entre os inquiridos dos 13 aos 15 anos. Os adolescentes dos 16 aos 18 anos registam uma média de 3,68 chamadas diárias, e é entre os mais pequenos, dos 8 aos 12 anos, que se regista a menor média de chamadas diárias (2,32). Olhando para os percentis, de modo a visualizar os dados de outra forma, verifica-se que 75% das crianças dos 16 aos 18 anos faz até 4 chamadas por dia, enquanto entre os jovens dos 13 aos 15 anos e entre os inquiridos dos 8 aos 12 anos, 75% efetua até 3 chamadas. A tendência para os mais velhos registarem um maior número de chamadas terá a ver com a sua maior autonomia e liberdade, e com a sua inserção numa rede social maior do que a dos mais novos.

Como sublinha Dias (2008), a utilização do telemóvel redefiniu as referências orientadoras da vida, o tempo e o espaço. Neste âmbito, Townsend (2001) avança com a ideia de que o telemóvel veio acelerar drasticamente o ritmo do quotidiano, e pautar a gestão desse ritmo com flexibilidade. É uma ferramenta que permite a gestão de imprevistos e ajustes constantes. Contudo, o telemóvel não está implicado apenas na gestão dos imprevistos, pois, como assinala Vannin (2004), veio deixar a sua marca nos ciclos temporais diários. Telefonar ou mandar mensagens para certas pessoas, todos os dias, de manhã e à noite, são rituais que contribuem para uma conectividade constante e são exemplos da imersão da utilização do telemóvel na manutenção da rotina quotidiana.

No que diz respeito à dimensão espacial, a utilização do telemóvel influencia ao mesmo tempo que é influenciada pelos contextos de utilização. Além disso, por trás da sua utilização está um desejo de mobilidade. Permite a capacidade de fazer mais coisas ao mesmo tempo e está implicada na compressão do espaço/tempo do mundo atual. Uma chamada ou mensagem pode substituir uma deslocação no espaço, deixando este de ser visto como uma limitação (Haddon, 2002). Verifica-se igualmente uma justaposição de espaços, o espaço físico mistura-se com o virtual, o espaço privado com o público, pelo que a própria representação de espaço se expande, torna-se mais fluida e múltipla. Uma dada criança ao usar o telemóvel poderá achar-se numa multiplicidade de interações, entre as face-a-face e as mediadas, através da rede móvel. Ao focar-se numa chamada poderá estar presente fisicamente, mas ausente em “espírito”, transferindo sentimentos de pertença do espaço físico (o lugar) para o espaço (social) “virtual” das comunicações móveis. A conectividade com as suas redes sociais próximas permitida por esse espaço virtual e privado transmite-lhe segurança e identificação.

Ling e Yttri (2002) cunharam a noção de “hiper-coordenação” para descrever o uso expressivo e socialmente ativo dos telemóveis pelos adolescentes noruegueses, mas o conceito pode ser generalizado a outros contextos. As crianças, sendo este processo mais evidente no período de adolescência, podem utilizar assim uma “hiper-coordenação” de modo mais ou menos reflexivo, encetando comunicações sociais e emocionais para coordenar e cimentar relações direitas entre pares e mantendo-se em contacto permanente com pais e irmãos. Em ambos os inquéritos, presencial e *online*, verifica-se que os amigos ultrapassam os familiares no que respeita ao valor subjetivo das, e ao volume de, comunicações efetuadas através da rede móvel. No inquérito presencial, 54,2% das crianças referencia, em primeiro lugar, os amigos e 42,7% referencia os pais como os principais alvos das suas chamadas.

Segundo os dados obtidos *online*, entre os pais, é com a mãe que uma maior fração de inquiridos costuma comunicar (61,2%), ficando o pai atrás como principal contacto (47,9%), o que indicia fatores de género na divisão doméstica da coordenação familiar e de parentalidade à distância. Além disso, 27% dos inquiridos revela ainda que o namorado ou a namorada é a pessoa com quem mais comunica ao telemóvel e 25,3% refere os irmãos. Quanto às diferenças entre os sexos é curioso constatar que há uma maior percentagem de rapazes que fala com o pai (52,4%), em comparação com 42% das raparigas. Como seria de esperar, a comunicação com os pais é mais relevante para uma maior fração de inquiridos mais novos. É entre estes que a comunicação com os pais por telemóvel, e, em particular, com a mãe (em 65% dos casos), assume maior relevância que a comunicação com os amigos (em 59,2% dos casos). A comunicação com os amigos cresce de peso, enquanto a comunicação com os pais decresce à medida que os inquiridos se vão tornando mais velhos. É entre os mais novos que a mãe é a principal responsável pelo trabalho emocional e coordenativo da família, assumindo o papel de mães à distância, apesar de se viver num contexto onde a figura do pai se aproxima dos filhos do ponto de vista afetivo e onde há uma maior participação dos pais no trabalho emocional da família. O contacto com amigos e namorados ou namoradas está mais ligado à hipercoordenação, que envolve interações sociais e emocionais, enquanto a comunicação com os pais está mais ligada àquilo que Ling e Yttri (2000) designam de micro-coordenação, isto é, à coordenação prática da vida quotidiana onde se acertam detalhes logísticos como as horas e os locais de encontro. Como declara Dias (2008: 130), a comunicação entre pares *“é muito mais rica e complexa (...), um processo no âmbito do qual o mais importante é partilhar experiências comuns com os outros”*.

Os amigos são igualmente os principais destinatários das mensagens de texto a julgar pela resposta de 77,3% das crianças. Apenas 17,6% afirma que envia mais habitualmente mensagens para familiares. Comparando as diferentes faixas etárias entre si, existe uma maior percentagem de inquiridos mais novos que enviam habitualmente mensagens de texto para familiares (37%), em comparação com pouco mais de 11% entre os escalões etários mais velhos. Por outro lado, verifica-se uma percentagem maior de crianças dos 16 aos 18 anos que envia mensagens preferencialmente para os amigos (83,7%), em comparação com 63% dos inquiridos mais novos. É ainda de relevar que 45,2% das crianças admite que apenas algumas mensagens são necessárias, 37,1% acha que muitas são necessárias e apenas 14,3% acha que são todas necessárias. À medida que as crianças vão crescendo, maior é a tendência para haver uma maior fração que considera

que muitas ou todas as suas mensagens são necessárias. Claro que esta é a percepção das próprias crianças. A definição do que é, ou não, uma mensagem necessária é subjetiva. O facto de a maior parte dos adolescentes considerar as suas mensagens necessárias advém das necessidades de aprofundar as suas redes de relação, de sentir-se parte integrante dessa rede e de assegurar um espaço de liberdade e autonomia. As mensagens de texto móveis são um palco etéreo alternativo que poderá compensar a falta de lugares físicos e espaços sociais, não monitorizados pelos adultos, onde as crianças, em particular, na fase da adolescência, possam comunicar de forma mais privada com amigos próximos ou namorar.

Como Ling e Yttri nos relembram, a adolescência é um período único na vida onde os pares têm um papel central. No entanto, o telemóvel é uma ferramenta que veio aprofundar a comunicação no tempo e no espaço e tornou-se, hoje em dia, fundamental na definição de um sentido de pertença. Grosso modo, a comunicação das crianças é regulada pelos pares e/ou pelos pais, dependendo do lugar e da altura do dia. As crianças podem usar as mensagens de texto como um exercício de autonomia, para se escudarem dos olhares dos adultos e reclamarem para si um palco privado em que aprofundam relações afetivas, porque é economicamente vantajoso ou porque podem partilhar uma mesma mensagem com um conjunto alargado de pessoas. Em termos médios, as crianças inquiridas presencialmente costumam enviar diariamente 25,72 mensagens SMS através do seu telemóvel. As crianças do sexo masculino são as que, em média, enviam mais mensagens (26,42 por dia), em comparação com as raparigas que enviam, em média, 19,26 mensagens num dia. São os inquiridos dos 16 aos 18 anos que registam a maior média de mensagens enviadas num dia (33,17), o que contrasta claramente com a média de mensagens enviadas diariamente pelos mais novos (4,65). Este é mais um indicador de que os adolescentes apostam fortemente no telemóvel no aprofundamento da sua rede de relações íntimas. Neste quadro, Peters (1999) salienta que o telemóvel permite-nos ultrapassar as barreiras que se colocavam à comunicação pura permanente, funcionando como uma espécie de varinha mágica que veio materializar um dos desejos mais antigos do ser humano: a reciprocidade enquanto fundadora e sustentadora do indivíduo. Comunicar é existir e existimos para comunicar (reformular-se-ia o cogito cartesiano para “Comunico, logo existo”), pois é na comunicação que nos seguramos no mundo e co-construímos o nosso *self*. Nesse sentido, o telemóvel reconfigura as relações sociais e o próprio “eu”, atirando-o para uma realização coletiva, resgatando-o da prisão da solidão, realizando-o na co-vivência, no coletivo.

Como seria de esperar a importância das relações afetivas e do namoro no uso do telemóvel aumenta com a idade das crianças. Quanto à utilização para fins relacionais e afetivos das mensagens de SMS, 40,1% dos jovens afirma que já as enviou para namorar e 32,3% aceitou um encontro amoroso através do serviço de mensagens. Ademais, 21,2% dos respondentes confessa que já usou mensagens SMS para seduzir alguém. Parte dos inquiridos também já se serviu das mensagens durante um encontro amoroso que estava a correr mal (em 15,7% dos casos) ou para terminar uma relação amorosa (14,7%). Entre os sexos as diferenças não são muito expressivas: verifica-se uma percentagem ligeiramente superior de rapazes que afirma namorar através de mensagens (41,2%) do que de raparigas (38,9%). Além disso, maiores frações de rapazes afirmam que já aceitaram um encontro amoroso (35,8%) ou que já seduziram alguém por SMS (26,3%), em comparação com 28,5% e 15,7% das raparigas, respetivamente. Também se verificam maiores percentagens de rapazes que já terminaram uma relação amorosa por SMS (17,3%) ou que já enviaram uma mensagem durante um encontro amoroso que estava a correr mal, do que de raparigas (12% e 14,7%, respetivamente).

O uso de mensagens de texto com conteúdo sexual ou *sexting* é uma forma de os adolescentes experimentarem e aprenderem sobre as vicissitudes dos relacionamentos sexuais. As mensagens são ainda um meio que dá lugar à filtração da comunicação, permitindo ao emissor refletir na composição da mensagem e, eventualmente, à partilha do seu conteúdo com amigos. Permite igualmente que um jovem evite o embaraço da interação pessoal com o recetor, como no caso de terminar uma relação amorosa. Como seria de esperar, são muito poucos os inquiridos mais novos que utilizam as mensagens SMS para namorar. A percentagem de inquiridos que namora via SMS aumenta bastante entre o escalão etário dos 16 aos 18 anos, chegando aos 68,2%. Neste escalão etário, 57,2% declara já ter aceitado um encontro amoroso e 35,8% que tentou seduzir alguém através do serviço de mensagens. Pouco mais de um quarto dos inquiridos entre os 16 e os 18 anos já terminou uma relação amorosa via SMS ou já enviou uma mensagem durante um encontro amoroso que estava a correr mal. As mensagens de cariz sexual são representativas da logística da entrega das mensagens de texto, que faz parte de um cálculo implícito por parte dos emissores. Como a mensagem não é um objeto físico, como uma nota escrita, evita-se assim a interceção por parte de terceiros. Se o recetor da mensagem responder de modo positivo surge a oportunidade de responder e, talvez, de iniciar um modo de comunicação sincrónico. O ritmo mais pausado da comunicação pode ajudar a evitar dar passos em falso durante os passos iniciais e críticos da interação.

A utilização do telemóvel tornou-se um instrumento imprescindível de micro-coordenação do quotidiano. Essa micro-coordenação é geralmente feita em movimento para avisar se há atrasos, cancelar encontros, entre outras combinações ou recombinações práticas do quotidiano. É uma coordenação das interações diárias que dispensa a necessidade de terminais fixos e centralizados. O motivo mais habitual para utilizar o telemóvel, isto é, referido por uma percentagem maior de inquiridos, é acertar encontros: 54,2% dos inquiridos utiliza o telemóvel, frequentemente ou muito frequentemente, para combinar encontros. A coordenação possibilitada pelo telemóvel é mais flexível que uma coordenação baseada na sincronização prévia e fixa em função do tempo. Entre as crianças inquiridas 30,2% adianta que liga, frequentemente ou muito frequentemente, pelo telemóvel para avisar que está atrasada para uma reunião ou um encontro marcado, enquanto 26,8% liga com a mesma frequência para saber se alguém já chegou a uma reunião ou a um encontro e 26,5% telefona para avisar que chegou a uma reunião ou a um encontro. Estes dados são indicadores das mudanças instituídas pelo telemóvel na vida quotidiana, nomeadamente na suavização e redefinição de horários, encontros e combinações (Lasen, 2001; Ling, 2004). Desta forma, a pontualidade ou a conformidade a horários rígidos torna-se mais fluida. Neste sentido, Geser afirma que o telemóvel *“effects a transformation of social systems from the “solid” state of rigid scheduling to a “liquid” state of permanently ongoing processes of dynamic coordination and renegotiations”* (2004: 20).

Mas, para além da micro-coordenação, Ling e Yttri defendem que à medida que a utilização do telemóvel aumenta, maior é a utilização desse dispositivo para a troca de conteúdos emocionais e fáticos. Praticamente metade dos inquiridos refere que utiliza frequentemente ou muito frequentemente o telemóvel para saber como estão os familiares e amigos e/ou para conversar sem assuntos concretos com amigos, familiares e conhecidos. Mais de 40% das crianças menciona que saber onde estão os familiares do agregado doméstico e/ou saber onde se encontram outras pessoas da família, motiva frequentemente ou muito frequentemente as chamadas por via móvel. Outra motivação que leva, frequentemente ou muito frequentemente, 38,7% das crianças a efetuar uma chamada é conversar sobre assuntos afetivos ou amorosos. A partir destes dados podemos perceber o alcance do uso expressivo dos dispositivos de comunicação móvel. Mais de que meras ferramentas, constituem uma forma de apresentação do “eu” e de expressão das emoções e identidades dos agentes infantis.

8.4 *A dimensão simbólica e os novos sentidos sociais da comunicação móvel*

O telemóvel detém uma dimensão simbólica para as crianças que pode advir da personalização que lhe é investida e dos sentidos que lhe são atribuídos. A personalização do telemóvel é um exemplo de padrões de domesticação mais caracteristicamente infantis. As crianças além de utilizarem o telemóvel de forma utilitária, usam-no de maneira expressiva, fazendo parte de uma cultura móvel que contribui para a construção da identidade. Ou seja, é um dispositivo que serve para comunicar, mas que, como objeto, é uma forma de comunicação e expressão de significados simbólicos que por sua vez são apercebidos e interpretados pelas outras crianças. Neste âmbito, apoiando-nos em Ling (2000a), podemos ver, simultaneamente, na exibição do telemóvel: os significados e as imagens que um dado indivíduo pretende transmitir; os sentidos que resultam da interação entre as formas de expressão intencionadas pelas crianças e os significados interpretados pelos pares; e uma forma de coordenação, partilha de valores, significados e formas de expressão entre as crianças que caracterizam e aumentam a integração social de um grupo.

A tecnologia móvel é, como assinala Dias (2008), próxima do corpo, sempre disponível, o que estimula os sentidos através do toque, da visualização ou de outras sensações. Segundo os dados do inquérito presencial, a personalização do telemóvel com uma fotografia, um protetor de ecrã e/ou um toque favorito é uma realidade para 63,2% das crianças. Estas personalizações podem ser entendidas como sinais da importância destes dispositivos no projeto individual da identidade, na perspetiva da individualização, e como estímulos que chamam a atenção do utilizador e promovem investimentos emocionais num aparelho. Isto pode ser entendido, ao mesmo tempo, como uma causa e uma consequência da centralidade do telemóvel na vida das crianças. É maior a probabilidade de um rapaz ter o seu telemóvel personalizado (72,2%), do que uma rapariga (54,5%). É também entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos que se verifica a maior fração de respondentes que personaliza o telemóvel (68,1%), em comparação com 58,7% das crianças dos 8 aos 12 anos. Estes dados poderão ser explicados por alguns fatores. Com a personalização, o telemóvel torna-se assim uma extensão da identidade pessoal, do “eu”, implicado na expressão de emoções e na gestão de uma imagem pública (Townsend, 2001). Assim sendo, se uma criança perder o seu telemóvel, isso poderá significar não só um custo monetário e temporal (por exemplo, refazer a agenda), mas poderá representar igualmente um custo emocional pela carga afetiva que lhe é atribuída.

É uma forma de expressão corrente que os indivíduos mais novos utilizam virada para o “eu”, mas também para os outros. É uma expressão das suas disposições e dos seus gostos pessoais, uma extensão da sua personalidade, do seu estilo de vida e expressão do seu estatuto social, em que uma criança assume um lugar distintivo no espaço social no seio dos quadros infantis. Quanto à exibição pública do telemóvel, esta pode ter duas componentes, ao nível da exposição das chamadas, que Plant (2001) designa de “*stage-phoning*”, e mensagens ou ao nível da exibição do próprio dispositivo enquanto objeto. No segundo nível, a exposição do telemóvel está relacionada com a moda e os diferentes estilos aos quais os adolescentes estão particularmente sensibilizados, que denotam, seguindo Bourdieu (1994), volumes de capital diferenciados (económico, simbólico, social) entre as crianças. Neste sentido, 44,1% das crianças mostra a sua concordância ou concordância total com a frase “o telemóvel hoje em dia permite identificar o estatuto social”. Ademais, certas práticas comunicativas de rotina ligadas ao consumo ou a determinados estilos de vida podem ainda ser entendidas como um constrangimento social durkheimiano, situação que pode gerar mais ansiedade que segurança pela consciência do ator de se sentir “desconfortável” ou de não conseguir alcançar e desempenhar o estilo de vida almejado.

Campbell (2007) enquadra o telemóvel em tecnologias que apelida de tecnologias de comunicação pessoal (TCP) – não só porque têm um uso individual, mas porque são personalizadas para transmitir características pessoais e servem também como marcadores sociais de estilo e de estatuto. Em primeiro lugar, o autor aplica o enquadramento teórico de Katz e Aakhus (2002) para prever que usos relacionais do telemóvel são ligados a percepções das TCP como moda, e não tanto entendidas nas suas funções logísticas e de segurança. Isso implica que, tal como todos os outros produtos, se insira numa lógica de comercialização e de publicidade que o torna um objeto apetecível, impulsionando toda uma indústria que gira em torno das novas tecnologias, com aparelhos ou produtos que se querem comprados e utilizados pelo indivíduo. Em segundo lugar, o telemóvel torna-se crescentemente um objeto de moda personalizado. Diferentes capas, diferentes toques, diferentes cores, diferentes ecrãs, diferentes fotografias no visor, tudo no telemóvel pode ser moldado de modo a constituir-se como acessório de moda ao mesmo tempo que se torna instrumento identitário³⁵. O telemóvel personalizado

³⁵ Licoppe (2004) identifica uma dimensão dos toques de telemóvel que apelida de “presença conectada”. Embora os toques sejam aparentemente formas de apresentação pessoal, também são um meio de ligação com os outros – que denota uma preocupação com os laços sociais –, o que contraria a noção de que

representa a individualidade e personalidade própria do *self* em oposição aos outros.

Outra forma de expressão reporta-se à transformação da linguagem encetada pelos mais novos nas mensagens SMS, o que tem gerado preocupações, nomeadamente, quanto à sua possível influência sobre a capacidade de escrita das crianças. A escrita SMS insere-se numa cultura de mobilidade e velocidade onde importa comunicar em qualquer lugar e momento, no mínimo espaço de tempo. Poderá ser *faticamente* usada e entendida como forma de demarcação das culturas infantis e juvenis. Uma maioria de 70,2% das crianças costuma utilizar sempre ou às vezes uma linguagem diferente quando escreve SMS, usando, abreviaturas, letras diferentes ou símbolos e caracteres específicos. Estas modalidades linguísticas emergentes tomam a forma de produção social em que todos os membros de um grupo participam, sendo passível de ser transposta para lá das mensagens. Verifica-se ainda uma maior fração de raparigas que utiliza, sempre ou às vezes, uma linguagem diferente quando escreve mensagens SMS (74,4%), em comparação com 66% dos rapazes. Contudo, há uma percentagem maior de rapazes que escreve sempre com uma linguagem diferente (43,2%), do que de raparigas (32,7%). Há uma fração maior de inquiridos dos 16 aos 18 anos (86,2%) que utiliza abreviaturas, letras diferentes e símbolos nas mensagens, em comparação com 51,3% dos inquiridos mais novos. Esta *novilíngua*, para usar a expressão de Orwell, marcada por símbolos e abreviaturas, reforça a coesão entre as crianças que partilham os mesmos símbolos e a mesma cultura móvel.

É importante perceber o impacto das tecnologias móveis nas culturas infantis considerando três dimensões: o modo como se refletem nas regras e no comportamento individuais; como é que se refletem nas relações sociais das quais essas tecnologias participam; e como é que estas alteram as mesmas relações. O telemóvel veio trazer novos sentidos à vida social, introduzindo inovações comportamentais e efeitos nas formas de relação entre as crianças. Quer seja utilizado de uma forma mais ponderada ou mais impulsiva, ele é encarado como uma companhia multifuncional, como um companheiro interativo, como sublinha Plant (2001). Já Dias (2008), inspirada na psicologia social de Maslow, enumera alguns fatores associados à satisfação das necessidades humanas proporcionada pelo telemóvel, a saber: de afiliação, de pertença, de comunicação, de segurança e de estima. As crianças podem assim sentir uma dependência sobre este

vivemos numa sociedade atomizada e que se desagrega nos espaços sociais impessoais. As irrupções do toque do telemóvel, que anunciam uma música ou uma melodia particular, podem ser entendidas como expressões do *self* contra a rotina do quotidiano. Aqui o objetivo também não é tanto a comunicação pura mas sim a afirmação de um *self* que se quer fazer ouvir em vez de se diluir.

aparelho, o que poderá causar sentimentos negativos de desorientação, vulnerabilidade e isolamento caso estejam impossibilitadas de utilizá-lo. Virtualmente, todos os indivíduos se tornaram dependentes do telemóvel, no sentido que é, hoje em dia, imprescindível na condução das nossas vidas quotidianas. Logo, aqui a questão central não é tanto a habituação em si mas a influência ou o impacto dessa dependência sobre os estados emocionais das crianças.

A domesticação do telemóvel faz parte de um processo de naturalização da vida social padronizada, dando azo à formação dos elementos morais da vida compostos por um conjunto de factos da existência diária que constituem tanto o mundo real como o produto das atividades nesse mundo. Há uma inteligibilidade dos atores face às suas atividades rotinizadas, incluindo as comunicativas, ainda que não esteja prontamente acessível à consciência discursiva dos agentes. As ordens morais assentes na ação comunicativa rotinizada não são meramente fruto de uma internalização normativa. Fazem parte de um estoque de conhecimentos que os agentes vão adquirindo e sustentam um elemento estratégico (racional e até mesmo instrumental), como Goffman sugere (1993), para que se possa levar a cabo interações (neste caso, mediadas ou relacionadas com o uso dos *media*) bem-sucedidas. A quebra da ordem moral da conectividade permanente pode causar desorientação ou mau estar quando a ligação às redes móveis deixa de estar acessível, o que remete para a indagação, inspirada em Giddens, das motivações da ação comunicativa rotinizada³⁶, nomeadamente no que se prende à manutenção da confiança e da segurança ontológica³⁷ dos agentes face ao uso de dispositivos como o telemóvel.

Neste âmbito, é de assinalar que a grande maioria das crianças (85,2%) concorda ou concorda totalmente com a noção de que se sente muito mais tranquila quando tem consigo o seu telemóvel. Se procurarmos a interpretação giddeniana deste indicador, podemos dizer que a estabilidade social ao nível das rotinas de comunicação significa estabilidade pessoal e a disrupção dessa situação pode trazer um profundo sentimento de insegurança e ansiedade. Daí que, em concomitância, 57% das crianças inquiridas concorda ou concorda totalmente com a frase “sinto-me muito ansioso/a quando não posso ter o meu telemóvel”. Porém, apenas 14,5% das crianças afirma que, se não tivesse

³⁶ Podemos entender, na senda de Giddens, as rotinas comunicativas proporcionadas pelo telemóvel como estilos ou modos de conduta familiares que suportam e são suportados pelo sentido de segurança ontológica dos agentes (1984: 60-4).

³⁷ Que podemos entender como uma âncora cognitiva e emotiva que toma como garantidos determinados assuntos, as categorias de duração e extensão, bem como a identidade de objetos e de pessoas.

telemóvel, realizaria a maioria das chamadas que efetua através de um telefone fixo. Este indicador sugere que a rotinização da comunicação móvel veio trazer alterações substantivas na vida quotidiana. Em geral, os dados retratam o profundo impacto das tecnologias móveis nos quadros de existência infantis. Como Townsend (2001) assinala, a utilização do telemóvel naturalizou-se. Instituiu-se uma rotina de conectividade e coordenação que estimula a sua utilização frequente. A perda, mais ou menos momentânea, do telemóvel exige assim uma reestruturação no “normal” funcionamento da vida quotidiana. Nesta linha, Levinson (2004) fala de uma dependência impercetível que só se torna evidente no caso de estarmos impossibilitados de usar o telemóvel. Daí que não seja surpreendente que 74,3% das crianças concorde ou concorde totalmente com a noção de que o seu telemóvel só lhes é útil se estiver *constantemente* ligado.

Como os telemóveis se tornaram poderosas ferramentas de conectividade e de coordenação do tempo e das deslocações no espaço, bem como das relações com os outros, das tarefas diárias e dos tempos de lazer, cria-se a percepção de que é algo indispensável. A noção de que o telemóvel permite gerir a vida privada e familiar de um modo muito mais eficaz recebe a concordância ou a concordância total de 62% das crianças. De modo concomitante, a ideia de que a vida das pessoas sem telemóvel, em geral, seria muito mais feliz e tranquila acolhe a discordância ou a discordância total de mais de metade dos inquiridos. O telemóvel penetrou sub-repticiamente nas práticas do dia-a-dia, podendo servir várias “necessidades”. Todavia, quanto às crianças inquiridas *online*, uma minoria de 28,6% é da opinião que a sua vida mudaria para pior se ficasse duas semanas sem telemóvel enquanto 66,9% acha que não mudaria nada. É curioso verificar aqui um efeito de género, visto que há claramente uma maior fração de raparigas (36,6%) que considera que a sua vida mudaria para pior se ficasse duas semanas sem telemóvel, enquanto essa fração entre os rapazes é de apenas 22,5%. Estes dados são coerentes com a tendência de as raparigas conferirem maior valor afetivo e subjetivo ao telemóvel face a outros *media*. A importância que o telemóvel assume com o avanço da adolescência é confirmada pelo facto de 30,5% dos inquiridos dos 16 aos 18 anos considerar que a sua vida mudaria para pior se ficasse privado do telemóvel durante um par de semanas, face a 20,8% das crianças dos 9 aos 12 que considera o mesmo. Daqui podemos lançar a hipótese de que quanto mais o telemóvel estiver presente na vida das crianças, quanto mais depositarem afetos e assentarem as suas relações sociais e a sua autonomia pessoal na utilização desse dispositivo, maior será a percepção de dependência e menor a capacidade de imaginar um quotidiano alternativo sem telemóvel.

Tanto as chamadas de voz como as mensagens de texto podem servir para manter uma percepção dos outros de forma constante, mantendo-se múltiplos canais de comunicação abertos em pano de fundo. Desta forma, uma rede de relações mantida pelo uso do telemóvel pode ser entendida como uma “comunidade íntima a tempo inteiro”. Das crianças respondentes do inquérito presencial, 42,5% já utilizou o telemóvel enquanto esperava por alguém e se encontrava sozinho para se sentir mais acompanhado e 37,3% enviou mensagens SMS para amigos, familiares e conhecidos sobre nenhum assunto específico, nas mesmas circunstâncias. Acrescente-se que 31,3% das crianças utilizou o telemóvel numa situação similar para resolver assuntos pendentes que consideravam urgentes e 29,5% usou o dispositivo móvel para que ninguém a incomodasse. Verifica-se ainda que há uma maior percentagem de raparigas (45,6%) do que de rapazes (39,3%) que usa o telemóvel para se sentir mais acompanhada. Uma maior fração de raparigas (40,9%) do que rapazes (33,5%) tende também a enviar mensagens SMS para amigos, familiares e conhecidos sobre nenhum assunto específico na mesma situação. Além disso, também se observa que 36,9% das raparigas utiliza o telemóvel quando está sozinha à espera de alguém para que ninguém as incomode, enquanto entre os inquiridos do sexo masculino essa percentagem decresce para os 21,8%.

Para além da companhia, o telemóvel poderá dotar as crianças e, em particular, as raparigas, de um meio de disputa para a demarcação da própria personalidade, como defende Plant (2001). Deste modo quando uma dada rapariga se encontra sozinha na rua pode utilizar o telemóvel como uma construção cultural e um meio de negociação do género e do poder no espaço público, transmitindo assim o modo como quer que os outros apreendam o seu tipo de pessoa, desviando as atenções indesejáveis: “estou sozinha, mas não estou desacompanhada!”. Em todas as faixas etárias, o principal motivo adiantado pelas crianças da utilização do telemóvel prende-se com a sensação de se sentirem mais acompanhadas. Ademais, os dados acima sugerem a seguinte reflexão: o telemóvel pode servir para adiar ou evitar uma interação face-a-face não desejada, trocando-se essa interação por uma menos comprometedora à distância. De certa forma, este argumento enfraquece a ideia de Peters (1999) que o telemóvel é propiciador da comunicação pura. Muitas vezes é antes propiciador da ausência de uma comunicação face-a-face que não se deseja. Mais do que propiciadores da comunicação, os dispositivos de comunicação móvel podem ser entendidos como *manipuladores* da comunicação, regulando o quando e o como de uma interação mediada, e o quando e o como de uma interação face-a-face, que pode ser anulada ou revitalizada pelo seu uso.

Segundo Gersen (2002), o transporte de conversas privadas para o espaço público implica a atenuação da fronteira entre público e privado. Daí que Fortunati (2001) veja na privatização do espaço público proporcionada pelas tecnologias móveis uma “intimidade nómada”. A maioria dos inquiridos (60,2%) corrobora ou corrobora totalmente a ideia que desde que usam o telemóvel deixaram de percorrer distâncias tão grandes para resolver os seus problemas. A sua vida pode ser gerida em movimento. A par do que sugere Dias (2008), a privatização do espaço público altera os estados emocionais dos mais novos, que sentem que controlam o seu ambiente, tendo o poder de se ligarem à sua rede de relações próximas, em particular, quando estão sozinhos ou se sentem mais isolados e desacompanhados. No entanto, o uso desta conectividade permanente e móvel, e os seus efeitos na confiança e na segurança ontológica, comporta riscos no entender de Plant (2001), visto que as crianças poderão passar a ter menos confiança em si próprios, tornando-as menos capazes de agir segundo o seu próprio julgamento, deixando-as dependentes da companhia, assistência e conselhos proporcionados por terceiros através da rede móvel. Antes de mais – e talvez para a maior parte das crianças e dos adultos – o telemóvel é um instrumento de segurança. Muitas das redes sociais que amparam o indivíduo podem ser ativadas através do telemóvel. Representa uma salvaguarda contra o imprevisto, o acidente, a vulnerabilidade a que todos estamos sujeitos. Por isso, o telemóvel, é um instrumento que pode sustentar o sentimento de integridade física e pessoal do *self*.

Outra das influências do telemóvel é respeitante ao comportamento em público e à redefinição e negociação das regras sociais. Como indicam Burns e Flam (2000), o comportamento social é orientado por uma gramática de regras e os sistemas de regras sociais tanto estruturam e regulam as interações como lhes conferem significado. O uso do telemóvel por parte dos indivíduos mais jovens tem subjacente definições implícitas, ou uma consciência prática, de um comportamento social apropriado ou inapropriado. A presença do telemóvel pode ser sentida em tempos e espaços do quotidiano, nas aulas, nos transportes públicos, nos tempos de refeição. Os espaços, tempos e situações diárias podem ser entendidos pelas crianças como um constrangimento à conectividade permanente, mas também remetem para a consciência das responsabilidades que implicam o uso dos respetivos aparelhos. Deste modo, introduz-se nos quadros quotidianos infantis uma gestão de limites entre o correto e o incorreto, mas também entre o espaço público e o espaço privado, entre a fachada pública e os bastidores da vida pessoal. A monopolização da atenção numa chamada poderá interferir nas interações

sociais estabelecidas pré-chamada, pois captam a atenção do recetor e podem criar sentimentos de desconforto, abandono ou de desinteresse nos outros. No entanto, para muitas crianças, amplamente socializadas na utilização do telemóvel, a intrusão deste dispositivo nas várias situações quotidianas poderá ser algo integrado na rotina. Neste sentido, somente 27,8% concorda ou concorda totalmente que tem frequentemente necessidade de desligar o telemóvel para que as chamadas que recebe não interfiram com as suas relações interpessoais mais próximas.

Um elemento particularmente intrusivo do telemóvel é o seu toque. O modo como as pessoas falam e o volume da conversa também podem constituir elementos disruptivos nas situações quotidianas. São ruídos que podem violar territórios, afetando a forma e o estilo das interações diárias. Porém, mais uma vez, apenas 28,3% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que atender o telemóvel em público os incomoda. Portanto, as gerações mais novas poderão constituir um grupo social que está a redefinir fronteiras, a renegociá-las no quotidiano, quanto à forma como se entende o espaço público e o privado, como as pessoas se devem expor em público, e à imagem que devem transmitir. Plant (2001) relembra que quando se estabelece uma conversação ao telemóvel em locais públicos, há sempre um terceiro elemento nessa conversa, que participa como ouvinte ou potencial ouvinte. Os utilizadores, cientes desse público potencial, podem adotar estratégias diferenciadas. Uma delas passa pelo afastamento do público, tornando discretas as suas conversas e, concomitantemente, escudando a esfera privada da pública. Esta estratégia é utilizada por 46,5% das crianças, que concorda ou concorda totalmente que quando recebe chamadas necessita de se afastar para falar.

A irrupção do telemóvel no quotidiano tornou-se algo quase sagrado do ponto de vista daqueles que iniciam ou recebem uma chamada. Assim sendo, recria-se geralmente qualquer profanação exterior e não desejada a uma chamada telefónica. Uma maioria bastante significativa de crianças (84,7%) concorda ou concorda totalmente com a noção de que quando está a falar ao telemóvel não gosta de ser interrompida. O uso do telemóvel veio também trazer inovações na linguagem corporal, introduzindo-se novos gestos, movimentos, posturas e uma gestão, nem sempre fácil, do tom e nível da voz utilizado. Uma parte substancial dos inquiridos infantis (69,9%) mostra a sua concordância ou concordância total face à proposição que tenta controlar o volume da sua voz, falando mais baixo que o habitual, quando está a utilizar o telemóvel em locais públicos. Este dispositivo representa a possibilidade de concretização do desejo de contacto permanente, mesmo que as regras sociais desaconselhem ou proíbam a sua

utilização em determinados locais e situações. Neste quadro, chama-se a atenção para os contextos e as localizações do comportamento gerado pelo uso do telemóvel. Mesmo quando não existem regras ou sinalização de restrições de uso, as pessoas têm, geralmente, a consciência de que deveriam ajustar o seu comportamento mediante o contexto social, recolhendo detalhes e pistas que o ambiente transmite.

No entanto, o desejo de contacto permanente pode sobrepor-se a essa consciência prática em várias situações quotidianas, como podemos ver no Quadro 8-2. É em ambientes mais formalizados, com um conjunto de regras explícitas ou implícitas, como as conferências, as aulas ou palestras, os momentos fúnebres, as celebrações religiosas, a assistência de filmes no cinema ou de espectáculos, que se registam maiores percentagens de crianças que desligam sempre o telemóvel. Por outro lado, é em situações como a ida a restaurantes, as viagens em transportes públicos ou coletivos e nas conversas particulares face-a-face, que se verificam as menores percentagens de crianças que desligam o telemóvel. Estes indicadores vão de encontro à noção, exposta atrás, de que a comunicação móvel serve de regulação das interações mediadas, mas igualmente das interações face-a-face, em que o potencial comunicativo do aparelho é situacionalmente accionado para ativar ou evitar a comunicação na presença física de outros.

Quadro 8-2. Desliga/coloca em silêncio o seu telemóvel em:

	Sempre (%)	Por vezes (%)	Nunca (%)	Ns/nr (%)
Restaurantes	5,1	23,8	67	4,1
Celebrações religiosas em igrejas	54,5	14,3	23	8,2
Espectáculos (teatro, ópera, concertos)	40,4	19,9	31,6	8,1
Cinema	55,3	21,4	19,5	3,8
Conferências, aulas e palestras	60,6	15,1	18,8	5,5
Reuniões de trabalho ou outras	31,2	18,6	34,8	15,4
Momentos de comemoração (festas/jantares íntimos)	16,2	23,1	57,8	2,8
Momentos fúnebres (velórios, funerais)	58,6	12,8	20,7	7,9
Consultas, exames e tratamentos médicos	38,8	28,1	29,1	4,1
Viagens em transportes públicos ou coletivos	5	16	76,7	2,3
Conversas particulares face-a-face	5,2	21,9	70,3	2,6

Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2006

Entre os inquiridos *online*, quando se confrontam os respondentes infantis com a opção única de desligar o telemóvel, sem a opção alternativa de o deixar em silêncio,

podemos apreciar melhor o alcance do desejo de contacto permanente. A maior parte dos inquiridos *online* não costuma desligar o telemóvel nas mais variadas situações quotidianas, como podemos constatar no Quadro 8-3. A situação em que uma maior percentagem de crianças declara ter por hábito desligar o telemóvel é o período de aulas (40,8%), seguida da situação em que se encontram no cinema (39,7%). Apenas uma minoria declara que desliga o seu dispositivo quando está a estudar (18,6%) ou quando está em família, às refeições, a ver televisão, etc. (11,4%). Uma fração ligeiramente superior de rapazes afirma que desliga o telemóvel no período de aulas (43,8%), em comparação com 36,9% das raparigas. De facto, verificam-se percentagens ligeiramente superiores de rapazes que desligam o telemóvel nas situações consideradas. São diferenças muito pequenas, mas que demonstram uma certa consistência e que nos permitem considerar que uma maior fração das raparigas é mais relutante em desligar-se da conectividade permanente.

Quadro 8-3. Costumas desligar o telemóvel:

	Sim (%)	Não (%)	Não sabe/ não responde (%)
Quando estou nas aulas	40,8	56,3	2,9
Quando estou no cinema	39,7	57,3	3,1
Quando estou a estudar	18,6	78,5	2,9
Quando estou em família, às refeições, a ver televisão, etc.	11,4	85,8	2,8

Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Nos seus estudos, Ling e Yttri (2002) indiciam que o telemóvel é um instrumento de possibilidade de comunicação, mais do que um instrumento de comunicação pura. Ou seja, os dispositivos de comunicação móvel, bem como outras tecnologias, permitem-nos escolher, regular, moldar, os tempos, as possibilidades e as formas de comunicação com os outros. No que respeita às diferenças entre idades, verifica-se, sem margem para dúvidas, que é entre os mais novos que há uma maior percentagem de inquiridos a desligar o telemóvel nas diversas situações consideradas. Entre as crianças dos 9 aos 12 anos, 66,7% declara que o desliga nas aulas e 56,7% no cinema. Mas, entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos, essas percentagens sofrem uma queda acentuada para 31,3% e 30,3%, respetivamente. Identicamente, uma fração maior de inquiridos dos 9 aos 12 anos desliga o telemóvel no tempo de estudo (30,8%) e em situações familiares (19,2%), enquanto entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos essas percentagens são de 13,3% e 8,5%,

respetivamente. Nos inquiridos mais velhos nota-se, portanto, uma maior relutância para abrirem mão da sensação de contacto permanente à sua comunidade íntima, que pode manter-se quando as crianças já estão deitadas. A maioria dos inquiridos (56,3%) afirma que, às vezes, recebe mensagens quando já está deitada e 18,8% afirma que isso acontece muitas vezes. Verifica-se que há claramente uma maior fração de raparigas que afirma que recebe muitas vezes mensagens quando já está deitada, nomeadamente, 25,4% em comparação com 13,8% dos rapazes. Inversamente, 31,4% dos rapazes afirma que tal situação nunca acontece e apenas 16,2% das raparigas declara que nunca recebe chamadas quando já está deitada. Como seria de prever, os mais novos são os que menos recebem chamadas quando já estão deitados: 43,3% das crianças dos 9 aos 12 anos afirma que recebe chamadas, às vezes ou muitas vezes, quando já está deitada, enquanto entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos essa percentagem ascende aos 82,8%.

Na utilização dos telemóveis podemos vislumbrar a forma como os agentes infantis se assumem como sujeitos ativos, produtores das suas próprias subculturas móveis, com os seus interesses próprios, e como potenciais promotores de mudanças sociais ao nível dos comportamentos e regras sociais. Têm voz sobre as suas próprias práticas e conferem sentido aos mundos mediáticos de que fazem parte. Mas daqui podem surgir alguns confrontos entre culturas mediáticas, entre as disposições atitudinais e práticas das crianças e as disposições dos adultos. Para Lorente (2002), a comunicação por telemóvel encetada diariamente pode minar algumas definições preestabelecidas de situação social e lugar, mas também constrói novas situações *tecnosociais* e novas fronteiras de lugar e identidade. Deste modo, o uso dos telemóveis pode dar lugar a tensões intergeracionais sobre o que devem ser as instituições sociais e as relações estruturantes para as crianças. A domesticação dos dispositivos móveis cria práticas *tecnosociais* que juntam inovações técnicas à renegociação de normas e regras. A cultura móvel das crianças pode contribuir para a conjugação de vários sistemas de regras, os dos adultos e os desenvolvidos pelas próprias crianças, num mesmo contexto, seja a família ou a escola, o que pode provocar ambiguidade, confusão e conflito. A necessidade das crianças de contacto permanente à sua comunidade íntima coloca desafios a pais e educadores. São necessários espaços de negociação e de diálogo entre adultos e crianças e a definição conjunta de novas regras, para que sejam evitadas situações de conflito em casa ou na escola. As consequências do uso da tecnologia são resultado de uma negociação sobre o uso apropriado dos dispositivos e não uma consequência natural determinada por uma forma tecnológica particular. As crianças apercebem-se dessa

realidade, domesticando as tecnologias móveis à sua maneira, mobilizando-as em conjunto com as culturas de consumo para reclamar um espaço de autonomia, criando o seu próprio mundo, tanto quanto possível, fora do controlo dos adultos.

Capítulo 9: A infância e a individualização e domesticação da “lareira eletrónica”

Tem surgido a noção de que televisão que as crianças conhecem é diferente da “lareira eletrónica” que invadia a casa dos portugueses há umas décadas atrás. As ofertas, os canais de produção e distribuição diversificaram-se e alteraram-se, acompanhando a fragmentação de interesses e a individualização na relação com os *media*. Neste âmbito, é defendido que está a ocorrer um processo de reconstrução identitária do intitulado pequeno ecrã (Araújo et al., 2009), dadas as reformas em termos de modelo de negócio e a nível estrutural, para lidar com as mudanças no panorama mediático no seio do modelo comunicacional em rede. Um processo importante de transformação foi o de digitalização dos conteúdos e os impactos nas formas de distribuição e na cadeia de valor da televisão. Como indicam Araújo et al. (2009), até ao aparecimento de serviços *da Web 2.0*, como motores de pesquisa de vídeo como o *Youtube*, diretorias de vídeo, modalidades de distribuição “*on-demand*”, entre outros, o consumo de conteúdos televisivos através da internet era residual. Se, por um lado, a televisão ainda pode ser entendida como um meio de comunicação de massa, por outro, é adiantado que o futuro da televisão passa por um modelo híbrido em que tanto a audiência como o *broadcaster* controlam a distribuição.

Isto insinua que a própria relação dos espectadores/consumidores com a televisão tem vindo a mudar. Como indica Cardoso (2006: 213), a comunicação é um produto de três condições que têm moldado a televisão enquanto realidade mediática: a *organização económica* dos meios televisivos, que se reporta à forma como se relaciona o mercado televisivo com os diferentes *media* em termos de canais de transmissão, produção e oferta de conteúdos; as diferentes *matrizes de media*, que se reportam às nossas representações ou atitudes face à televisão e às formas de classificação em função das nossas necessidades e objetivos; e as nossas *dietas mediáticas*, ou práticas e consumos televisivos. Cardoso avança a hipótese que o sistema dos *media* (que engloba o mercado, o Estado e as entidades reguladores, de conteúdos e infraestruturas entre outras

instituições – em suma, a organização sistémica dos *media*) se articula cada vez mais em torno de duas redes principais, que por sua vez comunicam entre si. Essas redes constituem-se respetivamente em torno da televisão e da internet, criando nós/ligações com outras tecnologias de comunicação e informação como o telefone, a rádio ou a imprensa.

Para além dos processos macrossociais como a individualização, é também o contexto mediático da televisão na dita sociedade informacional e organizada em rede, que enquadra a relação de uma criança típica com a televisão. A televisão é hoje em dia (com exceção dos canais noticiosos) essencialmente uma fonte de entretenimento em termos de programação, embora nem sempre tenha sido entendida como tal (Colombo, 2003). Muitos dos conteúdos televisivos apelam especificamente às crianças, considerando-os um público-alvo privilegiado. São muitas vezes conteúdos que passam um tom de informalidade na relação com o espectador, apelam à participação e à interatividade. Esforçam-se por agarrar a atenção dos espectadores mais novos, cientes de que sofrem a concorrência de outros *media* inseridos num sistema mediático em rede. Não obstante, os dados dos inquéritos, presencial e *online*, do âmbito do projeto Sociedade em Rede (2006), apontam que no início do século XXI, o uso da televisão por parte do público infantil continua a ser a atividade quotidiana mais realizada. Independentemente das tendências que poderão moldar o futuro da televisão, o consumo televisivo parece continuar a ser um elemento importante e estruturante dos quotidianos infantis e não deixa de ser efetuado pela larga maioria das crianças inquiridas (*on* e *offline*). Muitas crianças ainda passam várias horas em frente ao pequeno ecrã (que ocupa, em média, cerca de 15 horas semanais às crianças, segundo dados apurados no inquérito *online*). Perto de um terço das crianças inquiridas *online* tem a perceção que é quem mais vê televisão em casa, e para pouco mais de um quarto são os seus irmãos os que mais olham para o ecrã da TV.

Em termos de modalidades de domesticação da televisão podemos identificar algumas tendências. Vieira et al. (2013a) identificam um conjunto de características do panorama televisivo atual e de tendências ou cenários possíveis para a televisão³⁸. Em termos de características é defendido que a televisão significa hoje ecrãs diferentes com conteúdos idênticos, pautados por graus de qualidade e facilidade de acesso diferenciados, e por diferentes graus de interatividade. Os conteúdos poderão ser

³⁸ Entre esses cenários contam-se: a canibalização entre os suportes; a dilatação complementar entre as plataformas e a convergência tecnológica e fusão entre os dispositivos de visionamento.

accedidos, por exemplo, através de práticas de pesquisa ou de *zapping*. Todavia, quanto ao consumo televisivo na internet, somente uma minoria das crianças inquiridas *online* (13,5%) afirma que visiona televisão ou filmes disponíveis na internet e 12,3% que entra numa página da internet relacionada com um programa de televisão. Os consumos televisivos *online* crescem entre as crianças inquiridas do sexo masculino e com o aumento da idade dos respondentes. Como os dados são de 2006, esta realidade pode ter-se alterado entretanto no sentido de um aumento generalizado dos consumos televisivos por *streaming online*.

Com a diversificação da oferta televisiva, o *zapping* tornou-se uma prática comum, isto é, mudar de canal frequentemente em curtos intervalos de tempo. Este fenómeno tem merecido a atenção de analistas de mercado e dos próprios produtores de conteúdos televisivos. É uma preocupação não só manter fiel a audiência como captar a atenção dos espectadores nos períodos de publicidade, que são a maior fonte de receitas das estações de televisão. De facto, o *zapping* é um ato recorrente para a maior parte das crianças inquiridas presencialmente e apenas uma minoria de 28,4% declara que nunca o faz. Entre aqueles que o fazem, 27,4% efetua-o uma ou duas vezes, 8,8% declara que o faz mais de duas e menos de cinco vezes e 12,4% mais de 5 vezes. Para 14,7% fazer *zapping* é uma constante. No que respeita às razões porque o fazem, 36,5% das crianças confessa que a razão se prende com a curiosidade ou o prazer de navegar entre canais e 29,5% diz que o faz para evitar a publicidade. Verifica-se, portanto, um fenómeno de procura aleatória, análogo à navegação na internet sem objetivos, como salienta Cardoso (2006), ou à atividade de ver montras nas ruas ou nos centros comerciais (Fornas, 2007). Outra razão, adiantada por 23,6%, prende-se com o desagrado ou o cansaço em relação ao que estão a ver. Outras razões mencionadas relacionam-se com a vontade de ver determinado programa ou notícia (referida por 6,7% dos telespectadores infantis) ou para saber mais sobre determinada informação (mencionada por 2,2% dos inquiridos). Quanto a fazer *zapping* durante o mesmo programa, 42,7% das crianças inquiridas afirma que o fazem uma ou duas vezes. Podemos associar o fenómeno do *zapping* à exaltação de uma certa cultura da velocidade e a desvalorização da longa duração nas experiências quotidianas (Salmon, 2000), fruto de um contexto social onde as ofertas sobre o que fazer a cada momento são múltiplas. Também podemos falar de uma certa desregulamentação do tempo televisivo no que respeita à relação dos espectadores infantis com a televisão. A televisão poderá já não ser vista como essencialmente um meio de transmissão de conteúdos sequenciais, mas como meio de transmissão de conteúdos episódicos ou

pontuais. É num sentido adjacente que Vieira et al. apontam uma “desintegração organizada” da experiência televisiva que se transforma “*num sistema de ecrãs imerso numa rede de usos e conteúdos tão intensos em vitalidade quanto em volatilidade*” (2013a: 251). A própria lógica de programas como as telenovelas e os próprios telejornais permitem mais ou menos o seguimento dos acontecimentos olhando pontualmente para o ecrã, seguindo apenas alguns acontecimentos mais interessantes para o espectador.

Vieira et al. relacionam ainda as transformações do panorama televisivo com a cultura da pirataria, que remete para “*um fenómeno maioritariamente assente em práticas de distribuição em massa realizada por indivíduos autónomos*”, sendo que “*é acima de tudo o utilizador-distribuidor que lidera a mudança comportamental no mercado*” (2013a: 247). Neste sentido, podemos relacionar a redistribuição de conteúdos audiovisuais, entre outros, com a noção de auto-comunicação de massa de Castells (2009), que se reporta à capacidade autónoma dos indivíduos de difundirem mensagens nas redes que contorna os canais tradicionais de difusão. Aqui uma minoria de 17,8% das crianças inquiridas *online* declara que descarrega música ou filmes da rede. A prática de acesso a conteúdos audiovisuais por canais de distribuição “alternativos” pode, desde 2006, ter-se generalizado um pouco mais. Se considerarmos apenas os respondentes do sexo masculino essa percentagem sobe para 22,2%. Contudo, aqui são de prever dificuldades ou *nuances* na abdução da percepção das crianças, e não só, quanto ao que constitui uma forma legal ou ilegal, legítima ou ilegítima, de consumo.

A geografia da televisão também se alterou: entre as crianças inquiridas *online*, 60,6% diz ter um aparelho de TV no quarto. Quanto às televisões que existem em casa, mais de 70% dos internautas tem três ou mais televisões. A nível nacional, só uma pequena minoria de 2,7% dos inquiridos tem apenas uma televisão em casa. Uma parte bastante significativa das crianças inquiridas declara que tem duas ou três televisões em casa (70,1%) e 22,4% dos inquiridos tem entre 4 a 7 televisões no espaço doméstico. O que significa que para a esmagadora maioria dos lares a sala de estar não detém o monopólio da televisão, ela expandiu-se para outras divisões da casa e em muitos lares estará presente em várias divisões como o quarto dos pais, dos filhos ou a cozinha. A sala de estar continua a ser o sítio por excelência do visionamento de televisão, visto que 81% das crianças inquiridas *online* declara que vê televisão nesse espaço comum, no entanto, 51,1% costuma ver televisão no quarto. A cozinha é outro dos locais onde há uma percentagem algo expressiva de inquiridos (34,1%) a ver TV. O facto de 59,2% das crianças inquiridas afirmar que tem televisão na cozinha e de 56,7% declarar que os pais

têm televisão no seu quarto, indicia uma tendência para um uso individualizado dos aparelhos de televisão que se afasta do paradigma do uso familiar, apesar da presença da televisão na sala de estar ser quase universal (92,9% dos casos). Como seria expectável, há uma maior percentagem de crianças dos 16 aos 18 anos a ter televisão no quarto (62%), o que é coerente com a expectativa de uma maior autonomia. Contudo, não deixa de ser assinalável que 51,7% das crianças dos 9 aos 12 anos declare ter o aparelho de TV no quarto. É ainda de notar que a percentagem de inquiridos que vê televisão na sala tende a diminuir um pouco com o aumento da idade, o que poderá significar uma retirada do espaço familiar comum em alguns casos. Inversamente, há uma maior percentagem de inquiridos dos 9 aos 12 anos a ver televisão no quarto dos pais.

A expansão do ecrã televisivo pela casa poderá significar uma fragmentação dos interesses dos membros do agregado familiar e ter mais do que uma televisão em casa poderá ser uma solução para os interesses divergentes no seio do grupo doméstico. Tal sugere ainda experiências televisivas isoladas com menores períodos de mediação familiar, entendida como “*processos através dos quais a família (ou outras instituições) filtra as influências educacionais, protege, interpreta, critica, reforça, complementa, contradiz, reage e transforma*” (Bryce e Leichter, 1983: 310). Entre as crianças inquiridas *online*, 80,9% declara que vêm televisão sozinhos, mas, ainda assim, uma percentagem apreciável diz ver habitualmente televisão com o pai ou com a mãe, 60,5% e 68,7% respetivamente. Ver televisão com os irmãos, também é um hábito para 56,6% dos inquiridos. Menos frequente é ver televisão com um amigo ou amiga (21,9%), com outro familiar (18%) ou com outras pessoas (11%). Expectavelmente, é entre as crianças mais novas, dos 9 aos 12 anos, que existe maior co-visionamento familiar com pais e irmãos, o que constitui uma condição favorável para que ocorra mediação, como apontado por Pereira (1998).

O consumo da televisão tem-se integrado numa utilização mediática em rede (Cardoso, 2006), servindo, muitas vezes, apenas como um pano de fundo ou partilhado em regime de multitarefa com várias atividades quotidianas e mediáticas. Neste âmbito, a esmagadora maioria das crianças inquiridas presencialmente (91,1%) afirma que a televisão está ligada às horas das refeições e cerca de metade (51,5%) confessa que a televisão fica ligada mesmo quando ninguém está a ver, o que se enquadra nos usos estruturais de ambiente tipificados por Lull (1990). Neste quadro, Pereira (1998) releva que a experiência televisiva no seio familiar está longe de ser linear e fluida, sendo com frequência uma atividade intermitente e descontínua. No entanto, mesmo podendo

constituir uma atividade de fundo ou partilhada com outras, os dados do inquérito presencial sugerem alguma estruturação temporal da experiência televisiva: durante a semana, o final da tarde, das 18 às 21 horas, é o horário habitual para ver televisão para 68,8% dos jovens. Já à noite, das 21 às 24 horas, existe uma probabilidade de 47,1% de um representante ideal-típico das crianças portuguesas estar a ver televisão. É durante o fim-de-semana que, em geral, as crianças mais vêem televisão, contudo, neste período há uma ligeira diminuição da percentagem de telespectadores infantis que assistem televisão ao final da tarde e uma subida da percentagem daqueles que vêem televisão à noite. Os horários do meio do dia e da tarde assumem substancial importância durante o fim-de-semana, visto que, respetivamente, 33,7% e 46,8% das crianças declaram ver habitualmente televisão nesses horários durante os dias de descanso semanal. Estes dados apontam para o uso estrutural da televisão em termos de regulação dos tempos quotidianos familiares (Lull, 1990), onde os períodos antes e depois do jantar têm grande relevo. De modo convergente, Pereira (1998) assinala que o grosso do consumo familiar conjunto concentra-se tendencialmente no *prime time*, durante o jantar e o serão. A televisão surge assim como elemento estruturador de tempos individuais e coletivos. É durante o final da tarde e a tarde que há uma maior percentagem de crianças que vê televisão desacompanhada (25,3% e 21,4% respetivamente), sendo, por ventura, estes os períodos onde muitas crianças já não têm aulas, mas em que muitos dos pais e das mães continuam a trabalhar. No entanto, é de notar que durante o final da tarde verifica-se um aumento substancial da percentagem de crianças que vê televisão acompanhada (em 58,6% dos casos), assim como durante a noite (em 50% dos casos).

Quando falamos da individualização do uso televisão, designamos um processo multidimensional que inclui indicadores geográficos (localização e espaços de usufruto televisivo) e quantitativos (número de dispositivos domésticos que permitem o acesso a conteúdos televisivos, o que o não se cinge ao aparelho de televisão, propriamente dito) mas igualmente indicadores referentes a formas individualizadas de domesticação da televisão e à fragmentação de audiências. À medida que mais ofertas são apresentadas nas redes de banda larga e mais opções "*on-demand*" estão disponíveis, os padrões de consumo tornam-se mais amplamente distribuídos (Webster e Ksiazek, 2012). Se por um lado, são comemoradas essas mudanças como um sinal de um mercado ágil e de uma esfera pública robusta (Benkler, 2006), outros autores equacionam a segmentação das audiências com o fim de um fórum cultural comum e com a própria fragmentação social (Katz, 1996; Sustain, 2007). Porém, Webster e Ksiazek (2012) indicam, referindo-se à

realidade norte-americana, que as ofertas populares continuam a dominar o mercado mediático, apesar das evidências de grande fragmentação das audiências. Inspirando-nos em Webster (2005), podemos evocar a imagem de que as audiências, incluindo as infantis, se tornaram omnívoras quanto às suas dietas mediáticas, deambulando entre conteúdos de nicho e outros bastante populares. Podemos ainda levantar a hipótese de que a fragmentação das audiências televisivas é maior nos adultos do que nas crianças, dada a importância nos quadros infantis das formas simbólicas partilhadas como mecanismo de estreitamento das relações sociais, em particular, na escola.

Não obstante, Viera et al. (2013a) relevam a centralidade e transversalidade da televisão, numa perspetiva de bem de consumo, de negócio audiovisual ou de influência social. Continuam a ser relevantes os usos sociais dos conteúdos televisivos entre as crianças. Por exemplo, Jorge (2014) não deixa de apontar a importância atual da televisão na construção de culturas infantis e juvenis de fãs em torno de um conjunto de celebridades. Já Lull (1990) assinala que a televisão poderá assumir o uso estrutural de regulação ao nível dos padrões de conversação e o uso relacional de facilitação da comunicação. Tal como também indica o estudo de Pereira (1998), as interações sociais e as formas simbólicas proporcionadas pela experiência televisiva extravasam o quadro imediato da receção, uma vez que é partilhada antes e depois dos momentos de consumo e é parte integrante dos universos simbólicos partilhados das crianças. Segundo dados apurados, cerca de metade das crianças inquiridas presencialmente declara que os conteúdos televisivos são, às vezes, assunto de conversa entre os pares e 15,8% afirma que o são frequentemente ou muito frequentemente. Por outro lado, 17,9% afirma que raramente isso acontece e 15% das crianças que nunca acontece. Estes dados indicam, portanto, que os conteúdos televisivos ainda têm relevância nos universos simbólicos partilhados pelas crianças e contrariam uma possível associação entre a segmentação do consumo televisivo infantil e uma fragmentação social. Mas, há um aspeto importante na interpretação dos dados: são minoritárias as crianças que afirmam que os programas de televisão são assunto de conversas, frequentemente ou muito frequentemente.

Como vimos noutra capítulo, a importância subjetiva que as crianças atribuem à televisão tem decrescido, em particular, face a outros *media* como a internet ou o telemóvel. Os dados apontam ainda para uma diminuição do tempo de visionamento de televisão por parte de quem utiliza a internet. Ora, isto indicia que as experiências comunicativas proporcionadas pela internet ou o telemóvel estão a ocupar o espaço da televisão nos universos simbólicos partilhados das crianças. O que leva vários autores a

interrogarem-se sobre se será ainda a televisão o elemento central quer do sistema dos *media*, quer da cultura dominante nas sociedades contemporâneas (Cardoso, 2006, Castells, 2002, Ortoleva, 2004). No entanto, há outra forma de interpretar a tendência de diminuição da valorização da televisão. Segundo Jenkins (2006), as audiências de hoje, em particular, no contexto de uma cultura de fãs e participativa por parte dos consumidores, guiam-se mais por interesses específicos que consomem agnosticamente numa rede transmediática, na qual a televisão é apenas mais um elemento, embora continue importante. Se uma criança tiver interesse pelo consumo de formas simbólicas referentes a celebridades (Jorge, 2014) ou ligadas a um imaginário específico retirado de um filme ou de uma série de ficção irá mobilizar a capacidade de acompanhar e participar no fluxo de histórias e informação respeitantes a essas formas simbólicas através de várias modalidades mediáticas (Jenkins, 2006).

Os dados relativos aos conteúdos e programas preferidos das crianças, apresentados no Quadro 9-1, em baixo, podem indicar que tipo de formas simbólicas televisivas são elegidas e potencialmente partilhadas no contexto das culturas infantis.

Quadro 9-1: Programas preferidos pelas crianças portuguesas:

	%
Desporto	57,9
<i>Reality shows</i>	35,3
Concursos	56,3
Telenovelas portuguesas	78,7
Telenovelas brasileiras	51,1
Programas de humor	71,0
Séries nacionais	53,8
Séries internacionais	51,8
Filmes	81,7
<i>Talk shows</i>	18,0
Desenhos animados	70,6
Notícias	34,8
Documentários	42,5

Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2006

Em termos de géneros televisivos, a ficção assume claramente um lugar central na dieta televisiva das crianças. A ligação entre a ficção televisiva e as construções simbólicas e identitárias nas culturas infantis é apontada por vários autores. Liebes e Katz

(1990) assinalam que uma criança pertencente a uma dada classe ou grupo social avalia um dado programa à sua maneira, ao comparar e medir o seu conhecimento e cultura face às estórias e personagens do programa. Barker (1999) argumenta que vários tipos de identidades, que se cruzam com diferenças de classe, de género, de sexualidade e moralidade, entram em jogo na interpretação de telenovelas e outros tipos de programas de ficção. As identidades que prevalecem num dado momento dependem do tipo de personagem que as crianças falam sobre. Vários estudos (Liebes e Katz, 1990; Gillespie 1995; Barker, 1999) indicam que as crianças moldam ativamente as suas identidades – e, porventura, cruzam barreiras culturais - quando comparam o comportamento e as identidades dos personagens na televisão com as suas próprias experiências quotidianas.

Um elemento curioso é que apesar de as telenovelas não estarem em primeiro lugar nos programas favoritos – embora numa posição muito próxima aos filmes no que respeita às preferências - são o principal tipo de programas a que as crianças assistem (em 53,1% dos casos), em especial, as direcionadas para os jovens. Por seu turno, embora os filmes tenham sido escolhidos por uma maior fração de crianças como os programas favoritos, apenas 11,7% dos inquiridos declara que os filmes e séries são os principais programas televisivos a que assiste. Isto poderá significar que, por um lado, as audiências infantis estão mais fragmentadas face aos filmes, e que os conteúdos das telenovelas têm particular importância, num sentido durkheimiano de constrangimento normativo, em termos de formas simbólicas partilhadas na família e na escola. Buckingham (1987) verificou que as crianças viam uma dada telenovela porque toda a gente na escola falava sobre ela. Era um tópico regular de discussão entre os pares e, em menor escala, entre a família, tornando-se numa parte importante da vida quotidiana dessas crianças. Estas formas simbólicas partilhadas podem ser entendidas como constitutivas dos processos de formação identitária. É nestes processos que, segundo Lull, a televisão poderá ser usada relacionalmente como elemento de aprendizagem social. É igualmente, neste âmbito, que podemos interpretar os dados do Quadro 9-2:

Quadro 9-2: Considera que as telenovelas devem...:

	%
Abordar temas polémicos e atuais da sociedade	61,1
Educar a população para intervir em determinadas situações	59
Retratar a realidade portuguesa	59,6
Tratar apenas de temas que não retratem situações problemáticas	27,2

Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2006

Estes dados convergem com o apuramento de Barker (1999) de que as conversas infantis em torno de conteúdos televisivos como as novelas são constitutivas da identidade no sentido de que as crianças negoceiam, através de entendimentos comuns, sobre como viver em sociedade como agentes no meio de relações sociais. Buckingham (1987) sublinha ainda que o público infantil procura ativamente construir a sua relação com o programa televisivo nos seus próprios termos. Isso poderá implicar processos de identificação, mas também de abstração ou sentimentos de desdém, ironia, etc., face aos conteúdos. Neste campo, os dados recolhidos no inquérito presencial permitem olhar para a forma como as crianças fazem a sua própria valorização, como agentes ativos, do tipo de oferta televisiva. Cerca de metade das crianças inquiridas presencialmente são da opinião de que a oferta de programas para a sua idade é regular, mas 13,8% das crianças acha a programação má. Um terço das audiências infantis está satisfeito e acha a programação boa mas apenas 2,2% refere que é muito boa. Quanto aos horários dos programas que interessam às audiências infantis, 20,7% expressa a sua insatisfação e 43,9% é da opinião que os horários são regulares. Ainda assim, 31,8% das crianças inquiridas considera que os horários televisivos são bons mas somente uma pequena minoria de 3,6% de crianças considera os horários muito bons.

Quanto aos conteúdos, apenas 5,3% dos telespectadores infantis considera que a qualidade da televisão que visiona é má mas 52,5% é da opinião que é apenas regular. Perto de 40% é da opinião que a qualidade daquilo que assiste na televisão é boa porém só uma minoria circunscrita de 2,3% de crianças considera que é muito boa. É quanto à quantidade de publicidade durante os programas que se regista a maior fração de crianças insatisfeitas, que ascende aos 52,3%. A fração de telespectadores infantis que considera a quantidade de publicidade regular decresce para os 27,5% e desce ainda mais para os que são da opinião que é boa (18,1%) e apenas 2,2% refere que é muito boa. Os dados apresentados desafiam assim generalizações homogeneizantes sobre as audiências infantis, dotam-nas de reflexividade quanto à forma como apropriam e valorizam a televisão. Neste sentido, Buckingham (2000) defende um maior envolvimento das crianças na programação televisiva. Estes dados ajudam igualmente a enquadrar as práticas de *zapping*, de pesquisa e as culturas de partilha, autorizadas ou não autorizadas, e de participação nas redes. É face a valorizações diferenciadas da oferta televisiva, e dadas as possibilidades tecnológicas, que poderão estar a emergir processos de domesticação dos *media* alternativos entre as culturas infantis e juvenis. Em termos de caminhos de pesquisa podemos seguir as propostas de Vieira et al. (2013a) para interligar

um conjunto de eixos analíticos com as reconfigurações nas modalidades infantis de domesticação da experiência televisiva. Neste sentido, análises futuras podem tentar perceber a associação entre as novas práticas de consumo audiovisual nas audiências infantis e as estruturas de negócio preexistentes. Analisar a capacidade dos participantes infantis de influenciarem e moldarem a experiência televisiva, seja em termos de inovação tecnológica, criação e partilha de conteúdos e criação de novos usos. Compreender até que ponto as audiências infantis pensam a experiência televisiva em função das possibilidades da navegação transmediática, movendo-se pelas diversas plataformas consoante as suas disposições e interesses. E perceber até que ponto podemos identificar nos quadros infantis a emergência de três perfis-tipo de audiências futuras de televisão (Vieira et al., 2013a): a audiência em rede, que mobiliza as diversas modalidades tecnológicas para aceder às formas simbólicas; a audiência-participante que interage, recria e adapta experiências televisivas nos canais personalizados das redes sociais *online* ou *blogues*; e o editor-espectador que utiliza ativamente os novos *media* para conceber uma dieta audiovisual individualizada e personalizada.

Capítulo 10: A cultura dos jogos multimédia na vida doméstica e social das crianças.

- Tem televisão no quarto, tem uma aparelhagem pequenina no quarto, tem PlayStation, tem os Gameboys que na altura era os jogos... As coisas foram aparecendo progressivamente, e foram aparecendo em... dados como um bónus de ele se ter esforçado ou ter provado que merecia ou era merecedor do equipamento que estava a receber. O último equipamento que nós lhe demos foi a PlayStation... a PlayStation que ele leva para todo o lado... (E6 Mãe, 41 anos, Lic., Técnica Superior)

Os jogos multimédia são um constituinte importante das culturas mediáticas contemporâneas, em especial, nas camadas mais jovens. Em termos económicos e culturais, os jogos multimédia são um elemento importante e ubíquo da cultura moderna (Kirkpatrick, 2013; Williams e Kahn, 2013). Kirkpatrick (2013) interliga a indústria dos jogos com mudanças nas formas mercantis na era dos descarregamentos digitais e da interatividade. Ou, por outras palavras, “*the global culture industry is what happens when movies become games*” (Lash e Lury, 2007: 9). Convém notar que o consumo de jogos, que se centrava essencialmente nos adolescentes, ou nos jovens adultos do sexo

masculino, espalhou-se, simultaneamente, para um público mais velho (em especial aqueles que se socializaram enquanto crianças na utilização dos jogos), para as raparigas e para um público ainda mais novo, isto é, crianças em idade pré-escolar. Adultos na casa dos 30 cresceram a jogar desde os anos 80 e 90 e ainda hoje não abandonaram essa prática. Williams e Kahn (2013) relevam também a diversificação da oferta, o que corresponde a uma variedade de públicos-alvo³⁹. A evolução da estrutura demográfica tem-se aproximado, ainda que lentamente, do universo da população em geral. Dados dos EUA já comprovam, naquele contexto, uma alteração da estrutura demográfica dos jogadores. Segundo dados da ESA (*Entertainment Software Association*)⁴⁰ para 2014, cerca de 59% dos americanos é jogador. Entre os jogadores 48% é do sexo feminino, 29% tem menos de 18 anos, 32% entre 18 e 35 anos e 39% tem mais de 36 anos de idade. A idade média dos jogadores norte-americanos é de 31 anos e a maioria dos jogadores frequentes tem mais de dezoito anos. É de relevar ainda a importância que os dispositivos móveis tiveram no crescimento da indústria dos jogos. Segundo o mesmo relatório, 44% dos jogadores norte-americanos joga no seu telemóvel (*smartphone*) e 33% num dispositivo sem fios. A tendência é clara, a cultura dos jogos multimédia transbordou para além da cultura mediática das gerações mais novas. São princípios lúdicos que permeiam mais áreas da vida pessoal e coletiva e que fazem parte de uma nova realidade cultural e social com implicações também no campo doméstico (McGonigal, 2011).

No que respeita à relação das crianças com os jogos, partindo de uma abordagem *económica*, pode-se argumentar que as crianças têm uma importância crescente como consumidores para as indústrias culturais. A indústria dos jogos multimédia cedo se apercebeu que as crianças podem funcionar como forças impulsionadoras no lançamento de determinados produtos e que o seu poder de compra não é, hoje em dia, nada desprezível, lançando estratégias para cativar este público. Para Hill (2011), que faz eco dos argumentos de Postman (1983), o consumo veio trazer a erosão da infância, visto que as crianças assumem mais responsabilidade nas escolhas importantes de objectos de

³⁹ Uma razão apontada por Williams e Kahn prende-se com a transformação da própria indústria. Muitas das empresas de *software* de jogos foram inicialmente formadas por programadores entusiastas, na sua maioria do sexo masculino, que desenvolviam jogos segundo os seus próprios gostos pessoais. Entretanto as empresas desenvolveram-se e incorporaram uma cultura de gestão corporativa, que olha para novos segmentos de mercado e novas formas de expansão. A oferta diversificou-se em termos de géneros de jogos (que apelam a públicos diferenciados) e no tipo de dispositivos e plataformas em que são disponibilizados e jogados. Há jogos que podem requerer dedicação, um período de adaptação e um processo de aprendizagem, outros são mais casuais ou não necessitam de grande dedicação. Os jogos podem ainda ser disponibilizados fisicamente ou digitalmente, em *tablets*, telemóveis, no computador, na consola dedicada, assim como na internet e, em particular, nas redes sociais *online*.

⁴⁰ Ver relatório em http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2014/10/ESA_EF_2014.pdf

consumo, como consolas e outros produtos caros. São incluídas num mundo (adulto) sem inocência, com uma saliência de comportamentos e gostos expressos na qualidade de ser “fixe” (*cool*). Argumenta Hill (2011) que ser “fixe” é agora uma qualidade que todos os produtos aspiram ter e que cada criança necessita, independentemente da idade. Ter acesso a jogos para maiores de 16 ou 18 anos ou mentir na idade para aderir às redes sociais *online* são expressões da ambivalência entre o apelo infantil e o conteúdo adulto (Kline et al. 2003) e elementos transgressivos para as noções prevaletentes sobre a infância. Nomeadamente, em termos de transgressão de fronteiras entre infância (inocência)/violência e normalidade/adição. Nesta perspetiva, as crianças são encaradas como vítimas da sociedade de consumo. Mas, para Matthews (2007), elas têm agência, contribuem para a formação e moldagem da cultura, na qual podem mobilizar o discurso dos jogos como recurso na formação das suas culturas específicas. Do ponto de vista *técnico*, é de apontar a crescente facilidade, em termos ergonómicos e de interface, em jogar, seja em aparelhos dedicados, seja em dispositivos móveis. Segundo Fromme (2003) é essencial perceber as mudanças por parte dos próprios jogadores, isto é, os fatores que os tornaram suscetíveis para o uso e consumo de jogos multimédia. Daí ser relevante perceber como é que as crianças usam e valorizam diferentes jogos, em que medida são integrados nas suas vidas (Livingstone, d'Haenens e Hasebrink, 2001) e como é que a mudança nos *media* se relaciona com desenvolvimentos sociais mais genéricos.

No inquérito presencial do projeto Sociedade em Rede (2006), há uma percentagem bem menor (45,3%) de crianças jogadoras, quer em consolas quer em computadores, em comparação com 80,8% de crianças inquiridas *online* (2006), ou seja, estes constituem um público largamente socializado na cultura dos jogos⁴¹. Porém, entre os inquiridos do inquérito face-a-face se considerarmos os utilizadores da internet a percentagem de jogadores habituais sobe para 53,9%. Deste modo, podemos dizer que as crianças socializadas na internet tendem a domesticar também outros tipos de *media* como os jogos. Apura-se igualmente que a cultura dos jogos apela mais a um público masculino do que feminino. À semelhança do verificado com o inquérito *online*, observa-se uma clara disparidade entre rapazes e raparigas. Mais de metade dos rapazes (57,1%) costuma jogar enquanto nas raparigas a percentagem de jogadoras regulares desce para 33,1%.

⁴¹ Todavia é de apontar a eventualidade de enviesamentos metodológicos que não podemos medir. Um problema, aliás, comum na inquirição *online*. É de recordar que as respostas à inquirição *online* tiveram como incentivo a oferta de uma consola de jogos, o que poderá ter causado um efeito em termos de seleção dos inquiridos. Ou seja, aqueles mais interessados em jogos tiveram uma motivação extra para responder ao inquérito.

Quanto ao inquérito *online*, a quase totalidade dos rapazes (90%) costuma jogar, em comparação com 68,5% de raparigas. Como se constata, a cultura dos jogos seduz igualmente frações apreciáveis de raparigas e o mercado dos jogos também se direcciona a segmentos femininos, como no caso da popular série de jogos de simulação *The Sims*⁴² (Jansz, Avis e Vosmeer, 2010). Um dado curioso é que é entre os mais novos (dos 9 aos 12 anos) que se verifica a maior proporção de inquiridos que habitualmente joga (94,2%). Fazendo um escrutínio entre os inquiridos dos 9 aos 12 anos, verifica-se que há um grande esbatimento das diferenças de género, visto que 96,1% dos rapazes e 90,7% das raparigas declaram que jogam habitualmente. Com o avanço da idade observam-se menores frações de jogadores regulares. Temos assim 83,9% de inquiridos dos 13 aos 15 anos que joga habitualmente e uma menor percentagem (76,2%) de jogadores regulares entre os 16 e os 18 anos. Possíveis fatores explicativos deste decréscimo poderão ser a vida social mais preenchida das crianças mais velhas, assim como o requerimento de um maior tempo de estudo e uma desvalorização dos jogos no âmbito das atividades lúdicas e sociais.

Os dados do inquérito face-a-face mostram igualmente que, como seria de esperar, há um interesse elevado ou muito elevado nos jogos entre a maior parte dos jogadores (80,6%), uma percentagem muito semelhante ao interesse demonstrado pelos utilizadores da internet, que é elevado ou muito elevado em 81,3% dos casos. Na comparação entre sexos, vislumbra-se uma divisão clara entre os interesses demonstrados. Quase todos os rapazes que jogam regularmente (93%) demonstram um interesse elevado ou muito elevado, enquanto a percentagem de raparigas com um elevado ou muito elevado grau de interesse desce para 58,4%. É, portanto, verificável um efeito de género na socialização na cultura dos jogos, tanto em termos mais objetivos, de prática, como em termos mais subjetivos ou valorativos, de interesse pelos jogos. Quanto à comparação entre escalões etários, verifica-se a tendência de o interesse pelos jogos diminuir um pouco com a idade.

⁴² Este jogo pode ser considerado uma simulação social, onde o jogador controla e acompanha personagens virtuais ou *bots* (diminutivo de *robots*) em situações quotidianas e marcantes do ciclo de vida como comprar uma casa, ter um filho, etc. Jansz, Avis e Vosmeer (2010) analisam as motivações para jogar este jogo à luz da teoria dos papéis de género, dada a simulação doméstica e a inclusão de papéis femininos tradicionais no jogo. Outra questão prende-se com as interações constantes com um 'outro' artificial em muitos jogos multimédia. Isto sugere que necessitamos de interpelar a realidade com uma tipologia expandida da proposta por Thompson (1995), identificando novos tipos de ação mediada e/ou à distância, em particular nos jogos *online* ou em programas informáticos providos de *scripts* (ou guiões informáticos) de inteligência artificial. Esses tipos de ação podem incluir interações com *bots*, de muitos para muitos ou de grupos para grupos nos jogos *online* ou mesmo formas de interação que permitem a própria transformação, por parte dos utilizadores, dos contextos topológicos das interações. Para uma crítica face à proliferação de *bots* sociais nas plataformas digitais e uma discussão sobre os seus impactos nas pessoas, ver Turkle (2010).

É entre os mais novos (8 aos 9 anos) que se verifica a maior percentagem de inquiridos com um interesse elevado ou muito elevado pelos jogos (87,1%). Dos 13 aos 15 anos essa percentagem decresce para 78% e entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos desce para os 75%. Portanto, é no campo subjetivo que encontramos diferenças entre escalões etários, o que é coerente com a hipótese levantada de que as crianças mais velhas provavelmente têm interesses mais diversificados, são solicitados para ou procuram outras atividades, fruto da sua maior autonomia pessoal.

No conjunto de entrevistas realizadas a crianças dos 12 aos 17 anos pudemos identificar os seguintes perfis (ver características dos entrevistados no anexo A):

Quadro 10-1. Perfis das crianças dadas as suas representações e práticas face aos jogos.

Perfis	Características
Os “jogadores incondicionais” (Cor-de-laranja na matriz no anexo B)	Tipicamente, nestes jogadores, há um investimento em termos simbólicos e sociais nos jogos ilustrado na formação social <i>online</i> de clãs. Os jogos são tema de conversa frequente com os amigos e há uma conseqüente alimentação da vertente social dos jogos, em particular, <i>online</i> , com familiares, amigos e/ou estranhos. Os jogos são entendidos como uma forma de abstração e de passar o tempo. Mas é entre os “jogadores” que se verifica com maior frequência uma representação dos jogos mais centrada nas suas características técnicas em termos de interatividade ou jogabilidade e de qualidades gráficas, narrativas ou da banda sonora. É bastante frequente os “jogadores incondicionais” referirem conflitos ou preocupações por parte dos educadores em torno dos tempos de utilização e alguns deles reconhecem a existência de impactos desta sua atividade mediática na vida familiar. Os jogos de guerra são populares entre os “jogadores incondicionais”. Os usos relacionais dos jogos são mais evidentes nestas crianças. A grande maioria são rapazes.
Os Recreativos (Azul na matriz no anexo B)	Para este grupo minoritário os jogos aparecem essencialmente como mais uma diversão, sem grande investimento simbólico e social, embora possa ser utilizada com outros (familiares ou amigos). Estas crianças referem usos estruturais e relacionais dos jogos. Privilegiam jogos alternativos aos de guerra e que não requerem, em princípio, grande investimento pessoal e sem uma forte componente multijogador <i>online</i> . Apenas raparigas compõem este perfil.
Desligados/Jogadores casuais (Verde na matriz no anexo B)	São aquelas crianças que apontam estar desligadas dos jogos, embora possam jogar um jogo casual no telemóvel para passar o tempo nalguma ocasião ou em casa de amigos. Nestas crianças predomina o uso estrutural dos jogos como uma forma de entretenimento em situações pontuais. Mas é entre os “desligados” que se verifica com maior frequência uma representação dos jogos mais centrada nos aspetos negativos, em particular, a viciação. A maioria são raparigas.

Das entrevistas realizadas a 16 crianças, 8 foram incluídas no perfil de “jogadores incondicionais”, 3 nos “recreativos” e 5 nos “desligados/jogadores casuais”. A construção desta tipologia seguiu um conjunto de indicadores: as práticas de jogo (se costuma jogar, com quem costuma jogar, como costuma jogar; e que tipo de jogos); as representações face aos jogos, que incluem referências às motivações por trás das práticas de jogo; e as representações face às preocupações e mediação dos pais. Schuurman et al. (2008) construíram outra tipologia que tem apenas como critério principal a identificação das motivações, tendo em consideração o papel identitário dos jogos, por trás das práticas dos jogadores da Flandres. Neste sentido, identificaram os fãs, os competidores, os escapistas e os passadores de tempo (*time-killers*). Esta tipologia cruza-se, no entanto, com elementos identificados no nosso estudo e indica que, num estudo mais alargado, entre os “jogadores incondicionais” poderíamos identificar subgrupos consoante as suas motivações e o papel identitário dos jogos. O estudo das motivações também poderá ajudar a enquadrar as diferenças de género nas tipologias de jogadores (Jansz, Avis e Vosmeer, 2010).

Entre os “jogadores incondicionais” (que remete para a expressão anglo-saxónica de *hardcore gamers*) apenas uma criança é do sexo feminino, o que revela um claro efeito de género. Apenas raparigas compõem os “recreativos” e entre os “desligados/jogadores casuais” identificámos 4 raparigas e um rapaz. Estes resultados confluem com o estudo de Almeida, Nunes e Delicado (2011) que identifica “jogadores inveterados” entre as crianças portuguesas utilizadoras da internet. Os rapazes são claramente majoritários entre estes “jogadores inveterados”, que são igualmente caracterizados por índices mais altos nas práticas lúdicas *online*, tendem a ser utilizadores de longa duração da internet e a ter acesso ao computador e à internet no seu próprio quarto. O estudo revela ainda que as práticas *online* por parte destes jogadores são pautadas pelo seu interesse pelos jogos, visto que tendem a focar-se na visita a páginas de jogos, navegam menos e de modo mais hesitante do que os restantes perfis. Em certa medida estes resultados são consistentes com a análise das nossas entrevistas. Nos “jogadores incondicionais” verifica-se uma valorização simbólica dos jogos que é expressa em várias atividades *online* e *offline*: como navegar na internet e visitar páginas com informações ou onde se pode descarregar jogos, de forma autorizada ou não, formar clãs (equipas organizadas nos jogos *online*) ou falar frequentemente sobre esse tema com os amigos, seja na escola seja através da internet. Ou seja, na estrutura de relevância dos *media* (Thompson, 1995), em que as experiências proporcionadas pelos diferentes *media* são reflexivamente incorporadas no

projeto do “eu” (*self*), os jogos assumem particular importância para parte das crianças. Podemos buscar inspiração em Lull (1990), que se debruçou sobre a televisão, para diferenciar entre usos estruturais e usos relacionais. O uso estrutural de entretenimento para passar o tempo é referido por 11 das 16 crianças entrevistadas, sendo o uso mais comum. Mas, entre os “jogadores incondicionais”, as referências aos usos relacionais perpassam o discurso das crianças entrevistadas, nomeadamente, em termos de facilitação da comunicação e de ligação, em especial, com os pares. Os seguintes excertos de entrevistas a “jogadores incondicionais” demonstram várias das características apontadas atrás:

- *Falamos, muito [com os amigos]. Novos jogos, que apareceram por aí... nós vamos à net e jogamos e às vezes gostamos... depois normalmente vemos mais a internet, porque durante, durante essa parte do dia é quando nós jogamos mais, jogamos mais e essas coisas. Agora durante as férias principalmente, nós encontramos-nos todos, marcamos, jogamos todos juntos, ou vamos sair às vezes, marcamos... pela internet. Nós depois mostramos sites, nós criamos sites com nomes de equipas e essas coisas...* (E11 Filho, 14 anos, 8º ano)

- *Quando te sentes só, que gostas mais de fazer?*

- *Jogar. Normalmente quando estou a jogar não estou sozinho que eu uso o microfone e falo com os meus amigos.* (E3 Filho, 12 anos, 7º ano)

Na senda de Bourdieu, Kirkpatrick (2013) apresenta os jogos como um campo cultural com o seu próprio discurso especializado. Há uma internalização do discurso “*gamer*” e uma racionalização das suas próprias preferências e comportamentos. Talvez por isso, em metade dos “jogadores incondicionais” a representação dos jogos é mais centrada nas suas características técnicas como os gráficos⁴³. A cultura mediática dos jogos pode entrar e informar a identidade do jogador, isto é, tornar-se “*gamer*” é um meio de assegurar a validação para as próprias atividades e o reconhecimento num grupo de pares. Neste sentido o ato de jogar é recuperativo para os indivíduos que aprendem a avaliar os jogos e a tornarem-se exponentes de boas formas de jogar. Daí que Kirkpatrick fale do desenvolvimento do *habitus* “*gamer*”, em que perceções, disposições e habilidades incorporadas (inclusive na *hexis* corporal, por exemplo na forma como se usa um comando de jogo), são alinhadas com objetos (jogos e periféricos como comandos, teclados e ratos) e identidades (em especial, *online*) através do qual um novo campo de

⁴³ Neste sentido, Izushi e Aoyama (2006) apontam que uma representação gráfica realista tornou-se uma ferramenta de *marketing* em que consumidores e produtores julgam a qualidade dos jogos. O que leva também Kirkpatrick (2013) a afirmar que o campo cultural dos jogos nunca conseguiu uma autonomia plena face a outros *media* como o cinema.

provas é criado, campo que tem de ser visto vis-à-vis entre os pares e os cuidadores.

Quanto ao campo de provas dos jogos, uma mãe refere:

- *Ele ganhou um jogo novo, e agora enquanto não passar os níveis todos aquela coisa está sempre a trabalhar para ele conseguir passar os níveis todos. Porque depois de ele conseguir passar os níveis todos do jogo, já não é tão rotineiro. Não é tão...tão...fixo* (E6 Mãe, 41 anos, Lic., Técnica Superior)

Entre todos os entrevistados apenas um, que pertence aos “jogadores incondicionais”, referiu outras características de certos jogos como a possibilidade de produção/criação e o desenvolvimento de competências. Esta criança não está mal informada visto que autores como Greenfield (1984) ou Gee (2008) interligam a experiência interativa dos jogos com princípios de aprendizagem⁴⁴. Mas, para além disso, o discurso da criança entrevistada vinca, na relação com os jogos, um reconhecimento das próprias necessidades e impulsos como legítimos (Honneth, 1995), quando defende a possibilidade de desenvolvimento de competências:

- *Eh, eu acho que uma vez disseram-me que havia um estudo mesmo que as pessoas que jogavam este tipo de jogos [de estratégia] desenvolviam capacidades mentais e às vezes acho que notei isso, mas pronto.* (E7 Filho, 15 anos, 10º ano)

Os jogos podem ainda ter uma segunda dimensão de reconhecimento, a criação de autoestima, assegurando reconhecimento positivo dos outros (Taylor, 2006), amigos ou familiares, que pode advir da forma como se joga⁴⁵ ou quando se descobre algo novo:

- *Que actividades é que tu partilhas com eles [pais]?*

- *Sim, falamos...às vezes damos passeios..aa..às vezes, decidimos... jogar na Playstation e ver quem é que vence...* (E10 Filha, 12 anos, 7º ano)

- *Quando descobri um novo jogo fixe, dou o link para eles [amigos] fazerem o download e jogamos online.* (E1 Filho, 15 anos, 9º ano)

O tema do escape, ou o uso relacional dos jogos enquanto escape do mundo exterior também é referido:

- *É uma forma de uma pessoa se abstrair um bocado do mau que o mundo anda.* (E6 Filho, 17 anos, 11º ano)

⁴⁴ Para Gee os jogos contribuem para formas de aprendizagem como o *co-design*, a personalização, a formação da identidade, a manipulação e o conhecimento distribuído. Mas voltaremos mais detalhadamente à discussão entre literacia e novos *media* noutra capítulo.

⁴⁵ Neste sentido, uma das crianças fez questão de me mostrar o jogo que habitualmente mais joga e a sua habilidade ao jogá-lo.

É frequente os “jogadores incondicionais” referirem conflitos ou preocupações por parte dos pais, em particular, em torno dos tempos de utilização e alguns deles reconhecem a existência de impactos desta sua atividade mediática na vida familiar. Mas nota-se no seguinte discurso que o custo maior é a perda de conexão social, cuja falta pode ser experienciada como privação:

- *É pacífico quando chega a hora do jantar e desligares o computador, ou...?*
- *Não porque o jogo que estou a jogar agora não se pode sair a meio do jogo... são jogos de trinta, quarenta minutos, cada jogo, e, não se pode sair se não bloqueiam-nos a conta... e é um bocado chato quando estamos, chegamos à hora do jantar e o nosso pai diz, diz para nos despacharmos, despacharmo-nos quando nos demoramos muito, às vezes até desliga a internet para nós virmos...* (E11 Filho, 14 anos, 8º ano)

Já nos jogadores “Recreativos”, os jogos são entendidos como essencialmente mais uma diversão e constitui uma atividade essencialmente para passar o tempo ou partilhada com outros, familiares ou amigos, em casa.

- *Por exemplo o “Little Big Planet”⁴⁶, uma amiga minha também é doida pelo jogo então de vez em quando vimos para aqui jogar e ficamos todas ...* (E2 Filha, 14 anos, 8º ano)

É entre os “desligados/jogadores casuais” que se verifica com maior frequência uma representação dos jogos mais centrada nos aspetos negativos, em particular, a viciação, embora sejam também referidas a violência, e num caso a inatividade, o que exhibe uma consternação recorrente com a “normalidade”:

- *Viciam uma pessoa e, muitas vezes, as pessoas ficam refugiadas, ficam ali... pronto, não comunicam com a família, com os pais...* (E12 Filha, 15 anos, 10º ano)

- *É muito violento e eles tornam-se...não estou a dizer que vão, pegam numa arma e pronto não é? mas...estou a dizer que as pessoas ficam....não por exemplo...aaa.....acham, não estou a dizer que, acham piada não é? mas...acham uma coisa normal por exemplo haver guerras na realidade e comparam com o jogo, já aconteceu bastante ver irmãos de amigos meus...* (E16 Filho, 16 anos, 11º ano)

É nos “desligados/ jogadores casuais” que se denota o menor papel dos jogos nas suas estruturas de relevância face aos *media* e onde são mais apontados os perigos de justaposição da experiência vivida (interagir com a família, com os pais) com a experiência mediada dos jogos (os jogos como evitação do real, como dessensibilização da experiência da guerra). Quanto a indicadores de capital cultural da maioria dos pais

⁴⁶ Jogo de plataformas.

dos “jogadores incondicionais”, a maioria tem pelo menos o grau de licenciatura. A pesquisa de Nikken e Jansz (2006) não indica que os pais com maior capital cultural estão mais inclinados para a mediação do que os pais com menor escolarização. Ao contrário do que acontece com a televisão, são os pais com menor escolarização os que impõem restrições e discutem criticamente os conteúdos com maior frequência. Ademais, a “co-participação” nos jogos verifica-se tanto nos pais mais escolarizados como nos menos. O estudo de Nikken e Jansz (2006) lança ainda pistas de investigação assentes na diferenciação de formas de mediação ativa, visto que a discussão de conteúdos pode tomar vários sentidos, negativos ou positivos, ou referir-se a culturas mediáticas mais partilhadas ou a uma confrontação de culturas. O conceito de mediação ativa remete ainda para a noção goffmaniana de ‘esquemas de interpretação’ referente às modalidades de localizar, entender, identificar e nomear uma determinada situação (Goffman, 1976: 21). No nosso estudo, as diferenças de género entre os três perfis são as mais marcantes. Pode-se associar este indicador aos retratos dos papéis de género nos jogos multimédia e as suas implicações na socialização de género (Dietz, 1998). Na análise de conteúdo que fez, Dietz aponta que 41% dos jogos examinados não tinha personagens femininas e que em 28% as personagens femininas eram retratadas como objetos sexuais. No estudo de Beasley e Standley (2002), que conflui com as conclusões de Dietz, foram codificadas 597 personagens e apenas 82 (13,7%) eram femininas e tinham tendencialmente menos roupa (veja-se, por exemplo, o caso de *Lara Croft*, protagonista principal da série de jogos *Tomb Raider*) que os personagens masculinos. No entanto, com a popularização dos jogos multimédia, Williams et al. (2009) destacam o fato de que o nível de escolha dos jogadores continua a crescer (há jogos que permitem a personalização do/a protagonista principal do jogo ou até que tipo de relações sexuais se podem alimentar⁴⁷), e que os investigadores devem prestar especial atenção para os próprios jogadores como importantes fontes de variação das personagens. No entanto, o estudo indica que o universo das personagens dos jogos não é representativo da população, e mesmo do universo de jogadores. Isto é, o universo dos jogos corresponde a uma ordem “genderizada”, que não deixa de apelar a uma parte do público feminino, mas que tem os seus efeitos. Uma linha de pesquisa ainda por explorar plenamente é a que relaciona as representações e motivações com os tipos de jogos preferidos das crianças e os seus

⁴⁷ Veja-se o caso da série *Mass Effect* que permite encetar relações heterossexuais ou homossexuais ao longo do desenrolar da estória.

impactos na socialização de género.

10.1 A mediação do consumo e a afirmação dos jogos multimédia no campo doméstico

A emergência dos jogos multimédia introduziu novas realidades no sistema dos *media*: a contribuição dos jogos para as receitas dos serviços audiovisuais igualava, já em 2000, as receitas de bilheteira do cinema nos EUA e superava-as em dois pontos percentuais na União Europeia. A percentagem de crianças inquiridas presencialmente que compra habitualmente jogos é de 27,9%. As crianças gastam, em média, 22,75 euros por mês em jogos, no entanto é de referir que metade dos inquiridos declara não gastar nada por mês neste tipo de produtos. Como seria de esperar são os rapazes os mais gastadores visto que, em média, gastam 33,26 euros por mês em jogos, em comparação com 8,34 euros por parte das raparigas. Os gastos mensais com jogos são tendencialmente superiores aos gastos com o telemóvel e com música, em particular, entre os rapazes. O montante que, em média, as crianças estariam dispostas a pagar por mês para descarregar da internet os 10 jogos mais vendidos é de 8,82 euros. Porém, é assinalável que mais de metade não estaria disposta a pagar. São os inquiridos do sexo masculino e os mais velhos, dos 16 aos 18 anos, os que demonstram maior disposição para pagar quantias mais elevadas. Para além disso, os respondentes infantis demonstram maior interesse em gastar mais dinheiro na descarga de jogos do que de filmes na internet. Concomitantemente, verifica-se que cerca de 60% das crianças inquiridas prefer divertir-se e passar o tempo a jogar do que a ver filmes, ou seja, a interatividade proporcionada pelos jogos é para essas crianças mais aliciante. Entre os mais novos, a percentagem daqueles que preferem os jogos aos filmes ascende praticamente aos 68%.

É de realçar ainda que são normalmente os pais a comprarem os jogos, seja como presente, seja, provavelmente, como uma compra supervisionada. Apenas 20% dos jogadores declara ser o próprio a comprar os seus jogos. É de notar que são os rapazes que tomam mais a iniciativa de comprar jogos, o que é coerente com os restantes dados. Por outro lado, há visivelmente uma maior percentagem de inquiridos dos 16 aos 18 anos (39,5%) que compra os jogos para si. Concomitantemente, averigua-se um peso menor dos pais (38,5%) na compra dos jogos. Inversamente, entre os inquiridos dos 8 aos 12 anos, verifica-se que, em 64,9% dos casos, os pais são os compradores dos jogos, feito

da menor autonomia financeira e existencial e de maiores entraves na escolha dos jogos sem a supervisão dos ascendentes. Neste âmbito, entrevistados pertencentes aos “jogadores incondicionais” com idades e estratégias diferenciadas adiantam:

- *Normalmente, o que faço é junto dinheiro ao longo do ano, nas férias, nos anos e assim e depois compro o que quero. Jogos de computador vejo na net e assim. Mas para as consolas já comprei. Normalmente quando eu compro essas coisas é o meu tio mais velho que vem comigo, que ele também gosta muito dessas coisas, e ele percebe qual é o melhor (jogo) e qual não é. Mas, normalmente peço o dinheiro para ir comprar ou à minha mãe, se tiver muito dinheiro deixa, se não tiver diz para poupar ou então para fazer o que achar melhor.* (E5 Filho, 16 anos, 10º ano)

- *E as compras de jogos? E de filmes? Costuma chagar os teus pais?*
- *Bastante sim. Digo que compreem isso não sei quê e depois passado um tempo eles dizem: "vá, vai lá comprar"* (E3 Filho, 12 anos, 7º ano)

Voltando aos dados do inquérito presencial (Sociedade em Rede, 2006), quando os inquiridos não compram os jogos ou não lhes oferecem os jogos que utilizam, na maior parte dos casos (76,8%) são jogos emprestados por amigos, colegas ou familiares. Apenas 6,3% confessa que são jogos copiados a partir dos jogos originais. A maioria das crianças (69,3%) diz não ter jogos “pirateados”. Contudo, a utilização não autorizada ou ilegal de jogos é mais frequente nos rapazes (em 41% dos casos) do que nas raparigas (17% dos casos). Os adolescentes dos 16 aos 18 anos são também aqueles que mais utilizam jogos pirateados (34,3%) em comparação com 22,5% das crianças dos 8 aos 12 anos. Esta referência à “pirataria” serve não só para ter uma noção da utilização de *software* “pirata” por parte das crianças, como para se ter uma noção um pouco mais clara da dimensão do mercado de jogos multimédia. Apesar de parte dos jogadores não despender ou despender pouco dinheiro em jogos, isso não significa que não sejam utilizadores ávidos. Somando as vendas e a “pirataria” torna-se visível o que representa esta indústria cultural quer em termos de receitas quer em termos de público-alvo.

Os vários tipos de jogos são utilizados por perfis diferentes de jogadores. De um modo geral, os jogos de ação, os jogos de aventura, os de corrida e os de estratégia são os mais populares entre as crianças inquiridas presencialmente. Entre os menos populares estão os *first person shooters* (que estão, geralmente, entre os jogos mais violentos) e os *role playing games*⁴⁸, que são jogos multimédia mais complexos, por um lado, em termos cognitivos, requerendo maior tempo de aprendizagem e de imersão no jogo, e, por outro

⁴⁸ Os RPG ou Role-Playing Games são jogos de “interpretação de papéis” inseridos numa narrativa que recorre frequentemente a cenários do domínio fantástico e que tiveram a sua inspiração original em jogos de tabuleiro.

lado, em termos tecnológicos, exigindo muitas vezes consolas ou computadores dispendiosos de última geração. Pela análise das entrevistas podemos aferir que os jogos de guerra ou *first person shooters* são populares entre os “jogadores incondicionais”. Este tipo de jogos está mais acessível ou apela a um determinado perfil de jogador, predominantemente masculino e tendencialmente mais velho. Os dados do inquérito presencial revelam ainda outros tipos de jogos que tendem a captar a atenção do público masculino, como os jogos de ação, de corridas, de simulação, de futebol e de outros desportos. Os jogos de *arcade* e de puzzles, tabuleiro ou cartas são os que mais cativam o público feminino. Além disso, as crianças mais pequenas demonstram maior atração por jogos de futebol e de outros desportos, de ação, aventura e corridas. Os jogos de simulação, puzzles, tabuleiro e cartas apelam a um público tendencialmente mais velho.

A consola de jogos é a plataforma mais utilizada para 61% das crianças inquiridas, enquanto o computador aparece em segundo lugar, sendo a primeira escolha de 48,8% dos respondentes infantis. Em contraponto, o telemóvel é a plataforma mais preterida. Contudo, este dispositivo rivaliza com a consola portátil, constituindo aquele, nos dias de hoje, uma plataforma mais acessível e comum, onde se verifica um mercado “mobile” de aplicações e jogos em franco crescimento. Numa análise por sexos, verifica-se claramente que, entre os rapazes, a consola constitui a plataforma de jogos mais utilizada (63,2% dos casos), sendo que o computador é escolhido em primeiro lugar apenas em 36,9% dos casos. Já para 72,7% das raparigas o computador é a plataforma mais utilizada para jogar.

Para a compreensão das ligações que se estabelecem entre os jogos e outras tecnologias, num *modelo comunicacional em rede* que sintetiza várias formas de comunicação, é relevante olhar para a sua relação com a internet. Hoje em dia, há uma vasta oferta de jogos que oferecem a possibilidade de interagir com outros jogadores *online* através da internet e que poderão dar lugar ao estabelecimento de verdadeiras comunidades de jogadores *online* que partilham habitualmente práticas de jogo. Os jogos poderão ser assim extensões do “eu” social das crianças e constituir situações construídas para permitirem a participação de um número elevado de pessoas em algum padrão significativo das suas vidas sociais. Amaral (2008) profere que o advento da internet alterou de forma marcante a indústria dos jogos. De facto, uma grande parte dos jogos produzidos hoje em dia permite a interação em rede entre jogadores, o que aumenta a própria longevidade dos jogos. Contudo, apesar do sucesso dos jogos *online* em círculos específicos de utilizadores, dos jogadores inquiridos presencialmente, apenas 20,4% costuma jogar através da internet, mas se considerarmos apenas os jogadores com acesso

à internet verificamos que esse valor ascende pouco, para 24,3%. Verifica-se que há uma maior percentagem de rapazes que joga *online* (23,7%) do que de raparigas (14,5%). É entre os mais novos que se verifica a menor percentagem de jogadores *online* (16,8%) e é entre as crianças dos 13 aos 15 anos que se verifica a maior percentagem de inquiridos (24%) a jogar *online*. No escalão dos 16 aos 18 anos esse valor decresce para 21,9%.

A mais baixa percentagem de jogadores *online* entre os mais novos talvez reflita menores competências para correr um jogo através da internet e uma menor autonomia face à utilização do computador e da internet. Inversamente, os inquiridos dos 13 aos 15 anos poderão distinguir-se por uma maior competência adquirida na utilização das TIC e de uma maior autonomia face ao escalão etário anterior. O decréscimo de jogadores *online* entre os 16 e os 18 anos poderá ser, pelo menos em parte, explicado por um interesse menor face aos jogos multimédia. Ao nível da interatividade, a aposta na internet vem representar mudanças qualitativas na lógica da interação social proporcionada pelos jogos de realidade complexa. Da possibilidade de jogar com redes de sociabilidades de proximidade, amigos da escola ou da rua, as crianças passam a poder interagir com utilizadores apenas identificáveis através dos seus apelidos virtuais. Porém, apenas uma minoria de crianças inquiridas assinala que costuma jogar com desconhecidos, sendo que os jogos ainda estão mais frequentemente ligados às redes de sociabilidade de proximidade. No entanto, é de prever uma possível subida no volume de utilização de jogos *online*, seja com amigos seja com desconhecidos. Como vimos pela análise das entrevistas é no perfil dos “jogadores incondicionais” que identificámos uma prática generalizada de jogar *online*, quer com amigos, quer com estranhos. Neste contexto, um dos “jogadores incondicionais” adianta a importância das amizades *offline* nos jogos *online*:

- *Jogas com estranhos?*

- *Sim, mas isso são jogos RPG (Role Playing Games), nada de... e jogos de Browser normais. Neste momento o que eu jogo mais é Ikariam, isso é porque os meus amigos todos jogam.* (E5 Filho, 16 anos, 10º ano)

Das crianças entrevistadas, metade afirma que costuma jogar ou costumava jogar com estranhos *online*. Os jogos em rede provocam muitas vezes interações com estranhos, metade das crianças entrevistadas refere que joga ou já jogou *online* com estranhos, o que poderá levantar algumas preocupações nos pais e a uma gestão da informação por parte de quem joga:

- *Mas não costumavas estabelecer conversa dentro desses jogos ou...?*

- *Estabelecer, mas nunca passo daquela marca, só falo mesmo durante só falo sobre o jogo e mais nada.* (E11 Filho, 14 anos, 8º ano)

Nesta criança nota-se uma incorporação das precauções a ter face a estranhos, em que uma das regras é não quebrar o anonimato, salvaguardado através de *nicknames*, nas interações nos jogos *online*. Todavia, outro “jogador incondicional” aponta oportunidades derivadas das interações encetadas nos jogos com crianças de outros contextos nacionais, quanto ao contacto com outros contextos culturais e à prática do inglês. Aqui está patente um exemplo do uso relacional dos jogos em termos de facilitação da comunicação e de aprendizagem social - como tipificado por Lull (1990) para a televisão:

- *Também falas com estranhos?*

- *Sim... estranhos... estranhos... porque estranhos que não são bem estranhos, porque eu conheço essas pessoas a partir dos jogos... e já fizemos muitos jogos juntos, mas eu nunca vi as caras deles nem eles nunca viram a minha... por isso jogamos mesmo só e limitamo-nos só a isso, quando falamos, falamos só disso... Eu não sei quem eles são, sei o nome deles, eles sabem o meu... Tratamo-nos pelos “nicknames”, por isso não... também, eles também gostam muito de ter a sua privacidade, também sabem que....*

- *E sabes se têm a mesma idade do que tu, se não têm...*

- *Há uns que dizem... acho que até há uns mais novos, muito mais novos... Mas a... sim, americanos principalmente, porque... torna-se mais fácil até...*

- *Então tu praticas o inglês com eles...*

- *Muito... Quase tudo... As minhas notas a inglês são tão boas, acho que é devido a isso... Falamos muito então pelo Skype, ou seja, falamos mesmo não só a escrever...*

- *Mas então nunca conheceste alguém assim pessoalmente que conheceste nos jogos, por exemplo...?*

- *Pessoalmente... Uma vez um português, mas... nós jogávamos muito tempo e ele, estávamos lá no fórum do jogo, e apareceu lá uma foto... (E7 Filho, 15 anos, 10º ano)*

Apesar de o contacto com estranhos ser frequente entre os jogadores, em geral, verifica-se uma alimentação da vertente social dos jogos *online* com os amigos, visto que das 16 crianças entrevistadas, 10 afirmam jogar *online* com amigos, embora apenas 5 refiram que jogam em casa uns dos outros. É ainda de referir que metade das crianças entrevistadas refere que joga com pelo menos um dos pais e 6 com os irmãos. Olhando para os dados do inquérito presencial, regra geral, os jogos não são partilhados em família e os pais ou outros adultos não participam nas atividades com jogos eletrónicos, pelo menos, de uma forma ativa e interativa. A grande maioria (84%) das crianças costuma jogar sozinha e a percentagem daquelas que jogam com amigos decresce para 40,6%, uma percentagem que, ainda assim, é maior daquelas que jogam com os irmãos/irmãs (31,5%), com o pai (9,7%) ou a mãe (3,2%). Por um lado, alguns tipos de jogos apelam a uma experiência mais individualizada, pois as qualidades interativas de muitos jogos são

especialmente atrativas em situações em que as crianças se encontram sozinhas. Por outro lado, o usufruto individualizado dos jogos pode ser visto como cada vez mais aceitável num contexto em que as crianças reclamam a necessidade das suas próprias esferas. Todavia, jogar sozinho não é uma situação ideal aos olhos da maioria dos respondentes, visto que 83% concorda ou concorda em parte que é muito mais divertido jogar com alguém. De resto, fazendo a análise com quem os inquiridos jogam *online* verifica-se uma clara preferência pelos amigos, isto é, confirma-se que os jogos estão mais frequentemente ligados às relações entre amigos ou de pares do que ao convívio familiar. É curioso verificar que há uma maior percentagem de rapazes que joga com amigos (47,6%), em comparação com 31,3% das raparigas. Estas têm uma ligeira preferência pelos irmãos (32,1%) e, provavelmente, jogar um jogo não será motivo suficiente para as raparigas procurarem amigos ou pares com quem partilhar essa atividade.

É de realçar ainda que é entre as crianças mais novas que as relações familiares têm particular importância nas atividades com jogos multimédia. Sem surpresas, a participação do pai é muito maior entre os inquiridos dos 9 aos 12 anos (em 27,5% dos casos) do que entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos (4,7% dos casos). E a participação das mães é sempre menor que a dos pais. Os pais são geralmente observadores externos, e apenas alguns participam na cultura dos jogos dos filhos. Portanto, tendencialmente, os jogos não são uma plataforma que agregue a família em seu torno, o que os contrasta com outros *media*, como a televisão, mais integrados nas interações familiares, em especial, entre indivíduos de diferentes gerações. Claramente, além dos inquiridos, são os irmãos/irmãs os utilizadores mais comuns dos jogos de consola ou de computador, seguidos pelos pais. É ainda interessante verificar que entre os mais novos, 35,8% indica que o pai utiliza jogos de consola e de computador. Ou seja, é entre os escalões mais novos que os jogos poderão constituir um meio de entretenimento mais partilhado entre irmãos e com a participação do pai.

Por outro lado, poderá também haver uma estratificação etária do tipo de jogos jogados, fazendo com que os diferentes jogos não sejam realmente algo partilhado familiarmente entre irmãos de várias idades ou entre pais e filhos. É ainda de notar um efeito de género com a exclusão geral das mães nas práticas de jogo, embora possam estar bastante presentes noutras atividades familiares. O envolvimento dos familiares nas práticas de jogo pode indiciar maiores probabilidades da existência de modalidades de mediação para além das restritivas, que são focadas na restrição temporal e de conteúdos (Nikken e Jansz, 2006). Se por um lado, os vários intervenientes familiares podem

envolver-se no jogo (à semelhança da co-visualização da televisão), partilhando a experiência, mas sem se pronunciarem sobre o conteúdo ou os seus efeitos, o que significa uma “co-participação”, por outro, há a possibilidade de uma “mediação ativa” em que pais e filhos, ou os irmãos entre si, falam sobre os conteúdos dos jogos. No entanto, como reiteram Nikken e Jansz (2006), não podemos assumir que esta mediação é necessariamente positiva, visto que pode haver formas negativas de instrução e mediação.

10.2 Um choque de culturas mediáticas entre gerações de pais e filhos?

A relevância cultural e social dos jogos está interligada com a discussão sobre as competências ou literacia das crianças no que diz respeito aos *media*. Pais e educadores prendem-se muitas vezes a visões dos jogos como maus educadores, disseminadores de comportamentos violentos, de isolamento social ou simplesmente como algo que consome tempo às crianças, desviando-as de atividades mais produtivas. Porém, um melhor conhecimento sobre os processos informais de aprendizagem e do seu pano de fundo torna-se necessário para evitar, segundo Fromme (2003), o “choque de culturas mediáticas”. Esta noção metafórica chama a atenção para o seguinte: professores, pais e educadores em geral são membros de uma geração que, na sua socialização primária, cresceram numa cultura mediática diferente e, portanto, têm experiências mediáticas diferentes que as gerações mais novas. Estas experiências mediáticas informais não só influenciam os valores privados e as atitudes em relação aos novos *media*, como também têm impacto nas suas representações e práticas educativas. Ou seja, os educadores tendem a abordar as culturas mediáticas das crianças a partir da sua perspetiva geracional que eles representam como a norma implícita nas práticas e nos discursos educacionais, com implicações na política familiar (Fromme, 2003). Isto acarreta que os novos *media* podem ser olhados com desconfiança e ceticismo pelos educadores. Os resultados das entrevistas aos pais das crianças refletem perfis diferenciados quanto às preocupações e representações face à relação dos filhos com os jogos e indicam formas de mediação parental, quando é referida ou se mostra relevante, como podemos ver no Quadro 10-2. A construção da tipologia teve como indicadores as representações face aos impactos dos jogos (quanto aos riscos e na vida familiar e nos estudos), a referência a regras e de conflitos e tensões em torno das práticas de jogo dos filhos. As representações dos pais

face aos jogos multimédia podem ainda revelar estruturas de relevâncias dos *media* diferentes, noção que Thompson (1995) retira de Husserl e Schutz; o que se pode traduzir em culturas mediáticas diferenciadas face aos descendentes.

Quadro 10-2. Perfis dos pais dadas as suas representações face à relação dos filhos com os jogos multimédia.

Perfis	Características
Preocupados (Amarelo na matriz no anexo C)	Referem impactos negativos na vida familiar e/ou nos estudos, afastamento/absorção É também entre estes pais, que são mais referidas preocupações referentes a impactos comportamentais, em termos de agressividade ou obsessão. Todos referem conflitos e tensões e focos de preocupação e a maior parte o estabelecimento de regras. É de salientar o efeito de género, visto que, os pais deste perfil têm filhos rapazes. Em duas famílias existe “co-participação” nos jogos, com os irmãos e com o pai, as restantes encaixam num estilo de mediação essencialmente restritiva, em particular, de tempos (em 3 casos).
Atentos (Azul na matriz no anexo C)	Não referem impactos relevantes nos estudos ou na vida familiar mas demonstram algumas preocupações e/ou apontam focos de potencial conflito. Há referências ao estabelecimento de regras na maior parte dos pais. Verifica-se “co-participação” em duas famílias. Identifica-se um maior pendor da mediação restritiva face a conteúdos (4 casos), sendo a restrição de tempo apontada em dois casos.
Despreocupados (Verde na matriz no anexo C)	Não demonstram grandes preocupações face à utilização dos jogos multimédia por parte dos filhos, nem estabelecem regras quanto aos jogos. Aqui o efeito de género é inverso, a grande maioria dos pais “despreocupados” referem-se às suas filhas.

Podemos argumentar que um dos papéis dos pais é a regulação da estrutura de relevância dos filhos, através do tipo de valorização ou mediação de usos mediáticos, e que poderá variar segundo a própria estrutura de relevância dos pais. Thompson (1995) define aqui um *continuum* entre, num lado, a valorização da experiência vivida, onde as formas mediadas têm pouca relevância (que no contexto familiar pode significar a valorização da interação familiar face-a-face, sem distúrbios mediáticos da televisão, do telemóvel, dos jogos, etc, da vida ao ar livre ou da atividade física), no outro, a valorização da experiência mediática como central no projeto do “eu”. No sentido da valorização da experiência vivida no seio familiar estes pais adiantam:

- Acho que nós antigamente convivíamos uns com os outros e sabíamos conviver uns com os outros, podíamos às vezes até andar à estalada uns com os outros mas...sabíamos perdoar uns aos outros e sabíamos...sabíamos brincar, e acho que hoje em dia...parece que não se sabe, o brincar parece que não se sabe brincar, a pessoa não sei, porque a

peessoa estar...dentro dum quarto, fechado, em frente ao computador, a falar com os amigos ou a jogar jogos com os amigos, não sei, acho que não é, não é saber brincar, não é saber aproveitar o tempo que têm...porque já acho que, quando começarem a trabalhar acho que já nessa altura têm que estar dentro de quatro paredes e aí sim, aí não podem...não podem sair, não podem...acho que começam muito cedo logo a ficar muito isolados. (E9 Pai, 44 anos, 12º ano, Bancário)

- Pode estar a jogar, a fazer trabalhos de casa, ou a trabalhar, como naturalmente a hora de jantar é sempre sem televisão e é aqui na cozinha... (E4 Pai, 45 anos, Lic., Empresário)

É entre os pais “preocupados” que são referidos impactos negativos na vida familiar e/ou nos estudos dos filhos, e apontados o afastamento e absorção provocados pelos jogos:

- Tento apelar que, e consciencializá-los que aquilo é um divertimento e deve ser utilizado nas horas de, de pausa, nas horas em que, não é obrigatoriamente vamos para qualquer lado eu levo a Playstation. Ou os jogos estar ali permanente...quero que ele conviva com a família (E6 Mãe, 41 anos, Lic., Técnica Superior)

- E acha que teve impacto nos estudos dele?

- Este teve [jogo de guerra com vertente multijogador online]. Negativo. Ocupação de tempo, ocupação de cabeça, ocupação de intenções, tudo isso teve muito impacto. Ainda não conseguimos avaliar, mas sabemos que teve impacto, e mau. (E3 Pai, 55 anos, Mest., Encenador e Actor)

Também são entre os pais “preocupados” que são mais referidas preocupações referentes a impactos comportamentais, em termos de agressividade ou obsessão:

- Tem alterações de comportamento, de vício. Eu já lhe disse, “tu pareces um agarrado, se eu não soubesse que era este jogo, pensava que andavas na passa”. (...) Porque ele fica sonolento e mole a seguir, tem reações agressivas... (E3 Pai, 55 anos, Mest., Encenador e Actor)

Todos os pais “preocupados” referem conflitos, tensões e focos de preocupação e apontam, em geral, uma mediação restritiva de tempos e, num caso, de conteúdos:

- Não pode, sistematicamente, não pode passar de manhã à noite a jogar, isso não pode mesmo, com este jogo é impossível. Com este jogo é impossível, e isso vai ser uma guerra. (E3 Pai, 55 anos, Mest., Encenador e Actor)

A mediação de conteúdos pode ser indicadora de tensões e ansiedades que advêm dos modos de representação dos jogos multimédia, em que a violência pode aparecer como algo que não é apropriado ou legítimo para as crianças. Podem constituir-se formas diferenciadas de mediação de conteúdos tendo em conta o posicionamento e as representações dos pais. Como refere esta mãe “preocupada”:

- *É assim, jogos muito violentos, como eu já vi, a dada altura proibi mesmo. E cheguei a desinstalar alguns. Acho que é principalmente a violência. Acho que a violência não...* (E11 Mãe, 47 anos, Lic., Bancária)

Pelo contrário, um dos “pais atentos” relativiza a violência, até com um tom que sugere uma ordem “genderizada”, associando a violência a coisa (natural?) de rapazes:

Há brincadeira... granada... puf... coisas do género ou puf... aquelas coisas dos miúdos... eu fazia aos cobóis e aos índios, não é? (E4 Pai, 45 anos, Lic., Empresário)

Surgem aqui as hipóteses de que as representações dos adultos e a forma como se fala dos conteúdos com os filhos poderão cambiar consoante o sexo dos pais, as suas dietas e culturas mediáticas, assim como o seu capital cultural e informacional. Mas, para além da mediação de tempos e conteúdos, Aarsand e Aronsson (2009) sublinham a importância da regulação parental da geografia doméstica, na qual os jogos introduzem disjunções entre espaço e lugar. Os membros do agregado podem agir no mesmo lugar, como a sala de estar, mas podem não estar dentro do mesmo espaço social de ação quando uma criança ou adulto está a jogar *online* com uma rede de outros jogadores (Aarsand e Aronsson, 2009). Aqui, Aarsand e Aronsson remetem para a distinção de Giddens (1984) de lugar (o contexto físico da atividade social) e o espaço (localização espacial, construída em termos de relações sociais). Neste quadro, a casa é um lugar onde a localização dos equipamentos de jogo, assim como das atividades de jogo, fazem parte das relações de poder familiares. Neste âmbito, uma mãe “preocupada” assinala:

- *Estabelece regras claras sobre a utilização dos jogos de computador ou da consola de jogos por parte dos seus filhos?*

- *Existem. Muitas das vezes... até porque... Em relação à consola, às Playstations e essas coisas: eles têm que montar, não têm aquilo montado. Têm que montar na televisão, na sala. (...) Ou seja, eu e o meu marido não jogamos, praticamente não jogamos com eles, não temos a Wii e aquelas que se jogam... não temos isso. E quando eles querem jogar têm que entrar em acordo connosco.*

(E11 Mãe, 47 anos, Lic., Bancária)

Deste modo, uma estratégia de envolvimento parental nas atividades de jogo das crianças é controlar o espaço de jogo familiar, facilitando as restrições temporais e a interrupção das atividades de jogo. Pelo excerto exposto em cima, fica claro que não podemos associar a presença de equipamentos de jogo em espaços comunais com a “co-participação” das atividades de jogo entre pais e filhos. A apropriação de territórios domésticos para as atividades de jogo é um processo no qual pais e crianças demonstram agência, onde há negociações e resistências. Aarsand e Aronsson (2009) associam ainda

a exposição de equipamentos de jogo no espaço comunal a uma celebração da presença de crianças em casa, constituindo ao mesmo tempo uma forma de vigiar as atividades de jogo (o tipo de jogos jogados e o tempo despendido). Podemos igualmente associar a regulação geográfica das atividades de jogo à construção social da criança, em pano de fundo, como “vulnerável” (James, Jenks e Prout, 1998).

Os pais “atentos” não referem impactos relevantes nos estudos ou na vida familiar, mas há referências à explicitação de regras e demonstram algumas preocupações e/ou apontam focos de potencial conflito. Na maior parte dos casos verifica-se uma mediação restritiva em termos de conteúdos (4 casos) e em dois casos de tempo:

- *Sei que...ficou uma noite aí até às 3h da manhã...eu não disse nada, eu sei que ficou...aaa...mas sei que ele mais facilmente fará isso...aaa...portanto preocupa-me mais, não gosto nada, que ele esteja ali numa...pronto esteja ali até às três da manhã...* (E7 Mãe, 45 anos, Lic., Gestora de saúde)

- *Às vezes concordamos que ele passa muito tempo no computador. Só há um jogo que ele está proibido de jogar é o “Grand Theft Auto”⁴⁹. Esse tipo de jogos está determinadamente proibido de jogar. Mas isso discuto com ele direto.* (E5 Mãe, 35 anos, Lic., Desempregada)

Em geral, há raros exemplos de uma mediação mais ativa que envolva conversar sobre os conteúdos dos jogos multimédia. Este excerto reporta-se a uma das exceções:

- *Há jogos, por exemplo, quando digo: “Ó R., coisas que tenham... se vires que têm coisas relacionadas com sexo, com droga, que tem muita violência... é assim, tens dúvidas, falas com a mãe, falas com o pai e perguntas”.* (E10 Mãe, 39 anos, 12º ano, Bancária)

Apesar das preocupações parentais quanto ao tempo e aos conteúdos adultos e de poderem existir focos de conflito familiar, a grande maioria das representações dos pais face aos jogos é neutra, remetendo-os para a *ludicidade* própria da infância e para efeitos do ciclo de vida:

- *Acaba por ser uma coisa natural da idade, ele é com a playstation, eu era com os flippers, outros se calhar é com os matraquilhos, pronto...portanto relativizo (...)* (E4 Pai, 45 anos, Lic., Empresário)

Daqui emergem algumas hipóteses: que as culturas mediáticas das crianças e que o lugar dos jogos multimédia na estrutura de relevância dos indivíduos varia ao longo do

⁴⁹ Refere-se a uma série de jogos de mundo aberto em que o jogador pode seguir missões ou explorar livremente o universo do jogo. É caracterizado pela sua violência e pelos temas adultos que aborda, sendo indicado para maiores de 18 anos. É uma das séries de jogos mais bem-sucedidas de sempre em termos de vendas e de impactos na cultura popular.

ciclo de vida dos indivíduos ou, pelo contrário, que os jogos farão parte integrante da estrutura de relevância e acompanharão as dietas mediáticas dos indivíduos ao longo da vida (deixando de estar associados aos universos infantis e juvenis). Por outro lado, podemos colocar como hipótese que o lugar dos jogos na estrutura de relevância dos pais tem efeitos sobre as representações quanto ao impacto dos jogos na vida familiar. Uma mãe, cuja cultura mediática e estrutura de relevância é marcada pelos jogos, refere:

- *Pensa que a utilização da consola de jogos ou dos jogos de computador veio trazer alterações ao tempo de convívio familiar?*

- *Não porque nós todos jogamos e sempre jogámos. Lá está, já jogávamos antes da R. nascer, tanto eu como o P. Portanto, não é por aí.* (E10 Mãe, 39 anos, 12º ano, Bancária)

Esta família de *gamers* é um exemplo de efeitos da biografia dos media que perduram em termos de representações e práticas mediáticas ligadas aos jogos. Isto permite uma partilha de culturas mediáticas comuns que pode suavizar focos de tensão e conflito. A “co-participação” de todos os membros do agregado, para além de potenciar as formas mais ativas de mediação, significa, a par do que pode acontecer com a televisão, um uso relacional de ligação dos jogos, que aparecem como um recurso para estabelecer o contato físico e verbal e, ao contrário de outros exemplos, aumentar a coesão familiar ou permitir a descontração da família. Nesta linha, Mitchell (1985) procedeu a um experimento, entregando consolas a vinte famílias que usaram os dispositivos para atividades de jogo partilhadas, que se revelaram uma força positiva, em vez de trazer problemas familiares respeitantes à performance escolar dos filhos ou relações familiares tensas. Podemos lançar um olhar crítico sobre o estudo de Mitchell, e argumentar que o efeito de novidade das consolas, o facto de não haver, na altura, jogos *online* e internet, e de a oferta ser bem mais reduzida, constituem factores que trouxeram resultados positivos que se alteraram ao longo do tempo. Mas este estudo revela igualmente a necessidade de considerar os contextos culturais e familiares das práticas de jogo, e analisar estas como práticas culturais (Squire, 2002).

Neste âmbito, Chambers (2012) interliga mudanças no mercado dos jogos multimédia, como o surgimento de jogos sociais e consolas direcionadas para o entretenimento recíproco e multigeracional na sala de estar com potenciais transformações nos laços sociais, no lazer doméstico, nas configurações espaciais em casa e nas imagens e representações do jogo. Como Silverstone et al. (1992) assinalam, há uma economia moral nas práticas e nos significados do uso das TIC na família tardo-moderna. Isto pode permitir descobrir dinâmicas familiares emergentes que cercam as

práticas de jogo. É isto que denota o seguinte excerto, para além de evidenciar uma diferenciação de género quanto ao tipo de jogos jogados:

- (...) Temos o Tekken 4⁵⁰: isso, eu e ela gostamos imenso de jogar as duas (risos). O Black Ops⁵¹ - o P. tem o Black Ops... O Black Ops ela não liga tanto, o jogo é do pai: o jogo é assumidamente do pai. Nós gostamos todos de jogar e jogamos todos. Nós jogamos todos tudo. Depois há alguns... por exemplo, o Devil May Cry⁵² é meu, o Black Ops é do pai. Mas se ela quiser jogar um bocadinho nós deixamos, não é por aí. (E10 Mãe, 39 anos, 12º ano, Bancária)

Tem ainda interesse fazer uma justaposição entre os perfis dos pais com os das crianças. Neste sentido, verificamos que metade dos “jogadores incondicionais” têm pais “preocupados” e a outra metade pais “atentos”. Uma cultura mediática e uma estrutura de relevância onde os jogos têm um papel central não significa necessariamente focos de conflito e tensão frequentes com os pais.

Quadro 10-3. Comparação entre os perfis dos pais com os perfis das crianças relativos à sua relação com os jogos multimédia.

Perfis (Pais)	Entrevistas (Pais)	Perfis (Filhos)	Entrevistas (Filhos)
Preocupados (Amarelo)	E1, E3, E6, E11	Os “Jogadores incondicionais” (Cor-de-laranja)	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11
Atentos (Azul)	E2, E4, E5, E7, E10, E15	Os Recreativos (Azul)	E2, E9, E15
Despreocupados (Verde)	E8, E9, E12, E13, E14, E16	Desligados/Jogadores casuais (Verde)	E8, E12, E13, E14, E16

Vários fatores poderão concorrer para esta discrepância. Um fator prende-se com o género pois, entre os entrevistados, todos os pais preocupados têm filhos do sexo masculino. Estes pais têm uma perceção de que os jogos vieram trazer impactos negativos para os estudos e na maioria dos casos para a vida familiar. A cultura mediática destes pais e a sua estrutura de relevância poderão constituir outros fatores. Estudos futuros poderão ajudar a esclarecer estas questões. Para além de que a autonomia e a liberdade para jogar é algo que tem de ser conquistado e negociado pelas crianças, que têm de mostrar no desempenho do seu papel e do seu ofício (de aluno/a) que são responsáveis e merecedoras de confiança. Nesta senda uma mãe refere:

- Ele teve dezanoves, dezoitos e teve um vinte... portanto é um miúdo que me deixa realmente... e ele faz isso naturalmente, se for a ver ele faz a vida toda normal, está no

⁵⁰ Jogo de luta.

⁵¹ *Call of Duty: Black Ops* é um jogo de guerra com vertente multijogador online.

⁵² Jogo de ação e fantasia.

computador como os outros, tem é tempos claramente que eles gerem que são muito bem planeados nesse aspeto... (E7 Mãe, 45 anos, Lic., Gestora de saúde)

Os jogos multimédia parecem apelar mais imediatamente ao lúdico, a uma ética mais hedonista e de satisfação imediata, o que poderá chocar com a “ética protestante” de que falava Weber, assente num estilo de vida mais racionalizado e em formas específicas de autocontrolo. Daqui podem surgir conflitos específicos em torno do uso do computador visto que os educadores poderão querer desviar as crianças dos jogos para outras atividades e ferramentas informáticas tidas como mais educativas e úteis como trabalhar com processadores de texto, utilizar enciclopédias ou usar outro tipo de *software* educacional (Leu, 1993). Todavia, Greenfield (1984) assinala que os jogos também contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, apreendidas de forma informal à parte dos contextos da aprendizagem formal da escola, o que tem impactos nas representações geracionais sobre as competências tecnológicas. Uma das mães refere:

- A mais pequena com dois ou três anos já jogava nos jogos da Nintendo quer dizer... e naquela idade não falava e... lá carregava nos botões e... pronto e mesmo que as coisas corram mal eles avançam, eu sou incapaz de carregar num botão que não saiba exactamente o que vai acontecer porque senão parece que aquilo quase que vai explodir, percebe? (E2 Mãe, 43 anos, Lic., Analista de crédito)

Neste quadro, Aarsand (2007) argumenta que a conceção da distribuição das competências digitais em casa é explorada pelas crianças para controlar as atividades de jogo. Por outro lado, os ascendentes que se posicionam como menos experientes, utilizam este posicionamento como um recurso retórico para ganhar acesso às brincadeiras das crianças. Os jogos, tal como os outros *media*, não são uma esfera fechada em relação ao mundo social circundante, separados da experiência quotidiana, ou seja, os jogos podem ligar-se com acontecimentos externos (por exemplo, desportivos) e são passíveis de ser discutidos e usados entre contextos sociais. Crawford (2006) é outro autor que explora a importância dos jogos multimédia para o mundo social. Segundo este autor, a importância dos jogos de simulação (futebol, etc.) prende-se com ligações ‘intertextuais’ entre o desporto ou os acontecimentos *offline* com os jogos, tornando-os passíveis de serem discutidos e usados em contextos sociais diversos. Ou seja, em vez de vincular uma visão dos jogos enquanto *escape*, separados da experiência do dia-a-dia, as simulações são entendidas no âmbito mais alargado das situações culturais e sociais.

Há um certo tipo de discurso que aproxima a utilização abusiva dos jogos ao consumo de estupefacientes e que, concomitantemente, olha para os utilizadores

frequentes como “viciados”. O próprio McLuhan proferiu em *Understanding Media* (1994) que o “ambiente eletrónico” tem propriedades alucinogénias. Curiosamente, não é comum apelidar alguém que passe o tempo livre a ver televisão de “viciado”. Fiske (1989) sublinha que a ligação entre o eletrónico e o corpo, que se processa quando se joga, poderá produzir uma perda do sentido de si, do sujeito socialmente construído e das suas relações sociais, induzida pelo excesso de concentração nos jogos. Mas, segundo Fromme (2003), não há evidência empírica que justifique um alarmismo geral em torno da cultura dos jogos. Em geral, mesmo as crianças que estão mais envolvidas nos jogos, em termos de interesse e de frequência de uso, aparentemente não descaram outras atividades e outros interesses dentro e fora de casa, integrando-se em relações sociais.

No entanto, alguns dados parecem dar algum fundamento às preocupações de pais e educadores. Das crianças respondentes do inquérito face-a-face, 55,4% concorda ou concorda parcialmente que os jogos tiram tempo de estudo. Acrescente-se ainda que 41,3% concorda, pelo menos parcialmente, que os jogos tiram tempo para estar com a família sendo mais reduzida a percentagem de inquiridos (33,9%) que afirma que os jogos tiram tempo para estar com os amigos. Das crianças inquiridas, 21,2% concorda ou concorda em parte que está viciada num jogo, mas já 70,1% concorda ou concorda em parte que conhece alguém que, quando está em casa, não para de jogar. É mais comum um rapaz concordar que está viciado num jogo (26,5%) do que uma rapariga (14,2%). No que respeita a conhecer alguém que, quando está em casa, não para de jogar, verificam-se diferenças assinaláveis entre escalões etários. É entre os inquiridos dos 16 aos 18 anos que existe uma maior percentagem (75,7%) que declara conhecer alguém que não para de jogar em casa, em comparação com 49,2% entre os mais novos. Os adolescentes, face aos pré-adolescentes, apresentam uma maior liberdade para utilizar os jogos e gerir os seus tempos livres, fruto de uma menor pressão e controlo direto por parte dos pais ou dos educadores. Além disso, com o estreitamento das relações sociais fora do círculo escolar na adolescência, as crianças poderão ter uma maior perceção do que os outros fazem. Mas, a par do que verificámos em relação ao telemóvel, poderá haver fenómenos de externalização do risco. Neste sentido um dos “jogadores incondicionais” adianta:

- *Já tiveste discussões com os teus pais em torno em torno da utilização da consola de jogos ou de jogos de computador?*

- *Sim. Que não devia jogar mais ou assim. Tavam a dizer que tava a ficar viciado.*

- *Achas que estás viciado?*

- *Não.*

- *Há colegas teus que estão mais?*

- *Sim. (E3 Filho, 12 anos, 7º ano)*

Existe uma certa contradição entre a percepção que as crianças têm da sua própria relação pessoal com os jogos e a percepção que têm sobre o uso abusivo de jogos por parte dos seus pares. Isto é, as crianças parecem minimizar o tempo que despendem, eles próprios, a jogar, mas muitos, principalmente os mais velhos, denunciam a utilização abusiva por parte de outros. Este é um processo social onde os indivíduos tendem a mostrar uma imagem de si em linha com os padrões de comportamento socialmente aceitáveis, sendo, contudo, mais críticos em relação ao comportamento dos outros. Não há obviamente uma percepção objetiva do que é uma utilização abusiva ou viciada, contudo, as crianças, e, em particular, os adolescentes, poderão ter uma visão crítica em relação a outros quanto à utilização dos tempos livres. Visto que a adolescência constitui um período de maior liberdade face à pré-adolescência e onde a vida social se torna mais viva, a troca de eventos sociais como a ida ao cinema ou simplesmente estar com os amigos pelo tempo de utilização dos jogos pode ser vista como um ponto de referência que mede uma utilização mais obsessiva. Deste modo, as crianças poderão ser eles próprios agentes críticos da utilização que os outros fazem dos jogos e capazes de exercer as suas próprias pressões sociais sobre o comportamento dos seus pares. São também capazes de exercer uma auto-monitorização através da qual poderão surgir, nalguns sentimentos de culpa ou de inutilidade por estarem a jogar em vez de estarem a estudar ou a alimentar uma vida social mais ampla no mundo lá fora. Como um dos “jogadores incondicionais” expõe:

- Agora neste momento às vezes há umas confusões, estou a tentar acabar umas missões nos jogos e não consigo acabar a missão e a minha mãe desliga o computador e pronto tenho de começar de novo. Até fico um bocado chateado, mas também já aprendi que aquilo não é a minha vida, fogo. Ainda por cima agora estou de férias, posso fazer o que quiser, por isso tenho todo o tempo. Há tempo para certas coisas, e tempo para jogar. (E7 Filho, 15 anos, 10º ano)

Outra questão prende-se com a presença da violência nalguns tipos de jogos e a sua eventual repercussão nos comportamentos atuais e futuros das crianças. Bittanti (2006) denuncia mesmo a esteticização da violência e o *ethos* militarista presentes em alguns jogos multimédia. Em jogos do tipo “tiro-neles” (*first person shooters*), a arma aparece como o elemento central, constituindo ao mesmo tempo um ícone, uma ferramenta e uma narrativa. Neste âmbito, é de apontar que 31,3% das crianças concorda, pelo menos parcialmente, que os jogos podem torná-los violentos. É curioso constatar que há uma maior percentagem de raparigas (38,5%) a concordar com essa proposição

do que rapazes (25,8%). E são as crianças inquiridas entre os 13 e os 15 anos que mais tendem a concordar com essa proposição (em 35,7% dos casos), e as crianças entre os 16 e os 18 os que menos concordam (em 28,7% dos casos). É também de notar que 65,5% dos inquiridos concorda que os jogos contêm muitas vezes cenas violentas. Verifica-se, como seria de esperar que são os mais velhos os que estão mais expostos a cenas de violência, contudo, mais de 50% dos inquiridos dos 8 aos 12 anos concorda ou concorda totalmente que os jogos contêm muitas vezes cenas violentas. Além disso, cerca de 40% concorda que a linguagem utilizada pelas personagens dos jogos de ação é muito mais agressiva e com mais palavrões do que estão habituados. É entre os mais novos que há uma maior concordância (47,3% dos casos) de que os jogos têm uma linguagem muito mais agressiva do que estão habituados, enquanto entre os mais velhos essa concordância desce para valores aquém dos 30%.

Há, portanto, evidências de que uma parte significativa dos jogadores está exposta a cenas violentas ou agressivas quando joga. Tal pode alimentar os medos dos pais sobre os efeitos nefastos de uma exposição, pelo menos precoce, a cenas violentas. Tal discussão e receios vêm desde os anos 80 com a popularização dos jogos eletrónicos, porém, em larga medida, não se poderá dizer que a geração que cresceu a jogar nos anos 80 se tenha tornado mais violenta ou agressiva que as gerações anteriores e os estudos científicos têm se mostrado inconclusivos. Contudo, a exposição a conteúdos violentos é uma realidade num ambiente mediático mais amplo, onde os jogos são apenas uma parte que *espectaculariza* a violência. Jogos do género “tiro-neles” retiram o seu estilo visual e o seu contexto narrativo do cinema e da televisão. Portanto, a reflexão sobre o impacto das imagens violentas a que as crianças assistem deve incluir a globalidade do ambiente mediático e não se focar apenas nos jogos.

Convém lembrar o papel dos educadores enquanto agentes mediadores no que respeita ao consumo de *media* como os jogos multimédia. Um momento-chave do controlo sobre os jogos é, sem dúvida, o momento da compra. Deste modo, o consumo dos jogos multimédia violentos pode ser um pouco mais controlado por parte dos pais e dos educadores do que a exposição a cenas de violência na televisão e nos filmes. Porém, as crianças dispõem de meios e canais alternativos para ter acesso a jogos que não são para a sua idade, seja através da internet, seja através da troca de jogos entre pares. Neste âmbito, é de notar que pouco mais de 40% das crianças inquiridas concorda ou concorda totalmente que não utiliza jogos que indiquem não serem adequados para a sua idade, o que quer dizer que a maioria não só utiliza jogos desajustados para a sua idade, como tem

plena consciência dessa situação. Sem grandes surpresas, é entre os mais novos que há uma maior percentagem de jogadores (52,3%) que utiliza jogos que não são para a sua idade. Ademais, perto de 70% dos jogadores declara que não se inibe de utilizar jogos mais violentos que certos filmes de ação e cerca de 60% concorda ou concorda totalmente que nos jogos para computador ou consola podem encarnar personagens com comportamentos violentos ou perigosos que nunca fariam na vida real. É neste sentido que uma das crianças fala do seu interesse pelos jogos:

- *O que é que tu pensas dos jogos de computador?*

- *É uma forma de me abstrair um bocado do mundo real e fazer, em alguns casos, coisas que no dia-a-dia não podemos fazer. Há jogos de desporto em que podemos fazer manobras, coisas que não fazemos no dia-a-dia, até mesmo conduzir um carro ou disparar contra alguém, esse género de coisas.* (E6 Filho, 17 anos, 11º ano)

Se estes dados parecem preocupantes não devemos, no entanto, esquecer que as crianças, sendo agentes reflexivos, não são recipientes vazios que recebem acriticamente a violência que vêem e que vivenciam nos jogos. Os jogos não criam por si só comportamentos agressivos ou antissociais. As crianças e adolescentes mobilizam as suas disposições culturais e normativas prévias quando jogam. Daí que seja muito importante uma sólida educação para os *media* na família e na escola. Os dados mostram ainda que 44,1% das crianças concorda ou concorda totalmente que jogar certos jogos de ação os deixam menos stressados e mais descontraídos. Inversamente, são poucos (14,7%) os que concordam ou concordam totalmente que se sentem mais agressivos quando terminam de utilizar um jogo violento. Entre os mais novos essa percentagem é ligeiramente menor (12,4%). No entanto, é ainda de notar que 46,2% das crianças concorda ou concorda totalmente com a afirmação de que se sente muito frustrada se não consegue atingir com sucesso determinados objetivos dos jogos.

Podem extrair-se dos dados apresentados duas bases de reflexão que nos parecem importantes. A primeira tem a ver com a própria reflexão das crianças sobre a sua relação com os jogos e os riscos envolvidos na sua utilização. As crianças demonstram competências próprias para julgarem e avaliarem as implicações da utilização dos jogos. A segunda base de reflexão refere-se ao papel dos pais e educadores na educação para os *media*. De facto, torna-se difícil para muitos educadores envolverem-se nas atividades de crianças e adolescentes e penetrarem numa cultura mediática que não entendem. Isto coloca dilemas face às abordagens possíveis no processo educativo e de mediação e face ao tipo de diálogo passível de ser encetado com as crianças. A educação em torno dos

jogos multimédia parece restringir-se a um controlo vindo de fora, à vigilância, aos regramentos e proibições. Uma mediação mais ativa passa por perceber os universos simbólicos e as culturas mediáticas das crianças. Amaral associa os jogos aos ditos mundos virtuais, isto é, ambientes *online* “no qual os seus habitantes são avatares, que representam indivíduos que participam e interagem online em tempo real naquele espaço” (2008: 335). Mas, passe a hipérbole, os jogos não são meramente virtuais, constituindo mundos reais para quem os experiencia. Há quem olhe para os jogos multimédia como meta-tecnologias (Jensen, 2013) onde ocorrem interações de terceira ordem e uma experiência quasi-vivida em ambientes virtuais com vários elementos – visuais e auditivos – que servem para coordenar a atividade de jogar *on* e *offline* (Jørgensen, 2009; Williams et al., 2008). São mundos inseridos em contexto sociais que se materializam em relações sociais, seja nos jogos em casa entre familiares e amigos ou nos jogos em rede. Reificam-se nas conversas ou na própria definição de uma ou mais identidades *online*.

Amaral reconhece que os mundos virtuais “*assumem-se como novos espaços sociais, que potenciam redes a vários níveis: sociais, educacionais, políticos, económicos, culturais, etc*” (*Idem*). São espaços cada vez mais habitados, contaminados pelas relações *offline* e não meros espaços de *escape*. Como profere, a fronteira entre o virtual e o real começa a atenuar-se, na medida em que as atividades desenvolvidas nos universos virtuais afetam o mundo *offline* e vice-versa. Os jogos e os ambientes digitais também se reificam para quem neles submerge na própria construção do “eu” ou da “persona”. Poster (1995) entende a identidade na rede como uma construção *online*. Contudo, o carácter múltiplo e transitório do “eu” em permanente processo de (re)desenvolvimento na rede, pode ser entendido como um reflexo de uma sociedade *offline* que apela aos consumidores que estejam sempre a experimentar coisas novas e a reinventarem-se nos bens e serviços que consomem. Os ambientes digitais e os jogos multimédia constituem outros lugares, entre outros, de experimentação e de simulação de estilos e possibilidades de vida. Atendendo à visão de parte das crianças, os jogos e as relações sociais que se estabelecem através dos ambientes digitais não serão, por ventura, entendidos como algo sem significado ou como uma simples fuga à realidade.

Capítulo 11: As dinâmicas familiares em torno da mediação doméstica dos *media* - entre a dependência e as estratégias de autonomização

A apropriação dos *media* e das novas tecnologias pelas crianças sugere que possam estar a ocorrer transformações no âmbito da interação familiar em torno das TIC. Essas transformações poderão incluir a ocorrência de conflitos específicos em torno do consumo dos *media* - por exemplo, em termos dos tempos de utilização e conteúdos. Surge assim a hipótese de que novos campos de negociação ou de tensão familiar poderão estar a emergir no que respeita à autonomia dos adolescentes, à autoridade paternal, às regras parentais e ao controlo caseiro sobre os *media*. Na senda de Burns e Flam (2000), podemos olhar para a organização familiar como tendo uma gramática de regras, tanto explícitas como implícitas, onde os vários membros do agregado são tanto criadores como intérpretes de regras importantes para uma (re)estruturação estratégica de um sistema de regras, partilhado ou parcialmente partilhado. Neste quadro, o ambiente mediático das crianças pode lançar novas tensões e reconfigurações da fronteira entre público e privado e novas reconfigurações e negociações no que se entende por vida familiar. O sistema de regras familiar pode ser entendido como um fator-chave na organização da atividade familiar e das interações no seio doméstico; na estruturação da experiência social de pais e crianças; e na formulação de relatos sociais (ver Burns e Flam, 2000: 37). Neste capítulo queremos dar conta não só das dinâmicas familiares num sentido lato mas, principalmente, da forma como a domesticação dos *media* e das novas tecnologias pelas crianças pode estar a ter impacto no âmbito da interação familiar em torno das TIC. A penetração dos *media* no quotidiano pode traduzir-se em novas formas de organizar práticas de tempos livres ou de lazer e de estudo. E a utilização dos vários *media* poderá, de certa forma, traduzir o dia-a-dia das crianças nos seus espaços (casa, escola, outros). A organização, no tempo e no espaço, dos usos mediáticos é ainda expressão dos maiores ou menores graus de autonomia das crianças, é um foco de negociação e de possível conflito com pais e educadores.

Os *media* pertencem ao que Merton denomina de grupos de referência, por oposição aos grupos de pertença como a família, o grupo de amigos ou a escola. Portanto, os *media*, dadas as suas características e a sua rede de influência, constituem agentes socializadores de referência capazes de contrastar, complementar, potenciar ou anular a mediação dos agentes socializadores de pertença como a família. Tanto os agentes de

pertença como de referência cumprem funções muito importantes mas que poderão nem sempre coincidir. Neste âmbito, Loader (2007) chama a atenção para os processos de deslocação cultural dos jovens, em especial, aqueles mais socializados nas novas tecnologias, que poderão participar numa nova cultura tecno-social. Esta deslocação cultural, que pressupõe a socialização em espaços comunicacionais em rede como os *media* sociais ou as mensagens de telemóvel, interliga os efeitos da individualização com as práticas mediáticas emergentes e celebra a diversidade de estilos de vida, a divulgação ou a expressão pessoal. O conceito de deslocação sublinha os desencontros que se poderão desenhar entre grupos de pertença e agentes de referência. Por outras palavras, poderão verificar-se deslocações entre pais, educadores e crianças tanto na transmissão de conhecimentos e valores como na partilha de culturas mediáticas e comunicacionais. Ademais, esse deslocamento poderá exacerbar algumas contradições na condição de ser “criança” e “jovem”. Uma primeira contradição brota da situação transitiva da infância e da juventude. Uma segunda contradição advém do usufruto de novos campos de liberdade e autonomia num contexto de dependência financeira face aos pais. Muitas crianças vivem hoje ao abrigo de um autêntico sistema de proteção familiar, uma *welfare family* como nota Machado Pais: “*economicamente dependentes dos pais, usufruem, porém, de autonomia existencial. Decoram o quarto a seu gosto, escolhem as suas roupas, decidem sobre os usos do tempo e sobre as companhias com quem andam*” (Público, 5 de Março de 2007).

As características dos novos *media* poderão trazer mudanças substanciais nas possibilidades e formas de mediação educativas por parte de pais e mães. Tal como defende Meyrowitz (1995) a entrada dos novos *media* nos agregados familiares supõe um novo cenário nas relações de autoridade entre pais e filhos. A experiência de mediação face aos *media* tradicionais como a rádio ou a televisão baseia-se na experiência dos próprios pais como membros de uma geração socializada numa cultura mediática marcada pela televisão. Porém, dá-se o paradoxo de que, frente a novos ecrãs como a internet, os jogos de vídeo, os telemóveis, etc, as crianças podem assumir-se como o “perito” doméstico no uso desses meios ou serem percecionadas como tal, e surgir como uma “criança informada”, o que pode colocar desafios ao desempenho dos papéis domésticos tradicionais dos progenitores, não só no estabelecimento de regras como na transmissão de informação e saberes. Tal situação pode chegar a questionar a autoridade parental para exercer qualquer mediação (Sala e Blanco, 2005), em particular nos casos em que as crianças descobrem e usam as inovações digitais antes dos seus pais. Além

disso, as crianças podem diferenciar-se dos seus pais em relação às suas disposições e atitudes face aos *media*. Segundo Sala e Blanco, as crianças e adolescentes percebem a internet e os computadores como algum lúdico, divertido, enquanto que os pais podem considerar esses meios de comunicação como realidades complexas, instrumentos de trabalho, vinculadas ao status social, etc. No estudo de Rivoltella (2006), os pais tendem a ter representações cuja dimensão comum é o uso mais instrumental da internet: meio de informação, comunicação e conhecimento, ferramenta de trabalho. A falta de conhecimentos dos novos *media* pode constituir, portanto, um primeiro condicionante da mediação familiar em relação às atividades mediáticas das crianças.

A utilização dos novos *media* como mais um palco de expressão da autonomia das crianças poderá chamar ao de cima as contradições da condição infantil, na estipulação de ditos e interditos, de regras e controlos parentais. Através da utilização dos *media* as crianças poderão reclamar para si o direito à sua autonomia existencial, enquanto que pais e educadores poderão reconhecer aspetos preocupantes no seu uso e recolocar as crianças na sua posição de dependentes. Ademais, as diferentes culturas mediáticas de pais e filhos poderão provocar elementos de incerteza na aplicação de regras em determinadas famílias. Segundo Burns e Flam (2000) os actores enfrentam a ambiguidade através de metarregras que permitem lidar com as diversas situações de uma forma sofisticada e uniformizante. Os pais aprendem a clarificar, adaptar e a transformar as regras antes de as aplicarem, mobilizando um plano de ação e processos informais e formais. Mas a domesticação dos novos *media* pelas crianças e a presença de dietas e culturas mediáticas diferenciadas no espaço doméstico podem trazer ambiguidades na ação. Nestes processos podem surgir vários dilemas parentais: como reger aquilo que não se conhece ou se conhece pouco? Como discutir democraticamente ou fazer valer no seio familiar regras e prescrições quando a cultura dos filhos parece distante? Neste contexto muitas regras poderão ser entendidas como injustas pelas crianças, pela sua própria interpretação de um sistema de regras, e serem potenciadoras do conflito.

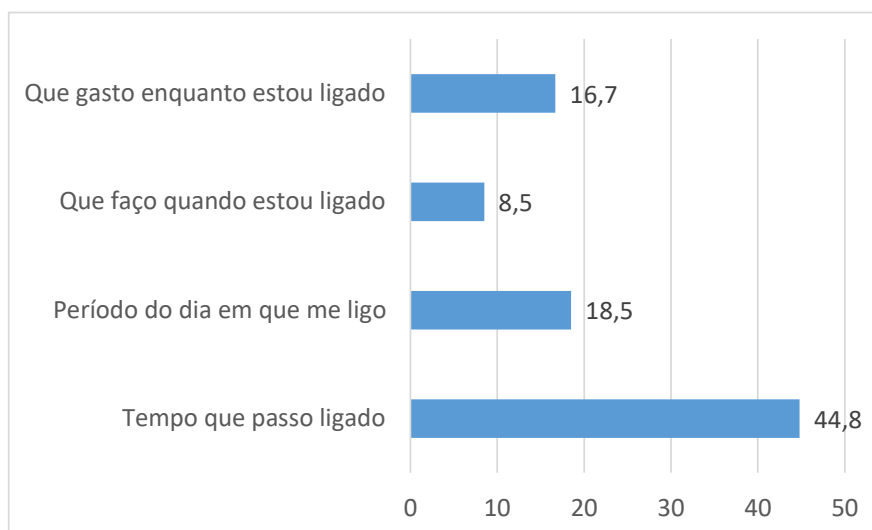
Com base em Burns e Flam, podemos ainda relevar que o sistema de regras na família é processual pois as crianças não conhecem todas as regras existentes, sendo seletivamente invocadas pelos pais, violadas e ignoradas pelas crianças de modo particular, mas conferem estabilidade e continuidade à vida familiar. As regras informais e as metarregras vão sendo produzidas pelos actores num campo de ação com relações de poder como é o da família. Para lidar com os problemas domésticos que possam surgir são mobilizadas gramáticas institucionalizadas como forma de regulação da vida familiar: a

dominação, a tomada colectiva de decisão, a negociação e a troca (Burns e Flam, 2000: 119-30).

É de sublinhar igualmente que estes fenómenos têm como pano de fundo o processo mais global de questionamento dos valores, símbolos e autoridade que a família tradicional representa (Beck, 2000). Outro processo a ter em conta é a individualização dos tempos livres e dos espaços de lazer. O quarto das crianças é uma arena onde é visível essa individualização e privatização dos tempos de lazer e onde se joga uma parte importante da conquista de liberdade e autonomia (Livingstone, 2002). Não podemos, todavia, falar que a sala se tornou irrelevante enquanto espaço familiar comum na utilização dos *media*. Pelo contrário, verifica-se que continua a ser bastante relevante porém tem sofrido a concorrência de outros espaços domésticos mais privados. O quarto de dormir cresce em importância como local de utilização dos *media* a par de uma utilização cada vez mais privatizada de vários aparelhos visto que cada membro poderá ter direito, em potência, a ter o seu próprio telemóvel ou telefone, aparelho de televisão, computador, etc. Podemos mesmo dizer que o sistema dos *media* visível no espaço público tem invadido o espaço privado. Esta lógica “do quarto para o mundo” pode, no futuro, lançar novas tensões e reconfigurações da fronteira entre público e privado e novas reconfigurações e negociações no que se entende por vida familiar. Tendo em consideração este contexto, queremos dar conta não só das dinâmicas familiares num sentido lato mas, principalmente, da forma como a apropriação dos *media* e das novas tecnologias pelas crianças pode estar a ter impacto no âmbito da regulação familiar em torno das TIC. Com o aumento do número de agregados familiares com conexão à internet nos últimos anos, como indicam os dados do INE (2006-2013), surge o interesse em perceber como as novas tecnologias influenciam as relações familiares e qual o potencial dos *novos media* para introduzir alterações na vida familiar na produção de campos de potencial conflito.

No inquérito *online*, no âmbito do projeto Sociedade em Rede (2006), foram feitas perguntas específicas sobre se já houve ou não discussões e conflitualidade familiar em torno do uso de diferentes *media*. Na figura 11-1 podemos ver que 44,8% das crianças, ou seja, perto de metade dos respondentes, já teve discussões com os pais por causa do tempo que passa ligado à internet.

Figura 11-1. Internet - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):



Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Verifica-se ainda que o período do dia em que as crianças se ligam à internet parece gerar bem menos conflito que o tempo de uso. Dos inquiridos infantis, 18,5% assinala que já teve discussões com os pais em torno do período do dia em que está *online*. Os dados indicam que existe uma maior percentagem de raparigas (47,2%) do que de rapazes (42,9%) que afirma já ter tido discussões familiares relacionadas com o tempo passado na internet. Igualmente curioso é verificar que entre os mais novos, dos 9 aos 12 anos, há a menor percentagem de inquiridos a ter discussões com os pais. Isto poderá ser talvez o resultado de um controlo paternal mais apertado, onde os pais podem impedir o acesso ao computador e à internet. Por seu turno é entre os 13 e os 15 anos que há uma maior percentagem de inquiridos que já tiveram discussões com os pais, percentagem essa que baixa um pouco entre os 16 e os 18 anos. A frequência dos conflitos poderá, por um lado, ser fruto de uma crescente liberdade e autonomia (ou de uma crescente procura dessa autonomia) quanto ao acesso e ao uso da internet e, por outro lado, cruzar-se com as dinâmicas próprias do (ainda curto) ciclo de vida do adolescente em termos de negociação da autonomia entre pais e filhos. Entre os 13 e os 15 anos muitas crianças ainda não têm liberdade para sair à noite ou para organizar determinado tipo de programas com os seus pares, contudo, poderão já ter liberdade suficiente para um livre acesso à internet. Podemos levantar a hipótese de que adolescentes com este grau intermédio de liberdade poderão recorrer mais ao uso da internet, potenciando o conflito. Além disso, parte da vida social dos adolescentes poderá estar a ser transferida para os programas de computador que permitem uma mediação das interações sociais.

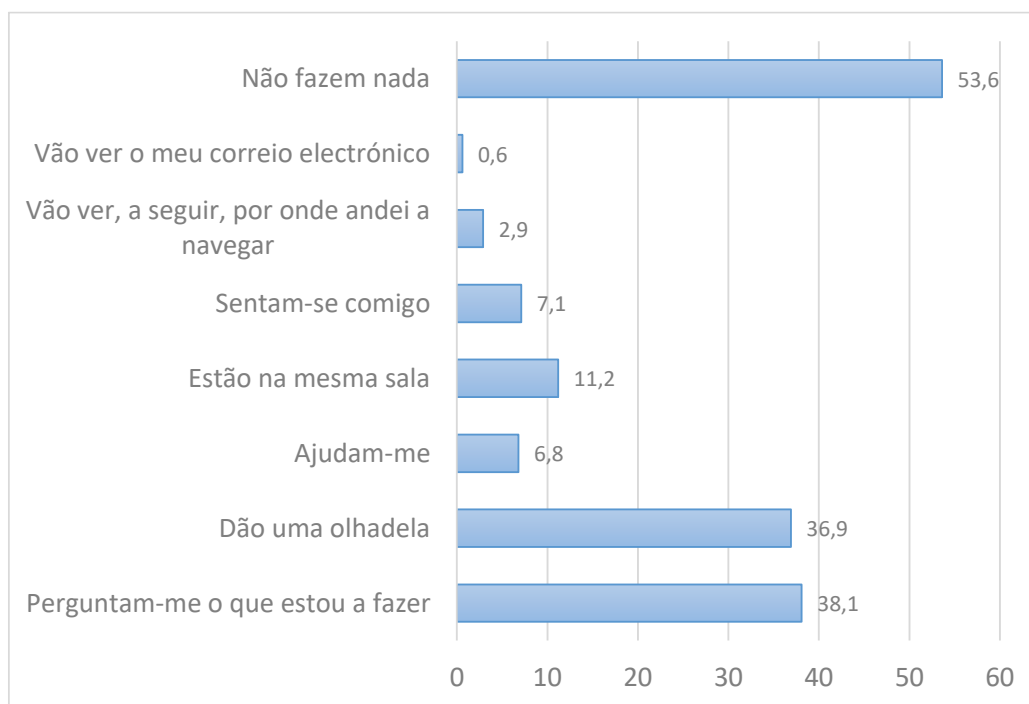
No que respeita ao período do dia em que estão ligados, são os rapazes os que declaram ter mais discussões (19,8%). E é entre os mais novos que parece ser um pouco mais propenso o conflito em torno desta questão. A propensão para o conflito parece ir descendo à medida que a idade dos inquiridos aumenta. Isto faz sentido se pensarmos que é nas idades mais jovens que há um maior controlo paternal sobre os horários como os horários das refeições, de deitar e de levantar. A fonte menos significativa de conflito é o que as crianças fazem quando navegam na internet. E, sem surpresas, é entre os mais novos que esse conflito é maior o que denota um maior controlo paternal das crianças entre os 9 e os 12 anos, sendo claro que as crianças mais velhas (dos 16 aos 18 anos) gozam de mais liberdade e autonomia. Os gastos também só são um foco de conflito para uma minoria dos internautas infantis (16,7%). Será de esperar que este seja um foco de conflito cada vez menos importante devido a alterações no próprio mercado das telecomunicações: isto é com o aumento das ligações de banda larga e com a generalização da celebração de contractos com limites de tráfego menos restritivos.

O conflito em torno dos gastos parece ser um pouco mais propenso entre os rapazes (17,8%) e entre os adolescentes dos 16 e os 18 anos (17,7%). Parte das discussões em torno do tempo envolve eventualmente o argumento de que a internet “rouba” tempo para outras atividades (estudar, estar com a família, etc.). Ademais, as discussões com os pais englobam muitas vezes as várias dimensões de utilização que constituem um “pacote” completo com o qual as crianças são confrontadas. Por outras palavras, tendencialmente, os respondentes que declaram já ter tido discussões com os pais numa dimensão declaram também já ter tido discussões noutra dimensão de utilização.

Como se pode averiguar na figura 11-2, perguntar diretamente às crianças o que estão a fazer parece ser a forma mais frequente de vigilância e mediação parental (38,1%), estando a seguir a olhadela dos pais sobre o que os internautas infantis estão a fazer (36,9%). As raparigas parecem sofrer uma vigilância um pouco mais apertada do que os rapazes: das raparigas inquiridas, 41,8% declara que os pais perguntam o que estão a fazer e 40,7% afirma que os pais vão olhar, contra 35,3% e 34% dos rapazes, respetivamente. O controlo direto do correio eletrónico é muito pouco frequente (0,6% dos casos), assim como o acesso dos pais ao historial dos *browsers* para verificar onde os filhos andaram a navegar (2,9%). A percentagem de crianças que é acompanhada pelos pais, que se sentam ao seu lado no computador também é bastante minoritária (7,1%), assim como a fração de respondentes cujos pais a ajudam a navegar na rede (6,8%). Isto indica, menores probabilidades de mediação ativa para a grande maioria das crianças, mas, por outro lado,

pode haver aqui aspetos simbólicos em jogo quanto ao sentimento de autonomia dos descendentes e à satisfação de se sentirem independentes no uso do computador e da internet. São igualmente minoritários os inquiridos (11,2%) que declaram que os pais estão presentes na mesma sala quando estão ligados à internet. O que é significativa é a percentagem de crianças inquiridas que afirma que os pais não fazem nada (53,6%).

Figura 11-2. O que fazem os teus pais enquanto estás ligado à internet? (%):



Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Portanto, há uma probabilidade significativa de uma criança típica poder explorar de forma autónoma a internet. Contudo, isto não deve ser equacionado com a ausência total de controlo e/ou mediação por parte dos seus pais, visto que esse controlo poderá ser feito de formas menos evidentes e na ausência dos filhos. Um exemplo é olhar discretamente o histórico da navegação na internet no *browser*. E a mediação poderá ocorrer fora dos momentos de contacto direto com a internet, em conversas familiares e nas interações sociais despoletadas pela navegação nas redes. Como seria de esperar a vigilância por parte dos pais é mais apertada entre os mais novos. Entre os inquiridos dos 9 aos 12 anos, 42,5% afirma que os pais perguntam o que está a fazer e 47,5% declara que os pais vão mesmo espreitar o que está a fazer. Ademais, todas as frações relativas à vigilância e à ajuda parental aumentam nos inquiridos mais novos. Como seria de esperar essas percentagens descem à medida que são consideradas as crianças mais velhas.

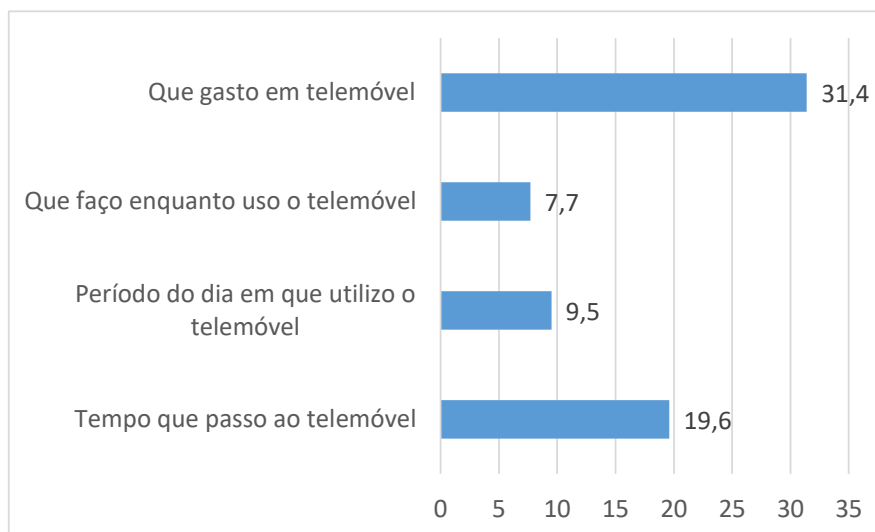
As compras e a revelação de informações pessoais são as proibições mais significativas para crianças do sexo masculino e do sexo feminino (41,4% e 38,9% dos casos, respetivamente). A terceira maior proibição é o *download* de ficheiros, mas apenas 16,1% dos inquiridos declara que não têm permissão de o fazer. Nos restantes itens a taxa de proibição é menos elevada não chegando aos 10%. (É curioso que 5% declara que não tem o aval para preencher questionários, visto que a informação aqui exposta foi obtida por questionário ficamos a saber que pelo menos 5% desobedece aos pais). Porém, uma percentagem substancial de crianças e adolescentes (43,1%) declara não ter qualquer proibição. É mais provável que uma representante das raparigas seja advertida pelos pais no sentido de não fazer compras (43,3% de probabilidade) e de não dar informações pessoais (42,9% de probabilidade) em comparação com os respondentes do sexo masculino (40% e 35,8%, respetivamente). E são mais os rapazes que declaram não ter qualquer proibição (44,9%), do que raparigas (40,7%).

No que respeita a proibições, verifica-se uma clara estratificação por idades. Os mais novos são os que menos liberdades têm, como seria de esperar. Apenas 14,2% dos internautas dos 9 aos 12 anos declara não ter qualquer tipo de proibição. A larga maioria está proibida de fazer compras e 63,3% afirma ter sido advertido para não dar informações pessoais. Há aqui um claro contraste com as crianças mais velhas, visto que apenas 31% destas crianças é avisado para não fazer compras e 30% para não fornecer informações pessoais. Entre os respondentes mais novos, 20,8% é ainda proibido de participar em *chats*, 15,8% de jogar *online* e 13,3% de preencher questionários na internet. Uma minoria não pode enviar mensagens SMS pela internet, nem enviar mensagens de correio eletrónico (8,3% e 6,7%, respetivamente). Nas camadas mais velhas, a clara tendência é para que haja menos restrições. A proporção de inquiridos dos 13 aos 15 anos que declara não ter proibições explícitas é de 34,6%, e entre os inquiridos entre os 16 e os 18 anos de idade essa percentagem ascende aos 54%.

Apenas uma minoria das crianças inquiridas (16,7%) afirma que os pais utilizam a internet como mecanismo de recompensa ou de castigo. Entre os sexos não há grandes diferenças. É entre os escalões etários que se notam as principais diferenças, em especial, entre os inquiridos mais velhos (dos 16 aos 18 anos) e os restantes. Entre os mais velhos, apenas 11,2% afirma que os pais usam a internet como prémio ou castigo enquanto que nos inquiridos entre os 13 e os 15 anos essa percentagem ascende aos 23% e entre os mais novos dos 9 aos 12 atinge os 25%. Verifica-se que, tendencialmente, a internet é mais utilizada como mecanismo de sanção (em 12,5% dos casos) do que de premiação (em

9,3% dos casos). Essa tendência é mais evidente entre as raparigas e os inquiridos dos 13 aos 15 anos. Já entre os respondentes dos 9 aos 12 anos, verifica-se o inverso, visto que 17,5% declara que os pais utilizam a internet como prémio, contra 14,2% que diz que os pais constroem o uso da internet como castigo. No entanto, é de notar que a maioria dos inquiridos declara que os pais não fazem nada. Apenas na ordem de 20% das crianças declara já ter tido discussões por causa do tempo que passou ao telemóvel. Um dado curioso é a discrepância entre a percentagem de raparigas que já teve discussões com os pais por causa do tempo (27,8%) e a percentagem de rapazes (13,5%). Por outro lado, são as crianças mais velhas que tendencialmente têm mais discussões em torno do tempo que passam a falar ao telemóvel. Uma possível explicação será que os mais velhos utilizam mais o telemóvel como forma de aprofundar e alargar as suas relações sociais, condizendo com a sua maior liberdade e autonomia, seja para falar e trocar mensagens e impressões com parceiros, combinar saídas, encontros, ou simplesmente namorar. Tal situação poderá ser propícia a discussões em torno do tempo despendido ao telemóvel.

Figura 11-3. Telemóvel - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):



Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

O período do dia em que as crianças falam ao telemóvel só é um foco de conflito para 9,5% dos respondentes. Mais uma vez, são as raparigas que são mais propensas às discussões com os pais, visto que 11,5% declara já ter tido discussões em torno do período de utilização do telemóvel, contra 7,8% dos rapazes. Os mais velhos são os que mais declaram já ter tido discussões em torno dos períodos de utilização (10,2%), que poderão ser devido a utilizações tardias do telemóvel, nas horas das refeições, em momentos

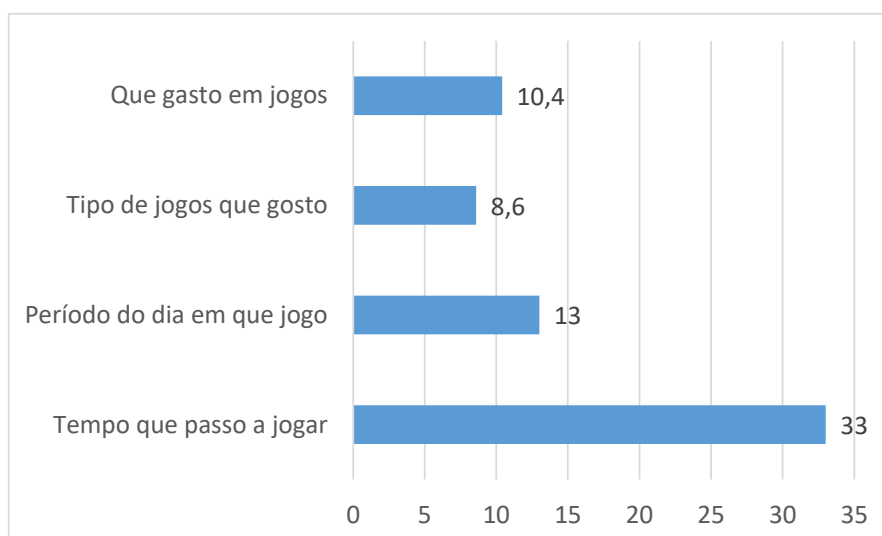
inconvenientes, etc. O uso que é dado ao telemóvel é o que gera menos conflito. Apenas 7,7% declara já ter entrado em conflito com os pais por causa da utilização do telemóvel. Não são de registar diferenças muito significativas entre rapazes e raparigas, embora se verifique uma ténue tendência para serem as raparigas as mais propensas a entrarem em conflito com os pais por causa das modalidades de uso do telemóvel. No entanto, é entre os mais novos que é mais evidente uma maior propensão para o conflito com os pais, talvez fruto do maior controlo parental a que são sujeitos.

Os gastos com o telemóvel constituem tendencialmente o principal tópico de discussão com os pais (referido por 31,4% das crianças). Parte da discussão sobre o tempo pode ser derivada dos gastos com o telemóvel, até porque muito do tempo que as crianças passam ao telemóvel poderá ser invisível para os pais enquanto tempo, mas revela-se nos custos. Além disso, quando é despoletado um conflito familiar em torno da utilização do telemóvel são muitas vezes discutidas as várias dimensões de utilização em conjunto: o tempo, o período do dia em que se usa o telemóvel, o que se faz com o telemóvel, os gastos. E, uma vez mais, são as raparigas que revelam maior tendência para o conflito com os pais, desta vez em torno dos gastos. Para estas há uma probabilidade de 37,9% de já terem entrado em conflito com os pais, claramente acima da verificada entre os rapazes (26,4%).

Como podemos verificar na Figura 11-4, em baixo, cerca de um terço das crianças internautas já entrou numa discussão com os pais por causa do tempo que passou a jogar jogos multimédia, sendo este o principal foco de discussão. Desta vez a propensão para o conflito é muito mais clara entre os rapazes, e isto observa-se em todos os tipos de conflito considerados: o tempo que se passa a jogar; o período do dia em que se joga; o tipo de jogos de que os inquiridos gostam; e os gastos em jogos. Um representante dos rapazes tem uma probabilidade de 41,5% de já ter entrado em contenda com os pais por causa do tempo passado a jogar, sendo que uma representante das raparigas apenas apresenta uma probabilidade de cerca de 20% de discutir com os pais por causa do tempo que passou a jogar. Além disso, uma criança típica do sexo masculino tem uma probabilidade de 17,2% de já ter tido discussões por causa do período em que esteve a jogar e pouco mais de dez por cento de probabilidade de ter tido discussões em torno do tipo de jogos jogados, enquanto que uma representante do sexo feminino tem apenas uma probabilidade de 7,5% de ter entrado em conflito com os pais por causa do período do dia em que passou a jogar e só 4,3% de probabilidade de já ter tido discussões por causa do tipo de jogos de que gosta. Os inquiridos mais novos também estão mais propensos à discussão com os pais

nos vários focos de conflito considerados, mas as diferenças entre escalões etários não são tão díspares como as diferenças de género.

Figura 11-4. Jogos multimédia - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):



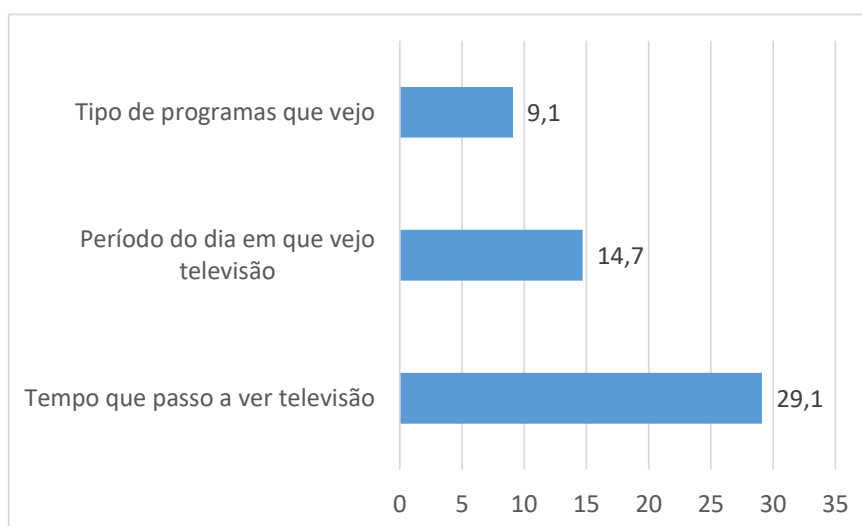
Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Greenfield (1984) foi das primeiras autoras que associou o significado social dos jogos com a literacia mediática das crianças e dos modos ou processos informais de aquisição de competências dentro da cultura dos jogos eletrónicos. A autora demarca-se do medo senso-comunal de que os novos *media*, como os jogos multimédia, são maus educadores, assinalando que, como artefactos culturais, exigem competências cognitivas complexas. Deste modo, muitos alunos poderão ir para a escola com competências ao nível do uso de computadores antes da instrução formal de professores ou de educadores, o que alimenta a sensação que as crianças já “nascem ensinadas” no que respeita ao uso de novas tecnologias. No entanto, se os novos *media* forem domesticados numa lógica predominantemente lúdica que choque com uma cultura parental mais racionalizada e assente no autocontrolo, podem ser atentados com desconfiança e ceticismo pelos educadores. Mas, se adotarmos a perspetiva de Himanen (2001) podemos levantar a hipótese de que na realidade as gerações mais novas estão a adotar uma ética diferente daquela que os seus pais conheceram e que a relação dialética entre as duas éticas produz novas formas de relação familiar mediadas pelas experiências mediáticas dos membros do agregado doméstico.

No que respeita à utilização da televisão, como se demonstra na Figura 11-5, o principal tópico de conflito com os pais é o tempo passado a ver televisão (29,1% dos

casos). A seguir vem a contenda em torno do período do dia em que as crianças vêm televisão (14,7% dos casos) e por último, a discussão em torno do tipo de programas que os inquiridos infantis vêm (9,1%). As raparigas são mais propensas ao conflito com os ascendentes no que respeita ao tempo despendido e ao período do dia que passam a ver televisão. Porém, a situação inverte-se nas discussões em torno do tipo de programas visionados. Os inquiridos entre os 9 e os 12 anos, com menos liberdade e sujeitos a maior controlo paternal, constituem o escalão etário mais propenso ao conflito. O conflito poderá até ter maior incidência neste escalão etário por causa de um processo de negociação contínua entre pais e filhos, na tentativa destes ganharem territórios de liberdade no que respeita à exposição televisiva.

Figura 11-5. Televisão - Já teve discussões [com os pais] por causa (%):



Fonte: CIES, Inquérito *online*, Sociedade em Rede, 2006

Em geral, as questões principais nas discussões familiares são sem dúvida o tempo de consumo e também os gastos, no caso do telemóvel. Estes dados parecem não ser apenas generalizáveis na sociedade portuguesa, mas também foram obtidos em investigações noutros países europeus (Livingstone e Bovill, 2001a; Sala e Blanco, 2005). Um indicador importante, tanto à luz dos nossos resultados como de outros estudos, é a fraca incidência de conflitos em tornos dos conteúdos dos vários *media* e o controlo, em geral, pouco apertado de muitos pais em relação a esses mesmos conteúdos. É curioso que uma parte substancial das crianças inquiridas (58,9%) declara assumir o controlo sobre o que vê na televisão, mesmo nos inquiridos mais novos. Ao controlo do próprio só se justapõe o paternal (65,3%), que é maior do que o maternal (58,3%), o que será talvez um espelho da ordem de género entre a família, ou da forma como é, ela própria,

percecionada pelas crianças. Estes dados confluem com o apurado por Pereira (1998). Uma fração de 30,9% dos inquiridos declara que os irmãos também participam na decisão de que programa ver. Contudo, é de notar que nem todos os inquiridos têm irmãos pelo que o peso dos irmãos na decisão sobre que programas assistir pode estar subestimado. O que isto poderá querer dizer é que a decisão sobre o que ver na televisão é um processo negociado e algo democrático entre pais e filhos.

Além disso, nestas questões, a televisão ainda assume um papel central, como sugerem Livingstone et al. (2007). Na senda de Burns e Flam (2000), os *media* podem ser também entendidos como recursos (assim como a literacia) que resultam da aplicação de sistemas de regras familiares. Neste campo, a televisão é mais utilizada como mecanismo de recompensa ou de castigo do que a internet, visto que 27,9% das crianças inquiridas afirma que os pais usam a televisão como forma de castigo ou de prémio. Entre os sexos não existem diferenças significativas a apontar, sendo entre os escalões etários que se verificam diferenças a assinalar, em particular, entre os inquiridos mais velhos (dos 16 aos 18 anos) e os restantes. Entre os mais velhos, 21,2% afirma que os pais usam a internet como prémio ou castigo, enquanto nos inquiridos entre os 13 e os 15 anos essa percentagem sobe para os 35,7% e entre os mais novos dos 9 aos 12 atinge os 38,3%. Ao contrário da internet, a televisão funciona mais como mecanismo de recompensa (em 56,8% dos casos) do que de punição (em 43,2% dos casos). Contudo, no caso dos inquiridos dos 9 aos 15 verifica-se o inverso.

No inquérito aplicado presencialmente – Sociedade em Rede (2006) - verifica-se que o maior controlo é sobre a televisão: 40% das crianças afirma existirem regras por parte dos pais sobre o tempo para ver televisão e 29,5% declara existirem regras sobre o tempo para jogar, sendo este o segundo maior foco de atenção dos pais. O tempo de uso do computador e da internet aparecem com menos destaque (em 24,6% e 22,2% dos casos respetivamente), espelhando ainda a falta de acesso a estes *media* numa parte da população infantil portuguesa. Considerando apenas as crianças que são utilizadoras regulares da internet, a televisão fica relegada para último lugar enquanto foco das regras parentais (28,5% dos casos) e a internet ganha um claro destaque (41,1% dos utilizadores regulares afirma que existem regras sobre o tempo de uso da internet). Nestes casos, verifica-se uma transferência do controlo parental da televisão para os jogos (32,8% dos casos), para o computador (36,2% dos casos) e principalmente para a internet. As diferenças entre os sexos não são de grande dimensão sendo mais significativas as

diferenças entre os escalões etários, verificando-se uma clara tendência para um maior controlo parental sobre os inquiridos mais novos.

Ainda dentro do tema das relações familiares analisamos questões que se prendem com a satisfação das crianças inquiridas em relação a determinadas dimensões das relações em família. Genericamente as crianças estão satisfeitas no que respeita às relações dentro do seio familiar. O que parece ser mais consensual é a perceção das crianças quanto à ajuda que recebem da família quando acontece algum problema: 71,2% declara que quase sempre recebem essa ajuda. Já não parece ser tão consensual entre as crianças o facto de a família aceitar as suas vontades, de fazer coisas novas e de fazer mudanças no seu estilo de vida. Ainda assim, 58% dos inquiridos declara que a sua família aceita quase sempre essas vontades. Mais de 60% das crianças inquiridas afirma ainda que, quase sempre, a família discute questões e assuntos de interesse comum e resolve problemas em conjunto com eles e exprime os seus afetos e sentimentos. Está aqui patente portanto uma família contemporânea mais democratizada, onde se exprimem afetos e onde se abrem brechas para a comunicação, o diálogo, a comunicação, assim como o conflito, aberto ou latente. É dentro deste cenário que as crianças, em particular, no período da adolescência, racionalizam a sua situação familiar, onde negociam e conquistam a sua autonomia, onde agem entre os ditos e os interditos. É ainda de notar que 67% dos entrevistados afirma que se sente quase sempre satisfeito com o tempo que dedica à família.

É curioso notar que, em todas as dimensões de satisfação apresentadas no que respeita às relações familiares, há sempre uma maior percentagem de raparigas satisfeitas do que de rapazes. Em quase todas as dimensões a percentagem de raparigas geralmente satisfeitas é superior a 70% e apenas no que respeita à aceitação das vontades de fazer coisas novas e de fazer mudanças no seu estilo de vida é inferior a essa percentagem (65,8%). Já os rapazes apresentam taxas inferiores de satisfação, geralmente inferiores a 60%. É de notar ainda que é entre os mais velhos (dos 16 aos 18 anos) que se verificam as menores percentagens de crianças satisfeitas com as dimensões expostas no que respeita às relações familiares. Tal resultado poderá advir precisamente da exigência de maior autonomia e individualização destas crianças, na fase da adolescência, dentro da família, que sejam reconhecidas como elementos com vontades próprias e com exigências de democratização das relações. Todavia, tais exigências poderão ser muitas vezes problemáticas numa situação transitória entre ser criança e tornar-se adulto, entre querer

ser mais autónomo/a e independente sendo, todavia, económica e emocionalmente dependente da família.

Os dados do inquérito aplicado no terreno a nível nacional e do inquérito *online* apontam para uma diversificação do controlo parental que se joga em várias frentes: da televisão ao telemóvel, dos jogos à internet. Estudos apresentados por Livingstone e Bovill (2001a/b) mostram que, em geral, os *media* mais “controlados” são a televisão e o telefone. Os dados apurados do nosso inquérito nacional confirmam o maior controlo dos pais sobre o uso da televisão. Mesmo nas crianças inquiridas *online* a televisão é o meio de recompensa e de castigo mais frequentemente utilizado pelos progenitores, em comparação com a internet. Porém, nas crianças mais socializadas com as novas tecnologias, o controlo parental sobre o consumo de televisão está a ser transferido para outros *media*. Nessas crianças, o controlo parental sobre o tempo de uso da internet é o mais expressivo enquanto que o controlo sobre o tempo de visionamento da televisão é o menos expressivo, atrás do controlo sobre o tempo despendido no computador e nos jogos multimédia. Podemos aqui vislumbrar tendências futuras: à medida que a utilização da internet se vai alargando aquilo que se verifica num grupo de crianças poderá tornar-se a norma para a população infantil.

11.1 Do controlo da comunicação de massa à monitorização parental em rede?

A diversificação em várias frentes do controlo e das regras parentais sugere a emergência de vários campos de negociação entre pais e filhos com repercussões na organização da vida familiar. Como demonstram os estudos compilados por Livingstone e Bovill (2001a/b), essas repercussões podem mesmo sentir-se, entre os progenitores, na divisão do trabalho de educação, mediação e controlo do uso dos *media* por parte dos filhos. No que respeita aos *media* tradicionais, grande parte do trabalho de controlo e mediação recai sobre a mãe, embora a presença do pai seja mais pronunciada no uso do computador e das novas tecnologias. No nosso estudo, verifica-se que as crianças inquiridas têm a perceção de que os seus pais usam e conhecem geralmente melhor que as suas mães tecnologias como o computador, a internet ou os jogos multimédia, eventualmente mais apelativos a um público masculino. Uma das consequências da penetração cada vez maior dos *media* no quotidiano dos crianças é a ocorrência de

conflitos familiares específicos em torno do consumo dos *media*. No inquérito *online* verificou-se que os conflitos em torno do tempo de utilização são os mais frequentes, no que respeita à internet, à televisão e aos jogos. No que diz respeito à utilização do telemóvel, o principal foco de contenda são os gastos, que se traduz obviamente em tempo de utilização, mas que neste caso poderá ser muito mais “invisível” para os pais.

Como o principal foco das discussões é o tempo, isto revela uma tendência para *mediações restritivas* (em particular, dos tempos de utilização) do uso, por parte das crianças, da internet, dos jogos e da televisão. Isto conflui com os resultados encontrados sobre a mediação da televisão em Portugal (Pereira, 1998). Tal realidade pode querer dizer que os pais estão a aproveitar e a adaptar as estratégias já desenvolvidas para a televisão na mediação de novos *media* (Livingstone e Helsper, 2008). Kirwil et al. distinguem três estratégias nas práticas de mediação parental orientada para as tecnologias digitais: a *mediação social* que consiste em contextualizar, ver, falar e tentar partilhar com as crianças as atividades *online*; a *mediação restritiva*, exercida pela definição de regras e restrições parentais; e as *soluções técnicas*, envolvendo o recurso a filtros e software de monitorização das práticas online dos descendentes (Kirwil et al., 2009: 200). Quanto à mediação da internet, 89,8% das crianças inquiridas *online* afirma ter sistemas de protecção instalados no computador, contudo não temos forma de diferenciar entre os programas de anti-virus e a filtragem de conteúdos, como forma de mediação técnica. Relativamente a formas sociais de mediação, para além do tempo, como vimos, as mais referidas são perguntar às crianças o que estão a fazer ou dar uma olhadela. Livingstone e Helsper (2008), quanto ao contexto britânico, e Kirwil (2009), quanto ao contexto europeu, assinalam que as formas sociais de mediação prevalecem sobre as técnicas. Vários estudos que incidem sobre diferentes *media* (internet, jogos e televisão) convergem na aferição de que a mediação é maior entre as crianças mais novas (Pereira, 1998; Wang, Bianchi e Raley, 2005; Nikken e Jansz, 2006; Sala e Blanco, 2005; Livingstone e Helsper, 2008, etc.).

Livingstone e Bovill (2001a) lançam luz sobre o maior foco conflitual no número de horas que as crianças dedicam aos *media*. As principais preocupações dos pais centram-se nos potenciais efeitos negativos que o tempo dedicado aos *media* pode produzir no rendimento escolar, na vida familiar, na saúde, etc., e não sobre a qualidade dos conteúdos ou a exposição aos mesmos. A atitude mais comum dos progenitores é pensar que esses conteúdos não afetam diretamente os seus filhos. De algum modo, se desenvolve nos cuidadores uma atitude de dissipar a influência e o controlo sobre os

conteúdos em “outrem”, através de duas dimensões: são os filhos dos outros que são afetados, e são outras pessoas ou entidades que devem trabalhar para mediar ou controlar os conteúdos. Ademais, existem relações significativas entre os vários tipos de conflito pelo que as discussões com os pais envolvem muitas vezes a confrontação a respeito de mais do que uma dimensão de utilização dos *media*. Os conflitos em torno da utilização do telemóvel incidem em especial sobre as raparigas enquanto que o conflito em torno dos jogos é mais evidente no caso dos rapazes. O estudo de Wang, Bianchi e Raley (2005) constata perceções diferenciadas entre pais e filhos e sugere que parte da mediação é, por ventura, invisibilizada para as crianças. A maioria dos pais relata que regulamenta o uso da internet dos filhos, e há uma maior fração de pais que refere que existe acompanhamento (61%) do que o relatado pelas crianças (38%). Revelam ainda que os pais mais jovens e que usam a internet com os filhos declaram um nível mais elevado de acompanhamento parental.

É também de apontar que os pais com menor capital cultural ou pais com poucas competências em relação aos filhos ao nível do uso das novas tecnologias poderão usar um estilo mais restritivo na sua mediação e controlo. Um estudo efetuado por Mesch (2006) demonstra um aumento do conflito entre pais e adolescentes em famílias onde o adolescente era considerado como o perito na utilização da internet. Tais conflitos eram tanto maiores quanto maior a pressão dos cuidadores para tentar reduzir a autonomia do adolescente, ao controlar o acesso à internet, e quando os pais mostravam preocupações ou atitudes negativas sobre o uso da mesma. Estes pais constituem um grupo designado por Rivoltella (2006) de “progenitores ansiosos” que contrasta com outros tipos: os “progenitores confiantes”, que confiam na responsabilidade dos filhos e para os quais os *media* não representam um problema educativo; os “progenitores ausentes”, caracterizados pelo *laissez faire* e pela ausência de mediação ou de ‘esquemas de interpretação’ que contextualizem as experiências mediatizadas dos filhos; e os “progenitores atentos”, que reconhecem na internet oportunidades educativas e para uma apropriação sensata. No inquérito realizado *online*, grande parte das crianças declara ser quem mais sabe sobre internet em casa e apenas cerca de 10% declara ser o pai quem mais percebe de internet. Esta discrepância de conhecimentos poderá, por um lado, condicionar a produção social de “progenitores atentos”, por outro lado, criar alguma confusão nas representações das relações de poder no espaço doméstico. A utilização das novas tecnologias por parte das crianças pode assim gerar ansiedade e focos de incerteza nos ascendentes no que respeita à aplicação de regras e ao desempenho do papel de

mediadores. Deste modo, é plausível a hipótese de que as fileiras de “progenitores ansiosos” poderão estar a engrossar em famílias onde os filhos demonstram ter muito mais competências ao nível das novas tecnologias que os pais. Claro que a influência dos *media* no seio familiar é apenas mais um aspeto de processos sociais mais alargados e a forma como a domesticação dos *media* é encaixada pelas famílias é condicionada por esses mesmos processos. A família encontra-se em processo de reconfiguração e democratização negocial entre pais e filhos. Ademais, a família contemporânea poderá estar perante o desafio de integrar as características da sociedade em rede – flexibilidade, autonomia, adaptabilidade - e do modelo comunicacional em rede (Cardoso, 2011) nas relações domésticas. Estas características podem enfraquecer o poder patriarcal tradicional e causar resistências, e é nesta tensão – entre necessidade de flexibilização e necessidade de manutenção da ordem – que se joga o papel da família.

Numa primeira hipótese, teremos uma família mais democrática, onde o poder é fruto da negociação. Numa segunda hipótese, veremos o acumular de tensões e o surgimento de relações fraturadas em contradições, desacordos e conflitos. Mas mesmo vislumbrando um cenário em que as famílias adotam as características da sociedade em rede ficam por saber os processos através dos quais isso poderá ocorrer. Como Livingstone e Bober (2006) sugerem, as tentativas parentais de regulação dos novos *media* em casa pode dar aso a adaptações estratégicas e táticas por parte dos pais e das crianças. Este jogo de adaptação, ainda que com consequências não intencionais, se partir de abordagens tradicionais da mediação, pode minar formas de regulação com base na confiança, centrais para as tentativas de democratização da família. A expressão da cultura de risco e da reflexividade dos agentes no seio doméstico pode trazer a produção social de incertezas quanto ao tipo de recursos a utilizar na mediação parental. Como sugerem Lee e Chae (2007) em relação ao uso da internet, as crianças contornam as mediações parentais mais reativas do tempo e dos conteúdos, pois estas não alteram substancialmente as modalidades de uso. Por outro lado, as atividades educativas *online* aparecem positivamente relacionadas com a co-participação nas atividades e a mediação ativa dos pais em termos de recomendações de sites úteis. Se um modelo não se mostrar adequado, isso pode trazer mais incerteza, confusão e resistência, em vez de normalização.

Num primeiro cenário, embora discutível, a adaptação poderá ocorrer porque as culturas *tecno-sociais* das crianças vão sendo apropriadas pelos adultos, estabelecendo-se pontes comunicacionais com os mais novos. Neste cenário, teremos um modelo de

sociedade que já não tem como referência a sociedade adulta mas antes o modelo dos universos infantis. Num segundo cenário, que assume a importância da infância para fixar dietas e culturas mediáticas, só quando um conjunto alargado de indivíduos socializados nas redes informacionais forem pais é que se poderá esperar uma adaptação plena da família às características da sociedade em rede, partilhando o modelo comunicacional em rede. Ainda assim, estes cenários devem ser enquadrados à luz de todas as outras condicionantes sociais, históricas e culturais que enraízam o papel da família. Num terceiro cenário, que contempla os efeitos do ciclo de vida dos indivíduos, as crianças de hoje modificarão as suas culturas mediáticas ao longo da vida, segundo os quadros de existência da trajetória individual (a este respeito, ver, por exemplo, Lahire, 2005). Próximo daquilo que foi exposto no capítulo sobre as relações geracionais com a internet, é de relevar que as culturas digitais afetam crianças e adultos. Muitos adultos já construíram a sua própria domesticação das novas tecnologias, segundo as suas disposições e interesses próprios, sendo que as diferenças geracionais, para além do acesso, podem ser lidas sob o ângulo de domesticações diferenciadas das redes digitais. O corolário deste cenário é que, tendencialmente, haverá sempre alguma diferenciação de culturas mediáticas entre pais e filhos, mesmo no seio do mesmo modelo comunicacional em rede, e interpretações diferenciadas das regras, o que terá impactos na interação familiar.

Capítulo 12: A leitura e a literacia na infância em rede

- Não faz sentido, estarmos sempre no computador ali, às vezes temos que fazer outras coisas, embora nos apeteça estar ao computador, temos que fazer outras coisas, não podemos estar sempre agarrados à mesma coisa. Montes de gente já nem devem saber o que é que é ler, ler deve ser uma coisa de outro mundo para os meus amigos, completamente. (E2 Filha, 14 anos, 8º ano)

A afirmação apresentada em cima, que revela uma capacidade reflexiva sobre as próprias práticas e a dos pares, faz eco das preocupações por parte de alguns membros das gerações anteriores, onde se incluem pais e educadores com biografias e socializações mediáticas emanadas de ecologias dos *media* de outrora, quanto ao ambiente mediático contemporâneo, putativamente baseado no consumo e na satisfação imediata das emoções. Segundo esta perspetiva, os novos *media* poderão compor uma ameaça às

literacias tradicionais, nomeadamente, a persistência da leitura enquanto prática habitual entre as crianças e os jovens, que requer paciência, concentração e persistência, e que estará a ser desafiada pela cultura mediática que celebra a mobilidade, o curto-prazo, a realização de tarefas em paralelo. Emergem assim questões de pesquisa ligadas ao estudo das “novas” literacias, putativamente desenvolvidas pelo uso das tecnologias, e os seus impactos nas formas de interação com a internet ou na estruturação de divisões digitais para além da questão do acesso, e da extensão e mobilização das próprias literacias tradicionais nos novos dispositivos, como é o caso paradigmático da leitura nas redes digitais e com recurso a dispositivos de leitura digital (*eReaders*). Uma linha de investigação, ainda pouco explorada, é a forma como a internet e os novos *media* poderão estar a reconfigurar o espaço da leitura e da cultura da escrita, em particular, dentro do contexto informativo e de entretenimento. São de assinalar, contudo, entre outros, os textos de Baron (2000; 2002), Crystal (2006; 2011), Mitchell (1995) e Nunberg (1996): os dois primeiros focados nos impactos linguísticos e os dois últimos mais centrados nos impactos no livro, no texto e na escrita enquanto tecnologia.

Daí que os objetivos deste capítulo sejam: primeiro, discutir a relevância da reconceptualização do conceito de literacia no seio do modelo comunicacional em rede; segundo, interligar as transformações globais coproduzidas pela difusão tecnológica, seja em termos de dispositivos, seja em termos de plataformas digitais e da emergência da putativa Web 2.0, com transformações culturais que poderão estar a ter repercussões nas práticas e nas representações dos atores (com recurso às entrevistas efetuadas a pais e filhos) sobre a leitura e a sua valorização social e pessoal; e, terceiro, analisar a relação entre a emergência de plataformas digitais como os sítios de redes sociais (SRS) e a reconfiguração dos espaços da leitura, tentando identificar tendências e traçar perfis, comparando também diferentes gerações. Com o recurso a entrevistas realizadas a crianças e aos seus pais e com o suporte dos dados obtidos online (2013) no âmbito do projeto “Leitura Digital”, patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, os focos temáticos serão a questão da leitura e da literacia nas crianças e, na parte final deste capítulo, o entendimento de como se estruturam as práticas de leitura e escrita digital nas redes sociais *online*, tentando encontrar uma maior diversidade de práticas que não apenas as que se supõem ser enquadradas pelos dispositivos tecnológicos.

12.1 O estudo da literacia: um campo conceptualmente atribulado

As novas linhas de pesquisa procuram articular impactos ao nível cognitivo com impactos sociais, no âmbito de uma população cada vez mais familiarizada com a internet e as suas ferramentas como os motores de busca e os media sociais. Numa perspectiva próxima, até certo ponto, de Prensky (2001) e Tapscott (1998), Mizuko Ito e colegas (2008) apontam para modalidades de aprendizagem entre as crianças e jovens, que advém da interação com os *media* digitais em regime autodidata, mas também por influência mútua entre pares, demitindo os educadores adultos do papel de tutores quanto a estas questões. Argumentam ainda que o envolvimento informal com os novos *media* e a aquisição de competências técnicas consentâneas decorre sem que este processo seja oficialmente pressentido: “(...) *young people acquire various forms of technical and media literacy by exploring new interests, tinkering, and “messaging around” with new forms of media. They may start with a Google search or “lurk” in chat rooms to learn more about their burgeoning interest. Through trial and error, youth add new media skills to their repertoire, such as how to create a video or customize games or their MySpace page. Teens then share their creations and receive feedback from others online. By its immediacy and breadth of information, the digital world lowers barriers to self-directed learning*” (Ito et al., 2008: 1-2).

Neste âmbito, surgiu um renovado interesse pelo conceito de literacia, com novas propostas de conceptualização e de operacionalização empírica, com a inclusão de formas de interação e apropriação de suportes audiovisuais, eletrónicos e digitais, o que veio trazer uma diversidade conceptual em torno do que se entende por literacia(s). Como assinalam Paisana e Cardoso, esta indefinição conceptual estará relacionada com outra indefinição relativa ao papel do indivíduo dentro da esfera mediática, o que reflete as transformações em curso que caracterizam as sociedades informacionais em rede. Será o indivíduo “consumidor, cidadão, cidadão-consumidor, utilizador, recetor, gerador?” (2013, p. 40-41). Uma rutura importante surgiu com a ideia de que não nos devemos referir a uma noção unidimensional de literacia, centrada nas competências analíticas dos indivíduos face aos conteúdos mediáticos, mas antes à noção multidimensional de literacias (Livingstone, 2004; Verniers, 2009) ou “multiliteracias” (Selber, 2004), que engloba desde o acesso e as formas de uso até aos processos críticos e avaliativos. No fundo é um conceito que pretende dar conta das modalidades de interação dos sujeitos

com as tecnologias, modalidades essas que se vão alterando com a própria inovação tecnológica. Daí a proliferação de termos como os de “literacia informacional”, “literacia digital”, “literacia visual”, etc., e conseqüente dispersão conceptual. A este propósito Buckingham fala da diferenciação nas competências digitais com que as crianças se envolvem em função dos espaços que frequentam, tomando como termo comparativo o que se passa no contexto formal da escola, e o que ocorre, noutros âmbitos, para lá dele. Indica o autor que o uso dado pelos mais novos ao online para lá da escola está imbuído na cultura quotidiana de pares, em ligação direta à cultura dos media dos filmes, televisão, música e videojogos. Tudo isto encontra as suas motivações na vontade de comunicar e na procura do entretenimento, áreas de interesse que não são abordadas na escola e onde a utilização da internet é limitada (Buckingham, 2007: 93).

Lopes (2011), por sua vez, articula a noção de literacia com a mudança social, focando-se no renovado papel do conhecimento nas sociedades contemporâneas. Autores como Stehr (1994) apontam o valor central do conhecimento na organização social, o que é secundado por Costa, Machado e Ávila que lembram a particular importância do “*conhecimento altamente formalizado e codificado, com elevado coeficiente de elaboração e reflexividade*” (2007: 1). A expansão conceptual da literacia representa o carácter dinâmico e plural dos ambientes sociais (digitais ou não), tornando-se mais profícuo entender a literacia como socialmente situada. Como assinala a UNESCO “*the concept of ‘situated literacies’ draws attention to how the social, cultural and political context shapes the ways in which people acquire and use literacy*” (2008: 17). Jenkins et al. (2009) sublinham ainda a importância daquilo que designam por “cultura participativa”⁵³, referente a uma cultura transversal aos *media* em que os sujeitos não agem como simples recetores/consumidores, mas como colaboradores ou produtores (*prosumers*), no seio da qual a literacia para os *media*, em particular, para os novos *media*, desempenha um papel considerável.

Lopes (2011) aponta, além disso, que a mutação no entendimento das literacias nos atuais contextos multimediáticos revela uma espécie de interdependência e interconexão entre fatores como a centralidade dos *media* na vida quotidiana e nas práticas educativas (seja no seio familiar ou na escola), o papel da informação na democracia ou o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação.

⁵³ “*A culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices*” (Jenkins et al., 2006: 3).

No entanto, que dimensões e fatores estão na base e são comuns às múltiplas formas de olhar as literacias? Que há de comum entre ler um livro, descodificar um texto e navegar com e na internet ou até mesmo interagir com um jogo? Nesta senda, Gee destabiliza o próprio núcleo da noção de literacia ao dizer que “*we never just read or write; rather, we always read or write something in some way*” (2008: 14). A literacia não é uma mera estrutura cognitiva. Pode ser antes entendida enquanto estrutura socio-cognitiva que, resgatando Bourdieu para este tema, compõe o *habitus*, apresentando-se como socialmente estruturada e estruturante, e imbuída nos contextos sociais. Se olharmos a literacia em termos de domínios semânticos, como propõe Gee, então o conceito, e as suas dimensões, refere-se a “*any set of practices that recruits one or more modalities (e.g., oral or written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artifacts, etc.) to communicate distinctive types of meanings*” (2008: 18). Este autor lança aqui um argumento relevante que revoga a distinção entre literacia *tout court* e outros tipos de literacia ligados às novas tecnologias.

O foco da análise é centrado nos contextos de (re)produção das práticas sociais e da mobilização da linguagem (conceptualizada como entendimento em vez de processo mecanizado de descodificação de sinais) independentemente do meio. Para se ser competente tanto na leitura de um livro como na interação com um jogo multimédia é preciso ser capaz de reconhecer ou produzir significados inerentes a esses domínios semióticos, isto é, de ser alfabetizado nesses domínios. Portanto, em novos domínios semióticos como os jogos multimédia, um indivíduo será alfabetizado se for capaz de: “*recognize (the equivalent of “reading”) and/or produce (the equivalent of “writing”) meanings*” (*idem*). Ou seja, um jogador competente tem de aprender, interpretar e *ler* as regras e uma panóplia de códigos impregnados de significado. Esta interligação entre práticas tidas como lúdicas e aprendizagem está patente na capacidade reflexiva demonstrada por um dos rapazes entrevistados face aos jogos e às disputas simbólicas em torno do seu uso, cujas notas na escola são reputadamente elevadas, notando-se também neste domínio o efeito do contexto socioeconómico e cultural familiar:

- (...) gosto de criar novas coisas, gosto de aprender novas estratégias, gosto... por isso é que eu não jogo muito aqueles jogos de FPSs [de guerra ou First-Person Shooters], ou seja, só tiros, gosto mais de jogar aqueles jogos de estratégia e tem depois um exército e isso, eu gosto daqueles jogos que fazem pensar um bocado. Eh, mas também não só, também os jogos para mim é criar coisas novas. (...) Os jogos, eu acho, apesar de haver pessoas que não concordam, que aquilo desenvolve mesmo as nossas capacidades. (E7 Filho, 15 anos, 10º ano)

Curiosamente, num sentido inverso, mas fazendo a mesma relação entre jogos e aprendizagem, um pai lamenta a falta de proficiências, não só escolares, da filha:

- (...) enquanto o jogo é simples, não tem grandes problemas ela joga, depois quando começa-lhe a que...e então nestes jogos sociais que é preciso...se uma pessoa quer, quer esta coisa, tem que a ir buscar ou mandar os amigos ou não sei quê mais a levar as coisas todas aaa... isso se já dá muito trabalho então ela prefere não jogar, pronto. Então ela diz "Ah não, isso não" então acaba por ser às vezes a mãe até a andar com os jogos dela e a completar os jogos dela (E9 Pai, 44 anos, 12º ano, Bancário)

Se, por um lado, há um relativo consenso na comunidade académica quanto à centralidade da(s) literacia(s), por outro, dada a profusão de propostas e a plasticidade do conceito, este carece ainda de modelos analíticos integrados e sistematizados e amplamente aceites que possam ser operacionalizados em diversos contextos, tendo em vista a construção de formas de medição e de instrumentos que permitam aferir atitudes e competências individuais. Com isto não se pretende advogar que não existem boas propostas como as de Livingstone (2004), entre outras, com operacionalização e aplicação empírica. Simplesmente, é um campo, dado o seu carácter, ainda aberto à experimentação e à inovação conceptual, o que não tem permitido uma sedimentação analítica. O trabalho de sistematização dos vários autores tem passado por uma identificação de uma espécie de meta-literacia(s) mas a reconceptualização do conceito não deveria passar nem por o pluralizar, nem por multiplicar as “novas” literacias. Por um lado, a noção singular de literacia está demasiado conotada com os *media* tradicionais mas, por outro, o plural pode entalhar uma dispersão conceptual que compromete a sua utilidade heurística e promover a hierarquização entre literacias.

A adjetivação de “novas” é também problemática pois pode sugerir equivocadamente uma lógica dicotómica do “novo” face ao “velho”, do moderno face ao tradicional, mesmo não sendo claramente essa a intenção da generalidade dos autores. Esta clivagem analítica pode desviar a atenção sobre os processos sócio-cognitivos transversais à utilização de diversos *media*, sejam entedidos como novos ou tradicionais. Por outro lado, há o desafio de identificar processos novos que não sejam uma simples transposição das competências em termos de literacia de um meio tradicional ou estabelecido para um novo ou emergente. Um processo novo que poderá ser fruto de contextos multimediáticos e de um modelo comunicacional em rede é a forma como podem ser articulados vários *media* numa mesma experiência mediatizada. É aqui

sugerido antes uma evolução do conceito para *literacia transmediática*⁵⁴, necessitando do desenvolvimento de instrumentos de análise⁵⁵, também em alternativa à ideia de transliteracia, que lembra a noção de meta-literacia e corre o risco de ser demasiado vaga ou abstrata e lançar mais alguma confusão conceptual. O prefixo *trans* é preferível ao prefixo *multi*, como presente na noção de literacia multimodal de Gee (2008). Remete mais diretamente à ideia de *transmedia* enquanto uma *lógica* (Jenkins, 2011) trans-situacional, a partir da qual se edificam elementos narrativos e não-narrativos e modos de usos integrados com recurso a uma variedade de elementos retirados de várias plataformas de *media* (Pence, 2012). Ademais, poderá permitir o reconhecimento de outras formas de aprendizagem e participação (Jenkins, 2006)⁵⁶. Daí que para Jenkins, a navegação *transmedia*, descrita como "*the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities*" (2006: 4), esteja no núcleo do enquadramento das novas literacias. Além disso, a abordagem de Gee está demasiado centrada nos domínios semióticos e na dimensão *cognitiva*, o que reproduz uma concepção mais conservadora de literacia. O *acesso*, as *práticas rotinizadas*, a *reflexividade* (sobre as próprias práticas e dos outros) e as *sociabilidades* são igualmente dimensões importantes. A proposta assume que do ponto de vista metodológico será útil medir as várias dimensões da literacia de forma transversal, contextualizada e não focada num só meio. Propõe ainda articular de modo consistente, no mesmo enquadramento analítico, por um lado, as competências e habilidades adquiridas na escola ou em casa, de modo formal ou informal, e, por outro lado, o “tradicional” e o “novo”, que surge não apenas com a

⁵⁴ No entanto, continuarei a referir-me às literacias no plural ou utilizar a noção de novas literacias dado o reconhecimento de que existe uma pluralidade de propostas conceptuais, embora muitas vezes confluentes, não querendo impor aquilo que é justamente apenas uma sugestão aberta à discussão.

⁵⁵ Como, a título de exemplo, conceber instrumentos de medição: de soluções criativas seja na criação de vídeos no Youtube ou de conteúdos nos *media* sociais mas igualmente no contexto dos trabalhos escolares; da resignificação de estórias, personagens, etc. nos conteúdos que as crianças produzem; da imaginação recreativa na transmissão de significados com os outros; do acesso e recurso a plataformas emergentes nos contextos doméstico e escolar, sejam *tablets* ou jogos como *Minecraft*, um jogo popular disponível em várias plataformas que desafia os jogadores a construir complexos mundos sociais com blocos virtuais. Assumindo a distribuição desigual das várias dimensões da literacia na estrutura social, estes instrumentos também podem servir para identificar novas diferenciações sociais.

⁵⁶ Alguns autores sugerem uma interligação entre literacia e participação política e democrática nas sociedades de modelo ocidental. É alegado que as democracias precisam de cidadãos informados e críticos sobre o papel dos *media*, capazes de avaliar e determinar a importância da informação (Jenkins, 2007: 3) e que as competências de literacia mediática são uma pré-condição para a construção de uma cidadania esclarecida e ativa (Martinsson, 2009). Neste âmbito, Livingstone defende que os debates sobre literacia incorporam debates acerca da forma e objetivos da participação pública na sociedade (2004: 20). Porém, Lopes ressalva que tais proposições carecem de escrutínio empírico e na sua análise exploratória com jovens da zona de Lisboa conclui que “mais e melhores práticas e competências de literacia mediática não são garantia de mais integração política e cívica, de mais automobilização política e cívica ou de mais interesse pela política” (2013: 100).

inovação tecnológica mas com as modalidades de uso multimidiáticas emergentes⁵⁷, moldadas por estruturas e escolhas sociais de modo a encaixar os usos nos valores e motivações no quotidiano pessoal e doméstico. Desta forma, é uma perspetiva que pretende seguir a abordagem da “domesticação” no estudo dos *media* (Silverstone, 1996; Haddon, 2006), chamando a atenção para os contextos específicos de (re)produção da literacia.

No contexto de saturação mediática, a noção de transmedia, cunhada por Kindler (1991), evoluiu para um modo de entender as relações complexas entre públicos, produtores, e conteúdos. O impacto da emergência de novos meios de comunicação, do hipertexto, e da escrita cooperativa (Castells, 2004) sobre a narratologia tem redefinido o próprio significado de leitura e de autor, que aparentemente tem perdido parte do seu papel tradicional numa cultura de participação transmediática (Jenkins, 2006). Portanto, a cultura transmedia define uma nova alfabetização em rede, considerando-se que não estamos diante de uma simples adaptação de diferentes formas narrativas de um meio para o outro, mas antes do surgimento sistemático de linguagens, elementos narrativos e de formas ativas de uso e participação (por exemplo, maneiras de contribuir para uma comunidade *online* ou tipos de ações num jogo multimédia) na interligação entre meios que contribuem para a construção de um ambiente de transmedia (Kinder, 1991; Scolari, 2009). A cultura transmedia tem uma geometria variável dependendo do contexto, dos públicos e dos objetivos dos atores. Nesta direção, Alper e Herr-Stephenson (2013) falam em recreação transmedia (*transmedia play*) como uma lógica, no sentido de Jenkins, que envolve experimentação, reelaboração colaborativa de conteúdos e participação das crianças: “*relies upon children’s abilities to decode, remix, create, and circulate many kinds of media content, from Sesame Street to Star Wars, across contexts, including school, extended learning programs, and home environments*” (2013: 366). Se a noção de *infância em rede* refere-se às modalidades emergentes de vivência das idades infantis e formas de construção social da infância nas sociedades tardo-modernas no seio de reconfigurações dos modelos comunicacionais, é aqui sugerido que a evolução da literacia no seio dessa infância, mas igualmente fora dela, é a *literacia transmediática*.

Esta discussão não é apenas um empreendimento académico visto que deve ser entendido como um instrumento importantíssimo para o desenho de políticas educativas para os *media*, não só para a identificação de grupos vulneráveis, para além das crianças,

⁵⁷ Podemos pensar aqui num *pastiche* ou *remix* de conteúdos e formas de uso, mobilizados e articulados, sincrónica ou diacronicamente, em rede.

e de situações de risco em termos de comportamentos *online*, como para a conceção de formas de capacitação dos indivíduos. O estudo da literacia têm assim um contributo fundamental a dar à discussão sobre o papel do Estado na definição dos currículos escolares, na definição de políticas tecnológicas, na regulação dos media e na conceção de medidas de esclarecimento, de prevenção de comportamentos de risco e de fomento de atitudes críticas, contextualizadas e informadas. Aliado a uma noção de literacia transmediática podemos discorrer em políticas de regulação (públicas e domésticas), voltadas para a capacitação e a autonomização, não centradas sectorialmente, mas vendo nos contextos multimediáticos oportunidades criticamente aproveitadas, como discutiremos no capítulo seguinte.

12.2 As representações da literacia e disputas simbólicas

As representações da(s) literacia(s) demonstram ser palco de disputas simbólicas sobre o seu valor social, em particular, o valor social dos saberes e literacias tradicionais transmitidos formalmente na escola (Ávila, 2008), ou das “novas” competências e literacias desenvolvidas informalmente na interação dos indivíduos com uma dada tecnologia, seja ela o livro ou o *tablet*. Também no campo doméstico⁵⁸, jogam-se relações de poder entre crianças e adultos que incidem em disputas simbólicas em torno da valorização do uso dos vários *media*. O valor “útil” e “interessante” das literacias tradicionais, também inscrito na *doxa* dos cuidadores, continuam a aparecer nas disputas domésticas entre pais e filhos não só face ao uso de novos *media* mas também em torno de meios de difusão como a televisão, o que é patente no seguinte excerto:

- *Dizem que isso “já estás aí há muito tempo, tens de sair... vai ler, vai fazer alguma coisa de interessante, estás aí a olhar para a televisão”, dizem sempre isso. (E4 Filho, 14 anos, 8º ano)*

Nestas contendas, há aqueles que reduzem a dimensão conceptual da literacia - que apontam para as literacias tradicionais e formalmente ensinadas na escola - e que se lamentam com a putativa menor relevância do livro e da literatura, colocada em oposição às novas literacias. Um dos pais entrevistados aponta:

⁵⁸ No sentido de *campo* dado por Bourdieu (1994), enquanto espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes constroem e legitimam representações e práticas.

- *Eu tento criar, eu tento criar alguns gostos, por exemplo olhe, sexta-feira comprei três revistas para ver se eles liam algumas coisas... [mostra as revistas: a Visão, a Superinteressante, e a Sportlife]. Para ver se eles criam gostos também pela leitura...não só a televisão e o computador mas também pela leitura, já que é difícil eles pegarem num livro destes e lerem, pelo menos lerem uma revista, ou um jornal. (E1 Pai, 44 anos, 12º Ano, Técnico Comercial)*

Uma mãe aponta igualmente a dificuldade de motivar para a leitura:

- *Não são muito de pegar num livro e satisfazerem-se só porque estão a ler. Estava-me a lembrar, o G. teve que ler os Maias, ficou interessadíssimo, pronto, aí tudo bem, e até acabar os Maias nem se ouvia o G., nem se via ele pegar no computador nem nada. Porque se interessou mas lá está, tinha que ser, foi da escola, interessou-se, agora arranjar eles e por iniciativa deles irem ler...não (E2 Mãe, 43 anos, Lic., Analista de crédito)*

Um outro pai entrevistado, salienta ainda a forma de oposição entre a utilização de recursos mediáticos e apresenta uma representação da internet numa lógica de substituição face à leitura:

- *Ela [a filha] não se interessa muito por leitura... não...e eu...gostaria de...ter tempo para ler muito mais do que aquilo que leio... já não leio há muito tempo...e gostava de...era uma coisa que eu fazia a...quando era mais novo...não havia internet, (...) tinha que se ler então alguma coisa... (E9 Pai, 44 anos, 12º ano, Bancário)*

Essa mesma representação da internet numa lógica de substituição está também presente em algumas crianças:

- *A internet pode ser um grande substituto a o que... se nós primeiro vamos à internet ver o que há, e só depois se não houver na internet é que vamos ver aos livros. (E11 Filho, 14 anos, 8º ano)*

Embora, num tom mais positivo, se possa estar perante processos de transposição de competências de um meio para o outro como indiciado neste excerto da entrevista a uma criança:

- *Na internet podemos pesquisar, podemos pesquisar como se pesquisa em livros. (E7 Filho, 15 anos, 10º ano)*

Por outro lado, poderá ser argumentado que novos tipos de literacia ou novas práticas mediáticas poderão estar a sobrepor-se a competências mais tradicionais como a leitura. Esta hipótese tem eco na literatura com Goleman (2013) e Carr (2010) a debruçarem-se sobre a influência da internet nos processos cognitivos de leitura e de processamento da informação. Estes autores discutem os riscos da utilização intensiva das ferramentas online e adiantam a hipótese de que quanto mais tempo passamos na internet, menor a capacidade de concentração numa leitura mais vasta e profunda, como

ler um livro. Pode-se levantar a hipótese que as crianças mobilizam e transmovem, quando lêem a imprensa escrita, formas de leitura específicas, fruto de alterações ao nível cognitivo trazidas pela socialização nos jogos, na internet e nos novos media. Num mundo onde se celebra o SMS, os comentários nas redes sociais online, a escrita curta e menos cuidada, ler um livro na diagonal ou saltar partes de um livro à busca de uma gratificação mais imediata na leitura pode ser uma possibilidade. Veja-se o seguinte depoimento de uma das mães entrevistadas, cuja profissão é jornalista:

- (...) *a capacidade que se tem de ler coisas profundas – num livro, anda-se para a frente, para trás não-sei-quê, sublinha-se, anota-se. Isso nota-se muito, por exemplo, na forma como lemos jornais: a leitura de imprensa online, que é fundamental neste momento, mas a capacidade de se ler grandes artigos... Pronto, podem imprimir-se e, aí, eu penso que é uma fase de ler a sério... Isso, aí, falo por experiência profissional: ler a sério. Uma coisa é apreender: eu acho que se apreende imenso online. Aprender, é que eu acho que já...* (E12 Mãe, 50 anos, Lic., Jornalista)

Herold (2012) diz que a tecnologia está a mudar igualmente a forma como os miúdos aprendem: as ideias não são tão originais quando reunidas através de pesquisas no *Google* e recicladas de blogues de opinião, por exemplo, ou de fontes de informação de credibilidade duvidosa. É uma das preocupações que acompanha o uso da internet para a realização de trabalhos escolares. Declara uma das crianças entrevistadas:

- *Trabalhos para a escola, trabalhos eu faço no computador. Colegas meus vão procurar livros e isso, eu costumo procurar na internet.* (E1 Filho, 15 anos, 9º ano)

Com este uso podemos estar perante redefinições de atitudes, representações e comportamentos em torno da autoria derivados de uma cultura da partilha (James et al, 2009: 44), recombinação de textos e conteúdos e acesso instantâneo a um mar de informação, que desafiam conceitos estabelecidos de propriedade e autor, protegidos por mecanismos legais e ainda encastrados no sistema normativo, em particular, o escolar (idem: 46). É neste sentido, que se pronuncia este pai:

- *Eles não utilizam a internet, por exemplo, nós na minha altura, para fazer um trabalho, o grupo juntava-se na biblioteca. Íamos a uma biblioteca, íamos a uma biblioteca, pedíamos livros... (...) Tirávamos fotocópias ...ia-se consultar....* (E1 Pai, 44 anos, 12º Ano, Técnico Comercial)

Numa perspectiva mertoniana (Merton, 1970), os trabalhos escolares efetuados com recurso à internet poderão colocar em causa o equilíbrio entre as aspirações ou metas culturalmente estabelecidas e as modalidades legítimas de alcançar as mesmas. Tal abordagem alude a reflexões em torno da autoria e da ética subjacente. Nesta senda, este pai entrevistado desenvolve:

- (...) estes miúdos, o trabalho deles, eu se fosse professor não queria que eles me entregassem trabalhos, eles enganam-se a eles próprios, eles nem lêem os trabalhos que entregam, eles chegam, copiam, põem uma imagem num lado, põem o texto do outro...vão buscar, eles não fazem....não sei.... (E1 Pai, 44 anos, 12º Ano, Técnico Comercial)

É também neste sentido que escreve Herold (2012) que se posiciona numa perspectiva muito crítica face às putativas capacidades tecnológicas dos mais novos e que diferencia entre o saber-fazer e o fazer para quê? Herold salienta fenómenos inquietantes entre os discentes face ao saber formatado prontamente acedível através das redes, na base de uma cultura de “facilitismo”, de plágio generalizado, e que comprometem a honestidade do trabalho escolar (Ponte et al, 2009). Estes autores convergem assim com as preocupações de Callahan (2004), que fala de uma “cheating culture”. Recorde-se que os dados mais recentes do inquérito Sociedade em Rede (2013) mostram que 82,7% dos respondentes dos 15 aos 18 anos utilizam a internet para consultar a Wikipédia⁵⁹ e que a principal atividade realizada na internet por crianças dos 10 aos 15 anos, em 96,7% dos casos, é a procura de informação para trabalhos escolares (INE, 2012). Para efeitos escolares, a internet pode servir como uma solução rápida e reconfortante para os alunos, oferecendo oportunidades de consulta e na elaboração de trabalhos, através do acesso a uma variedade de fontes de informação, como o Google ou a Wikipédia, ou aos pares por via dos *chats* ou dos SRS (Davies e Eynon, 2012). Mas Herold identifica ainda a falta regular nos mais novos de uma competência fundamental, uma consciência crítica (*critical awareness*) capaz de organizar a informação, avaliar conteúdos relativamente à qualidade e fidedignidade da informação e definir objetivos na utilização das tecnologias (que, acrescente-se, deverão caber numa definição ampla de literacias). E como vimos pelos dados do WIP (2010) são os indivíduos mais novos que tendencialmente atribuem maior credibilidade e importância à internet enquanto fonte de informação. Estas inquietações estão patentes nesta afirmação de uma das mães entrevistadas:

- *O que me preocupa muito é em relação, sobretudo a este nível de estudo em que ela está, os trabalhos por copy/paste. A incapacidade de procurar conteúdos em livros ... é isso que me preocupa. Preocupa-me porque acho que é uma questão intelectual. A questão das novas tecnologias não me preocupa do ponto de vista moral porque a moral não é uma coisa que se prenda com o suporte em que a imoralidade está. A moral é um determinado conjunto de valores que têm que ser independentes das coisas, morais ou imorais, de estarem num suporte da internet ou num suporte livro ou num suporte de pedrinha. Quer dizer, ou as pessoas têm determinados valores ou não têm. Agora, o que*

⁵⁹ Uma proposta interessante para ultrapassar estes desafios educativos poderá passar por, a título de exemplo, assumir como elemento de avaliação a elaboração de um artigo na Wikipédia por parte dos discentes sobre um determinado tópico.

me preocupa é que, no trabalho intelectual, os que estudam, que no lado intelectual, haja um embotamento da capacidade de procurar. (E12 Mãe, 50 anos, Lic., Jornalista)

O discurso desta mãe parece ter sustentação perante afirmações como esta:

- Para os trabalhos eu vou para a internet, de vez em quando ainda vou a um livro, mas essencialmente é a internet que eu costumo ler para os trabalhos. (E2 Filha, 14 anos, 8º ano)

Porém, tanto as perspectivas mais optimistas como as mais pessimistas caem, várias vezes, em análises essencialistas da tecnologia ou *mediacentradas*, roçando o determinismo tecnológico, e tratam as crianças de modo mais ou menos monolítico, remetendo para canto importantes diferenciações sociais na literacia das crianças, em particular, as emanadas de distribuições diferenciais de capital cultural no espaço social, como nos relembra insistentemente Bourdieu. As seguintes afirmações de mães entrevistadas, com formação superior, relembram-nos isso mesmo:

- Eu, eu leio muito. E gosto muito de ler. E qualquer livro, eu se ouvir falar num livro...que tenha algum tema que me interesse, sou menina para comprar e ler, e voltar a ler passados uns tempos. E incentivo os meus filhos à leitura. Acho que, que é um bom, um bom....método, e um bom...para nos fazer raciocinar, e o vocabulário, tudo. (E6 Mãe, 41 anos, Lic., Técnica Superior)

Este outro depoimento é igualmente elucidativo não só sobre alguns processos de transmissão de capital cultural no seio doméstico mas também quanto às lógicas de distinção social face ao espaço da leitura no seio das famílias e das culturas infantis e juvenis:

- o F. (...) gosta imenso de banda desenhada e de literatura. Tem um gosto muito alargado, pode ir àquela banda desenhada norte-americana, coisas muito específicas, um mercado muito restrito. Manifesta, neste momento... É muito esse domínio, não é? Eu fiz revisão de banda desenhada e, portanto, deu para perceber que a banda desenhada não é só aquilo que as pessoas imaginam, não é?

[E acrescenta mais adiante...] *O F. e a M. são uns consumidores da Sábado. Livros, eles lêem muito, não é? se me perguntar o que me causou uma maior surpresa foi perceber que, lá em casa, haviam livros do Paulo Coelho. Mas... não somos nada daquelas famílias que se escandalizam com o Paulo Coelho lá em casa, porque eu acho que, depois de se ler, se percebe que o Eça é melhor.* (E12 Mãe, 50 anos, Lic., Jornalista)

Todavia, há que contextualizar as preocupações face à suposta ameaça à leitura, que não cabe aqui discutir no plano cognitivo. Muitas reclamações carecem de escrutínio empírico mais aprofundado, mas podem constituir pontos de partida para a formulação de hipóteses. Pode-se argumentar que formas de obtenção de metas tidas como ilegítimas sempre acompanharam o campo escolar, embora seja evidente a expansão e facilitação das modalidades “ilícitas”, dadas as possibilidades permitidas pelas plataformas digitais.

No espaço da leitura têm progredido no terreno fontes digitais como os *media* sociais (blogs ou as redes sociais online, etc.) e os textos digitais, seja no leitor dedicado, no ecrã de um PC ou de um telemóvel, seja um texto literário de uma obra completa, um texto informativo ou lúdico partilhado no *Facebook*, no *Twitter* ou *Instagram*. Sempre que se introduziram novos *media* e estes se popularizaram, houve sempre reações à sua massificação e preocupações quanto aos possíveis efeitos de utilizações perversas. O advento da televisão e, mais tarde, a popularização dos jogos multimédia nos anos 80 e 90, provocaram reações idênticas, e assim se espera que venha a acontecer sempre que sejam introduzidas inovações tecnológicas no campo dos *media*.

Muitas preocupações remetem para um passado idílico na relação dos públicos infantis com a leitura e com os saberes escolásticos, que nunca se chegou a verificar ou se verificava apenas numa pequena parte da sociedade portuguesa. Ainda mais num país como o nosso, que tem, historicamente, elevados níveis de iliteracia (relacionada com saberes apreendidos formalmente na escola) em comparação com o restante contexto europeu. Ademais, Hayles afirma que a evidência é crescente: as pessoas, em geral, e os jovens, em particular, estão a ler, mais do que nunca, materiais digitais nos ecrãs (2010: 62), e sugere um reforço ou complementaridade entre literacias. Em contraponto com os receios de uma menor relevância do livro e da literatura, Hayles (2010) assinala, para o contexto norte-americano, que é num período de emergência e afirmação da leitura digital que se verifica o aumento da leitura de romances (mas não de poesia ou peças de teatro), mesmo entre os sujeitos que constituem os maiores alvos das disputas simbólicas sobre as literacias, isto é, os ditos “nativos digitais”.

Num sentido convergente, os dados do inquérito presencial Sociedade em Rede (2006) mostram que cerca de 60% das crianças afirma ter hábitos de leitura. Quanto ao perfil dos leitores: verifica-se que há a tendência para serem as raparigas as maiores consumidoras de livros e que há, curiosamente, uma maior percentagem de leitores entre os inquiridos mais novos (dos 8 aos 12 anos). Comparando com os respondentes *online*, largamente socializados nas novas tecnologias, estes apresentam interesses de leitura semelhantes aos das crianças inquiridas a nível nacional, pelo que podemos dizer que assistimos ao desenvolvimento, em paralelo, de diferentes tipos de literacia e de competências mediáticas ligados à utilização das novas tecnologias da informação e comunicação. Todavia, como vimos noutra capítulo, considerando apenas os adolescentes dos 15 aos 18 anos para efeitos de comparação entre os inquéritos Sociedade em Rede de 2006 e 2013, é indiciado que houve um decréscimo acentuado na leitura de

livros, revistas ou jornais, embora, haja questões metodológicas envolvidas quanto à comparabilidade das questões. Em 2006 foi perguntado se os inquiridos “Costumam habitualmente ler livros” e em 2013 a questão especificava se realiza a leitura de “livros em *papel*”. Tendo isto em conta, o decréscimo foi de 55,8% em 2006 para 36,7% em 2013, embora seja necessário algum cuidado para não lançar conclusões simplistas. Fazendo o cruzamento com os dados do INE (2012) é sugerido que os espaços da leitura foram, pelo menos em parte, transferidos para os espaços digitais. Seja como for, o decréscimo apurado revela-se ainda mais abrupto se considerarmos apenas os rapazes dos 15 aos 18 anos - de 51,1% em 2006 para 19,9% em 2013 -, enquanto nas raparigas é menos expressivo - 60,8% em 2006 para 52,9% em 2013. Para além do decréscimo geral é de notar o crescimento notório de um hiato de género, abrindo-se aqui um campo de pesquisa específico não só quanto aos impactos das transformações mediáticas na leitura no contexto da *infância em rede*, como para explicar as diferenças de género face às práticas de leitura e a aparente intensificação dessas disparidades nos últimos anos. Estes indicadores também indiciam os limites de uma análise restrita aos fatores idade e classe social, embora não deixem de ser relevantes.

Quanto às entrevistas realizadas às crianças, 7 em 16 indicam o gosto ou hábito de leitura, e destas, 5 em 7 são raparigas, o que converge com a tendência de género apurada no inquérito Sociedade em Rede:

Quadro 12-1. Crianças entrevistadas que referem hábitos de leitura.

Crianças que referem hábitos de leitura	Ascendentes
- E2 Filha, 14 anos, 8º ano	- E2 Mãe, 43 anos, Lic., Analista de crédito
- E5 Filho, 16 anos, 10º ano	- E5 Mãe, 35 anos, Lic., Desempregada
- E7 Filho, 15 anos, 10º ano	- E7 Mãe, 45 anos, Lic., Gestora de saúde
- E8 Filha, 13 anos, 8º ano	- E8 Pai, 53 anos, 11º ano, Motorista (aposentado)
- E12 Filha, 15 anos, 10º ano	- E12 Mãe, 50 anos, Lic., Jornalista
- E13 Filha, 15 anos, 10º ano	- E13 Pai, 52 anos, Dout., Prof. Universitário
- E14 Filha, 15 anos, 10ª ano	- E14 Mãe, 53 anos, C. Comercial, Emp. Escritório

As entrevistas ainda permitem perceber a relevância dos processos de transmissão de capital cultural, sendo um fator importante o gosto pela leitura dos pais e o seu grau de formação académica (tendencialmente superior). Uma criança entrevistada de um meio social de origem privilegiado aponta:

- (...) *livros e isso costumamos partilhar com os dois [pais], porque eles têm um grande interesse em ler e gostam muito de ler, e também partilham esses interesses. Mostram-nos livros que devemos ler, apropriados à nossa idade.* (E7 Filho, 15 anos, 10º ano)

Convém ainda salientar que a “resistência” à leitura poderá ainda estar associada a processos ligados ao desenvolvimento dos consumos mediáticos durante o ciclo de vida, com uma evolução da representação de leitura de “livros”, a partir da entrada na vida adulta, cada vez mais desassociada dos saberes propriamente escolares. Devido a esta representação, outros tipos de leituras podem ser entendidos pelos atores sociais como quase não merecedores de referência como a leitura de banda desenhada, um tipo de leitura comumente associada aos universos infantis:

- *A nossa professora de português lembrou-se de...de três em três semanas irmos requisitar um novo livro à biblioteca, e tínhamos que fazer o resumo do livro anterior. E tinha que ler um livro.*

- *E foi chato?*

- *Foi, foi muito chato, porque eu não gosto de ler. Mas...tem de ser, ao menos, porque eu, se eu tiver de ler, se me derem um livro que é mesmo para ler, eu leio, não é? não, não, para não ter má nota não é?*

- *E banda desenhada também não lê?*

- *Ah banda desenhada gosto, isso gosto, tem lá bonequinhos e tudo... (E10 Filha, 12 anos, 7º ano)*

- *Quando tento ler é quase sempre banda desenhada [risos]....sempre, sempre...Mas pronto, também já, não posso dizer que só li banda desenhada, também já li muitos livros...agora com a Filosofia 10º ano incentivou-me a ler alguns livros de Ética...e isso, para estudar... (E7 Filho, 15 anos, 10º ano)*

Voltando ao inquérito presencial Sociedade em Rede, releva-se ainda que 31,4% das crianças costuma ler jornais, hábito que tende a aumentar entre as crianças que se encontram à entrada da vida adulta. Estes dados, sugerem a ideia de que crescer, tornar-se adulto, significa também estar mais atento ou atenta ao que se passa no mundo social em volta. Reportando-se à realidade britânica, Clark (2012) apresenta dados interessantes face à leitura das crianças e jovens, recolhidos em 2005 e posteriormente em 2011 por inquéritos por questionário, tendo sido o último aplicado *online* e abrangido 20.950 alunos (entre os 8 e os 16 anos de idade) de 128 escolas. Os dados apontam para um decréscimo nas práticas de leitura face a outras atividades de lazer, em particular, a leitura de revistas, sítios na *Web*, mensagens de correio eletrónico, banda desenhada, jornais, poemas e manuais. Sem alterações de monta, está a leitura de mensagens de SMS, a leitura de romances - o que condiz com os dados de Hayles (2010) - e a leitura de letras de canções⁶⁰. Ou seja, os dados apontam para uma perda relativa da leitura não só em

⁶⁰ Entre os inquiridos *online* (2006), no âmbito do projeto Sociedade em Rede, 47% das crianças internautas costuma descarregar as letras de algumas músicas que obtêm na internet e 7,4% afirma mesmo que descarrega habitualmente de todas as músicas. Curiosamente, descarregar as letras das

suportes físicos, mas também nos sítios na *Web* e no correio eletrónico. No entanto, as crianças afirmam um gosto pela leitura semelhante nos dois anos comparados: 51% (2005) vs. 50% (2011) asseveram gostar “muito” ou “bastante” de ler. Quando Clark compara os anos de 2010 e 2011, encontra uma ligeira subida na leitura de blogues, de livros eletrónicos, de mensagens instantâneas e de textos presentes nos *sites* de redes sociais, dimensões estas não examinadas no primeiro estudo realizado em 2005, o que conflui com a noção de reconfiguração do espaço da leitura devido à sua tendência de digitalização nos universos infantis.

A análise de género do estudo britânico converge com os dados portugueses, (e corrobora igualmente os dados do PISA 2009 – onde, entre os adolescentes de 15 anos, se verifica uma maior proporção de raparigas que declara ler por gosto (73%), face a 52% dos rapazes). Contudo, as diferenças entre os dois sexos não se remetem somente ao “gosto” mas igualmente à duração da leitura (as raparigas lêem por períodos mais prolongados de tempo) como nos tipos de materiais lidos. Tendencialmente, é entre as raparigas que se detetam atitudes mais positivas relativas à leitura e onde mais frequentemente se verifica práticas de leitura mais apreciáveis em formatos digitais (e-mails, mensagens instantâneas, sites de redes sociais) e fora dos géneros mais ‘tradicionais’ (ficção, poemas, revistas ou letras de músicas). Por sua vez, são sobretudo os rapazes quem tendencialmente declara ler não-ficção, jornais, banda desenhada ou manuais escolares. Quanto às diferenças entre as crianças tendo como fator a idade, enquanto os textos digitais (mensagens de telemóvel, textos publicados nos sítios das redes sociais, etc.) são lidos predominantemente pelos alunos mais velhos, dos 14 aos 16 anos, o consumo de leitura das crianças dos 8 aos 11 anos assenta sobretudo em textos mais ‘tradicionais’ ou impressos, contando-se a ficção, as revistas, a não-ficção e os poemas entre os conteúdos prediletos. As justificações adiantadas para a incursão das crianças mais velhas nas práticas de leitura digital são o maior acesso aos telemóveis (adquirindo centralidade nesses dispositivos as mensagens de texto) e a manifesta

músicas, de algumas ou de todas, é uma prática seguida por uma maior percentagem de raparigas (58,8%) do que de rapazes (51,1%) e por uma maior percentagem de inquiridos dos 16 aos 18 anos (59,7%) do que de internautas dos 9 aos 12 anos (32,5%). Estes dados servem não só para demonstrar a importância da internet como fonte de informação sobre o significado das músicas como também para demonstrar a importância das letras das músicas em si como fonte de gratificação para as crianças (Roe, 1985, 1987). Parte das crianças preferem determinadas músicas porque as palavras exprimem o que sentem ou o que pensam, podendo constituir uma das fontes que as crianças utilizam para construir e negociar os seus valores morais e sociais. Neste sentido, Roberts e Christenson (2002), destacam que quanto maior for a importância conferida à música maior a propensão para dar importância às letras como fonte de gratificação.

familiaridade em matéria de criação de perfis nos *sites* de redes sociais. A fixação de uma idade mínima para aceder a *sites* de redes sociais (por exemplo, o registo de indivíduos menores de 13 anos não é permitido nos casos do *Facebook* e do *Bebo*) poderá elucidar os dados, pese embora tendências recentes de determinadas redes sociais *online* em chegar a faixas etárias mais novas e a pequena “fraude” de mentir na idade para efetuar o registo. Neste âmbito, cerca de 45% dos inquiridos britânicos dos 8 aos 11 anos têm já um perfil criado.

Apesar de tudo, acrescentando a consulta de páginas na internet, dos perfis e comentários das redes sociais, a utilização de *chats* e de programas de *instant messaging* e a exposição constante a mensagens de telemóvel e a utilização de novos dispositivos, como os *tablets*, não será arriscado dizer que as novas gerações lêem mais que as gerações anteriores e que nunca a escrita e a leitura foram tão “sociais” e partilhadas como nos dias presentes. Embora alguns mais céticos possam argumentar que essa leitura refere-se a informação efémera e, em grande parte, vazia de conteúdo. Mas nunca é “vazia” ou, pelo menos, desprovida de sentido social, como vimos sobre as funcionalidades da linguagem fática quer, por exemplo, nas mensagens dos telemóveis, quer na utilização das redes sociais *online*, etc.

12.3 As práticas sociais de leitura, comentário e publicação nas redes sociais online

Entre as possibilidades tecnológicas e as reais utilizações há todo um processo de domesticação (Silverstone, 1994) que baliza para onde a tecnologia evolui nos seus usos. Desse contexto de usos ressalta uma divisão possível em atividades fáticas de fortalecimento de laços sociais para com amigos e conhecidos (mensagens, serviço de *chat*, alertas de aniversários, escrita no mural, atribuição de um “gosto”) e que são, claramente, as mais expressivas em termos percentuais, de gestão de *capital social* (procura de amigos, envio de presentes, jogos, criação de grupos), entretenimento (*quizzes* e testes), expressão identitária (colocação de vídeos) e intervenção social (apoio ou adesão a causas). Porém, recorrendo aos dados do projeto Leitura Digital (2013), verificam-se algumas diferenças interessantes na comparação entre países. A utilização de serviços de *chat* e a atribuição de um “gosto” é mais expressiva entre os respondentes portugueses em comparação, por um lado, com os inquiridos norte-americanos que, em

termos comparativos, privilegiam mais a publicação de comentários e a escrita de comentários nos murais dos amigos, e, por outro, com os valores médios para a totalidade dos países. Outra divisão poderá remeter para o carácter mais passivo de, por exemplo, atribuir um “gosto”, receber alertas, encaminhar informação, face a outras atividades mais ativas como publicar e enviar mensagens, assim como escrever nos murais dos amigos. Neste campo, os internautas portugueses parecem adotar o tipo de atividades mais passivas em comparação com a média dos países da amostra (nesta análise considerou-se uma categoria dos 15 aos 24 anos). É ainda de sublinhar que as frequências relativas à partilha de notícias dos órgãos de comunicação social por parte dos utilizadores inquiridos nacionais são claramente superiores à frequência média dos restantes países incluídos na amostra. O Quadro 12-2 mostra-nos ainda como se estruturam algumas atividades mais ativas e que envolvem a escrita, por género e idade.

Quadro 12-2. Funcionalidades mais utilizadas, por sexo, por escalão etário (%):

	Portugal			Todos os países (média)		
	Publicar comentários	Enviar Mensagens	Escrever comentários nos murais dos amigos	Publicar comentários	Enviar Mensagens	Escrever comentários nos murais dos amigos
Sexo						
Feminino	57,3	62,1	41,4	62,7	73,3	38,9
Masculino	63,3	57,9	37,8	58,0	68,0	30,7
Escalão Etário						
15-24 anos	69,0	54,9	31,0	66,1	75,3	33,2
25-34 anos	63,3	64,0	40,2	63,5	72,9	33,3
35-44 anos	58,2	58,7	45,6	60,6	69,2	36,6
45-54 anos	55,7	61,1	46,1	53,5	68,2	36,3
55 ou mais anos	28,9	64,4	42,8	46,3	65,1	35,6

Fonte: CIES, Fundação Calouste Gulbenkian, Projeto Leitura Digital, 2013.

Pela análise dos dados podemos ver algumas diferenças interessantes por género e idade. Em Portugal, enquanto os indivíduos entrevistados do sexo masculino tendem a privilegiar a publicação de comentários, já as frequências relativas das restantes atividades pendem para o sexo feminino, pelo que, de uma maneira geral, são as mulheres inquiridas as que mais escrevem comentários e enviam mensagens. Quanto à estruturação das atividades por escalão etário, também se verificam diferenças interessantes e algumas até algo inesperadas. A acreditar pelas perspectivas de Tapscott (1998) ou Prensky (2001), seria de esperar uma estruturação que segue de perto a evolução da idade, com os

mais novos a liderarem a escrita de mensagens e a publicação de comentários. Ora os dados não nos permitem fazer uma leitura tão simples. Em Portugal, os utilizadores inquiridos com 55 ou mais anos lideram em termos de envio de mensagens e é também entre as gerações mais velhas que se escreve mais comentários nos murais dos amigos. Onde os internautas mais novos se ocupam mais é na publicação de comentários próprios. Já considerando todos os países do inquérito, as frequências relativas médias quanto à publicação de comentários e ao envio de mensagens seguem aquilo que seria expectável: são atividades mais frequentes entre os mais novos e vão decrescendo à medida que aumenta a idade. Porém, no que respeita à escrita de comentários nos murais dos amigos não há diferenças significativas, nem um sentido claro da sua evolução entre os escalões etários.

De modo a sintetizar a informação relativa à leitura e comentário nas SRSs recorreu-se a uma análise fatorial⁶¹, a partir da qual foi possível traçar perfis de práticas de leitura e comentário nos SRSs, isto é, perfis de “leitores digitais” nas redes sociais. Podemos identificar três dimensões latentes: 1) Práticas de leitura/comentário guiadas por interesses mais “intelectuais” e de procura do conhecimento, isto é, procura de conhecimento e elementos culturais e literários⁶²; 2) Práticas de leitura/comentário guiadas por interesses políticos, relacionados com comentário social e político, lúdicos ou outros⁶³; 3) Práticas de leitura/comentário guiadas por amizades/relações pessoais e por um tipo de comunicação mais fática⁶⁴.

Em termos gerais, são poucos os internautas inquiridos que lêem e comentam conteúdos relacionados com interesses literários e de procura do conhecimento. Todavia, verifica-se uma percentagem maior entre os internautas portugueses, superior à média dos países, de indivíduos que afirmam ler este tipo de conteúdo. Os dados relativizam um pouco a ideia de uma ecologia dos *media* sociais, designada de *Web 2.0*, povoada de

⁶¹ Na análise fatorial foram obtidos os resultados do teste KMO cujo valor foi de 0,94 para um nível de significância de $p < 0,001$. O que significa que o agrupamento de variáveis efetuado pela análise tem bastante consistência. Foram incluídos todos os países da amostra e aceitou-se apenas a solução estatística que considera dimensões com valores próprios superiores a 1.

⁶² Mais especificamente, leitura ou comentário de artigos científicos, de anúncios culturais (livros, concertos, filmes, exposições, etc), resenhas culturais (livros, concertos, filmes, etc.), passagens de livros, poemas, citações de autores famosos, opiniões de figuras públicas e notícias dos media

⁶³ Concretamente, leitura e comentário a motes e “memes”, conteúdos relativos a letras e vídeos de músicas, banda desenhada ou cartoons, programas de conferências, petições e manifestos, críticas políticas, publicidade de produtos e serviços e convites para eventos

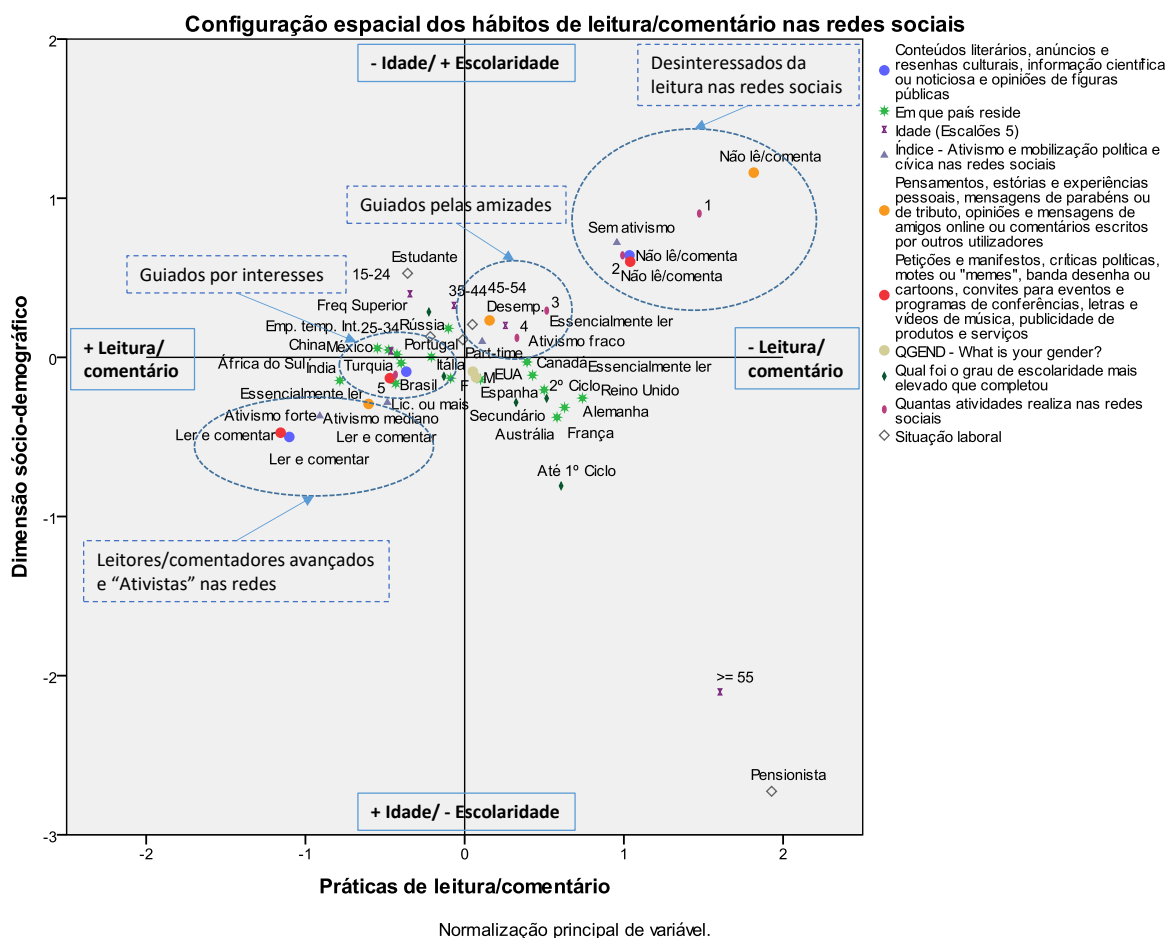
⁶⁴ Práticas focadas na leitura e comentário de pensamentos, histórias e experiências pessoais, mensagens de parabéns ou de tributo, opiniões e mensagens de amigos online ou comentários escritos por outros utilizadores

prosumers ou de utilizadores que também são produtores, mobilizando novas literacias. Por um lado, é verdade que as ferramentas podem estar nas redes mas os utilizadores que também são produtores parecem ser uma minoria. Claro que se pode questionar o que significa produzir conteúdos e se podemos diferenciar os utilizadores quanto a graus de interatividade, de participação e de produção. Claramente, são os conteúdos mais fáticos, relacionados com o fortalecimento dos laços sociais e guiados por relações pessoais e de amizade, que apelam às maiores percentagens de utilizadores, quer em Portugal quer na globalidade dos países do inquérito.

A figura 12-1, em baixo, apresenta uma projeção no espaço social dessas dimensões de leitura e comentário tendo em conta a sua relação de maior ou menor proximidade com um conjunto de variáveis sociodemográficas e com os países. É de ressaltar que não se pode ter uma leitura imediatista dos dados apresentados no plano e que estes se referem essencialmente a utilizadores da internet dos países onde o inquérito online foi aplicado. Isto significa que países onde o acesso e a utilização da internet ainda seguem de perto variáveis tradicionais de exclusão social apresentam modalidades de uso que se aproximam das práticas das elites económicas e culturais desses países e espelham as percentagens relativas de leitores/consumidores digitais. Ou seja, se num determinado país a utilização da internet é diminuta, menos democratizada e confinada, em grande medida, a classes privilegiadas, as práticas serão desviantes face às modalidades de utilização em regiões (América do Norte, Austrália e Europa) onde a utilização da internet está mais democratizada.

Em primeiro lugar, podemos identificar na Figura 12-1 duas dimensões no plano: uma (no eixo do X) referente às práticas de leitura e comentário nos SRSs e outra (no eixo Y) correspondente às características sociodemográficas dos respondentes. Da leitura destas dimensões podemos visualizar que graus de escolaridade mais elevados e escalões etários mais jovens estão mais associados a práticas de leitura e comentário. Em segundo lugar, podemos organizar no plano uma tipologia de utilizadores quanto às suas práticas de leitura e comentário.

Figura 12-1. Análise de correspondências múltiplas⁶⁵ - Configuração espacial dos hábitos de leitura/comentário nas redes sociais online:



Fonte: CIES, Fundação Calouste Gulbenkian, Projeto Leitura Digital, 2013.

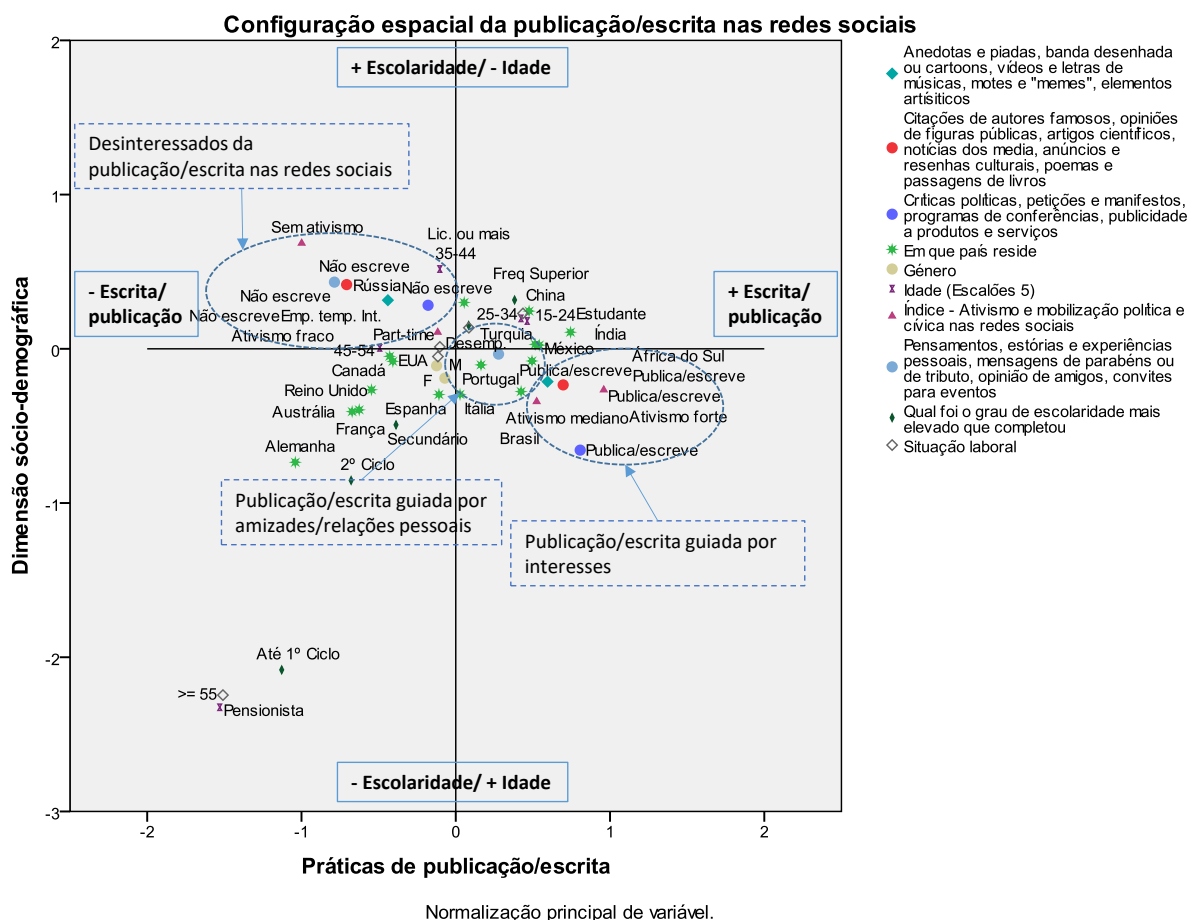
Podemos visualizar que os respondentes com graus de escolaridade mais elevados e/ou em escalões etários mais jovens aparecem mais associados a leitores e comentadores avançados e a “ativistas” nas redes (utilizadores com práticas fortes de leitura, comentário e escrita de conteúdos relacionados com a intervenção social ou política). São também os internautas mais escolarizados e mais novos, os estudantes e os trabalhadores a tempo inteiro que estão mais associados a tipos de práticas somente de leitura guiadas pelos interesses. Já os inquiridos tendencialmente mais velhos e com menos escolaridade aparecem mais próximos, em termos relativos, das práticas somente de leitura de conteúdos guiados pelas amizades, de cariz mais fático, e pelo fortalecimento dos laços sociais e do desinteresse pela leitura nas redes sociais.

⁶⁵ Previamente foi efetuado o teste de Alfa de Cronbach para aferir a consistência das dimensões de análise apresentadas no plano. Assim, quanto à dimensão 1, o valor do teste foi de 0,785 e, quanto à dimensão 2, o valor obtido foi de 0,648. A média do teste Alfa de Cronbach para as duas dimensões foi de 0,727, o que revela uma consistência razoável.

Tendo em conta as análises fatoriais anteriores foram traçadas dimensões teóricas de práticas de publicação e escrita nos SRSs que podemos associar a perfis de “produtores ou escritores digitais”. As dimensões de publicação ou escrita entre os internautas leitores foram definidas da seguinte forma: 1) práticas guiadas por interesses lúdicos e artísticos (anedotas e piadas, banda desenhada ou *cartoons*, vídeos e letras de músicas, motes e “memes” e elementos artísticos); 2) práticas guiadas por relações pessoais e de amizade e pela comunicação de cariz mais fático (pensamentos, estórias e experiências pessoais, mensagens de parabéns ou de tributo, opiniões de amigos e convites para eventos); 3) práticas que remetem para interesses literários e em torno da busca de conhecimento e informação (publicação e escrita de citações de autores famosos, opiniões de figuras públicas, artigos científicos, notícias dos media, anúncios e resenhas culturais, poemas e passagens de livros); 4) práticas motivadas por interesses em torno da intervenção social, crítica política e de partilha de conteúdos publicitários.

De seguida essas dimensões foram projetadas num plano a par de um conjunto de variáveis sociodemográficas, tendo em vista a procura de relações de proximidade/afastamento entre essas dimensões e variáveis. No plano representativo do espaço social da publicação e escrita nas redes sociais *online*, na Figura 12-2, são identificadas duas dimensões: uma (no eixo do X) referente às práticas de publicação e escrita nos SRSs e outra (no eixo Y) correspondente às características sociodemográficas dos entrevistados. Mais uma vez podemos visualizar que, tendencialmente, graus de escolaridade mais elevados e escalões etários mais jovens estão mais associados a práticas de publicação e escrita. É também a condição de estudante que está mais associada a essas práticas enquanto que, em termos relativos, os inquiridos desempregados e a trabalhar a tempo parcial, assim como os menos escolarizados e mais velhos, estão mais próximos daqueles desinteressados da publicação e escrita nas redes sociais. Podemos ainda identificar perfis de utilização onde se diferenciam práticas guiadas por interesses específicos (lúdicos, relacionados com a busca de conhecimento ou de informação, intervenção social e política) que podem estar na base de conexões ou laços fracos, e práticas guiadas pelas relações pessoais e de amizade (escrita e publicação de pensamentos, estórias ou experiências pessoais e do envio de mensagens de parabéns ou de tributo, de opiniões de amigos ou de convites para eventos), próximas da função de manutenção dos laços fortes e que, como vimos, compõem as práticas mais frequentes. Em termos gerais, os indivíduos mais jovens incluídos na amostra aparecem mais associados a práticas de leitura/comentário e de escrita/publicação mais frequentes.

Figura 12-2. Análise de correspondências múltiplas⁶⁶ - configuração espacial da publicação escrita nas redes sociais *online*:



Fonte: CIES, Fundação Calouste Gulbenkian, Projeto Leitura Digital, 2013.

Estas análises ilustram que as questões em torno das literacias não têm de ser discutidas de um modo maniqueísta: internet ou redes sociais *online* versus competências linguísticas e práticas de leitura. Existem projetos que tentam ligar a aprendizagem e a prática das línguas com as características e os canais interativos dos SRSs. Neste campo, são de salientar os projetos em torno dos *media* sociais para a aprendizagem de línguas (*Social Media Language Learning* ou SMLL) que permitem que os utilizadores desenvolvam competências de comunicação e linguagem e a possibilidade de participar em tempo real, em conversações relevantes levadas a cabo online, e praticar a língua-

⁶⁶ Os valores do teste de Alfa de Cronbach, para aferir a consistência das dimensões de análise, foram os seguintes: quanto à dimensão 1, o valor do teste foi de 0,61 e, quanto à dimensão 2, o valor obtido foi de 0,457. A média do teste Alfa de Cronbach das duas dimensões foi de 0,543. Embora os resultados do teste não permitam aferir uma consistência elevada julgamos que, em termos substantivos, os dados apresentados no plano fazem sentido analítico.

alvo, com ou sem a ajuda de um professor experiente. Isto surge do reconhecimento que aprender uma língua diferente envolve aspetos sociais que influenciam a maneira pela qual os indivíduos aprendem uma língua. Plataformas como a *Live Mocha*, *Bussuu*, *Palabea* ou *Italki* podem constituir redes sociais completas no seu núcleo, onde os utilizadores constroem o seu próprio perfil e indicam os idiomas que já dominam e os que gostariam de aprender. Nessas plataformas são oferecidos serviços de *chat* ou de mensagens instantâneas, jogos interativos, aulas gratuitas ou pagas, exercícios, texto e vídeo, entre outras funcionalidades. Além disso, algumas investigações mostram que programas informáticos como aplicações de *smartphones* ajudam a potenciar o vocabulário das crianças e a matemática. Crianças entre os 3 e os 7 anos que usam uma aplicação chamada *Martha Speaks*, aumentam o seu vocabulário cerca de 31% em duas semanas, de acordo com um estudo de 2010 realizado pelo PBS⁶⁷.

As questões da leitura digital relacionadas com o grande aumento do uso das redes sociais *online* prendem-se não só com o surgimento de novas literacias, com a evolução de práticas e de consumos, mas também com considerações vastas como o futuro da língua portuguesa e a sua relevância no mundo. Esquecer o contributo e a importância crescente da leitura e escrita digitais na internet e nas redes sociais online é decepar a compreensão do uso destas e a concepção de políticas públicas para a promoção das literacias, da leitura e da relevância da nossa língua na sociedade em rede. Neste campo, faria, por exemplo, sentido a criação e promoção de uma rede social online vocacionada para a “cultura” lusófona ou plataformas de *media* sociais vocacionadas para a aprendizagem e prática do português ou para a promoção da leitura e da escrita, enquadradas, porventura, por instituições públicas e sob o chapéu de uma política da língua que aproveite as novas possibilidades tecnológicas.

O estudo da leitura digital, num sentido amplo, ao iluminar a forma como é partilhada e difundida a informação na internet, promete ainda lançar alguma luz sobre os desafios que a indústria assente na reprodução do texto ou imagem em papel - dos jornais à literatura, passando igualmente pela banda desenhada, etc. – enfrenta. Neste âmbito, um dos pais entrevistados assinala:

- Embora os interesses dele estão a ficar um bocadinho limitados, como os jovens da idade dele, e portanto, a guerra para ler um livro... se bem que eu tenho esperança que a leitura de coisas também possa passar por outros meios e também não me repugna. Sim, o livro é importante, mas eu para mim por exemplo, também me dá imenso gozo ter uma biblioteca informática. Tenho milhares de livros em ficheiros, e por mim se pudesse

⁶⁷ Consultar *PBS Kids iPod App Study*, disponível em [iPod_Report_ExecSum.pdf](#)

passar toda a biblioteca para ficheiros, embora eu não goste tanto de estar a ler assim no computador, mas acho que é uma coisa que vou ter que me habituar, completamente...
(E3 Pai, 55 anos, Mest., Encenador e Actor)

Para já, a “anunciada” morte a termo do papel – sendo um dos seus proponentes Mitchell (1995), para quem os livros são “flocos de árvores revestidos numa vaca morta” – mostra-se exagerada, embora a leitura digital possa já estar a fazer sentir os seus efeitos de forma concorrencial, apresentando as suas vantagens mais ou menos óbvias. É a leitura, o livro, a escrita, a linguagem que também hoje passam por momentos de perplexidade ou de crise identitária. Mas o que é o livro e o texto? E que tipo de critérios podemos definir para considerar uma leitura válida ou útil? A língua parece estar a ser minada por ataques ao seu formalismo na forma como é escrita, produzida ou reinventada (ou será apenas mal escrita?) nos telemóveis ou nas mensagens na internet. Todavia, onde alguns vêem uma ameaça à língua, Crystal (2006; 2011) assinala o potencial de usos variados e criativos daquela.

A par de outras análises sobre a comunicação em rede (Cardoso, 2006), Levinson sugere que as características da atual ecologia mediática, composta por blogues e *media* sociais, são compreensíveis à luz das características de outras modalidades comunicacionais assentes na oralidade e na comunicação interpessoal, ou na comunicação de massa e do impacto que as diferentes fases de desenvolvimento da comunicação tiveram sobre os costumes sociais e movimentos culturais e políticos. O que distingue os “novos” meios de comunicação de modalidades de comunicação anteriores (incluindo os “velhos” meios de comunicação) é a relativa facilidade com que não-profissionais produzem conteúdos e a menor presença de porteiros (*gatekeepers*), o que se relaciona com as noções de *prosumer* (Toffler, 1980) e de personalização de massa ou de auto-comunicação de massa (Castells, 2011). As transformações nas relações entre os diferentes meios de comunicação, que atualmente experienciam mais uma interligação em rede do que uma verdadeira convergência - seja em termos de *hardware*, serviços ou redes -, fazem da mediação uma experiência integrada, combinando o uso de diferentes meios: do telefone à televisão, do jornal ao jogo de vídeo, da internet à rádio, do cinema ao telemóvel, colocando os utilizadores, as suas práticas e as necessárias literacias, uma vez mais, no centro da análise (Livingstone, 1999; Cardoso, 2007; 2008). É neste contexto que o uso das redes sociais *online* se desenvolve ora como auto-comunicação de massa, como no caso do *Twitter*, ora de comunicação mediada de um para muitos, como acontece com o *Facebook*.

A linha de pensamento de Levinson, que advoga o *empowerment* do utilizador, já que qualquer um com uma ligação à internet pode tornar-se num “comentador” político, num jornalista investigativo, ou num escritor muito lido, esbarra no entanto com um certa forma de determinismo tecnológico que muitas vezes desencarna a análise destas questões dos contextos sociais concretos, e das domesticações diferenciadas de uma mesma tecnologia que podem surgir, daí a necessidade de as enquadrar numa análise transnacional. O que não significa que a tecnologia e o evento dos *media* sociais não tenham efeitos nas práticas e representações, em particular, nas noções partilhadas de profissionalismo, consumo, arte e performance. Esses efeitos estendem-se à evolução das profissões e atividades ligadas à escrita, em particular o maior recurso à escrita digital. Das mudanças atuais podemos destacar: a monetização dos conteúdos dos blogues e de outros *media* sociais, a facilidade da auto-publicação, patrocinada e enquadrada por *sites* e serviços especiais ou a simples presença crescente e até mesmo necessária para o exercício das atividades dos “tradicionais” profissionais da escrita, sejam eles escritores, jornalistas ou académicos.

Há também que ter algum cuidado com o enfoque em indivíduos com menos de vinte e poucos anos, putativos “nativos digitais” (Prensky, 2001) membros da “geração do milénio”, que habitam, crescem e se socializam no mundo dos “novos” novos *media*, onde as mensagens de texto, “twitter”, “blogar”, e “postar” no *Facebook*, entre uma miríade de outras atividades mediáticas, são incorporadas no quotidiano como as ferramentas utilizadas nas interações com os pares e com o mundo exterior. Mas Levinson, a par de outros autores e profissionais ou semi-profissionais da leitura e da escrita não fazem parte dessa geração e, guiados pelos seus próprios interesses, não deixam de usar um conjunto de ferramentas digitais (blogues, *tweets* ou *podcasts*) que suportam e divulgam a sua atividade. Há assim um conjunto de outras variáveis sociais de nível individual (género, escolaridade, etnia, classe social, níveis de literacia e experiência, etc.) e de nível societal (desenvolvimento económico, PIB *per capita*, sistema de ensino, mercado e regulação das telecomunicações, políticas públicas, etc.) que devem suportar uma análise mais aprofundada e multidimensional das práticas e das modalidades de leitura e escrita ou de produção e publicação de conteúdos nos mundos digitais.

Capítulo 13: As políticas para a infância em rede - Reflexões sobre as políticas de regulação e mediação da relação das crianças com os *media*

Atendendo aos títulos dos jornais ou semanários, um pai ou uma mãe poderiam plausivelmente assumir que os impactos dos *media* (jogos, internet, televisão, etc.) poderão constituir elementos lamentáveis e potencialmente “poluentes” - para usar a terminologia de Mary Douglas (1966) - nas mentes impressionáveis das crianças. Com as reconfigurações nas normas e práticas comunicativas e nos contextos mediáticos, das amizades e sociabilidades, recreativos e auto-expressivos da infância em rede a matriz de riscos e oportunidades que enfrentam as crianças também se transforma. Para muitos cuidadores e decisores políticos, a maior fonte de ansiedade será porventura o modo como as crianças e adolescentes conduzem grande parte da sua vida pessoal *online*. No que respeita à geografia mediática doméstica, em 2006, o inquérito presencial Sociedade em Rede permitiu apurar que 39,3% das crianças declara que tem o computador no seu quarto de dormir. Contudo, em 2011, segundo dados do inquérito *EU Kids online*, 67% das crianças portuguesas afirma aceder à internet no seu quarto, face a 25% que usam em casa mas só no exterior do quarto (Cardoso, 2012). Tanto o inquérito Sociedade em Rede como o *EU Kids online* são convergentes ao mostrarem uma relação entre o avanço da idade na infância e o aumento da presença de um computador e da internet no quarto de dormir. Além disso, dados do *EU Kids online* mostram que utilização da internet no quarto anda tendencialmente a par com uma utilização mais extensiva da internet (medida em tempo de utilização por semana) e com uma maior probabilidade de passar por uma atividade de risco – 31% dos que utilizam a internet no quarto comparado com 22% das crianças que usam fora dele (Cardoso, 2012).

As mediações e relações de poder no espaço doméstico entre pais e filhos passam também por algumas disputas e negociações em torno do posicionamento e de políticas geográficas dos *media* (seja na presença do telemóvel à mesa nas refeições ou no tipo de dispositivos presentes na sala, no quarto das crianças ou, onde existe, no escritório), e de demarcações espaciais e territoriais das zonas pessoais. Com a individualização da posse e uso de *media* pessoais e móveis (como os computadores portáteis, os telemóveis e, mais recentemente, os *tablets*) as práticas comunicativas e a gestão das sociabilidades adentram ainda mais na esfera privada das crianças face aos outros membros do agregado familiar. Uma das tensões que tal situação gera joga-se entre, por um lado, a autonomização

existencial dos mais novos por via das redes (da internet ou do telemóvel), sinónimo de um ganho em termos de privacidade e autonomia, presidida pela racionalidade de excluir ou puxar para trás a monitorização dos adultos e, por outro, a exposição pública na medida em que o conteúdo ou a comunicação pode ser facilmente acedível por desconhecidos. Como os dados dos vários anos abrangidos pelo inquérito Sociedade em Rede e outras análises (Livingstone et al., 2011, Ponte et al., 2012; INE, 2012) atestam, além da pesquisa e consulta de informação para os trabalhos da escola, os usos mais comuns da internet englobam práticas de entretenimento e socialização, tais como os jogos *online*, assistir a vídeos, e usar serviços de mensagens instantâneas (IM), o correio electrónico ou as redes sociais para comunicar com os amigos. Neste contexto, as motivações e ideais com que adultos e crianças partem para a aquisição de novas tecnologias são, muitas vezes, descoincidentes: as crianças orientam as suas atividades para os aspetos identitários e lúdicos, para a comunicação e as sociabilidades e os pais são levados a fazer um investimento em equipamentos digitais em nome da instrução e da progressão escolar dos filhos. A confluência dos dispositivos com ligação à internet, fixos ou móveis, como equipamentos instrumentais para as obrigações escolares e como equipamentos recreativos com enormes repercussões nas construções identitárias na infância lança novos desafios à regulação parental e escolar dos usos infantis dos novos *media*.

A circulação de mensagens e conteúdos através das redes do telemóvel ou da internet possibilita a expressão identitária através de uma variedade de plataformas e para diferentes públicos, embora com limites permeáveis (boyd 2007; boyd e Marwick, 2011). Na senda do que observamos e no que Ito et al. (2010) apontam, para a maioria dos jovens, a construção e validação social dos “projetos do eu” (Giddens, 1991), isto é, da identidade, expressa-se na produção de conteúdos mediáticos pessoais, a partir dos quais as vidas quotidianas são documentadas, o que acompanhou a ascensão e popularização dos media sociais, que, para alguns, significa um ponto de partida para formas mais elaboradas de criatividade. A popularização de sítios como o Facebook (cujo registo é permitido para indivíduos com idade igual ou superior a 13 anos) para fins sociais e expressivos não é necessariamente problemática e pode ser entedida como oportunidade, porém tem sido reportado que um grande número de crianças está a usar plataformas que não foram projetadas para a sua faixa etária – em 2007, 27% das crianças britânicas entre os 8 e os 12 anos tinha um perfil numa rede social -, e, potencialmente, sem o consentimento ou conhecimento dos pais (Livingstone e Brake, 2012). Neste sentido, uma das crianças entrevistadas revela:

- Já tens facebook?
- Sim
- Mas o facebook é para maiores de 13 anos...
- Eu sei, eu sei...
- Mas então tiveste de aldrabar um bocadinho a idade...
- Tive, tive (risos)
- E os teus pais sabem que tens facebook? e que aldrabaste a idade?
- Sim, sim, mas não se importam muito com isso.
- Redes sociais para além do facebook, tens?
- Hi5, já tenho desde os 6 anos ou lá o que é. Quando tinha seis não utilizava muito. Mas comecei a utilizar... [agora] facebook. (E3 Filho, 12 anos, 7º ano)

Estas situações e o aumento das possibilidades de exposição da vida pessoal e doméstica e de ativação das sociabilidades nas redes trouxe consigo um conjunto de riscos como as mensagens de cariz sexual ou outros conteúdos tidos como nocivos, o *cyberbullying*, o fantasma parental dos encontros com pessoas desconhecidas *online* ou o abuso de informação pessoal (Jorge, 2012; Livingstone e Brake, 2012), o que levantam preocupações domésticas e políticas legítimas. Porém os dados apresentados nesta dissertação confluem com o estudo de Patchin e Hinduja (2010) que mostra que a privacidade é uma preocupação para os utilizadores mais novos das redes sociais *online* e dos seus pais, e que os adolescentes são tendencialmente criteriosos na escolha da informação pessoal a publicitar. Contudo, a própria arquitetura de sítios como o *Facebook* pode suscitar problemas específicos para os adolescentes e para os indivíduos, em geral, para gerir a circulação de informação, visto que a definição de círculos sociais está mal servida ao categorizar todos os contactos como “amigos”, o que torna a própria gestão da privacidade mais difícil de definir e negociar. No estudo de boyd e Marwick (2011), os adolescentes falam em tentativas frustradas de dirigir determinado conteúdo para alvos específicos e de erigir fronteiras artificiais para separar os seus diversos círculos sociais. A rede social *Google+* tentou colmatar tais problemas mas fica a sugestão da necessidade de uma discussão mais geral, para além do voluntarismo desta ou daquela empresa, em torno da legitimidade do Estado em legislar e regulamentar a arquitetura das redes sociais, possibilitando ao mesmo tempo a liberdade de expressão e a salvaguarda da privacidade. As plataformas e as redes sociais *online* tornam problemática a divisão entre o que é público e privado, muitas vezes sem a possibilidade de erigir sinalizações explícitas ou entraves, especialmente quando as redes incluem pais ou parentes. Estas situações contribuem para que haja jovens que pensam em abandonar ou que já abandonaram o

Facebook, procurando redes sociais alternativas como o *Instagram* (embora as duas redes façam parte da mesma empresa)⁶⁸.

As crianças estão dependentes do potencial dos *media* sociais, apropriado como um tipo de sociabilidade eletiva (para usar a noção de Pasquier, 2005), para manter portas de comunicação abertas e zelar pelas suas identidades *online*. Neste sentido, as investigações convergem, independentemente do seu pendore nos riscos ou nas oportunidades, ao indicarem a forma como os jovens internautas gerenciam uma carteira de diferentes ferramentas e modalidades de comunicação (que numa linguagem durkheimiana podem ser vistas como totens digitais) para sustentar as suas relações sociais e familiares: tais como os serviços de mensagens instantâneas para conversas rápidas e íntimas, as mensagens SMS ou as redes sociais *online* e as atualizações de *status* nessas redes, como forma *ritualista* de marcar presença (e de regular os laços sociais e as ligações emocionais) com um grupo mais amplo, ou as chamadas de telemóvel para conversas particulares e urgentes (Ito et al., 2010; Livingstone, 2009; Davies e Eynon, 2012). Estas *formas elementares da vida digital* das crianças, com um papel fundamental na expressão e desenvolvimento de identidades em formação e mutação, têm levantado preocupações sobre as tensões e a carga emocional de gerir tantos modos diferentes de comunicação (Turkle, 2010) e hierarquias sociais complexas com ferramentas relativamente simples (Ito et al., 2010). Além disso, não existem autoridades claras nessa regulação e mediação (em particular, emanadas do mundo adulto) dos laços sociais e emocionais. Para além das lógicas sociais informalmente instituídas entre pares, a autoridade parental é negociada em vez de dada pela tradição (Giddens, 1991), contudo, quanto às atividades *online* poderão existir tensões entre a legitimidade da privacidade e da liberdade de expressão das crianças e as ansiedades dos cuidadores.

Em geral, os estudos apontam para uma cultura de comunicação entre pais e filhos, confirmando em grande medida a tese da democratização, da erosão da hierarquia geracional e do incremento das ligações horizontais no campo doméstico (Livingstone e Bober, 2006; Pasquier, 2005), bem como a mudança para "famílias de negociação" ou relacionais (Du Bois-Reymond, Büchner e Krüger, 1993; Singly, 1993), com uma ênfase na realização individual do *self*. Contudo, podemos encontrar formas de controlo parental indireto que testemunham o carácter mais complexo e menos transparente das relações de poder entre pais e crianças e do exercício da autonomia e da reprodução de confiança no

⁶⁸ http://www.huffingtonpost.com/2014/04/11/teens-facebook_n_5127455.html
<http://www.theguardian.com/technology/2013/dec/27/facebook-dead-and-buried-to-teens-research-finds>

seio das famílias tardo-modernas. A própria tendência para a concessão de autonomia é facilitada pelas crescentes possibilidades de parentalidade à distância e de micro-coordenação da vida quotidiana por via das redes da internet e dos telemóveis, a partir das quais se comunicam informações como o paradeiro e as atividades. Este é um processo de reforço e regeneração circular da confiança que pode transformar as interações pais-filhos em trocas laboriosas e intensivas, que concedem direitos às crianças por parte dos pais com base na *performance*.

Isto faz parte das regras do jogo no campo doméstico: por um lado, por parte dos cuidadores, monitorizar e estar atento e informado, estabelecer regras (explícitas ou implícitas) entendidas como justas pelas partes, sem entrar adentro, pelo menos visivelmente, no que é entendido como a esfera privada e de expressão pessoal e social das crianças; por outro lado, por parte dos descendentes, cumprir nas gestão das impressões (no sentido de Goffman) em termos de exercício da responsabilidade, mostrando-se merecedores de confiança e, ao mesmo tempo, autonomizando-se na forma como gerem os seus laços e as suas identidades, experimentando e correndo riscos na sombra, como processo de teste dos limites e de procura, de forma transgressiva ou não, de oportunidades (Hope, 2007). Em caso de conflito aberto, não será de espantar que os dispositivos onde as crianças depositam maior investimento recreativo, comunicacional e identitário constituam potencialmente meios privilegiados de ativar sanções. Em termos gerais, os *media* e as redes sociais e as concomitantes formas de comunicação e interação nas redes podem ser entendidos como uma das principais fontes de potencial *privação* na infância⁶⁹ nas sociedades tardo-modernas de estilo ocidental. Isto legitima a noção de *infância em rede*, como descrição conceptual das alterações nas modalidades hodiernas

⁶⁹ Sem querer, de modo algum, relativizar o significado de privações absolutamente inaceitáveis, mas, infelizmente, presentes na nossa sociedade. A taxa de pobreza infantil, em Portugal, em 2011, ultrapassava a média europeia, tendo-se fixado nos 22,4%, segundo o relatório da Cáritas *O impacto da crise europeia*. De acordo com o relatório *Measuring child poverty* publicado pela UNICEF (2012), 27,4% das crianças (1 aos 16 anos) residentes em Portugal e cerca de três quartos das crianças que vivem em agregados domésticos em que não há qualquer adulto que tenha um emprego remunerado encontravam-se, em 2009, numa situação de privação. Dos vários itens incluídos na medição da privação neste relatório temos, para além das refeições, itens relacionados com as atividades de lazer, as sociabilidades (celebrar ocasiões especiais como aniversários, conviver com amigos, etc.), o acesso a jogos (incluindo os jogos de computador) e o acesso à internet. Curiosamente, aponta o mesmo relatório: “A personal computer, for example, was originally included in a list of necessities proposed by the European Union but subsequently dropped when it was shown that only 30% of the population considered a computer to be ‘absolutely necessary’ or ‘necessary’. If the poll had been conducted among young people, as opposed to the population as a whole, it is reasonable to suppose that a much higher proportion would have categorized a computer as a necessity” (UNICEF, Innocenti Research Centre, 2012 :12).

de vivência da infância, dado o espaço ganho pelos modos comunicativos em rede⁷⁰ nas sociabilidades, nas gestão das impressões e na edificação identitária, mas também no sentido de que as privações mediáticas, em particular, a desconexão das redes, podem conferir um conjunto de desvantagens⁷¹ na educação, na literacia (nas suas dimensões formais e informais), na participação e cidadania, nas sociabilidades e nas possibilidades na construção identitária (uma dimensão comumente relegada para segundo plano).

13.1 A construção social da infância no seio da comunicação em rede

Olhando para a própria construção social da infância pelo discurso jornalístico, Ponte (2002, 2005) destaca matérias ligadas à insegurança e riscos da vida quotidiana, emergindo assim a figura da “criança em risco”, vulnerável não só a zonas inseguras fora de casa, mas igualmente ao mercado de consumos e aos riscos internos dentro de casa onde se incluem a exposição e utilização dos vários media. São discursos que, muitas vezes cobrindo situações de “pânico moral” ou de ansiedade social, apelam diretamente à segurança ontológica (Giddens, 1991) de pais e educadores, introduzindo potenciais formas de ansiedade existencial face ao sentido de ordem doméstica e familiar⁷² e destabilizações quanto à sensação de continuidade em relação às experiências e identidades pessoais e sociais dos ascendentes no desempenho dos papéis parentais e educativos. Ponte traça assim um retrato jornalístico da infância próximo daquilo que Jenks (1996) apelida da visão da criança Apolónica, angélica, inocente e pura, sob a ameaça da corrupção física e/ou moral dos predadores, da dependência face aos media ou da pornografia e outros conteúdos explícitos para as crianças. Os aspetos mais positivos da utilização dos *media* raramente recebem a mesma cobertura ou o reconhecimento no desenho de políticas, ao contrário dos riscos. A preocupação com os riscos é, obviamente, legítima – cabe ao papel do Estado, dos pais e educadores o dever de proteger – mas é

⁷⁰ É isto que está em causa, e não a relação das crianças com uma tecnologia específica.

⁷¹ Livingstone e Helsper (2007) olham para as questões da inclusão digital na infância não de uma forma binária mas propõem antes um *continuum* de inclusão digital. Mas o mais relevante é que a atual discussão segue a perspectiva das autoras de que os graus de inclusão conferem essencialmente *não desvantagens* relativas à maioria das crianças (das ditas classes médias), contrariamente às visões que entendem as dimensões de inclusão digital como *vantagens*.

⁷² Ou, de modo mais genérico, ao sentido de ordem social, expectavelmente protetora e socializadora dos seus elementos mais novos.

essa expectativa social que populariza os discursos disruptores da segurança ontológica dos ascendentes e que impele a produção de legislação e o desenho de instituições centradas na proteção face aos riscos. Neste sentido, Lunt e Livingstone (2012) assinalam que infelizmente não é óbvio que os interesses das crianças estejam a ser necessariamente bem servidos pelas tendências dominantes nas políticas da internet que parecem promover a proteção, mas não a capacitação e a autonomia.

Ponte adianta ainda que os poucos títulos que apresentam as crianças de modo ativo, pautam-se tendencialmente pela negatividade, revelando outra representação da criança referida por Jenks, a da criança Dionisíaca, selvagem e com défices de socialização. No entanto, poderá colocar-se a questão se os novos *media* vieram trazer novos elementos na construção social da infância no discurso público e jornalístico com a “descoberta” de que as crianças são sujeitos ativos, não apenas pela negatividade e pela falta de socialização no mundo moral dos adultos, mas também, num tom mais positivo, pela sua vivência em rede, e pela capacidade de agência e produção cultural própria muito interligada com a domesticação e apropriação dos novos *media*. É também neste sentido, que podemos dizer com Jenks que as “*as sociedades de modernidade tardia readotaram a criança*” (1996: 15). Para Silverblatt (2004), os *media* noticiosos são estabilizadores da ordem social, assumindo um papel análogo ao das instituições tradicionais, como a família, a escola ou a igreja, de co-constructores de discursos públicos em torno de temas sobre estabilidade (ou a sua disrupção), a integração e os laços sociais (Danic, Delalande e Rayou, 2006), o que poderá reforçar as expectativas sociais face à proteção dos menores levadas a cabo pelos adultos e as suas instituições.

Um fator que contribui para enquadrar algum do pânico moral em torno utilização dos *media* pelas crianças é que se presume serem elas os atores mais experientes no uso das tecnologias (o que está patente nos resultados dos inquéritos) do que qualquer um dos cuidadores. Mas a necessidade endémica da sua proteção ou disciplinação tem a tarefa de remoralização do corpo social, que ampara, socializa e dota as crianças de valores e competências (através das políticas familiares, escolares e tecnológicas) para enfrentar o futuro. É neste contexto que emerge o mito do “nativo digital”, que não deixa de apelar a uma imagética tribal, que, segundo Nash (2014), não deixa de ter os seus perigos. Na verdade, todas estas representações da infância são toscamente essencialistas, reduzindo o papel dos infantes ao de *criança-natureza*, mesmo nas visões mais tecnologizadas do “nativo digital”, colocado no lugar de alteridade face aos adultos (“os imigrantes digitais”), que adquire “naturalmente” e sem esforço competências na utilização dos

media e exibe capacidades de "pensar e processar informação de forma fundamentalmente diferente dos seus antecessores" (Prensky, 2001: 1). Tal como nos discursos jornalísticos, estamos aqui perante uma forma comum de apresentar as crianças como os *outros* por excelência (Jenks, 1996; Ponte, 2005), reafirmando uma constante antropológica da vida social na definição de um *outro*, que é "fonte permanente de tensão e conflito" (Velho, 1996: 10).

Os estudos de Prensky (2001) e Tapscott (1998) sugerem, ironicamente, que podemos aplicar e ampliar o método de Ponte (2005) igualmente aos discursos das ciências sociais e humanas, na construção dos seus enquadramentos teóricos sobre a relação da infância com a tecnologia, no desenho das pesquisas e nos procedimentos metodológicos adotados. É nesta vertente que podemos enquadrar igualmente muitas das pesquisas sobre os efeitos dos *media*, como indica McQuail (2003), centradas na relação dos menores com as tecnologias numa perspetiva de vulnerabilidade ou passividade destas audiências, na medida em que há uma grande preocupação em determinar a influência e os impactos - atitudinais, normativos, comportamentais e até físicos (como a obesidade, por exemplo) - de determinado tipo de conteúdos ou de formas de interação, como se poderá atestar na reconceptualização dos consumos mediáticos como uma questão de saúde pública⁷³, de que é exemplo a obra de Calvert et al. (2002). Deste modo, podemos identificar nas construções científicas e nos desenhos metodológicos a representação da criança, para usar o aparelho conceptual de Ponte (2005) face às construções mediáticas, "*como sujeitos passivos ou beneficiários, e pela negatividade ou distância social que acompanha a sua apresentação como sujeitos ativos*", por exemplo, nas pesquisas sobre a relação da exposição aos *media* com os comportamentos agressivos. Emanados de uma lógica mais positivista, podemos identificar processos de exclusão ou de despersonalização das crianças nos próprios discursos científicos, que coloca as suas vivências essencialmente fora da agenda de pesquisa, pelo estabelecimento de relações de associação entre os agentes infantis (com uma *objetivação* que caracteriza as suas atitudes ou comportamentos como variáveis dependentes) e os objetos externos que os afetam direta ou indiretamente, positiva ou negativamente, isto é, os *media* como fatores

⁷³ É vasta a literatura sob esta perspetiva em revistas científicas de psicologia, pediatria ou saúde pública, como poderá ser confirmado numa pesquisa rápida nos motores de busca. Podemos ainda colocar como hipótese uma tendência, com ramificações para o senso-comum, para uma certa construção médico-social ou medicalização sobre a relação entre infância e novas tecnologias. Um ponto de partida para esta eventual linha de pesquisa poderá ser o artigo de Rocha e Ferreira (1994) sobre a construção médico-social da infância em Portugal.

independentes ou explicativos. Discursos acadêmicos que informam eles próprios os discursos públicos e mediáticos, que, por sua vez, reforçam a legitimidade da agenda dos estudos dos efeitos e as consequentes recomendações de políticas educativas e de saúde pública, numa lógica de dupla hermenêutica.

No entanto, são de ressaltar estudos dos *media* que tentam subverter essa lógica ao assumir os interesses e as motivações próprias das crianças, como recomendado por Pinto e Pereira (1999), entendidas como audiências “*encarregues da sua própria experiência mediática, mais do que como vítimas passivas*” (McQuail, 2003: 371). Deste modo, são pertinentes os estudos que invertem o olhar analítico ao partirem da voz das crianças, assumindo-as como produtoras de sentidos face aos conteúdos noticiosos (Buckingham, 2000; Smith e Wilson, 2002; Ponte et al., 2009⁷⁴). As preocupações destes estudos têm sido, por um lado, perceber o interesse pelas notícias e a forma como são compreendidas e integradas no quotidiano das audiências infantis, tendo em conta os seus interesses, experiências e capacidades cognitivas, por outro, articular o conhecimento adquirido com recomendações e considerações sobre práticas de mediação e regulação. Neste ponto, Buckingham (2000) refere que a noção de que as crianças são tendencialmente cínicas e apáticas face, neste caso, aos conteúdos noticiosos, pode ser um sintoma demonstrativo da necessidade de existir mais inovação neste domínio. É assim sugerido que o modo como os produtores posicionam os seus públicos cria desinteresse entre as crianças, havendo necessidade de considerar os mais novos como cidadãos e potenciais participantes da esfera pública.

Mas surge a questão de saber porque é que determinados discursos, mediáticos ou académicos, despontam e que motivações os presidem. Partindo de uma perspetiva foucaultiana podemos dizer que emergem do exercício do poder e do controlo social por parte dos adultos. Foucault (1977) argumenta que, nas sociedades modernas, o controlo passa a ser cada vez mais internalizado pelos próprios indivíduos e exercido através da vigilância universal, ao invés da força manifestada através do espaço público pelas autoridades. O exercício do poder recuou do espaço público, embora as suas ferramentas (instituições e discursos) sejam públicas (Taylor, 1984: 157). Assim, a re-conceituação de infância, que teve lugar no período histórico da modernidade, tornou inaceitável o

⁷⁴ Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar o modo como as crianças, inseridas em diferentes meios familiares, apreciam as notícias e outros conteúdos mediáticos, nos quais são envolvidas. Os resultados do estudo mostram que as principais diferenciações no tipo de leituras dos conteúdos noticiosos emanam principalmente do estatuto socioeconómico e cultural das famílias, e do nível académico das mães.

controlo da infância através da punição corporal, muitas vezes publicamente exibida (como na sala de aula), e transformou esse controlo em vigilância. A infância entendida como uma fase de inocência, dependência e desenvolvimento, tem que ser protegida contra as duras realidades externas. Nesta perspetiva, emergem um conjunto de quadros institucionais e disciplinas, que produzem tipos particulares de discursos (mediáticos, científicos, etc) que permitem que o desenvolvimento e a socialização das crianças sejam mantidos sob vigilância. Logo, o controlo efetuado desta forma não é mais exercido através da repressão, mas através da estimulação de um ideal, isto é, a *infância*. Conquanto a conceptualização do poder em Foucault seja problemática⁷⁵ e de haver sérios riscos de as leituras das suas propostas resvalarem em interpretações relativistas⁷⁶, é de salientar o mérito da perspetiva foucaultiana em identificar nos discursos relações de poder e as formas do seu exercício. Claro que este exercício pode ser entendido como legítimo e emanar, desejavelmente, de negociações democráticas em torno das políticas domésticas ou públicas para a infância. Mas relembra que a infância é uma construção, permeada de relações de poder. Daí que, como em qualquer investigação social, os pesquisadores da infância devem estar cientes e assumir uma atitude de co-responsabilização dos potenciais efeitos sociais da sua produção científica, com impactos na produção noticiosa e nas noções senso-comunais, controlando de um modo epistemologicamente reflexivo os desenhos metodológicos e a discussão dos resultados obtidos.

13.2 As percepções das crianças e geracionais das oportunidades e dos riscos online

As percepções do risco em contextos tecnológicos podem ser tipificadas segundo respostas gerais aos riscos, como o fatalismo, moldados pelos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Katz e Rice (2002) adiantam que as pessoas com maior confiança em geral são mais propensas a confiar na internet. Ora, os dados do Inquérito Social Europeu de 2004 mostram que os portugueses, tendo como referente o contexto europeu,

⁷⁵ As considerações e as observações de Foucault sobre os efeitos do poder negligenciam considerações sobre os focos originários dos discursos, motivados por interesses específicos, durante o curso da história.

⁷⁶ Embora seja defensável um certo relativismo metodológico, de cariz reflexivo e epistemologicamente vigilante, como uma base sustentável para considerar o próprio conhecimento, incluindo o científico, como objeto de pesquisa legítimo das ciências sociais, sem contudo enveredar numa promiscuidade conceptual entre as noções de discurso e de conhecimento.

têm baixos níveis de confiança social (Torres e Brites, 2006), o que poderá constituir um entrave para haver uma confiança alargada no nosso país em torno da utilização dos vários serviços disponíveis *online*. A ameaça mais comum, que 23,7% das crianças internautas – inquiridas a nível nacional no âmbito do projeto Sociedade em Rede (2006) –, já sofreu, é receber vírus no computador. Outra ameaça a que as crianças, e não só, estão sujeitas é receber mensagens de correio electrónico abusivas ou obscenas mas apenas 6,4% dos internautas mais novos declara que já recebeu mensagens com tais conteúdos. Além disso, 4,4% das crianças internautas já foi contactada por alguém de um país estrangeiro através da internet. Esta situação poderá não constituir propriamente um risco, pode aliás ser uma oportunidade para alargar as redes sociais, contudo é um desafio aos conselhos ou regras paternos quanto às sociabilidades dos descendentes e pode causar algum transtorno e desconfiança. Uma pequena minoria de internautas infantis afirma ainda que já comprou algo que estava mal apresentado num sítio da internet (2%) e que já foi contactado por alguém através da internet pedindo-lhe informações sobre a sua conta bancária (1,3%). Sendo estas situações, pontuais e raras, devem, no entanto, fazer parte de uma educação para a utilização da internet.

Como vimos, a larga maioria das crianças inquiridas *online* em 2006 tem sistemas de proteção instalados no computador. Pertence, assim, ao senso comum a utilização destes sistemas para uma melhor proteção dos dados do computador e para a proteção das próprias crianças, através de filtros de conteúdos⁷⁷. Quanto à confiança e fiabilidade que as crianças internautas atribuem a diversas páginas publicadas na internet, verifica-se uma percentagem significativa de não-respostas em torno dos 30 e dos 40%. As não-respostas têm um significado, podendo expressar uma genuína não opinião ou simplesmente uma falta de reflexividade sobre a fiabilidade e credibilidade de determinadas páginas *online*. Quanto às páginas de notícias publicadas por empresas ou agências, verifica-se que há uma tendência para cerca de metade dos inquiridos para confiarem na informação vinculada e 26,8% declara que deposita toda ou a maior confiança nessa informação. Quando a informação é publicada por simples pessoas a percentagem de inquiridos a confiar, totalmente ou na maior parte, sofre um decréscimo significativo para os 17,1%, e 25,8% não confia ou confia apenas numa pequena parte dessa informação. Curiosamente é na informação governamental vinculada através da internet que há um

⁷⁷ Neste âmbito, uma linha de investigação futura a aprofundar será perceber como, no que respeita aos filtros de conteúdos, se processa a negociação entre crianças e os seus pais e educadores, nos ditos e interditos no que respeita ao acesso de determinados conteúdos *online*.

maior número de não-respostas (44%), o que vindo de uma população infantil é compreensível dada, talvez, a sua pouca apetência e o pouco incentivo prático para navegar em páginas governamentais. Contudo, também não deixa de ser curioso que somente 16,4% das crianças acha que a informação vinculada pelo governo merece toda ou quase toda a confiança. Inversamente, 23,1% é da opinião que essa informação não é fidedigna ou que apenas uma pequena parte merece confiança. Aqui nota-se, por ventura, uma cultura de desconfiança perante as informações governamentais. A informação proveniente de motores de pesquisa é a que inspira confiança (total ou em parte) para uma maior percentagem de inquiridos (45,3%).

Neste quadro, Dutton e Shepherd (2006) chamam a atenção para a dinâmica social da ciber-confiança. Apesar do impacto de experiências negativas com o *junk email*, o *spam* e o fenómeno do correio electrónico não solicitado, a confiança na internet mantém-se num grupo alargado de utilizadores tendo em conta o seu papel cada vez mais relevante de meio de comunicação. Contudo, a confiança no ciberespaço pode em larga medida influenciar as decisões de um indivíduo sobre o que fazer *online*, como por exemplo comprar ou utilizar o banco electrónico, ou comunicar em *chats* ou fóruns, entre outras atividades. Dutton e Shepherd sugerem que a ciber-confiança é mais influenciada pela experiência. A internet pode ser vista como uma tecnologia de ‘experiência’ visto que é difícil as pessoas entenderem como a internet funciona até que comecem a utilizar a tecnologia. Esta noção pode dar uma melhor interpretação ao estudo da dinâmica social da ciber-confiança, em especial, numa geração que, grosso modo, tem crescido e tem sido socializada nas novas tecnologias da comunicação e informação. Deste modo, os não utilizadores são geralmente mais desconfiados em relação à internet e têm menos confiança em relação à informação, às pessoas *online* e às instituições presentes na internet. Isto sugere que a dinâmica da ciber-confiança não se cinge só ao que acontece *online*. Um elevado grau de capital social - no sentido dado por Putnam (1995) - presente na sociedade em geral, *offline* ou *online*, pode ter um impacto bastante importante nos indivíduos. As crianças ao usarem a internet ganham experiência e competências para aceder aos recursos da internet, e vão crescendo e aprendendo, com e sem acompanhamento e mediação, sobre as oportunidades e riscos associados a essa utilização. Como Aroldi e Colombo (2003) salientam a importância da infância para criar valores e disposições face aos *media*, uma linha de pesquisa que se abre é saber se a socialização e a utilização dos novos *media* na infância podem ter efeitos duradouros nas matrizes dos *media*, isto é, na confiança e nas representações face à internet e outros

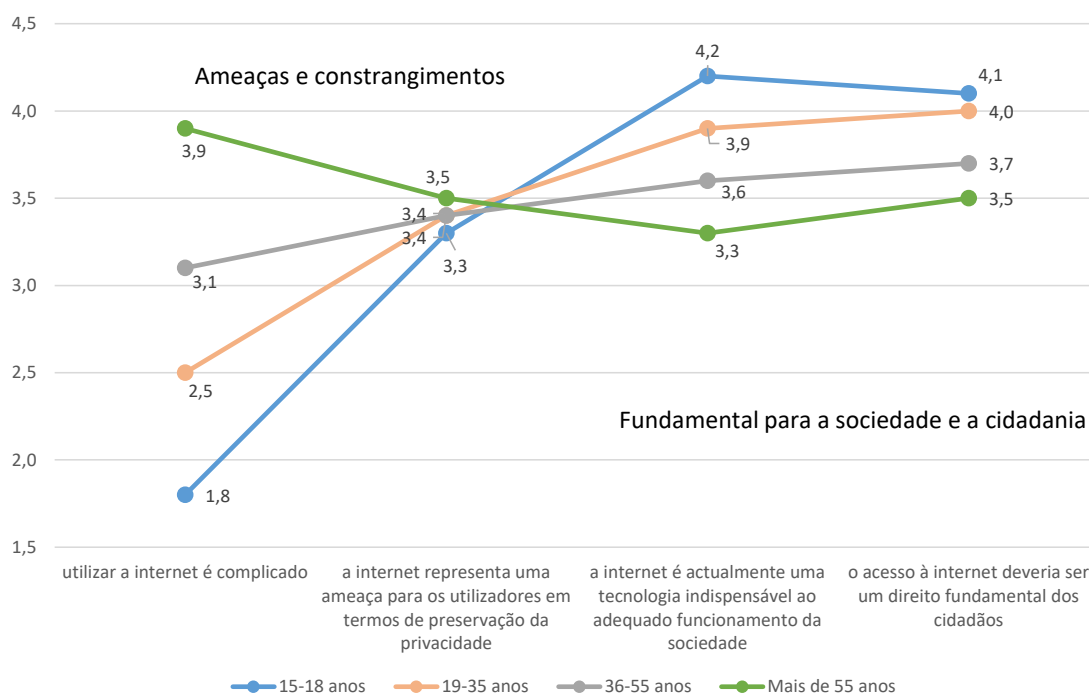
media, em especial, num contexto onde proliferam múltiplas fontes de informação e informação cruzada.

Verifica-se uma valorização positiva da internet na generalidade das crianças inquiridas *online*. Quanto à opinião infantil da utilidade da internet, observa-se um largo consenso de que é algo muito útil (para 87,2% dos respondentes *online*) e mais de um terço das crianças inquiridas acha mesmo que é algo imprescindível. Sendo de reiterar que estes inquiridos *online* são, na sua esmagadora maioria, utilizadores da internet. Constata-se ainda uma ligeira tendência para os rapazes acharem que a internet é algo imprescindível, embora as diferenças entre os sexos não sejam muito marcadas, mas observa-se também a tendência para haver uma maior percentagem de crianças dos escalões mais velhos a achar que a internet é algo de muito útil ou mesmo imprescindível.

A utilização da internet por parte das crianças tem provocado alguma discussão pública e académica em torno dos riscos de viciação e isolamento social das crianças. Neste âmbito, apenas uma minoria de pouco mais de um quarto das crianças internautas é da opinião de que a internet é algo que pode provocar habituação e é ainda menor a fração de respondentes que acha que é algo que pode provocar isolamento. Todavia, há um indicador que contextualiza estes dados: mais de metade dos respondentes infantis declara que conhece alguém que está totalmente “viciado” na internet. Por um lado, isto poderá denotar um efeito de externalização do risco. Por outro, é uma manifestação da capacidade reflexiva das crianças quanto às suas próprias práticas e às práticas dos outros. Face aos receios de isolamento social provocado pela internet, podemos contrapor que uma das principais utilizações sociais da rede é a interação e comunicação, ainda que mediada, com os pares da escola ou de outros contextos sociais, seja através de redes sociais *online*, de serviços de mensagens instantâneas, *chats*, fóruns ou grupos de interesse. Essa comunicação mediada não deixa de revelar formas de interação entre o que se passa *online* e *offline*.

Recorrendo aos dados do inquérito presencial Sociedade em Rede de 2011, podemos contextualizar as matrizes dos *media* das crianças na fase da adolescência face às representações de outras coortes geracionais. Neste campo, podemos observar distinções geracionais claras em alguns itens como podemos ver nas Figura 13-1. Há uma forte tendência para os adolescentes discordarem da noção que “utilizar a internet é complicado”, o que é coerente com os indicadores quanto à perceção de uma percentagem elevada de crianças que se considera o “perito” em casa.

Figura 13-1. Representações em torno da internet, por idade (Sociedade em Rede, 2011) (Média)
(Escala tipo Likert: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo Totalmente)



Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2011

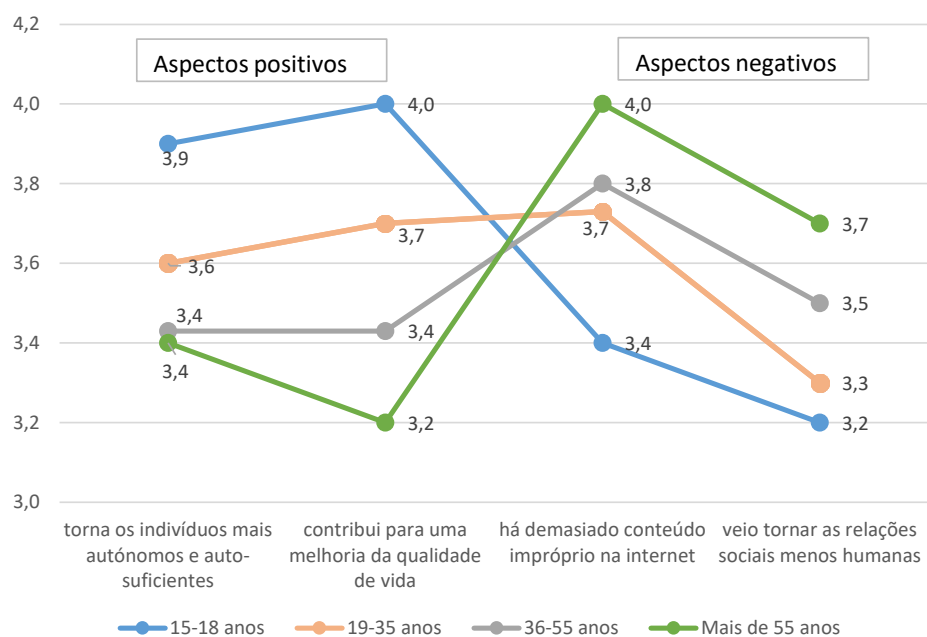
Podemos olhar estes dados à luz da perspectiva da natividade digital. Contudo, Yan (2006), assinala que é desafiante para as crianças reconhecerem a grande complexidade técnica e social da internet. É um meio novo, virtual, extremamente aberto e de elevada conectividade onde surgem riscos como o de intrusão sem consentimento na vida *online* das crianças. Ademais, é pautado, muitas vezes, pela falta de indicações formais ou orientações éticas e normativas estabilizadas. Estes fatores colocam em questão a percepção plena das crianças dessas complexidades, o que nos dá um cenário bem mais intrincado que simplesmente considerar as crianças como naturalmente peritas face a outras gerações. De facto, Yan interliga as representações respeitantes à complexidade da internet com a literacia e a educação para os *media*. Por exemplo, o conhecimento da complexidade técnica da internet deve ajudar as crianças a procurarem material para um projeto escolar de forma eficaz ou a tomarem precauções quanto a intrusões indesejadas nas suas vidas nas redes. Tendo compreensão da complexidade social da internet, as crianças podem tornar-se conscientes das diferentes fiabilidades das informações encontradas em vários sites da internet de acordo com as competências e os motivos das fontes e perceber as intenções comerciais de muitos sítios da internet destinados às crianças. No seu estudo, Yan aponta que a experiência, mas igualmente a educação

tecnológica e a mediação da internet na escola são fatores que contribuem positivamente para um melhor entendimento da complexidade da internet, tecnológica e social, entre as crianças.

Os fatores referentes à experiência e à literacia podem ainda lançar luz sobre o efeito geracional patente na Figura 13-1, visto que o grau de concordância com a proposição de que “utilizar a internet é complicado” aumenta claramente, em termos médios, com a idade. É quanto à proposição de que a “internet representa uma ameaça para os utilizadores em termos de preservação da privacidade” que se registam graus de concordância muito próximos. O que revela que os adolescentes estão, tendencialmente, tão cientes dessa ameaça quanto as outras coortes. Nestas questões podemos ainda nomear como fatores importantes a mediação familiar, mas também entre os pares, que moldam as representações dos riscos *online* (Livingstone e Helsper, 2008). Em termos genéricos, face às outras gerações, os adolescentes demonstram, em média, graus de concordância menores no item que se refere à complexidade da internet e maiores nos itens referentes à visão da internet como uma tecnologia fundamental para a sociedade e a cidadania. Estas tendências vão-se invertendo com o avanço da idade. Este indicador revela portanto que os adolescentes fazem uma clara associação entre internet e o exercício da cidadania, embora seja uma associação que a generalidade dos indivíduos faz, visto que, mesmo entre os seniores, o grau de concordância médio é de 3,5 (acima do centro da escala tipo Likert, que é 3).

Os dados apresentados na Figura 13-2 mostram graus de concordância médios acima de 3 (centro da escala) para todas as coortes quanto aos itens referentes aos aspetos positivos, mas também negativos da internet. Ou seja, regista-se uma concordância genérica que a internet é uma “faca de dois gumes”, tem aspetos positivos mas igualmente negativos, o que coincide com as conclusões da pesquisa realizada por Katz e Rice (2002). Também aqui os dados indicam diferenciações geracionais estratificadas. Em termos comparativos face às outras coortes geracionais, são os adolescentes que apresentam, em média, graus de concordância maiores face aos itens respeitantes aos aspetos positivos da internet, e graus de concordância menores quanto aos itens relativos aos aspetos negativos. Mais uma vez os dados mostram de forma clara que essas tendências vão-se invertendo com o aumento da idade, como podemos ver na Figura 13-2.

Figura 13-2. Grau de concordância em relação à seguinte frase? Utilizar a internet ..., por Idade (Sociedade em Rede, 2011) (Média) (Escala tipo Likert: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo Totalmente)



Fonte: CIES, Inquérito presencial, Sociedade em Rede, 2011

Em termos gerais os dados apontam para matrizes dos *media* geracionais diferenciadas e estratificadas, sendo que os adolescentes relevam tendencialmente os aspetos positivos e as oportunidades da internet face às outras coortes, sendo o contraste maior com os inquiridos seniores com mais de 55 anos. A leitura destes dados é complexa uma vez que há um conjunto de fatores que poderão estar aqui em jogo: as biografias dos *media*, a experiência, a confiança, a mediação escolar, familiar e entre os pares ou as competências críticas face à complexidade social e tecnológica da internet. Se por um lado, se pode entender os dados como sinais de culturas mediáticas diferenciadas, por outro, pode-se argumentar, na sequência do exposto atrás, que o ganho de competências críticas e de experiência nos utilizadores da internet das coortes mais velhas também poderá constituir um fator explicativo das diferenças. Tal é sugerido quando comparamos os adolescentes com a coorte acima dos 19 aos 35 anos, que se mostram, em geral, um pouco mais cautelosos quanto às “oportunidades” oferecidas pela internet e onde uma parte substancial dos indivíduos foi marcada pela presença de dispositivos digitais e narrativas multimédia na sua infância (Cardoso, 2006).

Ainda no que respeita à perceção dos riscos na rede, com a larga popularidade da utilização das redes sociais *online*, surgem outras questões políticas (Livingstone e Brake,

2012) que, porventura, não têm merecido a atualização dos mecanismos educativos e legais para o acompanhamento da putativa “próxima geração” (Blank e Dutton, 2012) de utilizadores da internet. Se por um lado, podem-se identificar novas oportunidades para a expressão pessoal e identitária, e inovações nas formas de aprendizagem, comunicação e trabalho em rede, por outro lado, emergem, associadas a estas, reconfigurações nos riscos de invasão de privacidade, de gestão deficiente dos dados pessoais, de assédio moral e de exposições e contactos perversos e nocivos (Livingstone e Brake, 2012). Os dados do inquérito Sociedade em Rede de 2013, dão-nos uma perspetiva sobre a perceção das crianças dos 15 aos 18 anos sobre esses riscos e as práticas quanto à salvaguarda da privacidade. Quase todas as crianças têm o seu nome e a sua fotografia expostos no seu perfil, 98,2% e 94,7% respetivamente. A grande maioria tem ainda no seu perfil a localidade e a data de nascimento, 80,8% e 80,4% respetivamente. Apenas uma minoria de 15,1% afirma ter no seu perfil o endereço de correio eletrónico e nenhuma criança inquirida disponibiliza o seu número de telemóvel ou do telefone fixo.

Quanto aos cuidados na edição das opções de privacidade do perfil, 59,4% dos adolescentes inquiridos afirma que edita as opções disponíveis e 36,9% que usa as opções pré-definidas. As percentagens de rapazes e raparigas respeitantes a estes itens são aproximadas, embora haja um pequeno pendor para haver uma maior fração de rapazes que edita as opções de privacidade disponíveis. No que respeita a vedar o acesso a conteúdos colocados no perfil, apenas 9,2% declara que nunca o faz, 42,1% afirma que o faz, mas não aos seus contatos e 41,2% que veda o acesso a conteúdos a utilizadores que não são seus amigos ou conhecidos. Nestes dados, há ainda diferenças de género a assinalar: é menor a percentagem de raparigas que nunca limita o acesso a conteúdos no seu perfil (3,5%) e maior a percentagem de raparigas que veda o acesso a conteúdos a utilizadores que não são seus amigos ou conhecidos (47,8%), em comparação com 15,5% e 33,9% dos rapazes, respetivamente. No geral, constituem ainda uma minoria (20,8%) as crianças que não costumam remover fotos ou outros conteúdos que apareçam no perfil.

Quanto à perceção dos principais perigos nas redes sociais *online*, o roubo/acesso a informação privada aparece no topo (escolhida em 55% dos casos), seguida da predação sexual (47,3%). Há ainda a identificação do perigo de acesso a aplicações que possam danificar o computador, *tablet* ou *smartphone* (em 26,9% dos casos) e 19,3% aponta a ameaça de *cyberbullying*. São ainda pertinentes diferenças de género quanto à perceção destes perigos. Verificam-se maiores percentagens de raparigas que identificam como perigos o roubo/acesso a informação privada (59,7%) e a predação sexual (55,1%), em

comparação com 49,8% e 38,7% dos rapazes, respetivamente. Os dados de 2013 sugerem portanto que as questões de género são importantes na análise das práticas e das perceções face aos potenciais perigos nas redes sociais e que os rapazes, eventualmente devido a uma socialização de género que os propencia para o risco ou para determinadas representações sobre o mesmo (Hill e Lynch, 1983; Byrnes, Miller, e Schafer, 1999), poderão estar a subvalorizar esses perigos. Este é mais um campo de pesquisa que se abre.

13.3 A dualidade entre oportunidades e riscos

De modo análogo à noção giddieniana de dualidade da estrutura, podemos olhar a interação infantil com os *media* com a sua própria dualidade entre oportunidades e riscos. Se, por um lado, podem ser compreendidos como recursos estruturais para as crianças mobilizarem as suas apetências comunicativas e identitárias como forma de exercerem e experimentarem a sua *agência*, por outro, esses mesmos recursos englobam potenciais riscos. Como nota Nash (2014), a abordagem unilateral dos “nativos digitais” contém um conjunto de problemas, entre eles a desvalorização da possibilidade de as oportunidades e os riscos andarem de mãos dadas. Revela uma tendência para depreciar as diferentes circunstâncias sociais das crianças e a formação de desvantagens relativas, isto é, a forma como as literacias (de crianças e cuidadores) estão desigualmente distribuídas na estrutura social e entre sociedades. Além disso, sugere aos atores sociais das gerações mais velhas que não é possível compreenderem ou acompanharem o ritmo de utilização das tecnologias. Obscurece ainda muitas variações relevantes nas políticas de mediação do uso e de acesso às TIC. Algumas crianças serão mais vulneráveis que outras e os potenciais danos poderão ser difíceis de detectar. Cada criança traz uma gama de diferentes competências para as suas atividades mediáticas e consoante a presença de um conjunto de fatores cognitivos e sociais, que moldam a domesticação dos *media*, varia a probabilidade de potenciar os benefícios dos usos mediáticos (Livingstone e Helsper, 2010). A auto-eficácia, ou a auto-confiança, também constituem fatores importantes para explicar as diferenças na capacidade das crianças para aproveitar as oportunidades dos *media*, e, em particular, da internet (Eynon e Malmberg, 2011). Ademais, alguns adultos compartilham muitas das características dos supostos “nativos digitais” no uso dos novos *media* (Helsper e Eynon, 2010). Compreender a variabilidade das experiências mediáticas

das crianças é vital para o desenho de políticas públicas, não só por uma questão de justiça social mas porque as diferenças se traduzem em diferentes combinações de riscos e oportunidades. Uma das linhas de pesquisa com pretensões de repercussões no desenho de políticas, ainda por explorar plenamente, é a interligação entre as dimensões das literacias (entendidas como oportunidades e formas de capacitação) e as dimensões dos tipos de exclusão social e digital. Neste âmbito, propõe-se o seguinte modelo analítico, a ser apurado e eventualmente aplicado em futuras investigações:

Quadro 13-1. Quadro síntese: Relação entre as dimensões da literacia e as dimensões da exclusão social e divisão digital.

Dimensões: Literacia	Dimensões: Exclusão social ⁷⁸	Dimensões: Divisão digital
Acesso	Económico/ Recursos	Processo dinâmico que inclui diferenças na <i>quantidade e nos tipos de dispositivos usados e de tipos de acesso</i> (Livingstone, 2004).
Práticas rotinizadas e navegação transmediática	Competências sócio-cognitivas e Referências simbólicas	Competências ao nível da <i>utilização técnica</i> (saber-fazer) nas práticas quotidianas. <i>Utilização transversal e articulação em rede</i> de vários dispositivos.
Análise e resolução de problemas		Distribuição desigual de <i>competências analíticas</i> . Compreensão das categorias, tecnologias, linguagens, representações e audiências dos <i>media</i> (Livingstone, 2004). Mobilização de competências na resolução de problemas (Jenkins et al., 2009). Dimensões subjetivas (<i>cyber-confiança</i> , nível da experiência <i>online</i>)
Literacia crítica e reflexiva/Avaliação e negociação		Estruturação no espaço social de <i>avaliações estéticas, políticas, ideológicas, instrumentais e/ou económicas</i> . Avaliação de autoridades e da credibilidade da informação. Gestão da informação e dos materiais disponíveis <i>online</i> , incluindo a informação pessoal. Identificação de múltiplos valores e perspectivas (Jenkins et al., 2009). Gestão e negociação identitária e riscos lesivos das referências simbólicas individuais (<i>cyberbullying</i> ou assédio moral, produção ou receção de mensagens de cariz nocivo e discriminatório, em particular, sob a capa do anonimato, abuso de informação pessoal).
Apropriação, criação de conteúdos e Cultura participativa		<i>Experiência direta na produção de conteúdos</i> com impactos no papel ativo dos consumidores nas convenções e na avaliação dos méritos dos conteúdos produzidos profissionalmente (Livingstone, 2004; Jenkins, 2006; Jenkins et al. 2009).
Sociabilidades e articulação dos laços <i>online</i> (<i>networking</i>) e/ou em interface com os laços (familiares, de grupos de interesse ou entre pares) <i>offline</i>	Social/ Territorial	Estruturação dos <i>laços sociais</i> (anomia, alienação versus integração social). Grupos vulneráveis com propensão a exposição a riscos desintegradores (falta de apoio, isolamento social face às relações <i>offline</i> , risco de conflito intergeracional, familiar, etc.). Desagregação dos valores simbólicos coletivos.

⁷⁸ Adaptado da sistematização efectuada por Costa et al. (2008) no livro *Um Olhar Sobre a Pobreza*.

		Info-exclusão com base em fatores sócio-territoriais (Castells, 2002).
Cidadania	Institucional	Exercício da <i>cidadania na internet</i> (nas redes sociais, blogues, fóruns de discussão, promoção de petições, etc). Contacto com associações e representantes políticos e com o Estado (democracia digital, governância digital, acesso a serviços, etc.).

As respostas políticas que nivelam, pelo menos implicitamente, todas as crianças ao estatuto de "nativos digitais", confiantes e hábeis nos usos tecnológicos, serão fundamentalmente inadequadas, daí que as políticas tecnológicas e de ensino e políticas domésticas no exercício da parentalidade devem ser ajustadas em conformidade. Entre os fatores mais importantes que moldam a domesticação da internet pelas crianças estão a disponibilidade de acesso em casa e os níveis de apoio social, que afetam tanto a profundidade como a amplitude das atividades realizadas *online* (Facer et al., 2003). Em termos de apoio, não é apenas uma questão de quantidade, mas também de quem o exerce e de que formas: o apoio prestado por pessoas com experiências essencialmente positivas na internet é mais valioso na construção da *cyber*-confiança das crianças (Davies e Eynon, 2012), enquanto as crianças cujos pais têm uma relação “desconfiada” face à internet dependem mais fortemente do apoio dos pais. São também os pais mais familiarizados com a internet que, tendencialmente, mais acompanham e se apercebem do leque de atividades dos filhos (Ponte, 2012). O tipo de relação dos cuidadores com os novos *media*, que podemos equacionar com um capital *informacional*, irá incidir sobre as modalidades de transmissão das normas sociais face aos novos *media* (Palfrey e Gasser 2008) e os moldes de suporte emocional (Ito et al., 2010; Turkle, 2010). Estes resultados estão em linha com outros potenciais efeitos perversos do discurso dos "nativos digitais": designadamente, a desmobilização parental e o sentimento de falta de confiança dos cuidadores face à sua putativa incompetência ou desvantagem em fornecer suporte positivo quanto ao uso dos *media* pelos mais novos (Nash, 2014).

Uma recomendação corrente é de que os pais deverão assumir a responsabilidade na mediação dos conteúdos, conversando com as crianças sobre aquilo que veem, discutindo e contextualizando as mensagens, ao invés de proibirem a sua visualização ou leitura. A noção de “mediação” exprime a gestão parental das interações das crianças com os *media* como o resultado simultâneo dos processos de dinâmica doméstica e socialização das crianças, concorrendo para a conceção e transmissão dos valores familiares, das práticas e da mobilização de dimensões da literacia para os *media*

(Livingstone e Helsper, 2008: 3). Como tal, a mediação parental tem uma geometria variável consoante, por um lado, as características dos pais, mormente, o nível de educacional e os tipos de usos e consumos, e por outro, as características das crianças (colocando entre parênteses as variáveis socioeconómicas que afetam todos os membros do agregado), como os fatores idade e género (Kirwil et al., 2009). Todavia, Livingstone e Helsper (2008) ressaltam que há um hiato empírico entre a tipificação de estratégias parentais de mediação e a medição da efetividade e eficácia dessa mediação, que carece colmatar no desenho de pesquisas e que não permite fazer generalizações. A par da pesquisa comparativa realizada no âmbito do projeto *EU Kids Online* (2011), os dados do presente estudo indiciam que os pais privilegiam a mediação social relativamente às duas outras possibilidades. Segundo o Eurobarómetro de 2008, um quarto dos progenitores não exercia qualquer tipo de mediação sobre as atividades *online* dos ascendentes, constituindo a escolaridade um dos fatores explicativos de tal abordagem, que, curiosamente, une pais com capitais escolares bastante diferenciados: os pais de nível educacional elevado declararam não usar soluções técnicas por alegadamente depositarem confiança nas suas crianças e os progenitores menos escolarizados não o faziam por, presumivelmente, desconhecimento ou falta de perícia no seu emprego. Mas, regra geral, constatou-se que os progenitores preferem articular várias modalidades de mediação em vez de apenas uma.

Porém, a recomendação dirigida aos progenitores de assumirem, idealmente, o papel de companheiros dos filhos na exploração dos *media*, sendo legítima e fazendo parte do senso comum de muitos pais, não está livre de problemas. Em primeiro lugar, não considera diferenças de classe e de distribuições desiguais de capital cultural e informacional entre os ascendentes. Segundo, não considera que a discussão e contextualização das mensagens pode ser contraproducente, desinformada, preconceituosa ou impositiva, em particular, se for unidirecional e não dialógica⁷⁹, fazendo valer as relações de poder no espaço doméstico. Nem assume devidamente o valor das próprias contextualizações das crianças que até poderão ser mais reflexivas e informadas que as dos próprios pais. Terceiro, o corolário desta recomendação poderá responsabilizar excessivamente os pais, não contando com as concretas condições de

⁷⁹ De recordar que a mediação ativa pode incluir aspetos positivos e negativos de instrução. Não será necessária grande imaginação para prever os comentários e reações de vários progenitores a um conjunto de notícias relativas a situações suscetíveis de provocar os vitupérios mais primários como casos de pedofilia, atos terroristas ou crimes perpetrados por minorias étnicas, etc.

existência e as possíveis dificuldades na conciliação entre vida familiar e trabalho (Torres et al., 2004). Quarto, se esta recomendação for apresentada de modo isolado, desresponsabiliza na prática o Estado e as suas instituições reguladoras e o papel da escola, em particular, de uma escola pública e de qualidade, capaz de suavizar as diferenças de classe também neste domínio, e escamoteia a necessidade de uma educação plena e transversal, para os *media* e artística, inserida nas instituições e nos currículos.

No que se reporta ao papel do Estado, são de apontar desenhos de políticas públicas assentes numa retórica positiva da tecnologia e da criação de nativos digitais, enquadradas em estratégias positivas para alcançar resultados sociais benéficos - melhoria dos processos de aprendizagem, dotação de vantagens competitivas na futura força de trabalho, e benefícios pessoais, como o reforço da auto-estima e auto-eficácia (Davies e Eynon, 2012) - e que entraram no debate e campanhas políticas. Temos como exemplos no nosso país o lançamento e implementação pelos anteriores governos, sob a tutela do Eng. José Sócrates, do Plano Tecnológico, dos programas e.escola, e.professor e e.oportunidades e da distribuição de computadores portáteis, como o famoso *Magalhães* e o investimento na expansão da infraestrutura nacional de banda larga. Uma das críticas que se pode lançar a este tipo de programas, centrados no fornecimento de equipamentos (“device model”) (Warschauer, 2003), é o seu pendor para um determinismo tecnológico, algo insciente, informado por uma certa concepção de literacia, baseada essencialmente na dimensão do acesso, e impulsionado por um fascínio (e até fetichismo) com o investimento em equipamentos, ao invés de pessoas⁸⁰ (Warschauer, 2003; Livingstone, 2009). Como notam Pereira e Melro não valorizam devidamente a capacitação individual e a comunidade e carecem de objetivos com vista à promoção da literacia mediática, que, para além do acesso, agencie “*a criação/produção, a interação, o pensamento crítico, a capacidade de seleção e de avaliação, a expressão e a participação dos cidadãos, neste caso, das crianças*” (2014: 34). É ainda de notar nestes programas o tratamento indiferenciado de todas as crianças e instituições, independentemente do seu contexto

⁸⁰ É de salientar que o abandono de alguns programas no nosso país não foi acompanhado por processos de avaliação que permitissem a recolha de informação preciosa sobre os impactos das políticas tecnológicas levadas a cabo, tanto para investigadores como para decisores. Contudo, são de notar os esforços do estudo de Pereira e Melro (2014), com base em questionários aplicados a alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico do concelho de Braga, que tenta colmatar, em parte, essa falha de informação. As autoras reforçam a ideia de um pendor tecnocentrista na mitificação de dispositivos como o *Magalhães* como gerador de transformação social e educacional. Referem efeitos positivos ao nível do acesso, no entanto, mesmo este acesso foi problemático, dadas as avarias frequentes dos computadores, e, essencialmente, porque não se traduziu numa diversidade de usos e de práticas por parte das crianças, quer no contexto familiar quer na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

socioeconómico. A democratização do acesso ao *Magalhães* entre crianças do 1º ciclo pode ter alterado de forma significativa os números da exclusão face ao acesso a um computador portátil de baixa gama, mas não modificou em larga escala desigualdades estruturantes no acesso aos diversos *media* (Ponte, 2012). Já a qualidade da experiência da utilização das tecnologias na escola pode variar drasticamente, dependendo de fatores como as possibilidades institucionais e curriculares e a proficiência dos professores em integrar esse uso no trabalho escolar. A desigualdade destas condições é ainda agravada pelos contextos sociais envolventes das escolas (Warschauer et al., 2004). Buckingham (2007) nota ainda constrangimentos à utilização autónoma das tecnologias no espaço escolar através de regulamentações do uso tido como seguro e adequado, sendo este filtrado e até vigiado. Buckingham sugere assim que uma obsessão pelos riscos poderá ser algo castradora.

Livingstone (2009) refere que ainda não foram apurados pela pesquisa óbvios efeitos positivos ou negativos das tecnologias na educação formal. Todavia, também se pode contra-argumentar que o potencial colaborativo e criativo das tecnologias para efeitos de aprendizagem está longe de ser totalmente aproveitado e que será necessário haver um conjunto de mudanças nas instituições escolares, na formação dos professores e na concepção dos currículos. A perspectiva de que parte dos mais novos está cada vez mais envolvida numa “cultura participativa” (Jenkins et al., 2006) indica que as aptidões necessárias para ativar tal cultura estão a ser adquiridas de modo informal fora da escola, significando isto que os usos pessoais e privados das tecnologias podem ser a melhor maneira de obter as competências transversais necessárias para uma cultura capacitadora dos usos digitais. Porém, atendendo ainda às desigualdades sociais das crianças, as possibilidades emergentes de uma cultura participativa indicam não só potenciais desenvolvimentos das literacias mas igualmente rumos para novas diferenciações sociais. Se a instituição escolar pretende ser um meio de reequilíbrio na distribuição das oportunidades de vida, terão de ser pensadas formas de inclusão curricular ou extracurricular de espaços de aprendizagem informal que permitam um contato com as tecnologias mais experiencial e menos constrangedor. Tal implicaria um reajustamento das políticas dos equipamentos para as pessoas, como monitores e professores, e para as crianças e os seus espaços de aprendizagem, nas escolas, nas bibliotecas ou outros espaços públicos, associativos ou outras instituições privadas com utilidade pública.

Uma determinada construção social das crianças enquanto “nativos”, naturalmente propensos à exposição aos riscos *online*, contém uma deturpação na

descrição conceptual da relação dos infantes com a internet com repercussões na regulação política, nomeadamente, na potencial tendência de favorecer medidas políticas que restringem, em vez de expandir, o acesso à informação e as possibilidades de expressão. A ênfase poderá ser colocada na redução de alguns dos riscos mais temidos (mas não necessariamente os mais prejudiciais) através da introdução de instrumentos técnicos, tais como a filtragem, ao invés de se conceber meios de lidar com as realidades complexas, confusas e não-lineares da paternidade, da educação e do desenvolvimento da criança. Ora uma das tarefas das ciências sociais é contribuir para o reconhecimento generalizado de que a infância, ou um ideal de infância, é uma construção socialmente definida, e que os retratos senso-comunais dos discursos públicos e da comunicação social sobre as crianças são, muitas vezes, desajustados. Estes retratos podem dar aso a disposições normativas ou agendas pouco progressistas em termos de objetivos políticos com um foco no conservadorismo moral e no controlo social da infância, com eventuais efeitos não previstos e até contraproducentes em termos de capacitação dos mais novos.

Um dos maiores problemas é que ainda pouco se sabe sobre a relação entre o risco e os danos *efetivos*, ou a maneira pela qual diferentes fatores de risco se combinam entre si para aumentar ou diminuir os potenciais agravos, o que limita as fontes de informação técnica e científica no desenho de políticas. Do ponto de vista metodológico e ético, existem desafios envolvidos na medição de danos para as crianças decorrentes do uso dos media digitais (Livingstone 2010: 4). Isto implica, por um lado, invadir o espaço privado das crianças e as concomitantes dificuldades de falar sobre assuntos como a exposição à pornografia ou a troca de conteúdos entendidos como íntimos, e, por outro, reajustar o foco analítico da probabilidade de qualquer criança acessar conteúdos de cariz sexual para a probabilidade de que vai ser prejudicada por essa experiência. Os riscos mais frequentemente identificados são a exposição a conteúdos pornográficos e o assédio moral. Nos Estados Unidos, um inquérito por amostragem representativa (Wolak et al., 2007) mostra que 42% das crianças norte-americanas dos 10 aos 12 anos foram expostas à pornografia *online* nos 12 meses anteriores à aplicação do inquérito e que 66% dessa exposição foi indesejada. No projeto *EU Kids online* (2011) é relatado que 14% das crianças europeias do 9 aos 16 anos foram expostas a imagens de cariz sexual, sendo que no contexto português cerca de um quarto (24%) das crianças afirmaram ter visto esse tipo imagens *online* ou *offline*, no ano anterior (Jorge, 2012).

Como assinala Jorge, os estudos apontam que o assédio moral ou *bullying* é mais frequente nos contextos físicos do que no *ciberespaço*. Claro que é compreensível que os

casos muito raros de predação sexual *online* consumados sejam bastante temidos e, dada a gravidade do delito, mereçam atenção política e mediática extensa. A solicitação sexual *online* e o recebimento de mensagens sexuais (muitas vezes de conhecidos) é mais comum, especialmente para as raparigas - entre 15% a 19% reportam tais experiências (Baumgartner et al., 2010; Livingstone et al., 2011). Neste sentido, Livingstone et al. (2011) abalizam que não há necessidade de um alarme social generalizado visto que, por um lado, podemos encarar as conversas sexuais entre adolescentes como normais, tirando os casos em que podem ser usadas para efeitos de assédio moral ou de partilha de filmes e imagens sexuais, em particular, nas redes, por outro, a maioria das crianças não relatou ter sido perturbada ou incomodada com isso, e muitas tomaram medidas efetivas para impedir uma recorrência. Porventura, haverá que ter maior cuidado com os conteúdos produzidos entre pares, que requerem formas de autocontrolo, ao invés de um enfoque na categoria esquiva do predador estranho, por parte dos cuidadores e dos decisores políticos (Nash, 2014).

Em termos de suporte para as políticas públicas para a infância, as estatísticas sobre a exposição aos riscos *online*, por si só, têm um significado limitado, visto que as crianças das classes médias são as mais expostas, mas igualmente aquelas que apresentam maior confiança nos usos das tecnologias e maiores salvaguardas e apoios sociais face a esses riscos, e, portanto, menores probabilidades de serem efetivamente afetadas por eles (Livingstone, 2009; Ponte et al., 2012; Nash, 2014). A vivência de um leque de oportunidades tem uma correlação positiva com arriscar ou experienciar o risco *online*, ou seja, quanto mais oportunidades forem procuradas mais riscos se correm (Livingstone e Brake, 2012). Contra-intuitivamente, sugerem-se como hipóteses que o volume e a extensão de riscos estão *positivamente* relacionados com os níveis de literacia dos mais novos e com determinados volumes de capital (em particular, o cultural, mas podemos eventualmente incluir o capital social das crianças), assim como com as oportunidades e as vantagens que advêm do uso da internet. Os dados sobre a exposição aos riscos devem ser cruzados com fatores como a classe social e os contextos familiares, e com dados sobre situações de risco e de exclusão na infância. Como ilustram alguns estudos, os principais fatores preditivos da exposição à pornografia, aos conteúdos auto-lesivos e outros riscos *online* incluem a depressão, o abuso sexual, baixos níveis de auto-estima e de bem-estar, desordens alimentares e comportamentos arriscados *offline* (Wolak et al.,

2007; Valkenburg e Peter, 2007; Mitchell e Ybarra, 2007)⁸¹. De modo adjacente, alguns autores interligam a degradação dos laços sociais - um elemento central nos estudos da exclusão (Costa et al. 2008) -, como a falta de amizades satisfatórias, contextos familiares desfavoráveis e relações problemáticas com os progenitores, com a falta de qualidade dos laços nas redes *online*⁸². Os efeitos dessa degradação poderão fazer sentir-se num duplo sentido: tendencialmente, são as crianças que demonstram menor qualidade dos seus laços sociais, *on* e *offline*, que têm uma maior probabilidade de causar danos a outros (Livingstone e Brake, 2012). Como é indicado no estudo comparativo europeu *Net Children Go Mobile* (2014), as vítimas de *bullying* presencial têm uma oportunidade de se tornarem agressores no *cyberbullying* nas redes digitais, o que poderá conferir à internet um meio de empoderamento perverso. Ora, isto é mais um dado que sugere que o que se passa no mundo *online* não surge descontextualizado, e que há fortes indícios quanto à interligação entre padrões de comportamento danosos *online* e a degradação de laços sociais *offline*. Em termos gerais, o estudo revela que 2% das crianças portuguesas dos 9 aos 16 anos dizem ter sido sujeitas a experiências de *cyberbullying* alguma vez na vida (dados de 2010), percentagem que subiu para os 5% em 2014.

No contexto português, Jorge (2012), ao cruzar os dados da Comissão Nacional para a Protecção de Crianças e Jovens em Risco e do Instituto de apoio à criança com os do inquérito *EU Kids online*, relata que os dados nacionais mostram que as crianças de estatuto socioeconómico mais baixo, apesar das modalidades de uso mais limitadas, e as raparigas são os grupos que têm maior probabilidade de sofrer danos com os riscos *online*.

⁸¹ Tem sido notada a ascensão de sítios e comunidades *online* que promovem a troca de informações e conselhos sobre questões como a anorexia, bulimia, auto-mutilação e suicídio. Nash (2014) invoca aqui a incerteza quanto aos potenciais perigos de normalização de comportamentos auto-lesivos e o potencial benefício para os jovens vulneráveis de encontrar um espaço de não-julgamento para discutir problemas pessoais com outros em situações semelhantes. A autora identifica necessidades de investigação para lançar luz sobre esta questão, assim como perceber se as crianças saudáveis estarão eventualmente em risco na exposição a esse tipo de conteúdos. Ou seja, permanece a questão de saber se determinados conteúdos constituirão uma ameaça por si próprios, mesmo em crianças sem disposições que as tornem especialmente vulneráveis.

⁸² Estudos como os de Kraut et al. (1998) e Nie e Erbring (2000) estabeleceram uma associação direta entre o aumento da utilização da internet e uma deterioração dos laços sociais dos respondentes, isto é, detetaram um declínio nas interações familiares, um reduzido círculo social, e níveis elevados de solidão e depressão em utilizadores intensivos. Contudo, apesar destas aparentes evidências sobre os impactos da internet no comportamento social e no bem-estar dos indivíduos, Amichai-Hamburger e Ben-Artzi (2003) ressaltam que a situação é, de facto, mais multifacetada e questionam a relação causal entre o uso de internet e a interação social, como apresentada em estudos anteriores. Colocam assim como hipótese alternativa que determinadas pessoas com laços sociais deteriorados no mundo *offline* são mais propensas a ser atraídas para a internet. Face a estas questões, permanecem por clarificar empiricamente, de forma mais firme, os nexos causais ou, pelo menos, as regularidades sociais prevalentes, quanto à relação entre, por um lado, níveis de bem-estar e de saúde mental, disposições, atitudes e comportamentos, e, por outro, os efeitos da exposição a interações e conteúdos potencialmente danosos *online*.

Estes estudos indicam que as consequências dos riscos implicam, na generalidade, a interação de fatores de vulnerabilidade e de risco *on* e *offline*, que se potenciam uns aos outros. É preciso olhar os “riscos dos riscos”, isto é, destrinçar quem efetivamente terá maior probabilidade de sofrer agravos efetivos, o que deve ser tanto quanto possível alvo da ação política. Mais esforços devem ser feitos para apoiar a capacitação e o uso positivo das tecnologias daqueles em situações mais vulneráveis e desprivilegiadas em vez de um centramento nas ansiedades dos pais das crianças das classes médias.

Outra recomendação é que deve haver uma aplicação reflexiva dos instrumentos políticos disponíveis, visto que soluções de proteção (em particular, as mais rudimentares) poderão reduzir oportunidades e liberdades tidas como fundamentais. É importante reconhecer que, na aplicação prática dos instrumentos⁸³, como as oportunidades e riscos fazem parte da mesma composição experiencial, há objetivos concorrentes e conflitos de escolha (ou *trade-off* entre opções), cuja matriz é importante desenvolver, e que determinadas medidas restritivas podem esbarrar em princípios educativos, legais ou constitucionais. Instrumentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, embora possam ser entendidos como discursos, contemplam o direito à liberdade de reunião e de expressão, à privacidade face ao Estado e às suas instituições e aos interesses comerciais ou outros, e devem servir para legitimar as crianças como autoras das suas próprias vidas e como bitola de denúncia em situações onde se verifica o poder excessivo dos adultos sobre elas (Landsdown, 2001).

Os casos recentes em torno dos “meets” constituem exemplos da tensão entre o direito à expressão nas redes sociais e da liberdade de reunião no espaço público dos mais novos e a monitorização das suas atividades nas redes sociais *online* tendo em vista o seu acompanhamento no espaço público por parte do aparelho repressivo do Estado. Serve também como exemplo da negatividade e distância social de que fala Ponte (2005) a forma como estes acontecimentos são tratados na comunicação social. Na perspectiva da infância em rede, os “meets” constituem um exemplo da capacitação dos indivíduos menores através das plataformas digitais, nomeadamente, na articulação entre modalidades de comunicação interpessoal em rede com as sociabilidades e atividades *offline*. Lançam igualmente pistas para submeter ao escrutínio empírico quanto aos limites da noção de “cultura do quarto de dormir”, ou as suas transformações, em especial, quando aplicada nos contextos e culturas infantis e juvenis “alternativos” ou nos meios

⁸³ Como a filtragem de conteúdos, seja nos fornecedores de serviços ou nas escolas. Esta é, aliás, uma solução de proteção das crianças com uma longa história, para além dos *media* digitais (Heins, 2001).

sociais menos favorecidos e/ou relativos a minorias étnicas, fora do contexto das classes médias nos centros citadinos.

Ademais, deve-se questionar, por exemplo, se as políticas de filtragem nos provedores de serviços, na escola ou em casa protegem efetivamente as crianças de riscos e danos significativos, ou se serão perversamente prejudiciais aos seus direitos como a liberdade de expressão e informação, e se se estará a colocar em causa a igualdade de direitos entre crianças com diferentes possibilidades e modalidades de acesso. A introdução de filtros obrigatórios, embora possa parecer um passo positivo no sentido de reduzir o acesso a materiais para adultos, tem as suas controvérsias. Como não são totalmente eficazes ou “inteligentes”, podem restringir, inadvertidamente, o acesso a conteúdos legais e legítimos, tanto para adultos como para crianças. Esta situação é particularmente problemática se os conteúdos tiverem valor educativo ou informativo, como os relativos a relacionamentos, ao bem-estar e saúde sexual, ou até mesmo valor artístico. Existe igualmente o perigo de incutir nos cuidadores uma falsa sensação de segurança apenas pela implementação de mecanismos de filtragem, como se as situações de risco ficassem vedadas por aí. Nash (2014) denuncia aqui uma via politicamente atraente e, de algum modo, facilitista, mas compreendida de modo mais imediato tanto pela comunicação social como pelos atores, sendo mais intricado apelar a processos mais subtis e complexos como uma melhor formação em literacia para os *media* ou intervenções parentais e educativas mais eficazes baseadas nessa formação.

Outra questão prende-se com os efeitos *futuros* das atividades atuais nas plataformas digitais. Matwyshyn (2012) nota que as práticas *online* das crianças estão mal servidas pelas atuais leis de privacidade. Nomeadamente, há uma fraca proteção quanto à possibilidade de cuidadores ou futuros empregadores obterem informações nas páginas públicas das plataformas digitais e ao uso indevido dos dados para fins comerciais ou corporativos⁸⁴. Deve-se tomar atenção à difusa divisão entre público e privado nos espaços virtuais sem demarcações semióticas óbvias, de onde podem surgir circulações inadvertidas ou irrefletidas de informação pessoal (fruto, por exemplo, de espúrias estratégias de captar capital simbólico entre pares), e a expressão e publicação de conteúdos entendidos como transgressivos ou rotulados de forma desfavorável e

⁸⁴ Mesmo sem a existência da internet, Goffman já atestava os impactos perniciosos da circulação de informação nas redes de relações sociais, e que o ambiente mediático atual permite amplificar de formas sem precedentes. Ele observa que “*among all the things of this world, information is the hardest to guard, since it can be stolen without removing it*” (1969: 78-79).

potencialmente prejudiciais no futuro para a reputação e procura de emprego. Tal situação complexifica a ação de pais, decisores e legisladores na regulação de oportunidades e riscos presentes e efeitos futuros das práticas mediatizadas.

Podemos aqui entender as formas de socialização e educação, mas também o avanço legislativo como abrangendo a *colonização do futuro*⁸⁵ dos indivíduos menores, ainda não totalmente responsabilizados pelos seus atos. A consciência do risco (de sofrer danos ou perder oportunidades de vida) pela qual, idealmente, os cuidadores e o Estado são responsáveis, faz com que o futuro seja recorrentemente transportado para o presente através da organização reflexiva dos ambientes de conhecimento, das políticas e formas educativas e socializantes, e da “criação de territórios de possibilidades futuras por via da simulação” (1994: 213). Uma medida promissora de reforço das políticas de privacidade e de controlo sobre os efeitos futuros é a proposta, incluída na diretiva da Autoridade Europeia para a Proteção de Dados, para o "direito ao esquecimento", mas que ainda carece de amplo desenvolvimento e aplicação. Outra reflexão contígua prende-se com o consentimento realmente *informado* das crianças sobre o que está em jogo no processo de utilização das plataformas, nas definições de *software* por defeito e na utilização de filtros automáticos. Ao nível europeu são de salientar o programa *Safer internet Plus* e as orientações da comissão Europeia para a autorregulação de serviços de redes sociais (EC Social Networking Task Force, 2009).

Tendo em vista o respeito pela dignidade das crianças, são deficitárias medidas de aumento da consciencialização, de garantias de proteção da identidade e da melhoria da transparência das práticas de manejo de dados pelas empresas responsáveis pelos *media* sociais, assim como salvaguardas no uso indevido de informação pessoal por via de *spam* e de fraudes, que englobam os principais riscos na utilização das redes sociais *online* (Livingstone e Brake, 2012). Também Woo (2006) problematiza as questões da privacidade e do anonimato no atual ambiente mediático. O autor sugere abordagens ativas orientadas para os utilizadores, de modo a os ajudar a se protegerem das mais diversificadas e desconhecidas fontes e da potencial perda de controlo sobre a disponibilidade de dados pessoais. Ou seja, é defendida uma refocagem, através de instrumentos legais, regulatórios e educativos próprios, sobre o direito de não ser identificado nas redes, ao contrário dos anseios explícitos, por exemplo, das empresas de *media* sociais, permitindo atos afirmativos de sigilo a respeito da identificação pessoal.

⁸⁵ A noção Giddens de *colonização do futuro* tem aqui a sua pertinência em relação a potenciais cursos de ação, na tentativa, por parte do mundo adulto, de regular e normalizar o futuro das crianças.

Esta discussão carece de ser aprofundada no que respeita as crianças, tendo em conta a sua condição de dependência e de tendencial vulnerabilidade.

No que respeita à circulação de informação, dificilmente se pode controlar o que se passa nas salas de conversação ou nos *chats*, com ou sem permissão, sem invadir um espaço privado, que poderá ou não, estar registado nos *logs* (ou históricos de conversação) no computador. Este controlo passa muito mais por uma automonitorização das crianças no sentido da gestão do que é disponibilizado como público ou privado, no tipo de informação que se transmite e no cuidado em avaliar a aceitação de “amizades” ou contactos. O contexto social da *infância em rede* é uma conjuntura onde a modalidade de comunicação em rede pressiona noções e pontos de referência histórica e socialmente construídas e onde se procedem a redefinições de fronteiras sociais (Markham e Baym, 2009), com enorme significado na estruturação das sociedades modernas. São desafiadas as concepções de “amizade” ou de conhecido, em parte, territorialmente desenraizadas, assim como os dualismos entre público/privado⁸⁶ ou doméstico e entre coletivo/individual, no seio do qual a noção de autor é problematizada com as práticas emanadas dos usos de *media* sociais como a *Wikipédia* ou o *Youtube*. Estes compõem

⁸⁶ Numa terminologia goffmaniana poderíamos dizer que são fragilizadas as fronteiras entre o público (o palco social onde os atores interagem com a audiência) e o privado (a fachada, longe do olhar avaliador dos outros). Porém, convém sublinhar que esta indefinição de domínios não é característica das redes sociais *online* ou da comunicação mediada por computador - que na sua popularização inicial era caracterizada por interações mediadas mais baseadas no anonimato ou na política da identidade do *nickname*, nos *chats* de *internet Relay Chat* (IRC) ou fóruns de discussão, entre outros pontos de encontro digital (Turkle, 1997; Cardoso, 1998). Como nos lembra Thompson (1995) na relação entre *media* e modernidade, a circulação pública das formas simbólicas torna incertas as demarcações entre público e privado. Mas em Thompson essa indefinição remete para a estruturação das instituições da comunicação de massa, designadamente, para a característica referente à ruptura estruturada, espacial e temporalmente fraturada, entre a produção de formas simbólicas e a sua recepção. Isto significa essencialmente uma certa indiferenciação dos domínios público e privado para um conjunto de atores ou “celebridades” com acesso privilegiado aos espaços e tempos de produção, nas revistas cor-de-rosa, nos telejornais, nos filmes, vídeos de música e séries, mesmo atendendo a uma certa *plebeização* da mediatização através dos *reality shows*. Thompson não esquece os efeitos privados para os receptores destes conteúdos que através de interações *quasi-mediadas* são incorporados nos universos quotidianos, simbólicos e práticos, dos fãs e dos receptores comuns - no que respeita ao estudo destas dinâmicas nos contextos infantis no nosso país ver o trabalho de Jorge (2014). Todavia, com a afirmação do modelo comunicacional em rede, sem prejuízo das dinâmicas prevaletentes de comunicação de massa, a sistematização teórica de Thompson (e a de Goffman) carece de atualização. Por exemplo, é necessário atender à enorme permeabilidade da vida quotidiana contemporânea às várias modalidades, tipificadas e por tipificar, de interações mediadas, à complexificação dos hiatos espaciais e temporais entre emissão/produção e recepção nas redes, às possibilidades quanto às novas relações entre autores e receptores numa emergente “cultura de participação” (Jenkins, 2006), à emergência de grupos de produtores-receptores e à indefinição da concepção de produtor. Os *media* sociais e a internet vieram “democratizar” a exposição potencialmente pública, ampla e contínua da vida privada e a equação entre visibilidade e capital, em particular, simbólico. Isto sem colocar em causa outra característica apontada por Thompson na dinâmica *media*-modernidade, e até ampliada à *praxis* entendida como “privada”, a saber, a mercadorização das formas simbólicas, como a agregação de informação, de gostos e tendências de consumo, por parte das empresas que gerem as redes sociais *online* - como sublinhado por Fuchs (2014).

igualmente novos reptos quanto a pensar que legislação, medidas políticas e de educação para os *media* desenhar para essa infância hodierna. Os desafios emanados da proliferação de ferramentas para a criação, utilização, reutilização e partilha de conteúdos, poderão colocar em causa leis de propriedade intelectual e de direitos autorais, que poderão ser mal apreendidas pelas crianças. Aqui surgem dilemas entre, a jusante, oportunidades interessantes para a criatividade digital e o potencial criativo das culturas digitais emergentes das crianças e dos jovens, a montante, a infração de direitos autorais estabelecidos (Palfrey e Gasser 2008). Para além disso, estas novas oportunidades constituem mais um eixo de distinção social entre as crianças visto que as formas mais sofisticadas de criação de conteúdos são somente exercidas por uma minoria dos mais novos, enquanto que a maioria desfruta apenas de usos mais simples, como retratar o seu quotidiano e os seus relacionamentos através da elaboração de perfis ou de compartilhamento de fotografias e vídeos nas redes sociais *online*.

13.4 Perspetivas para as políticas públicas e a educação para os media

Pinto e Pereira (1999) denotam, de modo aparentemente paradoxal, o domínio de uma orientação mediocêntrica nas práticas políticas e educativas para os *media*, devido à especial preocupação com os riscos da exposição mediática e às comuns políticas de regulação e programação de conteúdos e de plataformas. Neste âmbito, vários autores (Iturra, 1997; Sarmiento e Pinto, 1997; Saramago, 2001; Seabra, 2000; Montandon, 2005; etc.) assinalam a importância de inverter os olhares, de possibilitar a capacitação das crianças (Almeida, 2000; Sarmiento, 2004), o que constitui por si um projeto político, como nos relembram Scheper-Hughes e Sargent (1998), Prout e Hallett (2003), entre outros. O exercício da cidadania das crianças é terem uma palavra a dizer no que consomem e ao que estão expostas, seja, em termos gerais, junto de decisores, ao nível das instituições escolares, político-administrativas, da sociedade civil ou até comerciais. As investigações em ciências sociais poderão igualmente exercer a sua função de dar voz⁸⁷, desocultando a reflexividade das crianças ao nível mais micro do seio doméstico e

⁸⁷ Como sinaliza Ragin (1994) aquando da sua sistematização dos objetivos da pesquisa social.

da sala de aula. Ora, isto implica negociações constantes com ascendentes e educadores, aceitando os focos de tensão como fazendo parte expectável desse exercício.

Neste contorno, é relevante levantar um conjunto de tendências com esperáveis impactos nas vivências da infância e nas práticas educativas nos espaços domésticos e escolares, independentemente das vontades dos agentes. Uma dessas tendências é uma presença conectada perpétua nos mais variados contextos quotidianos (Katz e Aakhus, 2002; Licoppe, 2004) e a concomitante crescente ubiquidade dos *media* nos modos de vida ocidentais de que fala Deuze (2012) no seu livro *Media Life*. O sentido do texto e argumento central é que os indivíduos contemporâneos vivem *nos media*. O que são, o que fazem, e o sentido atribuído às identidades pessoais e sociais e práticas quotidianas não existe fora dos *media*. Utilizando uma analogia com a física, se a gravidade é a força que molda a geometria do espaço-tempo, os *media* são a força que molda de forma crescente os espaços e os tempos sociais diários das nossas vidas. Tal é reforçado pela *conectividade permanente* às redes e aos espaços de sociabilidade possibilitados pelos intitulados *media* sociais. O trabalho de Ferreira (2014) sugere que as tecnologias constituem um elo que imiscui o espaço da sala de aula, entendido com um espaço social num sentido amplo e não apenas estritamente educativo, com os contextos infantis e juvenis exteriores aos espaços escolares. Ferreira assinala que essa ampla cobertura mediática tem impactos ao nível da autonomia, na relação com a autoridade e com as normas, e na confiança entre alunos e educadores.

Isto conflui com os resultados da presente dissertação na identificação de tendências gerais e disposições atitudinais quanto a diferentes arranjos de autonomia, relação com regras e autoridade no seio doméstico que se prendem com a ubiquidade dos *media*. O que ressalta em termos gerais é a configuração de novos desafios para as famílias hodiernas, para a escola e para o próprio desenho e recomendação de práticas e de políticas. Como discutido anteriormente, esse desenho deverá ser multidimensional e prever situações diferenciadas entre as crianças. Os indicadores convergem na ideia de que a omnipresença da comunicação potencia a autonomia defendida por Castells (Castells, 2002; Castells et al., 2009). No entanto, a relação estabelecida entre as TIC nos vários espaços sociais e as disposições éticas das crianças (James et al, 2009), e dos indivíduos em geral, pode sugerir, com base em descrições e resultados, um tom negativo, em particular, quando os trabalhos académicos ou relatórios referem formas mediatizadas de *bullying* ou assédio, desrespeito por regras, plágio, etc. (Callahan, 2004; Palfrey e Gasser 2008; Livingstone e Brake, 2012).

Para além de olharmos as tecnologias como objectos de consumo (Silverstone e Hirsch, 1992), se adotarmos um ponto de vista crítico, como faz Fuchs (2014), pode-se ainda indagar o papel dos *media* e, em especial, das TIC e dos *media* sociais, na socialização dos mais novos essencialmente enquanto consumidores, e não tanto como cidadãos, e nos processos de mercantilização da infância (Cook, 2004). As análises neste campo referem-se na sua maioria ao papel dos *media* tradicionais como mediadores e agentes socializadores ao serviço dos interesses empresariais (Steinberg e Kincheloe, 1997; Schepen-Hughes e Sargent, 1998). As crianças são referidas como um segmento específico e extenso, alvo de campanhas de *marketing* e de promoção de produtos de moda através da publicidade. Os *media* aparecem como um elemento fundamental no processo de constituição do mercado de produtos culturais para os mais novos e como fator essencial da globalização da infância (Sarmiento, 2004).

Alguns estudos recentes debruçam-se especificamente nos efeitos dos novos *media* nos processos de consumo das crianças (Raamat et al, 2008; Keller e Kalmus, 2009; Tuft e Rasmussen, 2010). A análise de Raamat et al (2008) sugere uma relação entre condições socioeconómicas, literacia e modalidades de consumo *on* e *offline*, enquanto que o estudo de Keller e Kalmus (2009) mede as perceções populacionais (neste caso, na Estónia) em relação à vulnerabilidade ou empoderamento das crianças na cultura de consumo. Mas são ainda necessários estudos que relacionem as tecnologias e a utilização dos *media* sociais com os quatro temas interrelacionados identificados por Martens, Southerton e Scott (2004): a aprendizagem do consumo, a formação identitária e de estilos de vida, o envolvimento infantil com a cultura material e as relações entre pais e filhos. Por um lado, teríamos um melhor entendimento como as práticas *online* moldam culturas de consumo com potenciais impactos nas crianças, nas relações domésticas e na construção social da infância. Por outro, poderíamos utilizar esse conhecimento para melhor fundamentar recomendações ao nível de políticas e da educação para os *media*, para além das práticas de autorregulação dos serviços na internet, em termos, por exemplo, de regulação nacional ou transnacional das redes sociais *online*, entre outros serviços.

Pese embora alertas mais pessimistas do impacto das tecnologias na vida das crianças, o interessante na proposta de Deuze (2012) é a defesa daquilo que podemos apelidar de um otimismo operativo. O argumento é que será espúrio descrever os *media* como algo de que é necessário escapar, ou como “máquinas de influência” que anulam os indivíduos. Será mais produtivo compreender e aprender a utilizar os *media* como

potenciais formas de empoderamento na medida em que “*as part of our lives (...) they will make us visible (again)*” (Deuze, 2012: 264). Claro que se pode contrapor que essa visibilidade, em particular, nos *media* sociais e na internet pode ter efeitos bastante perniciosos. Mas entre a resistência, pura e simples, às tecnologias e à mercantilização do consumo dos e nos *media* e a celebração do ambiente mediático contemporâneo, podemos reconhecer um meio termo operatório que aponta potencialidades e riscos, e chama a si a necessidade de uma educação para os *media* e com os *media*. Nesta senda, o Horizon Report (2014), identifica um conjunto de tendências e recomendações, como a integração de modalidades de aprendizagem *online*, híbridas e colaborativas, e que podem ser pensadas como ferramentas para potenciar as práticas pedagógicas e superar tensões entre o uso das tecnologias e os contextos educativos. Há que clarificar, no entanto, as perspetivas quanto aos potenciais papéis educativos das tecnologias. Como indica Warschauer (2006), as tecnologias não devem ser entendidas como panaceias educativas, pois é necessário mais que computadores e internet para dotar as crianças de oportunidades de aprendizagem. A equação entre o acesso às tecnologias digitais e as oportunidades no mercado de trabalho pode desviar a atenção para a necessidade de políticas direcionadas para a preparação e capacitação das crianças em termos do uso e avaliação críticos dos meios digitais (Melro e Pereira, 2011).

Podemos argumentar que a perspetiva de Deuze (2012) é mediocentrada quanto às transformações contemporâneas e confunde *media* com comunicação, ou seja, confunde instrumento com processo social. É a comunicação enquanto processo social que se tornou ubíqua, e é esta conjuntura que também permitirá falar de um contexto de infância em rede, com os seus desafios educativos próprios. Do mesmo modo, uma dada forma de pensar a educação para os *media*, pode confundir ferramentas com processos sociais. Podemos antes dizer que o que está em causa é a mudança no modelo comunicacional, perpetrado pelas pessoas, segundo as suas motivações e interesses, com as ferramentas e formas simbólicas ao seu dispor, constituindo estas produtos sociais (Cardoso, 2013). Nesta perspetiva, que convida à reconceptualização da própria noção de *media*, nem se aceita que o meio é a mensagem (McLuhan e Zingrone, 1997), nem que a mensagem, ou as formas simbólicas, são o meio (Castells, 1999). É antes entendido que a mensagem são as pessoas (Cardoso, 2013), o que tem um sentido equivalente a afirmar que os *media* são essencialmente as pessoas⁸⁸, para usar a expressão de Gillmor (2004).

⁸⁸ Esta noção celebra concretamente a era de partilha e elaboração de conteúdos pelos utilizadores-produtores nas redes, que quebra um dos eixos fundamentais da comunicação de massa, como tipificado

Se assim é, a educação para os *media* e com os *media* deve ser pensada como uma educação centrada nos agentes sociais e nos seus elementos disposicionais, no âmbito de um modelo comunicacional em rede. É neste sentido que podemos equacionar as novas possibilidades tecnológicas como potenciais instrumentos para tornar as crianças em agentes criadores em vez de consumidores, que partilham conteúdos e informações, ou para promover abordagens de aprendizagem ágeis e transversais que suportem os modos de lidar com a transformação social e tecnológica.

É igualmente de equacionar a educação para os *media* e com os *media* com mudanças atitudinais, por exemplo, quanto a valorizações negativas dos jogos ou das redes sociais *online* e à sua utilidade social e formativa. É nesta via que se foca o trabalho de Gee (2005) que se debruçou nos princípios de aprendizagem dos jogos multimédia e nos modos como esses princípios podem ser aplicados em contextos como a sala de aula. O autor acredita que uma boa educação implica aplicar os princípios de aprendizagem incorporados nos jogos pelos *designers* nos ambientes virtuais. Gee liga princípios educacionais identificáveis em contextos formais de aprendizagem com as possibilidades dos jogos em termos de capacitação dos alunos, resolução de problemas e compreensão. Ora, este tipo de abordagens indicia que as políticas para a infância em rede devem ser pensadas de modo integrado ou *transmediático*, em termos de um sistema dos *media* como um todo, e não de forma sectorial, dirigidas a um meio específico (televisão, jogos ou internet, etc.).

Em termos operatórios, uma forma de sistematizar as recomendações em termos de caminhos para as políticas públicas e a educação para e com os *media* será relacionar as várias dimensões da literacia com um conjunto de políticas públicas e de práticas educativas e domésticas, como podemos examinar no quadro em baixo. Outra forma de olhar estas questões seria estabelecer relações entre modalidades de políticas públicas e os direitos mediáticos das crianças como tipificados por Buckingham (2000): proteção, provisionamento, participação e educação. No arranjo sistematizador aqui proposto, admite-se que diversos instrumentos são transversais às várias dimensões da literacia.

por Thompson (1995). Mas interpela-nos para a seguinte reflexão: se pensarmos no conceito de *media* em termos processuais e relacionais, como *campo* social, então não há *media* sem pessoas. Os dispositivos e plataformas como os jogos, os *media* sociais, etc., que deixam de ser utilizados podem ser considerados objetos mortos, arqueológicos, que não cabem na categorização de *media*.

Quadro 13-2. Quadro síntese: relação entre as dimensões da literacia e perspetivas de políticas públicas, educativas e domésticas.

Dimensões: Literacia	Políticas públicas, educativas e domésticas ⁸⁹
Acesso	<p>Medidas para a igualdade de oportunidades no acesso: distribuição de computadores a crianças (direcionadas ou indiferenciadas) ou políticas de atribuição de equipamentos (por atribuição ou subsídio) direcionadas a famílias carenciadas.</p> <p>Provisionamento do acesso universal à internet na rede escolar e noutras instituições públicas como autarquias e bibliotecas, ou não públicas como associações locais.</p> <p>Negociação e discussão familiar sobre investimentos em dispositivos mediáticos.</p> <p>Soluções técnicas como métodos de filtragem em diferentes pontos de estrangulamento: dirigidos pelo Estado, (filtragem pelos motores de busca ou Provedores de Serviços de internet), filtragem ao nível da família ou institucional.</p> <p>Legislação que obriga instituições como as escolas ou bibliotecas públicas a instalar <i>software</i> de filtragem.</p> <p>Introdução da "escolha ativa": famílias tomam a decisão de instalar filtros a nível familiar aquando à adesão de novos contratos de banda larga.</p> <p>Legislação quanto a horários e tipos de conteúdos nos <i>media</i> tradicionais, incluindo a transmissão de anúncios comerciais (televisão, rádio, conteúdos fonográficos, etc.)</p> <p>Regulação e aplicação de sanções através de Entidades Reguladoras.</p> <p>Medidas promotoras do acesso à cultura <i>on</i> e <i>offline</i>, promovidas pelo poder central ou local.</p> <p>Mediações restritivas: regras domésticas estritas ou negociadas quanto aos tempos e aos espaços de uso, quanto aos conteúdos a aceder ou visionar e quanto às compras ou subscrições nos tipos de produtos mediáticos.</p>
Práticas rotinizadas e navegação transmediática	<p>Cursos de formação, atividades curriculares e extracurriculares de aprendizagem do uso operativo das plataformas digitais.</p> <p>Espaços e tempos de recreação focados na exploração livre das tecnologias que permitam a auto-eficácia.</p> <p>Práticas emergentes como a partilha e criação de conteúdos ou o trabalho em rede.</p>
Análise e resolução de problemas	<p>Formas de suporte à literacia formal ou tradicional, em particular, em crianças com dificuldades educativas e/ou com sinais de privação, com recurso a novos meios (por exemplo, jogos didáticos nas plataformas digitais). Inclusão curricular nas disciplinas entendidas como nucleares da utilização das novas tecnologias, tendo em conta objetivos e a resolução de problemas específicos.</p> <p>Plataformas e dispositivos que permitam a capacitação, confiança e experiência positiva no uso dos <i>media</i>.</p> <p>Reflexão e recomendações tendo em conta as potencialidades e riscos das tecnologias.</p> <p>Fomento e apoio (financeiro ou outro) na conceção e implementação pública ou privada de plataformas de aprendizagem e de portais e redes sociais com fins informativos (sobre a escola, o mercado de trabalho, relacionamentos, saúde, etc.) e educativos.</p>

⁸⁹ Esta identificação seguiu indicações presentes na literatura e sugeridas pela socialização teórica, assim como foi informada por um levantamento de informação e notícias *offline* e *online* através do *Google Alerts* com as palavras-chave “internet”, “novas tecnologias”, “media”, “jovens” e “crianças”.

<p>Literacia crítica e reflexiva/Avaliação e negociação</p>	<p>Recomendações quanto à qualidade e faixas etárias apropriadas no que se refere a tipos de conteúdos. Medidas de democratização das várias formas culturais (digitais ou não) entendidas como de qualidade e de valor educativo. Ação autárquica e articulação com associações locais para uma literacia para os <i>media</i> em contextos desprivilegiados. Literacia para os <i>media</i> para as crianças, mas igualmente transgeracional. Promoção de atividades culturais, com a devida contextualização, promovidas pelo poder central ou local ou em articulação com IPSSs. Aposta curricular nas competências transversais (pensamento crítico, competências comunicacionais, uso reflexivo dos <i>media</i> e das redes sociais <i>online</i>, etc). Mediação social: tipos de apoio social dos cuidadores, em casa, na escola ou outras instituições. Formação de formadores e de professores e desenvolvimento curricular.</p>
<p>Apropriação, criação de conteúdos e Cultura participativa</p>	<p>Aposta no ensino artístico (fotografia, vídeo, artes plásticas e performativas) por parte do sistema escolar ou noutras entidades públicas ou instituições privadas de utilidade pública e no seio doméstico. Projetos escolares e desenvolvimento de atividades extracurriculares com recurso às novas plataformas de produção de conteúdos. Regras explícitas, sanções e apoio na escola e na família face ao plágio e formas tidas como ilegítimas de <i>performance</i> escolar ou de criação de conteúdos. Reforma e discussão pública das leis de propriedade intelectual.</p>
<p>Sociabilidades e articulação dos laços <i>online</i> (<i>networking</i>) e/ou em interface com os laços (familiares, de grupos de interesse ou entre pares) <i>offline</i></p>	<p>Preceitos legais ou constitucionais referentes à privacidade, liberdade de expressão e reunião. Desenho de instrumentos legais e recomendações políticas quanto à arquitetura das plataformas digitais para o cumprimento dos preceitos mencionados acima. Desenvolvimento de espaços de sociabilidade <i>online</i> entre crianças de contextos nacionais, sociais e étnicos diferentes. Envolvimento familiar/parental nas atividades mediáticas. Promoção de interações intergeracionais mediatizadas.</p>
<p>Cidadania</p>	<p>Educação cívica na escola ou nos meios de comunicação social. Promoção (por apoio institucional, subsidiação ou atribuição de prémios) da produção de conteúdos (sejam jogos multimédia, filmes, telenovelas ou séries, etc.) que abordam questões sociais, normativas ou éticas (ex: homofobia, xenofobia, saúde e bem-estar, desigualdades, etc.). Portais públicos dirigidos para crianças com informação institucional. Criação de espaços de debate público nos vários <i>media</i> direcionados para os mais novos e desenvolvidos segundo as suas motivações, os seus interesses e preocupações. Políticas públicas de governação eletrónica e democracia digital. Iniciativas como, por exemplo, orçamentos participados (que podem envolver votações <i>online</i>) que envolvam órgãos de gestão como os conselhos diretivos das escolas e as associações de estudantes.</p>

As políticas direcionadas para a infância no seio do modelo de comunicação em rede apresentam um conjunto de desafios próprios. Com a identificação desta carteira de políticas, pretende-se sublinhar um conjunto de ideias-chave inter-relacionadas:

- (1) As recomendações para as políticas públicas, para a educação para os *media*, assim como para as práticas domésticas e parentais, dependem da forma como são socialmente construídas a infância e a distinção entre esta e a adultez, o que tem efeitos na concepção dos direitos das crianças, das competências que têm e, em termos educativos, dos tipos de literacia que vale a pena valorizar. Como indica Archard (citado em Buckingham, 2000), aqui uma das questões centrais prende-se com o modo como estabelecemos as crianças como suficientemente competentes para exercer direitos. Neste campo, Buckingham defende que é preciso dar espaço e voz às crianças para que possam ter a possibilidade de se pronunciarem sobre o que lhes é oferecido, de exercerem as suas competências próprias e poderem reivindicar para si alguns direitos enquanto audiências.
- (2) As questões relativas ao provisionamento ou acesso, e quanto à regulação de conteúdos, têm de ser refletidas no âmbito da relação do Estado com o mercado mediático e o sistema dos *media*. É também neste âmbito, como indicia Buckingham (2000), que devem ser pensadas as vantagens de criação de serviços públicos e os efeitos das privatizações.
- (3) Contrariamente ao que sugere uma noção de natividade digital das crianças, nada sai naturalmente. Requer esforço de responsabilização não só dos pais mas das instituições como a escola, em particular, na operacionalização dos objetivos sociais de equalizar o acesso tecnológico e de provisionar a literacia e o capital cultural necessários a usos enriquecedores dos *media*.
- (4) Dada a realidade multimidiática e a ubiquidade da comunicação em rede, não fazem sentido modalidades de mediação e políticas de regulação setoriais, sob pena de causar confusão e gerar tensões entre práticas mediadoras e reguladoras. Quanto a práticas mediadoras domésticas surge o desafio de regular a utilização de dispositivos como o computador ou o *tablet*, que desafiam a compartimentalização temporal de atividades como o estudo e o lazer, constituindo-se simultaneamente ferramentas de trabalho, fonte de informação e comunicação e de lazer.
- (5) A ideia de *literacia transmediática*, entendida de forma trans-situacional, pode servir como instrumento de reflexão para a educação para os *media* e denominador comum para o desenho de políticas e recomendação de práticas informadas. Por exemplo, uma educação e regulação respeitantes à questão da privacidade, suscitadas pela facilidade de colocação e partilha de conteúdos como fotografias ou vídeos nas redes, tanto servem para o uso do telemóvel como das redes sociais *online*. Ademais, competências críticas e reflexivas transversais podem ser mobilizadas para apreciar um bom livro ou filme, ou

uma boa estória interativa nos jogos multimédia. O gosto pela criação pode ser potenciado pelo ensino artístico e traduzido na criação em jogos de tipo *sandbox*⁹⁰ como *Minecraft*.

(6) Existem práticas educativas, em termos tecnológicos, institucionalizadas ou em vias de institucionalização, formais e informais, que podem ser pensadas em articulação.

(7) A agência das crianças pode ser potenciada, desde que as políticas públicas ou domésticas não se baseiem em meras práticas de produção e ativação de constrangimentos disciplinadores ou protetores, face à putativa inocência e ingenuidade dos mais novos. As tecnologias constituem meios poderosos de vigilância da infância mas também podem ser consideradas como um meio essencial de exercício da autonomia.

(8) As práticas de educação tecnológica podem ser mais dirigistas ou permitir uma experimentação mais livre. Autores como Papert (1996) sustentam que as crianças aprendem mais, se tiverem a possibilidade de explorarem aleatoriamente e de forma não-linear as tecnologias. Mas se Papert se centra nos elementos mais performativos da experimentação, pode-se, no entanto, sugerir que as tecnologias e as formas simbólicas multimédia (como os jogos, mesmo os mais violentos) também permitem a experimentação identitária e normativa, constituindo-se como elementos de aprendizagem social. É, contudo, de assinalar que o posicionamento *laissez-faire* de Papert face às tecnologias denota um determinismo tecnológico. Os efeitos de uma experimentação livre não serão alheios aos contextos sociais e familiares específicos de cada criança.

(9) Como indicado por Buckingham (2000), os novos *media* vieram complexificar o direito de proteção das crianças e a relação destas com o risco. Em particular, a internet parece surgir como um dos elementos significativos na equação entre infância e risco⁹¹. Tal facto, advém, em parte, do enorme volume de conteúdos a circular nas redes, e das dificuldades de monitorização e controlo da apropriação e domesticação das redes digitais pelas crianças, mas igualmente pela incapacidade do Estado regular os conteúdos na internet. Isto sugere vias que contornem essa incapacidade como a aposta em medidas preventivas, por exemplo, vocacionadas para a dimensão crítica e reflexiva da literacia.

⁹⁰ Onde o jogador é dotado de ferramentas para modificar o mundo virtual e criar a forma como joga.

⁹¹ Ao usar o motor de busca *Google* como ferramenta de pesquisa, utilizando as palavras-chave “crianças” e “riscos” na versão portuguesa desse motor (google.pt), podemos aferir que nas 10 primeiras entradas 7 são referentes à relação entre riscos e tecnologias digitais. Porém, na versão inglesa (google.com), utilizando as palavras-chave “children” e risks”, verificamos que a maior parte das 10 primeiras entradas concerne riscos ambientais e de saúde, e apenas uma se refere explicitamente aos riscos *online*.

(10) As políticas públicas tecnológicas direcionadas para a infância, não têm que se dirigir apenas às crianças. Programas de provisionamento de equipamentos, como os que se realizaram em Portugal, incluíam os professores, mas poderiam igualmente incidir sobre a literacia das famílias como um todo. Em particular, se as políticas visarem esbater os efeitos dos processos de transmissão de capital cultural e informacional nas oportunidades escolares e de vida. Caso contrário, mantêm-se inalteradas as (des)vantagens relativas.

(11) As tecnologias estão intimamente relacionadas com processos sociais que podem potenciar formas de inclusão ou exclusão social. Se servirem para ligar atores em rede podem desfazer pré-conceitos em relação aos “outros” e restabelecer laços sociais, entre gerações ou entre crianças de diversos contextos, podendo promover o diálogo intercultural. Quanto às relações geracionais, podemos apontar as práticas mediáticas partilhadas e os casos em que os descendentes assumem o papel de instrutor e os ascendentes de instruendo, verificando-se uma inversão de papéis intuitivos. Se, por um lado, se pode olhar para os desafios da regulação e mediação em termos de subalternidade por parte dos adultos, de perda de autoridade e de controlo, por outro, Papert (1996) indica que a inversão de papéis é um importante impulsionador de aprendizagens para a criança, para além de constituir um elemento motivador, que deve ser fomentado. Quanto ao diálogo entre jovens, por exemplo, Austin (2007) retrata experiências de *reconexão* entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte através da internet.

(12) Há uma relação estreita entre novos *media* e cidadania, embora isso não signifique que as novas potencialidades tecnológicas desemboquem necessariamente em mais participação cívica (Loader, 2007). Em primeiro lugar, a internet tem óbvias ligações com direitos fundamentais como a liberdade de expressão e o direito à informação. É de relevar a discussão pública do direito ao acesso à tecnologia e, em particular, se a internet pode ser entendida como serviço público. Por exemplo, ao longo dos últimos anos, os tribunais e os parlamentos de países como a França e a Estónia pronunciaram o acesso à internet como um direito humano. Segundo, se assumirmos as redes digitais, ou parte delas, em termos abstratos, como uma esfera pública (Boeder, 2005), isso indica uma interligação entre TIC e educação cívica. Em terceiro lugar, os recentes acontecimentos como os protestos globais do movimento *occupy* ou as revoltas da “primavera árabe”, vieram reafirmar o papel da internet e, em particular, das redes sociais *online*, como instrumento de ação política (Castells, 2013). Em termos gerais, a relação entre *media* e cidadania envolve a conceptualização dos direitos das crianças como direitos ativos, de criar e participar, e não meramente passivos (Buckingham, 2000).

(13) A aplicação de determinadas políticas pode requerer mudanças atitudinais e ideológicas. Por exemplo, quanto à relevância do ensino artístico e a sua relação com o atual ambiente tecnológico ou quanto à utilização das redes sociais *online* ou dos jogos multimídia como instrumentos pedagógicos. Outro exemplo refere-se ao uso da língua nas redes digitais. Neste campo, Crystal (2006) contraria a percepção generalizada de que a “tecnolíngua” (no original, *technospeak*), ao tornar-se a regra, irá dismantelar as normas linguísticas. Pode-se assumir uma política mais conservadora do idioma e da leitura, que vê uma ameaça nas modalidades de utilização da linguagem nas novas tecnologias. Ou, em vez disso, tentar desenhar uma política que influencie e promova formas de experimentação e de utilização criativa da linguagem, articulando literacias tradicionais e conhecimentos formais com as novas literacias. Ou que o fomento da leitura não passe apenas pelo livro impresso e se possa valorizar igualmente outros suportes.

A interligação entre as diversas dimensões da literacia e modalidades de políticas públicas e de educação para os *media* abre todo um caminho de pesquisa. Por exemplo, em termos diacrônicos, comparando, numa mesma sociedade, a evolução ao longo do tempo dessas modalidades e em que dimensões da literacia se focam; e, em termos sincrônicos, comparando contextos sociais diferenciados quanto a estas questões, promovendo a construção de uma tipologia quanto às orientações gerais dessas modalidades.

Conclusão: o que nos permite falar da emergência da “infância em rede”

Esta dissertação é tanto sobre as crianças e a infância como sobre os *media*. Por um lado, defende-se que não é hoje possível entender a infância sem a introdução dos novos *media* nos seus quotidianos, e, por outro, que o estudo da domesticação dos *media*, dos mercados de consumo mediáticos e da evolução e apropriação dos modelos comunicacionais fica seriamente limitado se não considerar as especificidades dos mundos infantis. Aliás, as modalidades de domesticação dos *media* têm sido frequentemente encaradas como um elemento de análise essencial para a identificação de transformações na paisagem mediática (*mediascape*), para usar o termo de Appadurai (1990) referente aos fluxos culturais globais permitidos pelos *media*, de tendências de

consumo e de novas dietas e culturas mediáticas. É defendido que os modos contemporâneos de vivência da infância constituem manifestações particulares, mas não unívocas, dos processos identificados pelas perspectivas da Sociedade em Rede em que se abrem modalidades não-lineares da reconfiguração da infância. Ela é hoje inserida numa textura social descrita pela analogia da organização em rede, em que, consoante os contextos, as tecnologias são adaptadas às disposições e interesses das crianças. A vida mediática permite-lhes gozar espaços de autonomia no seio das relações de poder com os adultos, dotar os quotidianos de flexibilidade e uma modalidade comunicacional em rede que possibilita a comunicação de forma constante e móvel.

Claro que isolar analiticamente a infância tem os seus riscos, nomeadamente, em considerar as crianças um caso à parte no conjunto dos agentes sociais quanto à sua suposta natividade digital ou digitalização das suas dietas e culturas mediáticas ou de traçar clivagens na ordem geracional apenas considerando os fatores tecnológicos. O que não quer dizer que as próprias perspectivas da sociologia da infância não tenham considerado antes as particularidades das culturas infantis. Nesta senda, começou-se o estudo empírico com uma análise comparada, transnacional, das diferenças geracionais quanto à domesticação da internet. A par de Loos (2012) é verificado que indivíduos de várias idades ou pertencentes a várias gerações distribuem-se por um “espectro digital”, embora as formas dessa distribuição variem muito de sociedade para sociedade e sejam estruturadas igualmente por fatores como o capital cultural e o rendimento monetário. Em sociedades com elevadas taxas de penetração da internet, como os EUA, a Suécia ou o Japão, a distribuição geracional pelo espectro digital é mais uniforme ou menos estruturada do que nas sociedades com menores taxas, como a portuguesa. E quanto às taxas de utilização da internet através de dispositivos móveis, comparando as sociedades, nem sempre são os indivíduos mais novos que estão na dianteira, embora isso possa ser indicador da dependência financeira dos mais novos. Mas se em algumas sociedades se torna mais difícil destrinçar diferenciações geracionais de primeira ordem, referentes ao acesso e à utilização, é possível, contudo, distinguir sociedades e gerações quanto a diferenças de segunda ordem quanto à confiança atribuída à internet, à sua importância como fonte de entretenimento e informação e às modalidades do seu uso.

Em termos gerais, há algumas características distintivas dos adolescentes dos 15 aos 18 anos. São os que encaram a importância da internet como fonte de informação e entretenimento de forma mais entusiasta e que tendem a dotar de maior credibilidade a informação disponível na internet, embora tal postura possa comportar os seus riscos.

Foram ainda distinguidos através de uma análise fatorial usos utilitários, informativos, comunicativos e relativos à procura de entretenimento e ao uso de *media* sociais. São as sociedades informacionais mais desenvolvidas que aparecem mais associadas aos usos utilitários e informativos, enquanto Portugal aparece mais associado aos usos comunicativos. Se, por um lado, o contexto societal é um fator explicativo de enorme relevância no que concerne a clivagens geracionais na utilização da internet, por outro, quanto às modalidades de uso, os indivíduos dos 15 aos 18 anos destacam-se claramente das restantes coortes, aparecendo associados a utilizações relativas à procura de entretenimento e ao uso de *media* sociais. Em vez de uma divisão digital entre gerações, em particular nas sociedades com as maiores taxas de utilização, os dados sugerem uma diferenciação de culturas digitais entre os adolescentes e os adultos.

No contexto português, outras diferenciações de segunda ordem remetem para as representações da complexidade técnica e social da internet em que os indivíduos dos 15 aos 18 anos se distinguem face a outras coortes por tendencialmente discordarem de que “utilizar a internet é complicado”. Este indicador conflui com a perceção de uma proporção elevada de crianças que se considera o “perito” em casa, o que não comprova necessariamente uma competência plena de utilização das TIC. Como a concordância face a essa proposição aumenta, em termos médios, com a idade, tal perceção das crianças na fase da adolescência poderá antes ser tomada como manifestação de uma falta de competências críticas face aos conteúdos e às modalidades de utilização da internet, como sugere Yan (2006). Neste sentido, podemos vislumbrar os perigos de uma perspetiva da natividade digital que poderá sugerir formas *laissez faire* de mediação das TIC em vez propor uma educação para os *media* reflexiva e informada por pesquisas mais aprofundadas em torno da relação dos agentes infantis com as tecnologias. Não obstante, são os agentes infantis que tendencialmente revelam maiores graus de concordância com as noções de que a internet é fundamental para a sociedade e a cidadania, de que torna os indivíduos mais autónomos e autossuficientes e que contribui para a melhoria da qualidade de vida. Fica por saber se estas representações fazem parte de culturas mediáticas em formação que acompanharão os indivíduos ao longo da vida, ou se se prendem com as características específicas da fase de vida infantil (mantendo-se as diferenças relativas entre coortes), em que os novos *media* são domesticados como recursos importantíssimos nas estratégias de autonomização face aos adultos, compondo esferas menos suscetíveis de monitorização.

As crianças poderão ser cada vez menos distintivas quanto à adoção dos novos *media*, mas poderá ser argumentado que estão eventualmente na dianteira quanto à domesticação de aplicações e ferramentas da *Web 2.0* e de criação e publicação de conteúdos, o que pode potencializar outras demarcações de segunda ordem dos utilizadores, quanto ao seu papel ativo e criativo, e às tipologias de uso das redes. Segundo os dados do inquérito presencial Sociedade em Rede de 2013, entre os adolescentes dos 15 aos 18 anos o uso de redes sociais, em particular o *Facebook*, é virtualmente universal. Ora, neste campo, e recorrendo aos dados de 2013 do inquérito realizado *online* no âmbito do Projeto Leitura Digital, para o contexto português, são os utilizadores das redes sociais *online* mais novos que tendencialmente mais publicam comentários, mas não são os que, relativamente a outras coortes, mais enviam mensagens ou que mais escrevem comentários nos murais dos amigos. Isto aponta mais uma vez para culturas digitais diferenciadas. Aqui os indivíduos mais novos não são os mais caracterizados por usos relacionais ou guiados por amizades face aos adultos em idade ativa. Ademais, a idade revela-se uma variável insuficiente para perceber as dinâmicas de leitura, escrita e publicação nas redes sociais *online*, uma vez que o capital cultural (escolarização) aparece igualmente como um fator bastante relevante de estruturação das práticas nessas redes. E apesar das potencialidades dos *media* sociais os *prosumers* ou utilizadores-produtores, que mobilizam novas dimensões da literacia, parecem ser uma minoria, independentemente da idade.

Voltando aos dados do inquérito Sociedade em Rede (2013), destacam-se os usos relacionais e as práticas comunicativas em termos de envio de mensagens e da utilização do serviço de *chat*, assim como as atividades fáticas de fazer um *Gosto* nas publicações dos outros, que não apontam para atividades muito intensas em termos de produção de conteúdos. Os conteúdos mais partilhados nas redes sociais *online* são os comentários e os álbuns fotográficos, sendo que os usos de entretenimento como jogar também são importantes. Ao contrário das perspectivas da liquefação e superficialização dos laços nas redes (Bauman e Lyon, 2012; McPherson, Smith-Lovin, e Brashears, 2006) é com o círculo de amigos mais próximos que as crianças interagem através da internet ou da rede de telemóvel, seguido da família. Uma das grandes motivações dos usos e domesticações mediáticos, seja a internet, as redes sociais *online*, o telemóvel ou mesmo os jogos em rede, é partilhar formas simbólicas tendo em vista o fortalecimento de laços sociais. Tal é patente em vários indicadores. Segundo o inquérito Sociedade em Rede de 2013 é com os amigos íntimos que os adolescentes partilham, pelo menos uma vez por dia, assuntos

peçoais, emoções, sentimentos ou preocupações e interesses menos íntimos, o motivo para a inscrição nos SRS adiantado pela maior proporção de inquiridos é precisamente fortalecer os laços sociais que já existem *offline* e a grande maioria concorda com a ideia que conhece melhor os seus amigos (os seus gostos, opiniões e atividades) e que se sente mais próximo dos amigos com a utilização das redes sociais *online*. Tal é coerente com a relação positiva encontrada por Ellison, Steinfield e Lampe (2007) entre o capital social de uma população jovem e a utilização dos SRS.

Segundo a análise de 2006, entre as crianças, em particular, as na fase da adolescência, o telemóvel revela-se um instrumento central de hiper-coordenação das relações íntimas, através das chamadas, mas essencialmente através das mensagens SMS, que compõem um sistema ritual de trocas recíprocas onde os mais novos se comprometem numa rede de relações e constroem uma narrativa comum. O mesmo pode ser dito em relação às crianças que jogam *online* com os amigos e onde os jogos compõem formas simbólicas passíveis de serem partilhadas e incorporadas nos elementos narrativos infantis, seja na própria experiência mediatizada, seja nas conversas entre pares. Daí que cortar a comunicação ou mesmo a possibilidade de comunicação possa ser entendido, não apenas como uma privação lúdica, mas como a privação, causadora de ansiedades, de se manter em contato com quem se partilha uma biografia mediatizada e formas simbólicas. O que poderá exigir uma quebra e reestruturação nas expectativas em torno das atividades diárias mediatizadas. Na senda durkheimiana, aqui podemos identificar as formas elementares da vida digital das crianças onde a separação entre o sagrado e o profano não se joga na divisão entre real ou virtual ou entre experiência vivida e mediatizada, mas antes entre estar inserido num circuito ritualizado de laços através das redes digitais ou não. Não estamos tanto perante a sacralização da comunicação, mas antes perante a *sacralização da possibilidade de comunicação ou da conectividade*. O uso do telemóvel é ilustrativo desta proposição. A maioria das crianças inquiridas *online* em 2006 (75,1%) refere que recebe chamadas, às vezes ou muitas vezes, quando já está deitada e entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos essa proporção ascende aos 82,8%. O mundo profano será um de desconexão. Numa lógica em rede, incorporada numa racionalidade prática, se um elo de comunicação for quebrado outro elo será procurado. Daí também os desafios às mediações parentais ou às formas de regulação do consumo mediático. Se o telemóvel não está disponível pode-se procurar a comunicação através de *chats* ou outros canais, ou o inverso. Se uma série favorita não estiver disponível na oferta televisiva regular o seu acesso poderá ser procurado nas redes, seja de forma autorizada ou não.

A domesticação dos *media* digitais para efeitos relacionais e regulação social e emotiva dos laços pode seguir duas perspectivas quanto às suas motivações, que podemos retirar diretamente da análise dos dados ou enquadrar retrodutivamente. A primeira tem as suas raízes em Durkheim, mas igualmente em Goffman, quanto às funcionalidades fáticas ou à “comunhão fática” das interações mediadas e não mediadas. Isto equivale a focar a análise nas práticas comunicativas ritualizadas e rotinizadas em vez dos conteúdos comunicados o que ajuda a enquadrar a resposta porque é que as crianças, em particular na fase da adolescência, enviam dezenas de mensagens todos os dias. Embora os conteúdos, em particular, a forma como é usada uma linguagem diferente nas mensagens na internet ou por telemóvel possam ser indicadores de narrativas e formas simbólicas ritualisticamente partilhadas. Segundo dados de 2006, 70,2% das crianças costuma utilizar sempre ou às vezes uma linguagem diferente quando escreve mensagens SMS. Tal indicador poderá ser entendido como modos de consolidação de uma comunidade e de demarcação das culturas digitais infantis face ao mundo adulto (Taylor e Harper, 2001), que compõem formas de produção e inovação social, a par das formas tradicionais de calão, independentemente das perspectivas normativas com que se pode olhar o fenómeno. Apesar de pressões individualizantes, estas constituem forças sociais centrípetas que seguram e moldam biografias e narrativas mediatizadas partilhadas entre as crianças. Ademais, nesta perspectiva não há uma diferenciação fundamental entre comunicação vivida e comunicação mediatizada. Não só as redes sociais “virtuais” somam-se às e multiplicam as conexões com os círculos íntimos do mundo “real”, tornando-os mais densos, como há uma confluência entre espaços sociais *offline* e *online*, que aparece como naturalizada ou não problemática. Tal é secundado por Almeida et al. (2014) quando indicam uma diluição de fronteiras entre ‘real’ e ‘virtual’ nas representações das crianças.

A segunda perspectiva sobre as motivações dos usos mediáticos parte da distinção giddieniana (1984, 1991) entre segurança ontológica e ansiedade, que sugere ainda uma certa sacralização do eu. Neste sentido, podemos entender as domesticações e apropriações mediáticas como formas de regulação da segurança ontológica mas igualmente como focos de ansiedade, tanto para as crianças como para os pais e educadores. Quanto aos pais, a utilização estratégica dos *media* para segurar as crianças nos lugares domésticos face ao risco do mundo lá fora, as formas de micro-coordenação da vida familiar ou de exercício da parentalidade à distância, seja na internet ou através do telemóvel, podem ser entendidos como fenómenos que se prendem com o contínuo

restabelecimento da segurança ontológica. A forma como a televisão, entre outras formas de mediação de atividades mediáticas, pode contribuir para o ordenamento da vida doméstica, em particular, nos períodos em torno da hora de jantar, demonstra a capacidade da rotinização mediatizada de criar um sentimento de estabilidade e controlo no seio familiar. Simultaneamente, a exposição ou a possibilidade de exposição mediática, por exemplo, quanto a conteúdos violentos nos jogos, e a presença das crianças em espaços públicos *online*, tendo em conta o cálculo parental do risco face, por exemplo, a *stranger-dangers*, pode gerar ambivalências e ansiedades, nomeadamente quanto ao tipo de mediação exercer.

No que concerne as crianças, a rotinização dos usos e interações mediatizadas remete para a prevalência de formas de conduta que suportam e são suportados pela sensação de segurança ontológica. Aqui contribui não só a comunicação efetiva mas igualmente a possibilidade de comunicação, o que é demonstrado pelo facto de 74,3% das crianças referir que concorda ou concorda totalmente com a proposição de que o seu telemóvel só é útil se estiver constantemente ligado. Ademais, entre os adolescentes dos 16 aos 18 anos é enviada, em média, mais do que uma mensagem SMS por hora, o que indica um envio de mensagens de modo mais ou menos continuado. A utilização diária e ritualista de serviços na internet como as redes sociais *online*, os *chats* ou o correio eletrónico demonstram uma preocupação de manutenção de segurança ontológica e emotiva de estarem inseridos num grupo, tomando como garantidos a partilha de determinados assuntos, íntimos e menos íntimos, as categorias de duração e extensão das modalidades comunicativas e a identidade de objetos, de conteúdos e de pessoas nas experiências mediatizadas. A grande maioria das crianças (85,2%) concorda ou concorda totalmente com a proposição de que se sente muito mais tranquilo quando tem consigo o seu telemóvel e 57% das concorda ou concorda totalmente com a frase “sinto-me muito ansioso/a quando não posso ter o meu telemóvel”. A comunicação móvel e o sentimento de conectividade permanente, como outras possibilidades de comunicação mediatizadas e rotinizadas, aparecem assim como um garante de estabilidade social ao nível das rotinas de comunicação que se traduz em estabilidade pessoal, cuja quebra pode trazer um sentimento de ansiedade.

A apropriação dos novos *media* pelas crianças pode ainda ser entendida como uma forma de criar ou aceder os espaços sociais que extravasam o lugar doméstico. Isto remete para outra distinção giddensiana entre os contextos físicos da atividade social, o lugar, e o espaço, construído em termos de relações sociais. Deste modo, quando uma criança joga

em rede ou quando comunica através do telemóvel ou através dos SRS insere-se em espaços sociais “virtuais” que podem não ser partilhados com outros membros do agregado que ocupam o mesmo lugar. A utilização desses espaços, seja através de formas de consumo, de conexão social ou de entretenimento e comunicação, podem incluir um desejo de participação numa esfera pública em rede e global. É património dos estudos da família a análise da emancipação da mulher-natureza para a mulher-indivíduo, responsável por si e pelos seus atos, cidadã e com uma vida pública (Torres, 2002, Kelley, 2006). Paralelamente, a nova sociologia da infância procurou resgatar a criança-natureza, patente nas perspectivas piagetianas ou nas visões essencialistas da infância, e dar voz à criança-indivíduo. Uma linha de pesquisa a explorar remete, portanto, para os usos dos *media* enquanto recursos da motivação da criança-indivíduo em ter uma vida pública, que se manifesta, por exemplo, em fenómenos como os *flash mobs* ou os *meets* organizados através dos SRS. No que respeita à utilização das redes sociais *online*, 72,9% dos adolescentes dos 15 aos 18 anos, refere que um dos motivos por que se inscreveu nessas redes é a possibilidade de conhecer pessoas novas. São ainda referidos contatos com outros indivíduos através das interações nos jogos em rede, que podem ser sinal dessa aspiração. O acesso generalizado à internet, a *websites* com conteúdos variados e aos SRS indicam que as crianças estão presentes em esferas públicas globais e em rede, seguindo as suas aspirações em termos de ter uma vida pública, embora virtualizada, que poderá chocar com anseios dos pais no seu papel de “protetores” (Renaut, 2002). Esta aspiração aliada ao desejo de conectividade permanente tornam difusas a dicotomia, que demorou o seu tempo a construir, entre público e privado (espaço doméstico), que faz parte dos próprios quadros institucionais da infância hodierna e que constitui demarcações espaciais utilizadas na dominação das crianças. Isto indica limites heurísticos na noção de Livingstone (2002) de “cultura do quarto de dormir” e sugere antes, tendo em conta a adoção de modalidades comunicacionais em rede, uma lógica do quarto de dormir ou do espaço doméstico para o mundo do espaço público global e em rede. Os usos do telemóvel e dos dispositivos móveis demonstram o movimento inverso, mas confluyente, pois, como refere Gersen (2002), a presença de conversas privadas no espaço público dilui as fronteiras entre público e privado.

Os dados relativos às transformações da ecologia mediática em Portugal nos contextos infantis demonstram um ambiente rico em *media* para uma parte substancial das crianças. Comparando a evolução da posse de equipamentos entre 2003 e 2013, verifica-se que, entre as crianças dos 15 aos 18 anos, já não faz sentido destrinçar divisões

digitais de primeira ordem quanto à posse de telemóvel, de computador pessoal portátil e ao acesso à internet em casa, sendo, portanto, necessário olhar para divisões de segunda ordem. Estes dados podem ainda ser entendidos como expressão da privatização da infância em termos de apropriação de equipamentos para usufruto individual, segundo as disposições e os interesses próprios das crianças, assim como a expressão mediatizada de separação de esferas pessoais. Os dados sobre as práticas comunicativas e a vida quotidiana permitem perceber como evoluíram as dietas mediáticas (Aroldi e Colombo, 2003) e a estrutura de relevância (Thompson, 1995) de práticas mediatizadas e não mediatizadas nos quotidianos das crianças. Neste campo, os jogos multimédia, a par da utilização da internet e dos usos que são efetuados nas suas plataformas, tem vindo a ocupar um lugar mais relevante nas culturas infantis, enquanto se verifica uma perda de relevância da audição de rádio (mas não de música), e da leitura de jornais ou revistas e livros em papel. Estas perdas são explicadas em parte pelas reconfigurações tecnológicas dos espaços fonográfico e da leitura, nomeadamente através do usufruto digital dos conteúdos, que podem ser obtidos e partilhados através das redes. Quanto a formas específicas de leitura pode ter havido um decréscimo a expensas de outras ofertas mediáticas, embora possa ser sustentado que nunca os indivíduos e as crianças tiveram tão expostos a formas simbólicas escritas em várias plataformas, desde as mensagens SMS, aos comentários e publicação nos *media* sociais ou à informação disponível nas redes. Nem a problemática em torno das literacias tem de seguir argumentos maniqueístas que olham os novos *media*, como a internet ou as redes sociais *online*, como uma ameaça às competências linguísticas e práticas de leitura.

Os vários dados quantitativos e qualitativos apresentados ao longo da dissertação confluem na identificação e afirmação de dietas e culturas mediáticas infantis marcadas pelos jogos multimédia, embora de formas diferenciadas. Para a maioria das crianças entrevistadas os jogos multimédia têm grande importância na sua estrutura de relevância face aos *media* e metade é enquadrada num perfil de “jogadores incondicionais”, para quem os jogos são alvo de investimento social e simbólico pois são tema de conversa frequente com os amigos e são utilizados relacionalmente através da rede. Se as culturas infantis constituem quadros ludificados até que ponto podemos falar de uma “gamificação” (*gamification*) dos quadros infantis? Hamari (2013) refere uma “gamificação” do consumo e das formas de *marketing* através da adição de mecanismos dos jogos, por exemplo através da coleta de pontos, “prémios”, etc, afastando-se de perspetivas mais utilitaristas do consumo. Para pesquisas futuras pode-se procurar

perceber se um processo de “gamificação” está a ocorrer nas culturas infantis, em várias dimensões: nas relações com pares considerando que a experiência mediatizada dos jogos, em especial, os jogos em rede, ganha relevância no sentido simbólico e praxiológico, constituindo um elemento de prova e de reconhecimento ou capital simbólico entre os pares (a par de outras provas, como as desportivas, por exemplo); mas, igualmente, nas relações domésticas em que, não só poderá haver uma tendência de atividades co-participadas nos jogos, como estes constituem recursos (assim como outros *media*) de regulação e premiação (ou sansão) parental. As disposições de um *habitus* infantil “gamificado” poderão ter um carácter trans-situacional e a cultura dos jogos multimédia, afetando a estrutura de relevância das crianças, poderá informar as representações sobre o mundo social. Há algumas esferas dos quadros infantis que englobam um carácter competitivo (a escola, o desporto, os jogos), com a definição de objetivos e metas concretas, que poderão ter traços comuns na constituição de provas entre pares e na relação com os adultos. Por exemplo, o desempenho escolar pode ser entendido como um campo de prova, trazendo o reconhecimento e a premiação, que poderá legitimar e reforçar o poder negocial das crianças face a ganhos de autonomia e de libertação de tempos e de espaços para as provas das atividades lúdicas. Outro modo de olhar estas questões parte de Greenfield (1984) e Gee (2008), que interligam e identificam dimensões em comum entre as competências de literacia transmitidas formalmente com as formas informais e propõem uma “gamificação” dos processos educativos. Tais propostas não serão livres de controvérsias públicas, em particular, face a quem associa o trabalho escolar ao “ofício de aluno” e desconfia de propostas pedagógicas ludificadas, sendo que essas controvérsias são informadas por processos de construção social da infância e dos direitos e deveres das crianças.

Além disso, apesar do poder estruturante que a televisão ainda tem nos quotidianos infantis e familiares, verifica-se um acréscimo de crianças que adianta que vê menos televisão, embora esta continue a ser um dos aparelhos mais omnipresentes no espaço doméstico. Por um lado, a exposição efetiva ou a oportunidade de exposição televisiva é efetuada muitas vezes em regime multitarefa, por outro, recebe a concorrência de outras experiências mediatizadas. Neste âmbito, perto de metade das crianças inquiridas *online* em 2006, refere que retirou tempo à televisão para usar a internet. Entre essas crianças uma parte significativa prefere a internet em relação a outros *media*, o que indica uma valorização que informa e compõe as culturas mediáticas infantis, considerando que estas culturas têm uma autonomia relativa face às dos adultos. A

televisão é ainda preterida face aos jogos multimédia e ao telemóvel. Segundo os dados de 2013 do inquérito Sociedade em Rede também se verifica que, entre as práticas na internet, parece ganhar relevância o tempo passado nos *sites* de redes sociais face ao tempo passado ao telemóvel. Contudo, o ambiente multimediático, os regimes de domesticação multitarefa, a convergência mediática e a articulação de experiências mediatizadas em rede complexificam a leitura dos dados relativos aos tempos dedicados aos *media*. Se por um lado, identificaram-se as valorizações que as crianças fazem dos diversos *media* nas suas vidas, surgindo a preferência tendencial pela internet, por outro, poderão ser menos frequentes as situações em que as crianças refletem sobre possíveis escolhas que provoquem um sentimento de privação. Esse sentimento de privação poderá essencialmente advir em situações que impossibilitam o acesso às redes ou a um determinado dispositivo, seja porque a bateria do telemóvel está descarregada ou por causa de mediações restritivas por parte dos pais (ou na escola).

Todavia, os dados relativos à domesticação dos *media* em regime multitarefa apontam que esse tipo de domesticação é frequente e que as escolhas estão assentes em que ecrãs depositar um determinado tipo de atenção: focada, intermitente ou difusa. Quanto aos indicadores de convergência mediática, as crianças ouvem regularmente música ou têm contacto com conteúdos audiovisuais através das redes, e em 2013 verifica-se que uma proporção substancial dos adolescentes (73,6%) tem telemóvel com ligação à internet, o que o torna um instrumento de acesso às redes sociais *online*. Um terço dos adolescentes inquiridos não quis ou não soube responder a quantas horas passa nos *sites* de redes sociais. Em parte, isto poderá indicar uma perda de noção quanto ao tempo que despendem em determinadas plataformas e que lhes é difícil quantificar, ora porque o uso é demasiado intermitente, ou porque aquele canal de comunicação fica sempre aberto, sem requerer uma atenção constantemente focada. Se, como aponta Deuze (2012), se vive nos *media*, um indicador de tal situação poderá ser a incapacidade de quantificar os tempos das experiências mediatizadas. Tais situações complexificam metodologicamente a medição dos tempos e das modalidades de uso dos *media* e indicam a necessidade de repensar os instrumentos de pesquisa. Aqui uma linha promissora poderá envolver o uso de diários de *media* entre os agentes infantis, de modo a diferenciar práticas, possibilidades de exposição e tipos de atenção.

Para pesquisas futuras despontam aqui duas questões correlacionadas que sugerem a utilização de dados longitudinais. A primeira consiste em perceber se estamos perante a formação de memórias sociais ou culturas mediáticas comuns entre os agentes

infantis que se traduzem num espírito geracional, como diria Eco (2004b), por via das domesticações dos *media*. Em parte, a resposta a esta questão é adiantada por Aroldi e Colombo (2003, 2007) que apontam elementos distintivos nas culturas mediáticas dos mais novos face a outras coortes, o que é secundado pelos vários dados comparativos, na presente dissertação, que consideram a ordem geracional. Todavia, pode ser argumentado que um efeito do processo de individualização nas culturas mediáticas é a segmentação de dietas e culturas e de formas não-lineares de domesticação dos *media*, tanto em crianças como em adultos, o que poderá tornar o processo comparativo entre coortes mais complexo. Claro que podemos considerar como linha distintiva entre gerações a própria manifestação da individualização das culturas e domesticações mediáticas, colocando como hipótese que as biografias e as memórias dos *media* são mais individualizadas e menos lineares entre as gerações mais novas em comparação com outras coortes. Não obstante, aqui a questão central prende-se em perceber se as tendências identificadas quanto às culturas mediáticas infantis, e seguindo a perspetiva de Aroldi e Colombo de que a infância é central no processo de alfabetização face aos *media*, seguem os indivíduos ao longo da vida. Inversamente, a segunda questão prende-se em saber se determinadas disposições e dietas e culturas mediáticas, digitais ou não, irão variar ao longo do ciclo de vida dos indivíduos. Isto implica perceber mais aprofundadamente se as tendências nas modalidades de valorização e domesticação dos novos *media* são específicas dos universos infantis, atuais ou futuros, e se estão diretamente ligadas a uma fase específica do ciclo de vida, onde é possível identificar um conjunto de disposições e constrangimentos normativos e estruturais. Deste modo, poderá ser possível destrinçar os efeitos dos dois processos – o efeito do ciclo de vida e a formação de culturas mediáticas que perduram ao longo da vida – no estudo da evolução das experiências mediatizadas.

Na análise comparada no tempo, entre 2003 e 2013, verifica-se ainda um decréscimo de crianças inquiridas que indica que costuma falar com as pessoas da casa. Tal sugere algumas mudanças na estrutura de relevância dos mais novos em que a experiência mediatizada retrai tempo a experiências vividas em interação com outros membros do agregado familiar. De facto, parte das crianças afirma que retirou tempo à experiência vivida com outros para dedicar tempo à internet. Não obstante, em termos analíticos poderá fazer cada vez menos sentido entender a experiência vivida como separada da experiência mediatizada, mesmo que as duas experiências sejam entendidas como ideais-tipo. O pendor comunicativo e pervasivo das possibilidades multimediáticas e da *despacialização* dos usos dos *media*, que se imiscui em *continuum* na experiência

quotidiana, seja em termos de comunicação efetiva seja em termos de possibilidade de comunicação, sugere antes situações híbridas que concorrem na configuração dos quadros de existência e da construção identitária das crianças.

Tal não significa necessariamente uma desregulação ou erosão, pelo menos generalizada, de fatores estruturantes dos espaços e dos tempos quotidianos das crianças. Os *media* não constituem inevitavelmente forças centrífugas de erosão dos quadros infantis, podendo até antes serem mobilizados como recursos estruturantes, a par de outras atividades não mediatizadas, dos quotidianos e dos espaços domésticos, e a sua utilização pode ser entendida como expressão dessa estruturação. A forma como se organizam as práticas mediatizadas e não mediatizadas antes e depois do jantar ou ao longo do dia revelam essa estruturação, que, obviamente, não poderá ser vista como separada das relações de poder no espaço doméstico. As formas de micro-coordenação da vida diária, como receber uma chamada por telemóvel dos pais no fim das aulas, a organização de horários para as diversas atividades individuais e coletivas, mediatizadas e não mediatizadas, e o próprio enquadramento institucional da infância que impõe regulações horárias e obrigações constituem forças centrípetas de organização dos quadros infantis. É aliás dentro desta lógica que Livingstone (2002) olha para as questões geográficas dos quadros infantis, dada a estratégia parental de fixação dos quadros infantis no espaço doméstico face a um espaço da rua de risco na qual concorrem as atividades e a privatização dos usufrutos mediáticos. Em particular, o enclausuramento geográfico das tecnologias no quarto das crianças é parte constituinte dos processos de domesticação mediática (Silverstone et al., 1992). Tal converge com o impulso em termos da adoção do acesso ao computador, da ligação à internet e à banda larga por parte dos agregados domésticos com crianças.

A colocação dos *media* em casa constitui objetivações da tecnologia que promovem adaptações dos espaços internos para acomodar tais dispositivos e podem servir de marcadores de esferas pessoais, com os seus próprios significados autobiográficos. Tal faz inerentemente parte dos processos políticos domésticos, mais ou menos abertos a negociações, que convertem os *media* em recursos, educativos ou de regulação parental, e que variam segundo a idade das crianças. A domesticação envolve igualmente um processo de incorporação dos objetos tecnológicos nas temporalidades e nos espaços e lugares da vida quotidiana e nas rotinas domésticas. Podemos aqui identificar simultaneamente um movimento centrípeta de fixação das crianças no espaço social doméstico e movimentos centrífugos na forma como se dispersa a distribuição

geográfica dos *media* nesse espaço. De facto, os dados apresentados nesta dissertação assim como de outros estudos (no contexto português, ver Ponte et al., 2012) convergem na identificação do quarto de dormir, em particular, no que concerne as crianças na fase da adolescência, como expressão da privatização dos usufrutos mediáticos e como manifestação de esferas individualizadas no seio familiar, com potenciais efeitos de segmentação nas modalidades de apropriação dos *media* e nas dietas e culturas mediáticas intra-domésticas. Por outro lado, em certas famílias poderão ocorrer reconfigurações nas práticas de convivialidade entre pais e filhos, por exemplo, da televisão para os jogos multimédia ou para a internet. Como vimos partes substanciais das crianças inquiridas afirmam que partilham atividades lúdicas mediatizadas como jogar com familiares, para além dos amigos. E apesar da partilha da cultura dos jogos multimédia entre as crianças entrevistadas que se enquadram nos “jogadores incondicionais”, e não só, ser mais direcionada para as redes de amizades, pais e crianças entrevistados apontam que co-participam em atividades familiares coletivas em torno dos jogos. As tendências apontadas acima constituem ainda um indicador de novas formas de organização e rotinização familiar tendo em conta as modalidades de organização geográfica e temporal das atividades onde se articulam forças centrífugas e centrípetas das relações familiares e de tempos e espaços individuais e coletivos.

Quanto aos usos sociais dos *media* é de relevar os usos relacionais, mesmo em relação aos jogos multimédia, que à primeira vista poderiam ser essencialmente remetidos para os usos estruturais lúdicos ou de entretenimento. As crianças jogadoras, em particular, as que jogam em rede, referem frequentemente que jogar é igualmente uma forma de contacto com os outros, em especial, os amigos que fazem parte do círculo íntimo, embora também possa constituir um meio de procurar novas amizades. No que respeita às atividades *online*, segundo os dados do INE para 2012 respeitantes a crianças dos 10 aos 15 anos, verifica-se igualmente a centralidade dos usos relacionais, a par dos usos lúdicos. Mas a internet releva-se igualmente uma fonte central para a procura de informação, especialmente, para os trabalhos escolares. Ademais não são nada negligenciáveis as proporções de crianças que leem *online* outros conteúdos de interesse pessoal, mas igualmente jornais, revistas ou livros ou informações sobre saúde. Junta-se a isto o interesse diário por comentários e publicações nos *media* sociais.

Isto aponta para transformações tecnológicas e domesticações digitais do espaço da leitura e contraria receios sobre a menor relevância da leitura nas culturas infantis, embora possa não refletir uma relação idealizada das crianças com a leitura, patente nos

depoimentos de alguns pais entrevistados. Tal sugere ainda a seguinte reflexão. Muitos estudos da relação entre crianças e novos *media* centram-se nos aspetos comunicativos, relacionais e em termos de mediações familiares. Mas, e quanto à informação? Se as crianças têm tendencialmente maior confiança nos conteúdos informativos na internet e a consideram como uma fonte central de informação face a outras coortes, o que é que fazem com essa informação e com as modalidades facilitadas de acesso à mesma? Em que contextos? Será que podemos falar de uma *criança informada*, perita do ponto de vista técnico mas também em relação a dimensões da literacia que lhes permitem mobilizar a informação recebida de determinadas formas? De facto, abre-se aqui um caminho de pesquisa sobre as implicações da informação recolhida pelas crianças nas redes, seja sobre conteúdos noticiosos, educativos, sobre a saúde ou o corpo ou outros interesses específicos, nas interações quotidianas, nas conversas familiares, na escola com os professores ou entre os pares. As implicações das modalidades de acesso à informação nas redes podem igualmente fazer sentir-se na erosão ou na dessacralização da autoridade de pais e educadores como detentores e transmissores de saberes. Tal trilha de análise implica igualmente perceber como é que a informação é acedida, partilhada ou produzida e passada a outras crianças, o que sugere eventualmente a utilização de metodologias qualitativas em investigações futuras neste campo.

A comunicação e a informação recolhida e partilhada nas redes podem ainda constituir elementos na construção de espaços de autonomia e de construção identitária. Vários autores já tinham interligado as formas simbólicas dos *media* de massa como a televisão ou a música às formações identitárias infantis e juvenis (Barker, 1999; Gillespie, 1995; Roberts e Christenson, 2002). Os dados de 2006 indicam uma preferência pela ficção em termos de conteúdos televisivos e que a audição de música, embora transfigurada digitalmente, dentro ou fora do espaço doméstico, ocupa parte da experiência quotidiana das crianças, o que constituem elementos nas construções simbólicas e identitárias nas culturas infantis, passíveis de serem partilhados e negociados com os pares e com outros elementos do agregado doméstico. Contudo, a diluição dos meios de comunicação de massa num sistema dos *media* em rede que tem causado reconfigurações em indústrias mediáticas tradicionais, como a televisão ou a indústria fonográfica, manifesta-se em formas particulares e segmentadas de consumo, embora as culturas mediáticas de um agregado doméstico ou partilhadas entre pares possam impelir o consumo de conteúdos populares. Mas com as realidades multimediáticas e o modelo comunicacional em rede estamos perante possibilidades mais diversificadas e não-

lineares de construção, expressão e validação social dos “projetos do eu” (Giddens, 1991). As publicações e a criação de álbuns fotográficos, assim como a leitura e a escrita nas redes sociais *online* ou a partilha de mensagens SMS, constituem outras formas simbólicas passíveis de serem reflexivamente inseridas no projeto biográfico e identitário, consoante a estrutura de relevância das crianças, e no modo como são utilizados e regulados os *media* face aos interesses e estratégias dos atores. Contudo, não significam um simples aumento de elementos constitutivos dos projetos identitários pois remetem para uma produção e receção de conteúdos mediáticos mais pessoais, numa variedade de plataformas e para diferentes públicos, a partir dos quais as vidas quotidianas são documentadas, o que, para alguns, significa um ponto de partida para formas mais elaboradas de criatividade e de participação mediática (Jenkins et al., 2009; Levinson, 2012). Os vários sinais nas mudanças da estrutura de relevância e das culturas mediáticas das crianças – o declínio da relevância da televisão, o acréscimo da relevância dos jogos multimédia, a valorização da internet, a pervasividade das redes e a partilha de conteúdos mais personalizados, assim como a importância da própria personalização dos dispositivos com diferentes capas, toques, fotografias no visor, etc. – sugerem portanto mudanças na experiência mediatizada das crianças com reflexos nos processos de construção identitária. O que mais uma vez abre todo um campo de pesquisa, eventualmente de cariz mais qualitativo e etnográfico, quanto às modalidades de formação e negociação identitária com recurso a formas simbólicas retiradas da experiência mediatizada nos quadros infantis, seja em casa ou na escola.

Se foram apontadas possibilidades fragmentárias e não lineares da constituição de biografias e culturas mediáticas isso não significa necessariamente uma total desestruturação dessas biografias e culturas. Para além da ordem geracional são de considerar outras variáveis como género, diferenças etárias entre as crianças ou a classe social nas formas de estruturação das experiências mediatizadas. Focando-nos nas estruturações por género e idade, identificamos um conjunto de tendências que constituem manifestações de culturas mediáticas diferenciadas entre as crianças. Há uma predominância nos rapazes da importância da internet e dos jogos multimédia na sua estrutura de relevância face a outros *media*, e em particular à televisão, e é entre as crianças do sexo masculino que se encontram predominantemente os jogadores incondicionais. Quanto aos usos mediáticos, as raparigas tendem a encarar os jogos numa lógica de uso estrutural de entretenimento, são as que tendem a procurar conteúdos culturais, educativos e relacionados com música na internet, e que demonstram uma

modalidade de uso das redes sociais *online* mais atenta à vida dos outros. Os rapazes são os que tendencialmente mais procuram informação na rede sobre desporto, jogos, *software* e informática. As questões de género são igualmente relevantes nas práticas e nas perceções face aos potenciais perigos na internet e nas redes sociais, o que poderá constituir manifestações da socialização de género que propenciam os rapazes para atividades de risco ou para determinadas representações sobre o mesmo. Verificou-se ainda a tendência de as raparigas conferirem maior valor afetivo e subjetivo ao telemóvel face a outros *media*. Por exemplo, há uma maior fração de raparigas que considera que a sua vida mudaria para pior se ficasse duas semanas sem telemóvel e que utiliza o telemóvel quando está sozinha à espera de alguém para que ninguém as incomode. As práticas de leitura são igualmente mais notórias entre as raparigas. De modo a enquadrar e perceber diferenças como estas é necessário desenvolver a pesquisa social no sentido de: primeiro, aprofundar a análise das manifestações e os efeitos da ordem “genderizada” nos conteúdos mediáticos; e segundo, perceber os efeitos da socialização de género e dos modos de as crianças fazerem género (“*doing gender*”) ou de o desfazerem e refazerem (West e Zimmerman, 1987; Fenstermaker e West, 2002) com os novos *media*. Ou seja, compreender o género como uma realização de rotina, inserido em experiências quotidianas mediatizadas, assim como as performances individuais e as modalidades de “*exibição de género*” (Goffman, 1976) nos e através dos *media*.

Com o avanço da idade das crianças são de notar mudanças na estrutura de relevância, onde a internet e o telemóvel ganham espaço em detrimento da televisão e de outras experiências mediatizadas e não mediatizadas. As lógicas relacionais dos usos mediáticos ganham igualmente peso com a idade, sendo na fase da adolescência que se aprofunda a componente afetiva dos *media* através do alargamento das redes de relações íntimas, ou da personalização de dispositivos como o telemóvel e de outros usos distintivos e originais, como o envio de mensagens com uma linguagem personalizada. Os jogos multimédia têm maior peso na estrutura de relevância das crianças pré-adolescentes, cujas utilizações mediáticas são tendencialmente mais pautadas por usos estruturais de entretenimento. Há ainda diferenças assinaláveis nas mediações parentais dos *media*. Estes acompanham a diferenciação e autonomização processual entre esferas individuais no seio doméstico, como é exemplificado pelo aumento da presença de *media* no quarto de dormir e pelo relaxamento de regras com o avanço da idade.

A domesticação dos novos *media* pelos agentes infantis indica igualmente um conjunto de desafios educativos e nas formas de mediação parentais. A adoção de

dispositivos como o computador e o telemóvel e do acesso à internet em casa pode ter sido informada por motivações diferentes entre pais e filhos. Se, por um lado, os pais podem encarar as possibilidades educativas e instrumentais de exercício da parentalidade, por outro, as crianças podem encarar a aquisição de novos *media* com objetivos mais lúdicos e relacionais. Não obstante, a internet é de facto utilizada pela generalidade das crianças como recurso educativo, embora possa não ser usada da melhor forma, o que tem repercussões éticas. Os mesmos equipamentos e o acesso às redes constituem simultaneamente espaços de aprendizagem e ócio, o que aliado ao regime multitarefa de atividades – como vimos proporções apreciáveis de crianças realizam outras atividades quando estudam -, indica uma hibridização dos tempos de trabalho, aprendizagem e lazer. Ademais, a porosidade do espaço doméstico face ao espaço público das redes que destabiliza as fronteiras entre o espaço doméstico e o mundo lá fora e a diversificação de dispositivos mediáticos em casa veio abrir novas frentes de mediação e de estabelecimento de regras parentais. As estratégias e recursos de mediação podem ser informados pelas culturas mediáticas dos pais, que quando descoincidentes com as culturas dos filhos poderão potenciar tensões e conflitos. Livingstone e Helsper (2008) assinalam que os pais estão a adaptar estratégias desenvolvidas para a televisão na mediação de novos *media*, mas estas estratégias poderão estar desadequadas no sentido de não gerar os efeitos pretendidos e de promover a incerteza nas formas de mediação.

Os dados de 2006 do inquérito *online* apontam que o principal foco das discussões é o tempo, o que demonstra uma tendência para mediações *restritivas* do uso infantil da internet, dos jogos e da televisão. Quanto a formas sociais de mediação da internet pouco mais de metade das crianças inquiridas indicam que os pais não fazem nada quando está ligado à internet, embora perto de 40% indique que perguntam o que está a fazer *online*, o que indica uma mediação ativa onde há a possibilidade de discussão dos conteúdos. Pela análise do discurso dos pais e das crianças entrevistados parecem igualmente prevalecer as mediações restritivas de tempo e de conteúdos, e ainda num ou noutro caso, há a referência ao controlo geográfico do espaço de jogo. Apesar de vários pais e crianças indicarem práticas de jogo co-participadas não há muitas referências a mediações ativas quanto aos conteúdos dos jogos. Todavia, os *media* podem ser entendidos como recursos pois são referidos tanto nas entrevistas como nos dados do inquérito *online* como formas relevantes de premiação ou de sanção, em especial, entre os inquiridos mais novos. Mas um indicador de que a televisão ainda é referência nas modalidades de mediação é que esta é mais utilizada como mecanismo de recompensa ou de castigo do que a internet.

Uma questão que emerge, a explorar em investigações futuras, é se o controlo da comunicação de massa poderá vir a evoluir para uma monitorização parental em rede, que engloba inovações nos processos de mediação e a mobilização dos *media* como recursos na construção de famílias em rede, que ativam, através das redes digitais, novas conectividades e experiências partilhadas entre os membros do agregado (Kennedy et al., 2008). Ou por outras palavras, saber até que ponto a apropriação social dos *media* por parte das crianças, num contexto multimediático e de comunicação em rede (Cardoso, 2006, Cardoso et al, 2009), poderá contribuir para reconfigurações de sistemas familiares distintivos, entendidos numa lógica ideal-típica. E em que contextos ou situações familiares poderão ocorrer forças centrípetas de aproximação de pais e filhos através da partilha de novas experiências mediatizadas no espaço doméstico, dentro de uma lógica de fortalecimento da família relacional, embora com esferas individualizadas (Singly, 1993), ou, pelo contrário, em que contextos poderão ocorrer tendencialmente culturas mediáticas contrastantes e relações familiares fraturadas em contradições, tensões e conflitos. Estudos futuros podem levar mais além as considerações de Giddens (1984) sobre os efeitos da manutenção da segurança ontológica como elemento motivador da acção dos agentes, enquadrando-os num jogo de estratégias diferenciadas no seio familiar que se pode traduzir em focos de ansiedade e tensão⁹². As regras e as práticas parentais que fazem parte de uma estratégia dos ascendentes de manutenção da segurança ontológica e de protecção podem estar em contradição com os anseios de autonomização das crianças ou de estarem interligados com uma rede de pares através de vários meios.

As biografias e culturas mediáticas emanadas de ecologias dos *media* não informacionais das gerações mais seniores poderão informar representações dos novos *media* como uma ameaça às literacias tradicionais, nomeando o decréscimo da leitura ou de atividades não mediatizadas enquanto práticas habituais. Tal é manifesto nos discursos de alguns pais entrevistados, que apontam a dificuldade de motivar para a leitura no meio de outras ofertas mediáticas e menos de metade das crianças entrevistadas refere hábitos de leitura, embora seja aqui de apontar dois efeitos, há um maior número de raparigas que refere hábitos de leitura e são patentes alguns efeitos de transmissão de capital cultural no seio de culturas domésticas que valorizam a leitura através da partilha de interesses literários. As relações de poder no campo doméstico entre crianças e adultos incidem

⁹² Tomando de empréstimo os conceitos da teoria dos jogos, a manutenção da segurança ontológica dos agentes no seio familiar pode ser um jogo que em muitas situações poderá ser de soma não nula com benefícios mútuos (*win-win*), mas noutros casos pode estar mais próxima de jogos de soma-nula.

também em disputas simbólicas em torno da valorização do uso dos vários *media*, que também é manifesta nos recursos argumentativos que suportam a mediação parental.

Há três eixos que confluem na relevância de repensar o conceito de literacia. Primeiro, por via das perspectivas da natividade digital que apontam “novas” literacias, putativamente desenvolvidas pelo uso dos novos *media*. Se, por um lado, se podem identificar mobilizações das literacias tradicionais nos novos dispositivos como no caso da leitura nas redes digitais e com recurso a novos dispositivos como os *tablets*, por outro, as formas narrativas não-lineares do hipertexto, a escrita cooperativa (Castells, 2003) ou a publicação partilhada de conteúdos indicam, para além de mudanças no significado de leitura e de autor, a emergência de novas dimensões da literacia. Segundo, que uma conceptualização multidimensional da literacia reconhece a sua importância na estruturação de divisões ou diferenciações digitais inter ou intra-coorte. Terceiro, a perspectiva de que a articulação dos *media* em rede e as formas de navegação transmediática (Jenkins, 2006) não remetem simplesmente para uma lógica incremental das “novas” literacias mas antes para uma outra lógica de literacia. Neste âmbito, surge como desafio teórico e empírico a identificação de processos novos para além da simples transposição da literacia dos meios tradicionais para os emergentes.

Como corolário é sugerida a evolução do conceito para *literacia transmediática* como forma heurística de caracterizar a evolução da literacia no seio de reconfigurações dos modelos comunicacionais, sendo embora necessário o desenvolvimento de instrumentos de análise para aferir a sua utilidade e pertinência. No entanto, podemos identificar um conjunto de dimensões, agregadas de outras propostas em torno das modalidades emergentes da literacia (Livingstone, 2004; Jenkins, 2006; Jenkins et al. 2009): nomeadamente, o acesso; as práticas, rotinizadas e em termos de navegação transmedia; as competências críticas; a criação e a cultura participativa; as sociabilidades e a articulação de laços (*networking*); e o exercício da cidadania nas redes. Estas dimensões foram por sua vez articuladas com dimensões da exclusão social e da divisão digital, o que permite traçar um mapa analítico quanto ao estudo das relações entre os três conceitos e das divisões digitais de primeira ordem e de segunda ordem. Um enquadramento analítico que cruza as dimensões da literacia com tipos de políticas públicas e modalidades de educação para os *media* poderá ainda permitir, em pesquisas futuras, a construção de tipologias em estudos comparativos transnacionais, assim como ajudar na avaliação dos efeitos dessas políticas em contextos sociais diferenciados.

A discussão em torno do conceito de literacia deve ser entendida como um instrumento para o desenho de políticas públicas e de educação para os *media*, e de recomendações de políticas de regulação, públicas e domésticas, voltadas para a capacitação e a autonomização das crianças, para a necessidade de olhar estas questões de forma não sectorial, e de identificar nos contextos multimidiáticos oportunidades e pontes geracionais. A domesticação dos novos *media* e o desenvolvimento de plataformas e serviços nas redes como os sítios de redes sociais vieram trazer novas oportunidades de utilização mas igualmente um conjunto de riscos relativos à circulação de dados pessoais, da gestão da privacidade, a exposição a conteúdos sensíveis e considerados lesivos ou o assédio moral ou *cyberbullying*. O reconhecimento dos riscos segue uma estruturação por género pois há maiores percentagens de raparigas que identificam como perigos o roubo/acesso a informações privadas e a predação sexual, por exemplo, e são igualmente as raparigas que demonstram a maior tendência para gerirem as suas páginas nas redes sociais *online* em termos de acesso a conteúdos nos seus perfis.

Identificam-se aqui caminhos de pesquisa que tenham em conta as atitudes e as práticas das crianças face ao cálculo do risco na utilização dos novos *media*. Por um lado, importa apreender os factores que estruturam esse cálculo e as práticas de gestão e auto-regulação do risco, que podem incluir variáveis individuais com o género ou a classe social de origem, mas igualmente variáveis contextuais para medir os efeitos das práticas de mediação domésticas e da existência de formas de educação para os *media* na escola. Por outro, os efeitos de externalização do risco e a identificação de colegas que ocorrem em práticas de uso intensivo dos *media*, que são representados pelas crianças como casos de “viciação”, indicam uma capacidade reflexiva da relação dos pares com os *media* e uma preocupação recorrente com a “normalidade”. Daí que seja pertinente perceber a importância das mediações entre pares na própria auto-regulação dos usos dos *media*.

A localização das crianças no espaço social tendo em conta variáveis como a classe social, assim como a interligação entre literacia, laços sociais, situações de risco e dano efetivo permite a distinção de grupos vulneráveis que sustente práticas políticas de prevenção informadas. A identificação de relações estreitas entre riscos e oportunidades (Nash, 2014), sugere que, por um lado, uma política centrada nos riscos pode ser limitadora das oportunidades, da agência e formas de expressão infantil e que, por outro, não são necessariamente as crianças que correm mais riscos as mais vulneráveis, sendo necessário contextualizar socialmente os usos mediáticos. O desenho de políticas tecnológicas, para além do reconhecimento de uma relação, ainda por aferir mais

aprofundadamente com recurso a estudos longitudinais, entre acesso e oportunidades de vida futuras, pode ainda reconhecer que o acesso a formas de experiência mediatizada, mesmo que expedidas para o campo lúdico, pode ser entendido como uma das principais fontes de potencial *privação* na infância. As recomendações para as políticas públicas e domésticas seguem as modalidades de construção social da infância, na qual o discurso académico desempenha um papel importante, que informa, por sua vez, a concepção dos direitos das crianças, das competências que têm e dos tipos de literacia que vale a pena valorizar. O contexto multimidiático e a ubiquidade da comunicação em rede implicam ainda sérios limites às modalidades de mediação e políticas de regulação pensadas de forma setorial em vez de forma integrada. Ademais, a ilustração de como a utilização e a literacia dos *media* é socialmente situada recomenda pensar políticas tecnológicas para a infância que incluam intervenções nos contextos sociais de utilização e os agentes adultos (pais e professores) com quem as crianças interagem diariamente.

A ideia de infância em rede remete, para além das tendências apontadas atrás, para um câmbio na estrutura de relevância entre a experiência vivida e os tipos de experiência mediada e para o *continuum* que se estabelece entre os dois tipos centrais de experiência – também eles de tipo variável consoante o posicionamento das crianças no espaço social –, e para as mudanças espaço-temporais dos contextos infantis. A própria noção de infância em rede pretende indicar uma lógica processual de acção social, isto é, não se está simplesmente em rede, atua-se no dia-a-dia em rede, através da conexão ou desconexão - sejam as modalidades de relação com as redes formas de inclusão ou exclusão social e digital - entre redes de pares, entre redes tecnológicas ou mediáticas e nas redes familiares. A junção entre estas redes através das tecnologias poderá afastar ou aproximar pares e fazer surgir uma estrutura de relevância entre os *media*. Neste âmbito, veja-se o caso da importância do telemóvel que pode significar uma aproximação e coesão social entre pares, a importância dos jogos em rede que, segundo interesses específicos, permite chegar a outras redes com pares distantes, que não coincidem necessariamente com os colegas de escola com quem se partilha a experiência vivida, ou a vida familiar, onde o *mix* ou mistura específica de interação pode afastar ou aproximar membros do agregado, consoante as culturas mediáticas dos membros do espaço doméstico, que não têm necessariamente de chocar ou estar distantes, podendo até mesmo confluir. A noção de infância em rede, não pretende ser necessariamente otimista quanto ao impacto dos novos *media* na vida das crianças e das famílias.

Admite-se que a noção de rede não é exclusiva das vivências infantis sendo possível falar de uma adultez em rede (e da generalidade da importância das redes de comunicação), que, ao contrário da noção redutora de “imigrantes digitais”, incorpora indivíduos com diversas literacias, e poderá incorporar formas de organizar a vida familiar, educar e exercer a parentalidade nas redes. No entanto, não se quer aqui adotar uma noção de rede niveladora, que remete para tanto as relações de poder. Parte-se do princípio que as vivências em rede da infância são diferenciadas dentro do mesmo grupo social e diferentes da adultez. Os membros do agregado familiar posicionam-se diferencialmente dadas as relações de poder entre adultos e crianças, sendo de destacar a luta destas por uma existência mais autónoma, em que as redes digitais demonstram ser ferramentas preciosas. A noção de rede sendo abrangente é aplicável em vários constituintes sociais. Contudo, para reter a sua operacionalização é necessário reconhecer o seu carácter variável e situacional e eventualmente ser conjugada com outros conceitos.

No plano institucional, poderíamos falar de uma “família em rede”, com características próprias de poder, autoridade, vigilância e onde se mobilizam um conjunto de capitais – económico, cultural, sentimental e também informacional. A noção de rede remete para modalidades de ação ou práticas familiares, no seio estritamente doméstico ou à distância, como a constituição de um dispositivo panóptico parental, para usar a expressão foucaultiana, ou de experiências compartilhadas. Deste modo, poderemos apontar como linha de trabalho futura o desenho, empiricamente sustentado, de um modelo conceptual tanto para a infância em rede como para a família em rede, conceitos que poderão estar mais ou menos relacionados consoante as realidades sociais e familiares.

Não se pode negar o poder que as novas tecnologias têm na redefinição do que é hoje a cultura infantil. Contudo, a noção de infância em rede pretende remeter para modos de vivência infantis em contextos sócio-históricos (e mediáticos) particulares. Pretende ainda resistir a essencialismos ao mesmo tempo reconhecendo os impactos (e não neutralizando a tecnologia, nem sociologizando completamente a infância) das novas tecnologias num modelo comunicacional em rede. Ora isto reporta para a reconsideração do lugar da ordem tecnológica não só no próprio enquadramento teórico dos estudos da infância como na teoria social como um todo. Foram dados passos nesse sentido com as perspetivas da Sociedade em Rede, embora, por ventura, estejam demasiado centradas

nos efeitos das TIC⁹³. Porém, a própria necessidade de contextualizar socialmente a ordem tecnológica e a enquadrar no património teórico das ciências sociais não constitui um passo sem problematização, em especial em termos da sua operacionalização. Por um lado, a génese de uma dada tecnologia pode ser considerada, ela própria, uma atividade social. Como adverte Livingstone: *“before and indeed after any new medium is introduced there is a lengthy process of development and design, of the identification of a market and the construction of a ‘need’, all of these being fundamentally social activities rather than purely technical ones”* (2002b: 18). Por outro lado, existe o perigo analítico que emana de um excesso de zelo ao imunizar totalmente a tecnologia como reação aos vícios do determinismo tecnológico. Como MacKenzie e Wajcman (1999) explanam, o determinismo tecnológico é uma verdade parcial uma vez que as características específicas da tecnologia - a sua semiótica, as suas histórias e potencialidades - também contam, pelo que devem ser incluídas na análise social da relação dos agentes sociais, infantis ou não, com as inovações mediáticas.

⁹³ Seja porque amenizam os efeitos que os meios de massa continuam a ter ou os efeitos sociais de inovações tecnológicas noutros campos.

Bibliografia

Aarsand, P. A. (2007). "Computer and Video Games in Family Life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions". *Childhood*, 14(2), 235–256.

Aarsand, P. A., e Aronsson, K. (2009). "Gaming and Territorial Negotiations in Family Life". *Childhood*, 16(4), 497–517.

Aguado, J. M., e Martinez, I. J. (2009). "Mobile Media Implicit Cultures: Towards a Characterization of Mobile Entertainment and Advertising in Digital Convergence Landscape". *Observatorio (OBS*)*, 8, 336–352.

Alanen, L. e Mayall, B. (Eds.) (2001). *Conceptualizing Child-adult Relations*. Londres: Psychology Press.

Alexander, J. (1986). "The form of substance: The senate Watergate hearings as ritual", em Ball-Rokeach e Cantor (Orgs.). *Media, audience and social structure*. Londres: Sage.

Alexander, J. (1990), "Analytic debates: Understanding the relative autonomy of culture", em Alexander, J. e Seidman, S. (Eds.) *Culture and Society. Contemporary Debates*. Cambridge: Cambridge University Press.

Almeida, A. (2000). "A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes". *Fórum Sociológico*, 3/4.

Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, A. N. de, Alves, N. de A., e Delicado, A. (2011). "As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30.

Almeida, A., Alves, N., Delicado, A., e Carvalho, T. (2013). "Crianças e internet: a ordem geracional revisitada". *Análise Social*, 206(xlviii, 2.o), 340-365.

Almeida, A. N. de, Delicado, A., Alves, N. de A., e Carvalho, T. (2014). "Internet, children and space: Revisiting generational attributes and boundaries". *New Media & Society*, March 25, 1-18.

Almeida, J. F. (1996), *Jovens de Hoje e de Aqui: Resultados do Inquérito à Juventude do Concelho de Loures*, Loures, Câmara Municipal de Loures.

Almeida, J. F., Costa, A. F. (1990), *Valores e Representações Sociais (Portugal - os próximos vinte anos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Alper, M. e Herr-Stephenson, R. (2013). "Transmedia Play: Literacy Across Media". *Journal of Media Literacy Education*, 5:2 (2013) 366-369. Disponível em: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/2/>

Amaral, I. (2008). *Observatorio (OBS*)*, 5, pp. 325-344. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/161/162>

Amichai-Hamburguer, Y. e Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and Internet Use. *Computers in Human Behaviour*, 19, 71-80.

Anderson, B., e Tracey, K. (2001). “Digital Living: The Impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life”. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 456–475.

Anderson, C. (2002). “Violent vídeo games and aggressive thoughts, feelings, and behaviours”, em Calvert, S. L., Jordan, A. e Cocking, R. (Orgs.), *Children in the digital age: influences of electronic media on development*. Westport, CT: Praeger.

Anderson, N. (2006). “Tim Berners-Lee on Web 2.0: ‘nobody even knows what it means’”, *Ars Technica*. Disponível em: <http://arstechnica.com/news.ars/post/20060901-7650.html>

Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2), 295–310.

Araújo, V. Espanha, R. Santos, S., Lapa, T. e Cardoso, G. (2009). “As Audiências e as suas Dietas”, em Cardoso, G., Espanha, R. e Araújo, V. (Orgs.) *Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede*, Porto: Porto Editora.

Archer, M. (1982). “Morphogenesis versus structuration: On combining structure and action”. *British Journal of Sociology*, 33(4), 455–483.

Ariès, P. (1981). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Ariño, M. (2007). “Content Regulation and New Media: A Case Study of Online Video Portals”. *Communications and Strategies*, 66(66), 115.

Aroldi, P. e Colombo F. (2003). *La età della Tv*, Milão, VP Università.

Aroldi, P., e Colombo, F. (2007). “Generational belonging and mediascape in Europe”. *Journal of Social Science Education*, 1(6), 34–44. Disponível em: <http://www.jsse.org/2007/2007-1/pdf/aroldi-colombo-mediascape-1-2007.pdf>

Attias-Donfut, C. e Lapierre, N. (1994). “La dynamique des générations”, *Communications*, 59.

Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta.

Axelsson, A.-S. (2010). “Perpetual and personal: Swedish young adults and their use of mobile phones”. *New Media & Society*, 12(1), 35–54.

Baptista, J. (2004). *O Fenómeno dos Blogues em Portugal*. Disponível em: <http://seminarioinvestigacao.bloguespot.com/>

Barker, C. (1999). *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham: Open University Press.

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baron, N. (2000). *Alphabet to Email: How Written English Evolved and Where It's Heading*. Londres: Routledge.
- Baron, N. (2002). "Who Sets Email Style: Prescriptivism, Coping Strategies, and Democratizing Communication Access". *The Information Society*, 18, 403-413.
- Baron, N. S., e Ling, R. (2007). "Emerging patterns of American mobile phone use: Electronically-mediated communication in transition". *Mobile Media*, 2-4. Disponível em: <<http://www1.american.edu/tesol/Scholarly Documents, Articles, Research/Naomi Baron/Emerging Patterns of American Mobile Phone Use-3.pdf>>
- Baron, N. S., e Segerstad, Y. H. af. (2010). "Cross-cultural patterns in mobile-phone use: public space and reachability in Sweden, the USA and Japan". *New Media & Society*, 12(1), 13.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bass, L. (Ed.) (2005). *Sociological Studies of Children and Youth*, Vol. 10. Amesterdão.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Baudrillard, J. (1993). *The Transparency of Evil, Essays on Extreme Phenomena*. Londres: Verso.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. e Lyon, D. (2012). *Liquid Surveillance*. Cambridge: Polity Press.
- Baumgartner, S. et al. (2010). "Unwanted Online Sexual Solicitation and Risky Sexual Online Behavior Across the Lifespan". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 439-447.
- Beasley, B., e Standley, T. C. (2002). "Shirts vs. skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games". *Mass Communication & Society*, 5(3), 279-293. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327825MCS0503_3>
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. Londres: Sage.
- Beck, U., Adam, B. et al. (2000). *The risk society and beyond: critical issues for social theory*. Londres: Sage.
- Beentjes, J. W. J., Koolstra, C. M., e van der Voort, T. H. A. (1996). "Combining background media with doing homework: incidence of background media use and perceived effects". *Communication Education*, 45, 59-72.

Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven, CT: Yale University Press.

Bennett, S. (2012). “Digital natives”. em Yan, Z. (Ed.), *Encyclopedia of Cyber Behavior: Volume 1*, United States: IGI Global, 212-219.

Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008). “The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence”. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.

Bergen, L., Grimes, T., e Potter, D. (2005). “How attention partitions itself during simultaneous message presentations”. *Human Communication Research*, 31(3), 311–336.

Berger, P. e Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.

Berger, P. e Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Londres: Penguin Press.

BIG Research (2004). *Simultaneous Media Usage*. Disponível em: <<http://www.bigresearch.com/BIG-SIMM-WhitePaper1203.pdf>>

Bittanti, M. (2006). *From GunPlay to GunPorn. A techno-visual history of the first-person shooter*. Disponível em: <<http://www.videoludica.com/news/gamestudies/essay-from-gunplay-to-gunporn?get=300.pdf&lang=it>>

Blank, G. e Dutton, W. (2012). “The Emergence of Next Generation Internet Users”, em Hartley, J., Burgess, J. e Bruns, A. (eds.). *Blackwell Companion to New Media Dynamics*. Londres: Wiley-Blackwell, 122-141.

Blank, G. e Dutton, W. H. (2014). “Next Generation Internet users: A New Digital Divide”, em Graham, M. e Dutton, M. H. (eds.). *Society and the Internet: How information and social networks are changing our lives*. Oxford: Oxford University Press, 36-52.

Blumer, H. (1933). *Movies and conduct*. Nova Iorque: Macmillan.

Boeder, P. (2005). “Habermas’s Heritage: The Future of the Public Sphere in the Network Society”. *First Monday*, 10(9). Disponível em <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1280/1200>

Bolin, G. (2010). “Domesticating the mobile in Estonia”. *New Media & Society*, 12(1), 55–73.

Bonfadelli, H. (2002). “The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation”. *European Journal of Communication*, 17(1), 65-84.

Bourdieu, P. (1982), “Les rites comme actes d’institution”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 43.

Bourdieu, P. (1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

- Bourdieu, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma Teoria da Prática*. Oeiras: Celta.
- boyd, D. (2007). “Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life”. *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (Buckingham, D., ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brandtweiner, R., Donat, E., e Kerschbaum, J. (2010). “How to become a sophisticated user: a two-dimensional approach to e-literacy”. *New Media & Society*, 12(5), 813–833.
- Brown, J. D., e Cantor, J. (2000). “An agenda for research on youth and the media”. *Journal of Adolescent Health*, 27(2 (Supplement 1)), 52–56.
- Bryant, J.A., Sanders-Jackson, A., e Smallwood, A.M.K. (2006). “IMing, Text Messaging, and Adolescent Social Networks”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11 (2), 577-592.
- Bryce, J. W., Leichter, H. J. (1983). “The Family and Television: Forms of Mediation”. *Journal of Family Issues*, 4(2), 309-328.
- Buckingham, D. (1987). *Public Secrets. EastEnders and its Audience*. Londres: BFI.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006). “Is there a digital generation?”. em Buckingham, D. e Willett, R. (eds.), *Digital Generations: Children, Young People, and New Media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S., e Willett, R. (2004). *The media literacy of children and young people*. Londres: University of London, 70. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:The+Media+Literacy+of+Children+and+Young+People#0>
- Buehler-Niederberger, D. (1998). “The Separative View. Is there any Scientific Approach to Children?”. em Behera, D.K. (Ed.), *Children and Childhood in our Contemporary Societies*. Delhi: Kamla-Raj Enterprises, 51–66.
- Burns, T. e Flam, H. (2000). *Sistemas de Regras Sociais – Teoria e Aplicações*. Oeiras: Celta.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., e Schafer, W. D. (1999). “Gender differences in risk taking: a meta- analysis”. *Psychological Bulletin*, 125, 367-383.
- Callahan, D. (2004). *The Cheating Culture: Why More Americans Are Doing Wrong to Get Ahead*. Florida: Harcourt.

- Calvert, S. L., Jordan, A. e Cocking, R. (2002), *Children in the digital age: influences of electronic media on development*. Westport, CT: Praeger.
- Campbell, S. W. (2007). “A cross-cultural comparison of perceptions and uses of mobile telephony”. *New Media & Society*, 9(2), 343–363. Doi:10.1177/1461444807075016
- Campbell, S. W., e Kwak, N. (2010). “Mobile communication and social capital: an analysis of geographically differentiated usage patterns”. *New Media & Society*, 12(3), 435–451.
- Cardoso, G. (2006). *Os Media na Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, G. et al (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Cardoso, G. e Araújo, V. (2009). “Out of information and into communication. Networked communication and internet usage” em Cardoso, G., Cheong, A. e Cole J. (2009) (eds.). *World Wide internet. Changing Societies, Cultures and Economies*. Macao, PRC: University of Macao Press.
- Cardoso, G., e Castells M., (2006). *A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção política*. Lisboa, Colecção Debates, Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Cardoso, G., Cheong, A. e Cole J. (2009) (eds.). *World Wide internet. Changing Societies, Cultures and Economies*. Macao, PRC: University of Macao Press.
- Cardoso, G, Espanha, R. e Araújo, V. (Orgs.) (2009). *Da comunicação de massa à comunicação em rede*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G., Espanha, R. e Lapa, T. (2007). *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: CIES-ISCTE, Relatório de Pesquisa.
- Cardoso, G., Espanha, R. e Lapa, T. (2008). “Dinâmica familiar e interacção em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e controlo parental sobre os media em Portugal”. *Comunicação e Sociedade*, 13, 31-54.
- Cardoso, G., Espanha, R. e Lapa, T. (2009). *Do Quarto de Dormir para o Mundo: Jovens e Media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.
- Cardoso, G., Liang, G. e Lapa, T. (2013). “Cross-National Comparative Perspectives from the World internet Project” em Dutton, W. (ed.). *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cardoso, G. e Santos, S. (2003). *Análise comparada das televisões portuguesas*. Lisboa: ISCTE.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age*. Nova Iorque: Russell Sage Foundation.

- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. Nova Iorque, W. W. Norton.
- Costa, A. F., Machado, F. L. e Ávila P. (orgs.) (2007). *Portugal no Contexto Europeu. Vol II: Sociedade e Conhecimento*. Oeiras: Celta.
- Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy, Society and Culture*, vol. I: *The Rise of the Network Society*. Oxford: Malden; MA: Blackwell.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Castells, M. e Himanen, P. (2003). *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model*, Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. et al (2009). *Comunicação Móvel e Sociedade. Uma Perspectiva Global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cech, J. (2006). “The Violent Shadows of Children’s Culture” em *Handbook of Children, Culture , and Violence* (pp. 1–9). Londres: Sage.
- Chambers, D. (2012). “‘Wii play as a family’: the rise in family-centred video gaming”. *Leisure Studies*, 31(1), 69–82.
- Christensen, T. H. (2009). “‘Connected presence’ in distributed family life”. *New Media & Society*, 11(3), 433–451.
- Clark, C. (2012). *Children’s and Young People’s Reading Today*. Londres: National Literacy Trust.
- Cohen, I. (1989). *Structuration theory—Anthony Giddens and the constitution of social life*. Basingstoke: Macmillan.
- Colombo, F. (2000a). “Uma memória para a tecnologia”. *Sociologia Problemas e Práticas*, 32. Lisboa: CIES/ISCTE.
- Colombo, F. (2000b). “A internet é um Metamedia”, *Jornal Público*, 30 de Janeiro de 2000.
- Colombo, F. (2003). *Introduzione allo studio dei media*. Roma: Carocci.
- Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children’s Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham: Duke University Press.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Londres: Pine Forge Press.

- Coser, L. A. (1995). "Role-set theory and individual autonomy", em Blau, J. R. & Goodman, N. (eds.). *Social roles & social institutions: essays in honor of Rose Laub Coser*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Crawford, G. (2006). "The cult of Champ Man: the culture and pleasures of Championship Manager/Football Manager gamers", *Information, Communication & Society*, 9(4): 496-514.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics*. Londres: Routledge.
- Cunha, V. (2007). *O lugar dos filhos*. Lisboa: ICS.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L.e Karlsson, J. (2002). *Explaining Society: An Introduction To Critical Realism In The Social Sciences*. Londres: Routledge.
- Danic, I., Delalande, J. e Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Davies, C., e Eynon, R. (2012). *Teenagers and Technology*. Londres: Routledge.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Deuze, M. (2012). *Media Life*. Cambridge: Polity Press.
- Dias, P. (2008). *O telemóvel e o quotidiano*. Lisboa: Paulus.
- Dias, I. (2012). "O uso das tecnologias digitais entre os seniores: motivações e interesses". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 51–77.
- Dickinson, R., Murcott, A., Eldridge, J., e Leader, S. (2001). "Breakfast, Time, and 'Breakfast Time': Television, Food, and the Organization of Consumption". *Television & New Media* 2(3), 235-256.
- Dietz, T. (1998). "An Examination of Violence and Gender Role Portrayals in Video Games: Implications for Gender Socialization and Aggressive Behavior", *Sex roles*, 38(5-6): 425-442.
- DiMaggio, P., Celeste, C., e Shafer, S. (2004). "Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use", em Neckerman, K. (ed.), *Social Inequality*. Nova Iorque: Russell Sage, 355-400.
- DiMaggio, P. e Hargittai, E. (2001). "From the digital divide to 'digital inequality: studying internet use sas penetration increases". *Working Paper Series* (15). Princeton University: Center for Arts and Cultural Policy Studies. Disponível em:

<http://www.princeton.edu/culturalpolicy/workpap/WP15%20-%20DiMaggio+Hargittai.pdf> (accessed 31 October 2012).

Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Drotner, K., e Livingstone, S. (2008). *International handbook of children, media and culture*. Londres: Sage.

Du Bois-Reymond, M., Büchner, P. e Krüger, H-H (1993). “Modern family as everyday negotiation: Continuities and discontinuities in parent-child relationships”, *Childhood*, 1 (2), 87–99.

Durkheim, E. (2001). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Editora.

Durkheim, E. (2002). *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Lisboa: Celta.

Dutton, W. H. (1999). *Society on the Line: Information Politics in the Digital Age*. Oxford: Oxford University Press.

Dutton, W. H. e Blank, G. (2011). *Next Generation Users: The Internet in Britain. Oxford Internet Survey 2011*. Oxford Internet Institute. Disponível em: <http://www.worldinternetproject.net/_files/_Published/23/820_oxis2011_report.pdf>

Dutton, W. H., Helsper, H. e Gerber, M. (2009). *The Internet in Britain: 2009*. Oxford: Oxford Internet Institute. Disponível em: <<http://www.worldinternetproject.net/>>

Dutton, W.H. e Shepherd, A. (2006). “Trust in the internet as an Experience Technology”. *Information, Communication & Society*, 9(4), 433-451.

Dutton, W. H., Shepherd, A., e di Gennaro, C. (2007). “Digital Divides and Choices Reconfiguring Access: National and Cross-National Patterns of internet Diffusion and Use”, em Anderson, B., Brynin, M., Gershuny, J., e Raban, Y. (Eds). *Information and Communications Technologies in Society*. Londres: Routledge, 31-45.

Eco, U. (2004a), *Il pubblico fa male alla televisione?* Disponível em: <<http://espressonline.it/eol/free/jsp/detail.jsp?m1s=o&m2s=null&idContent=479137&idCategory=4789>>

Eco, U. (2004b). *La Misteriosa Fiamma della Regina Loana*. Milão: Bompiani.

Edgar, D. e Edgar, P. (2008). *The New Child: in search of smarter grown-ups*. Melbourne, Australia: Wilkinson Publishing.

Elias, N. e Dunning, E. (1992). *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel.

Elias, N. (1995). *A sociedade de Corte*, Lisboa: Editorial Estampa.

Ellison, N., Steinfield, C., e Lampe, C. (2006). “Spatially Bounded Online Social Networks and Social Capital : The Role of Facebook”. Paper to Be Presented at the

Annual Conference of the International Communication Association (ICA), June 19-23, 2006 in Dresden, Germany.

Eynon, R. e Malmberg, L. (2011). “Understanding the Online Information Seeking Behaviours of Young People: The Role of Networks of Support”. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 514-529.

ERC (2009). *A Televisão e as Crianças. Um ano de programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Erikson, E.H. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erickson, L. (2011). *Social media, social capital, and seniors: The impact of Facebook on bonding and bridging social capital of individuals over 65*. Disponível em: http://aisel.aisnet.org/amcis2011_submissions/85/

Espanha, R. (2009) *Saúde e Comunicação numa Sociedade em Rede: O Caso Português*, Lisboa: Monitor

Espanha, R., Soares, L. e Cardoso, G. (2006). “Do Multimedia ao Wireless: As Dietas Mediáticas dos Portugueses”, em *A Sociedade em Rede - Do Conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Colecção Debates, Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ewing, S. e Thomas, J. (2009). “Creative Dynamics of the Broadband Internet: Australian Production and Consumption of Cultural Content”, em Cardoso, G., Cheong, A. e Cole, J. (Orgs.). *World Wide Internet: Changing Societies, Economies and Cultures*, Macau: Universidade de Macau, 268-295.

Facer, K. e Furlong, R. (2001). “Beyond the myth of the ‘Cyberkid’: Young people at the Margins of the Information revolution”. *Journal of Youth Studies*, 4(4), 451-469.

Fenstermaker, S. e West, C. (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*. Londres: Routledge.

Ferreira, N. (2014). “Autonomia, autoridade e confiança em tempo de novas TIC: atitudes e práticas diferenciadas entre os alunos do secundário”. *Sociologia*, XXVII, 111–141. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0872-34192014000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

Findahl, O. (2009), “The Internet as a Complement to Traditional Media: A Cross Country Comparison”, in Cardoso, G., Cheong, A. e Cole, J. (Orgs.), *World Wide Internet: Changing Societies, Economies and Cultures*, Macau, Universidade de Macau, pp. 51-74.

Findahl, O. (2010). “How to Measure the Use of the Internet? A comparison between Questionnaires, Dairies and Traffic Measurements”, Comunicação apresentada na conferência do *World Internet Project*, Lisboa, Portugal, Julho, 6-8, Disponível em: http://www.lini-research.rog/np4/?newsId=25&fileName=Sweden_Findahl_How_to_Measure.pdf

- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. Londres: Routledge.
- Fiske, J. (1989b). *Reading the Popular*. Londres: Routledge.
- Foehr, U. (2006). *Media multitasking among american youth: prevalence, predictors and pairings*. Kaiser Family Foundation. Disponível em: <http://www.kff.org/entmedia/upload/7592.pdf>
- Fortunati, L. (2001). "The mobile phone: an identity on the move", *Personal and ubiquitous computing*, 5, Reino Unido, Springer, 85-98.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Londres: Penguin.
- Foucault, M. (1982). "Afterword: The Subject and Power", em Dreyfus, H.L. e Rabinow, P. (eds.). *Michael Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester, 208 - 226.
- Fraser, N. (1992). "Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy", em Calhoun, C. (ed.). *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frith, S., Goodwin, A. e Grossberg, L. (1993). *Sound & vision. The music-video reader*. Londres: Routledge.
- Fromme, J. (2003). "Computer Games as a Part of Children's Culture". *Game Studies*, 3(1). Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0301/fromme/>>
- Fuchs, C. (2014). *Social Media: A Critical Introduction*. Londres: Sage.
- Gantz, W., Gartenberg, H., Pearson, M., e Schiller, S. (1978). "Gratifications and expectations associated with popular music among adolescents". *Popular Music and Society*, 6(1), 81-89.
- Garfinkel, H. (1964). "Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities". *Social Problems*, 11(3), 225-250.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gee, J. P. (2005). "Learning by Design: good video games as learning machines". *E-Learning*, 2(1), 5-16.
- Gee, J. P. (2008). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy?*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gersen, K. (2002). "The challenge of absent presence", em Katz, J. e Aakhus, M. (Eds.) *Perceptual contact, mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geser, H. (2004). *Towards a sociological theory of the mobile phone*, Zurique: Universidade de Zurique. Disponível em <http://socio.ch/mobile/t_geser1.htm>

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*, Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (1975). *A estrutura de classes das sociedades avançadas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society – Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (2001). *Transformações da Intimidade – Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A., Beck, U. e Lash, S. (2000b). *Modernização Reflexiva*. Oeiras: Celta Editora.
- Gillespie, M. (1995). *Television, Ethnicity and Cultural Change*. Londres: Routledge.
- Gillmor, D. (2004). We the Media. O'Reilly. Disponível em <http://www.authorama.com/we-the-media-1.html>
- Gillmor, D. (2010). *Mediactive*. Disponível em: <http://mediactive.com/wp-content/uploads/2010/12/mediactive_gillmor.pdf>
- Gnasso, S. (2003). “Indagine su quattro generazioni di spettatori italiani”, em Aroldi, P e Colombo, F. (Eds.) *Le età della Tv*, Milão: VP Università.
- Godoy-Etcheverry, S. e Helsper, H. (2010). “Challenging and Deepening the Concept of Digital Exclusion: A Comparison between the UK and Chile”, artigo apresentado na conferência do *World Internet Project*, Lisboa, Portugal, 6 a 8 de Julho.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1976). "Gender Display". *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 3, 69-77.
- Goffman, E. (1982). *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goffman, E. (1983). “Felicity’s Condition”. *American Journal of Sociology*, Vol.89 (1), Chicago: University of Chicago Press.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d’Água.

- Goleman, D. (2013). *Focus: The Hidden Driver of Excellence*. Nova Iorque: HarperCollins.
- Granovetter, M. (1983). “The strength of weak ties: A network theory revisited”. *Sociological Theory*, 1(1), 201–233.
- Greenfield, P. (1984). *Mind and Media: The effects of television, video games and computers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenfield, P., e Yan, Z. (2006). “Children, adolescents, and the internet: a new field of inquiry in developmental psychology”. *Developmental Psychology*, 42(3), 391–4.
- Gross, E. F. (2004). “Adolescent Internet use: What we expect, what teens report”. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 633– 649.
- Groves, R. M. (2004). *Survey methodology*, Hoboken, NJ: J. Wiley.
- Guillén, M. F. e Suárez, S. L. (2005). “Explaining the Global Digital Divide: Economic, Political and Sociological Drivers of Cross-National Internet Use”. *Social Forces*, 84 (2), 681-708.
- Gunter, B. (2000). *Media research methods*, Londres, Sage.
- Haddon, L. (2002). “From mobile to mobility: the consumption of ICTs and mobility in everyday life”, *COST269 Mobility Workgroup*. Disponível em: <http://cost269.free.fr/cost_main.htm>
- Haddon, L. (2006). “ICTs and Social Change: Three Examples from Everyday Life”. *Comunicação para o painel 'Information and Communication Technologies and Social Change'*, 9th Forum of Social Trends, Madrid, 22 a 24 de Novembro.
- Hakim, C. (1982). *Secondary analysis in social research: a guide to data sources and with examples*. Londres: Allen & Unwin.
- Hamari, J. (2013). “Transforming homo economicus into homo ludens: A field experiment on gamification in a utilitarian peer-to-peer trading service”. *Electronic Commerce Research and Applications*, 12(4), 236-245.
- Harding A. (1996). “Cross-national research and the ‘new community power’”, em Hantrais, L. e Mangen S. (Orgs.). *Crossnational Research Methods in the Social Sciences*. Londres, Nova Iorque: Pinter.
- Hargittai, E. (2002). “Second Level Digital Divide. Differences in People’s Online Skills”. *First Monday*, 7 (4). Disponível em: <<http://firstmonday.org/article/view/942/864>>
- Hargittai, E. e Hinnart, A. (2008). “Digital Inequality: differences in Young adults use of the internet”, *Communication Research*, 35(5), 602-621.

- Hargittai, E. e Hsieh, Y. P. (2013). “Digital Inequality”, em Dutton, W. (ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*, Oxford: Oxford University Press, 129-150.
- Hayles, K. (2010). “How we read: close, hyper, machine”. *ADE Bulletin*, 150. Disponível em www.mla.org/ade/bulletin_d_ade_150_62.pdf
- Helsper, E. J. (2008). *Digital Natives and Ostrich Tactics? The possible implications of labelling young people as digital experts*. Londres: Futurelab.
- Helsper, E. e Eynon, R. (2009). “Digital natives: where is the evidence?”. *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
- Herold, D. K. (2012). *Digital Na(t)ives – Discourses of Exclusion in an Inclusive Society*. Disponível em: <http://repository.lib.polyu.edu.hk/jspui/bitstream/10397/5786/1/DKHerold,2012-DigitalNaTives.pdf>
- Hill, J. e Lynch, M. (1993). “The Intensification of Gender-Related Role Expectations during Early Adolescence”, em Brooks-Gunn, J. e Petersen, A. (Orgs.). *Girls at Puberty*, Nova Iorque: Springer US, 201-228.
- Hill, J. A. (2011). “Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity”. *Media, Culture & Society*, 33(3), 347-362.
- Himanen, P. (2001). *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*. Nova Iorque: Random House Inc.
- Hoflich, J. e Rossler, P. (2002). “Más que un teléfono: El teléfono móvil y el uso del SMS por parte de los adolescentes alemanes. Resultados de un estudio piloto”. *Revista de estudios de juventud*, 57, Madrid: Instituto de la Juventud, 79-100.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Hope, A. (2007). “Risk Taking, Boundary Performance and Intencional School Internet “Misuse”. *Discourse*, 28(1), 87-99.
- Humphreys, L. (2010). “Mobile social networks and urban public space”. *New Media & Society*, 12(5), 763–778.
- Hundley, H. L., e Shyles, L. (2010). “US teenagers’ perceptions and awareness of digital technology: a focus group approach”. *New Media & Society*, 12(3), 417–433.
- Ishii, K. (2008). “Uses and Gratifications of Online Communities in Japan”. *Observatorio (OBS*)*, 2(3), 25–37. Disponível em: <http://www.obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewArticle/176>
- Ito, M. e Horst, H. (2006). “Neopoints and Neo Economics Emergent Regimes of Value in Kids Peer-to-Peer Networks”. *American Anthropological Association Meetings*.

Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., boyd, d., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J. e Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Chicago: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, b., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ... Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Chicago: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning.

Iturra, R. (1997). *O Imaginário das Crianças, os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.

James, A., Jenks, C. e Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jansz, J., Avis, C., e Vosmeer, M. (2010). "Playing The Sims2: an exploration of gender differences in players' motivations and patterns of play". *New Media & Society*, 12(2), 235–251.

Jeammet, P. (Org.) (1997). *Adolescences*. Paris: Syros.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Disponível em: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf

Jenkins, H. (2011). *Transmedia 202: Further Reflections*. Disponível em http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html

Jenks, C. (2005). *Childhood* (2nd edition), New York.

Jensen, G. H. (2013). "Making Sense of Play in Video Games: Ludus, Paidia, and Possibility Spaces". *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 7(1), 69-80.

Jordan, A. (2002). "A family systems approach to examining the role of the internet in the home", em Calvert, S. L., Jordan, A. e Cocking, R. (Orgs.). *Children in the digital age: influences of electronic media on development*. Westport, CT: Praeger.

Jorge, A. (2014). *O que é que os famosos têm de especial? A cultura das celebridades e os jovens*. Lisboa: Texto Editores.

Jørgensen, K. (2009): "'I'm overburdened!' An Empirical Study of the Player, the Avatar, and the Gameworld". *Proceedings from DiGRA 2009: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*. Brunel University, London, UK. Disponível em: <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/09287.20429.pdf>

Kaatz, R. B. (1975). "Doctor (un)Strangeperson, or, How I learned to Stop Worrying (about some numbers) and Love My Magazine Plans". Comunicação apresentada na *Convenção AAA*. Knoxville, TN.

Katz, E. e Lazarsfeld, P. (1955). *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*. Nova Iorque: Free Press.

Katz, E. (1996). "And deliver us from segmentation". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 546, 22–33.

Katz, J. (2003). "A Nation of Ghosts? Choreography of Mobile Communication in Public Spaces", em *Conference of Mobile Communication*, Hungria: Rutgers. Disponível em: <http://www.scils.rutgers.edu/ci/cmcs/publications/articles/nation%20of%20ghosts.pdf>

Katz, J. e Aakhus, M. (Orgs.) (2002). *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Katz, J. E., e Rice, R. E. (2002). *Social consequences of Internet use: Access, involvement, and interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.

Keller, P. (1966). "Patterns of Media Accumulation". *Journal of Marketing*, 30(2), 32-7.

Keller, M., e Kalmus, V. (2009). "Between consumerism and protectionism: attitudes towards children, consumption and the media in Estonia". *Childhood*, 16(3), 355-375.

Kelly, M. (2006). *Learning to stand & speak: women, education, and public life in America's republic*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., e Gray, K. (2008). "First year students ' experiences with technology: Are they really digital natives?". *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108–122. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/kennedy.pdf>>

Kennedy, T., et al. (2008). *Networked Families*. Washington DC: Pew Internet and American Life Project.

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.

Kirkpatrick, G. (2013). *Computer Games and the Social Imaginary*. Cambridge: Polity Press.

Kirwil, L. (2009). "Parental Mediation Of Children's Internet Use In Different European Countries". *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409.

Kirwill, L., Garmendia, M. Garitaonandia, C. e Fernandez, M. (2009). "Parental mediation", em Livingstone, S. e Haddon, L. (Orgs.), *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Bristol: Polity Press, 199-215.

Kline, S., Dyer-Witheford, N. e de Peuter, G. (2003). *Digital Play*. Ottawa: McQueen-Gill University Press.

Kraut, R., Lundmark, v., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. e Scherlis, W. (1998). "Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being". *American Psychologist*, 53, 1017-1031.

Küng, Picard e Towse (Orgs.) (2008). *The Internet and the Mass Media*. Londres: Sage.

Lafrance, J. (1996). "Games and players in the electronic age . Tools for analysing the use of video games by adults and children". Translated by Liz Libbrecht. *Réseaux. The French Journal of Communication*, 4, 299–331.

Lee, S-J. e Chae, Y-G. (2007). "Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation". *CyberPsychology & Behavior*, 10(5): 640-644.

Lahire, B. (2002). *Homem Plural: Os Determinantes da Acção*. Petrópolis: Editora Vozes.

Lahire, B. (2005). "Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11–42. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292005000300002&script=sci_arttext>

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children`s Participation in Democratic Decision-Making*. Florence: UNICEF - INNOCENTI RESEARCH CENTRE.

Larson, R., Kubey, R. e Colletti, J. (1989). "Changing channels: Early adolescent media choices and shifting investments in family and friends". *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), Netherlands: Springer, 583-599.

Lasen, A. (2001). "The social shaping of fixed and mobile networks: A historical comparison", Reino Unido: Digital World Research Center, University of Surrey. Disponível em: <<http://www.dwrc.surrey.ac.uk/Portals/0/CompStudy.pdf>>

Lasen, A. (2004). "Affective Technologies – emotions and mobile phones". *Receiver*, 11, Reino Unido: Vodafone. Disponível em: <http://www.vodafone.com/flash/receiver/11/articles/pdf/11_03.pdf>

Lash, S. e Lury, C. (2007). *Global Culture Industry*. Cambridge: Polity.

Lazarsfeld, P. F. (1993). *On social research and its language*. Chicago: the university of Chicago press (editado por Raymond Boudon).

Lee, L. (2005). "Young people and the internet: from theory to practice", *Young* 13 (4), 315-326.

Lenhart, A., Purcell, K. e Smith, A. (2010). *Social Media and Mobile Internet Use among Teens and Young Adults*. Washington, DC: Pew Research Centre.

Leu, H. (1993). *How children use computers. Study to dewitch a new technology*. Munique: Deutsches Jugendinstitut.

Levinson, P. (2004). *Cellphone: The story of the world's most mobile médium and how it has changed everything!*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan.

Licoppe, C. (2004). "Connected presence: The emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communications technoscape". *Environment and Planning D: Society and Space*, 22, 135–156.

Liebes, T. e Katz, E. (1990). *The Export of Meaning. Cross-Cultural Readings of Dallas*. New York: Oxford University.

Lindley, C. (2002). "The gameplay gestalt, narrative, and interactive storytelling". *Computer Games and Digital Cultures Conference*. Citeseer, 6–8. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:The+Gameplay+Gestalt+,+Narrative+,+and+Interactive+Storytelling#0>>

Ling, R. (2000a). "We will be reached: The use of mobile telephony among Norwegian youth". *Information Technology and People*, 13(2), Reino Unido: Emerald Insight, 102–120.

Ling, R. (2000b). "The impact of the mobile telephone on four established social institutions". *ISSEI2000 Conference of the International Society for the Study of European Ideas*, Bergen Norway, 14–18. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:The+impact+of+the+mobile+telephone+on+four+established+social+institutions+1#0>

Ling, R. (2004). *The mobile connection, the cell phone's impact on society*. São Francisco: Elsevier.

Ling, R. (2008). *New Tech, New Ties – How Mobile Communication Is Reshaping Social Cohesion*. Cambridge: MIT Press.

Ling, R., e Haddon, L. (2003). "Mobile telephony, mobility, and the coordination of everyday life", em Katz, J. E. (ed.) *Machines That Become Us: The Social Context of Personal Communication Technology*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 245–265.

Ling, R., e Yttri, B. (1999). "Nobody sits at home and waits for the telephone to ring: Micro and hyper-coordination through the use of the mobile telephone". *Telenor Forskning Og Utvikling, FoU Rapport*, 1–27. Disponível em: <http://www.richardling.com/papers/2002_Nobody_sits_at_home_and_waits.pdf>

Ling, R. e Yttri, B. (2000). "Nobody sits at home and waits for the telephone to ring: Micro and hyper-coordination through the use of the mobile telephone", Noruega: Telenor. Disponível em: <http://www.richardling.com/papers/2002_Nobody_sits_at_home_and_waits.pdf>

Ling, R. e Yttri, B. (2002). “Hyper-coordination via mobile phones in Norway”, em Katz, J. e Aakhus, M. (Eds.). *Perceptual contact, mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. Londres: Sage.

Livingstone, S. (2006). “Drawing Conclusions from New Media Research: Reflections and Puzzles Regarding Children’s Experience of the internet”. *The Information Society*, 22 (4), 219-230.

Livingstone, S. et al. (Orgs.) (2008). *EU Kids Online. Comparing Children’s Online Opportunities and Risks across Europe* (relatório). Londres: LSE.

Livingstone, S. (2010). “Youthful participation : what have we learned , what shall we ask next?” *Conference Item : keynote speech. Digital Media*.

Livingstone, S., Bober, M., e Helsper, E. (2005). “Internet literacy among children and young people : findings from the UK Children Go Online project”. Eprints.lse.ac.uk. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000397>>

Livingstone, S. e Bovill, M. (eds.) (2001a). *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*, Mahwah, NJ & Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

Livingstone, S., e Bovill, M. (2001b). *Families and the internet: an observational study of children and young people’s internet use*. Final Report to BT, 44(0). Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/21164/>

Livingstone, S., e Brake, D. R. (2010). “On the Rapid Rise of Social Networking Sites: New Findings and Policy Implications”. *Children & Society*, 24(1), 75–83.

Livingstone, S., Couldry, N., e Markham, T. (2007). “Youthful steps towards civic participation: does the internet help?”, em Loader, B. (ed.) *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Livingstone, S., e Haddon, L. (2009). “Horizons – Cyberbullying: Abusive Relationships in Cyberspace”. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 233–239.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., e Ólafsson, K. (2010). “Risks and safety for children on the internet: the UK report”. www.eukidsonline.net, (December), 1–60. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/50902989_Risks_and_safety_on_the_internet_the_perspective_of_European_children_Full_findings/file/9fcfd5058770fd13fb.pdf>

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., et al. (2011). *Risks and Safety on The Internet: The Perspective of European Children*. London: EU Kids Online Network, The London School of Economics and Political Science.

Livingstone, S., d'Haenens, L. e Hasebrink, U. (2001). *Childhood in Europe: Contexts for Comparison*, in S. Livingstone e M. Bovill (Eds.), *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah, NJ & Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Livingstone, S., e Hargrave, A. M. (2007). “Harmful to children? Drawing conclusions from empirical research on media effects”. *The Service of Young People*. Göteborg: Nordicom. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Harmful+to+children?+Drawing+conclusions+from+empirical+research+on+media+effects#4>>

Livingstone, S., e Helsper, E. (2007). “Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide”. *New media & Society*, 9.4, 671-696.

Livingstone, S., e Helsper, E. J. (2008). “Parental Mediation of Children’s Internet Use”. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599.

Livingstone, S., e Helsper, E. (2009). “Balancing opportunities and risks in teenagers’ use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy”. *New Media & Society*, 12(2), 309–329.

Livingstone, S., e Bober, M. (2006). “Regulating the internet at home: contrasting the perspectives of children and parents”, em Buckingham, D. e Willett, R. (Eds.). *Digital generations: children, young people and new media*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 93–113.

Livingstone, S. e Brake, D. (2012). “Sobre o rápido crescimento das redes sociais: Resultados e implicações para políticas”, em Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. A. e Cardoso, D. (Org.) *Crianças e Internet em Portugal*, Coimbra: MinervaCoimbra.

Loader, B. (2007). “Introduction: young citizens in the digital age”, em Loader, B. (Org.) *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Lobo, C. (1995). “Do recasamento às estratégias de recomposição familiar”, *Sociologia – problemas e práticas*, 18.

Loos, E.F. (2011a). “Generational use of new media and the (ir)relevance of age”, em Colombo, F. and Fortunati, L. (eds.), *Broadband Society and Generational Changes*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.

Loos, E.F. (2011b). “In search of information on Websites: a question of age?”, em Stephanidis, C. (ed.), *Universal Access in HCI, Part II, HCII 2011, LNCS 6766*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Loos, E. (2012). “Senior citizens: Digital immigrants in their own country?” *Observatorio*, 6, 1–23. Disponível em: <<http://dare.uva.nl/record/461270>>

Lopes, P. (2011). Literacia (s) e literacia mediática. *CIES E-Working Paper N° 110/2011*. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf>

Lorente, S. (2002). “Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda”. *Revista de estudios de juventud*, 57, Madrid: Instituto de la Juventud, 9-24. Disponível em: <<http://www.injuve.es/sites/default/files/numero57ingles.pdf#page=7>>

Luhmann, N. (2000). “Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives”, em Gambetta, D. (ed.). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. University of Oxford, chapter 6, 94-107.

Lull, J. (1990). “‘Families’ Social Uses of Television as Extensions of the Household”, em Bryant, J. (Org.), *Television and the American Family*, Hillsdale, Nova Jersey, LEA.

Lull, J. (1992). “Popular music and communication: an introduction”, em Lull, J. (Ed.) *Popular music and communication*, Beverly Hills, CA: Sage, 1-32.

Lunt, P. e Livingstone, S. (2012). “Media Literacy”, em *Media Regulation: Governance and the Interests of Citizens and Consumers*. Londres: Sage.

Mann, C. e Stewart, F. (2000). *internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*. Londres e Thousand Oaks: Sage.

Mante-Meijer, E. e Pires, D. (2002). “El uso de la mensajería móvil por los jóvenes en Holanda”, *Revista de Estudios de Juventud*, 57, Madrid: Instituto de la Juventud, 47-58.

Marcia, J. E. (1966). “Developmental and validation of ego identity status”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 551-558.

Markham, A. N. e Baym, N. K. (Eds.) (2009). *Internet Inquiry: Conversations About Method*. Londres: Sage.

Martens, H. (2010). “Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions”. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1). Disponível em: <<http://www.jmle.org/index.php/JMLE/article/view/71/0>>

Martens, L., Southerton, D. e Scott, S. (2004). “Bringing Children (and Parents) into the Sociology of Consumption”. *Journal of Consumer Culture*, 4(2), 155-182.

Martinsson, J. (2009). *The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda*. Communication for Governance and Accountability Program (CommGAP). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTGOVACC/Resources/CommGAPMediaLit.pdf>

Mascheroni, G., Pasquali, F., e Scifo, B. (2008). “Young Italians’ Cross-media Cultures”. *Observatorio*, 4, 013–032. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewArticle/137>

- Matthews, S. H. (2007). "A window on the "new" sociology of childhood", *Sociology Compass*, 1(1), 322-334.
- Matwyshyn, A. (2012). "Generation C: Childhood, Code and Creativity". *Notre Dame Law Review*, 87(5), 1979-2030.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Makes Us Better and How They Can Change the World*. Londres: Jonathan Cape.
- McLuhan, E. e Zingrone, F. (Eds.) (1997). *Essential McLuhan*, Londres: Routledge.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Massachusetts: MIT Press.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McQuillan, H. e d'Haenens, L. (2009). "Young people online: gender and age influences", em Livingstone, S. e Haddon, L. (orgs.), *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*, Bristol: Polity Press, 95-106.
- Melro, A., e Silva, L. (2013). "A ecrãcultura emergente nas vivências dos jovens portugueses: poderá falar-se de uma geração de ecrãs?". *Observatorio (OBS*)*, 7, 169–198. Disponível em: <<http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/694>>
- Melro, A. e Pereira, S. (2011). "A literacia digital nas notícias sobre o computador 'Magalhães'", em *Actas da 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC - ieTIC2011*, Bragança, 15-17 Julho, 413-428.
- Melucci, A. (1996). "Youth, time and social movements", *Young*, 4(2), Estocolmo, 3-14.
- Meneses, J. P. (2009). "Cem anos depois, a rádio muda; acaba?", em Cardoso, G., Cádima, F. R. e Cardoso, L. L. (Orgs.) *Media, Redes e Comunicação*, Lisboa: OberCom e Quimera.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia: Teoria e Estrutura*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Mesch, G. (2006). "Family characteristics and intergenerational conflicts over the internet". *Information, Communication & Society*, 9(4), 473-495.
- Metheringham, R. (1964). "Measuring the Net Cumulative Coverage of a Print Campaign". *Journal of Advertising Research*, 4, 23-28.
- Meyrowitz, J. (1985). *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Mikami, S. (2009). "The Internet under a Changing Media Environment: Japan", em Cardoso, G., Cheong, A. e Cole, J. (eds.), *World Wide Internet: Changing Societies, Economies and Cultures*, Macau: Universidade de Macau, 93-109.

- Mitchell, E. (1985). The dynamics of family interaction around home video games. *Marriage and Family Review*, 8(1), 121-135.
- Mitchell, W. (1995), *City of Bits: Space, Place, and the Infobahn*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mitchell, K. e Ybarra, M. (2007). “Online Behaviour of Youth who Engage in Self-Harm Provides Cues for Preventive Intervention”, *Preventive Medicine*, 45(5), 392-396.
- Montandon, C. (2005). “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”. *Educação & Sociedade*, 26, 485–507.
- Moran, A. (1998). *Copycat Television. Globalisation, Program Formats and Cultural Identity*. Luton: University of Luton Press.
- Morgan, D. (1999). “Risk and family practices: accounting for change and fluidity in family life”, em Silva, E. e Smart, C. (Org). *The new family?*. Londres: Sage.
- Morin, E. (1962). *L'Esprit du temps*, Paris: Grasset.
- Morris, A., Goodman, J., e Brading, H. (2007). “Internet use and non-use: views of older users”. *Universal Access in the Information Society*, 6(1), 43–57. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10209-006-0057-5>>
- Morse, J. M. (1994). “Designing funded qualitative research”, em Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nash, V. (2014). “The Politics of Children’s Internet Use, em Graham, M. e William H. Dutton, W. H. (Eds.). *Society and the Internet: How information and social networks are changing our lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Neves, B., e Amaro, F. (2012). “Too old for technology? How the elderly of Lisbon use and perceive ICT”. *The Journal of Community Informatics*, 8(1), 1–11. Disponível em: <<http://ci-journal.taniasunde.com/index.php/ciej/article/view/800>>
- Neves, B., Amaro, F. e Fonseca, J. (2013). “Coming of (Old) Age in the Digital Age: ICT Usage and Non-Usage Among Older Adults”. *Sociological Research Online*, 18(2). Disponível em: <<http://www.socresonline.org.uk/18/2/6.html>>
- Neuman, R. W., Just, M. R. e Crigler, A. N. (1992). *Common knowledge. News and the construction of political meaning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nie, N. H. e Erbring, L. (2000). *Internet and Society: A Preliminary Report*. Stanford, CA. Stanford Institution for the Quantitative Study of Society.
- Nikken, P. e Jansz, J. (2003). “Parental mediation of children’s video game playing: A similar construct as television mediation”. *DIGRA Conf.Nordicom (2009) More Older People Active Online Now Than In Past*. University of Gothenburg.

Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's video game playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media & Technology*, 31, 181—202.

Nordicom (2009). *More Older People Active Online Now Than In Past*. Gothenburg: University of Gothenburg.

Nunberg, G. (1996). *The Future of the Book*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.

Ó Baoill, A. (2004). “Weblogues and the Public Sphere”, em Gurak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratliff, e Reyman, J. (Eds.), *Into the Bloguesphere: Rhetoric, Community, and Culture of Weblogues*. Disponível em:

<http://blogue.lib.umn.edu/bloguesphere/weblogues_and_the_public_sphere.html>

Ó Baoill, A. (2005). “Conceptualizing The Weblogue: Understanding What It Is In Order To Imagine What It Can Be”. *Interfacings: A Journal of Contemporary Media Studies*. Disponível em:

<<http://www.comm.uiuc.edu/icr/interfacings/OBaoillWeblogues020805.pdf>>

OCDE (2007). *Information Technology Outlook 2007*, OCDE. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>

Oppenheim, A. N. (1966), *Questionnaire design and attitude measurement*. Londres: Heinemann.

Ortoleva, P. (2004). “O novo sistema dos media”, em Paquete de Oliveira, J., Cardoso, G. e Barreiros, J. (Eds.) *Comunicação, cultura e tecnologias de informação*. Lisboa: Quimera.

Palen, L. (2002). “Mobile telephony in a connected life”. *Communications of the ACM*. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=504732>

Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM.

Pais, J. M. (org.) (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Paisana, M. e Cardoso, G. (2013). “A Literacia como Cultura dos Média”, em Cardoso, G. (Ed.) *A Sociedade dos Ecrãs*. Lisboa: Tinta-da-China.

Palfrey, J. e Gasser, U. (2008). *Born Digital*. Nova Iorque: Basic Books.

Papathanassopoulos, S. (2002). *European television in the Digital Age*. Cambridge: Polity Press.

Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta, Georgia: Longstreet Press.

Pappámikail, L. (2004). “Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em portugal”. *Sociologia – problemas e práticas*, 46, 91-116.

Pappamikail, L. (2007). “A Autonomia como Valor e como Processo: Notas sobre uma Agenda de Investigação”, em Maria Manuel Vieira (Eds.). *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Parsons, T. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. Robert F. Bales and James Olds: Free press.

Pasquier D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Ed. Autrement.

Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2010). “Trends in online social networking: adolescent use of MySpace over time”. *New Media & Society*, 12(2), 197–216.

Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., e Calvert, S. L. (2009). “College students’ social networking experiences on Facebook”. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227–238.

Pence, H.E. (2012). “Teaching with Transmedia”. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 131-140.

Pereira, S. (1998). *A televisão na família. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Disponível em
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4265/1/TVnaFamília.pdf>>

Pereira, S. e Melro, A. (2014). “Acesso e usos do computador Magalhães na escola e em casa: um estudo no concelho de Braga”, em Silva, S. G. da e Pereira, S. (Coord.). *Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"*. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.

Perrenoud, P. (2002). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Peter, J. e Valkenburg, P. M. (2006). “Adolescents’ Internet use: testing the ‘disappearing digital divide’ versus the ‘emerging digital differentiation’ approach”. *Poetics*, 34(4–5), 293–305.

Peters, J. (1999). *Speaking into the Air: A History of the Idea of Communication*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Pew Internet (2010). *Older Adults and Social Media Social networking use among those ages 50 and older nearly doubled over the past year*. Pew Research Center. Disponível em:

<<http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2010/Pew%20Internet%20-%20Older%20Adults%20and%20Social%20Media.pdf>>

Pinto, J. M. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Porto: Afrontamento.

Pinto, M. (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Porto: Edições Afrontamento.

Pinto, M. e Pereira, S. (1999). “As Crianças e os Media: Discursos, Percursos e Silêncios”, em Pinto, M. e Sarmento, M. (coords.). *Saberes sobre as Crianças: Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 109-124.

Plant, S. (2001). “On the mobile: the effects of mobile telephones on social and individual life”. EUA: Motorola. Disponível em: <http://motorola.com/mot/doc/0/234_MotDoc.pdf>

Ponte, C. (2002). “Cobertura jornalística da infância: definindo a ‘criança internacional’.” *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38, 61-77.

Ponte, C. (2005). *Crianças em Notícia: A Construção da Infância pelo Discurso Jornalístico (1970-2000)*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.

Ponte, C. et al (2009). “Acessos e Usos: estudo de caso sobre a mediação das tecnologias em contexto escolar”, comunicação apresentada no 6º Congresso SOPCOM – Sociedade dos Media: Comunicação, Política e Tecnologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 15 a 18 de Abril 2009.

Poster, M. (1995). *The second media age*, Cambridge: Polity Press.

Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. Londres: W.H. Allen.

Prensky, M. (2001a). “Digital Natives, Digital Immigrants : Part 1”. *On the Horizon*, 9(5), 1 - 6.

Prensky, M. (2001b). “Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do they really think differently?”. *On the Horizon*, 9(6), 1 – 6.

Prout, A. (2004). *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*, Londres.

Prout, A. e Hallett, C. (Eds.) (2003). *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*. Londres.

Putnam, R. (1995). “Bowling alone: America’s declining social capital”. *Journal of Democracy*, 6(1), 1–11.

Qvortrup, J., et al. (Orgs.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. European Centre Vienna: Avebury.

Raamat, R., Keller, M., Martensen, A. e Tufte, B. (2008). “Young Estonians and Danes as online shoppers: A comparative study”. *Young*, 16(3), 303-324.

Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks, CA., Londres: Pine Forge Press.

- Reid, D. e Reid, F. (2004). *Insights into the Social and Psychological Effects of SMS Text Messaging*, Reino Unido: University of Plymouth. Disponível em: <<http://www.160characters.org/documents/SocialEffectsOfTextMessaging.pdf>>
- Reisdorf, B. (2010). *Non-Adoption of the internet: A comparison of Britain and Sweden*. World internet Project conference, Lisbon, Portugal (July 2010).
- Renaut, A. (2002). *La liberation des enfants*, Paris: Calmann-Lévy.
- Richieri, G. (2002). “As plataformas digitais e a evolução da indústria audiovisual”, *Observatório*, Lisboa: OBERCOM.
- Rivoltella, C. (2006). *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milão: Vita e Pensiero Università.
- Roberts D. e Christenson P. (2002). “Popular Music in childhood and adolescence”, em Singer, D, e Singer, J. (Eds) *Handbook of Children and the Media*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., e Rideout, V. J. (2005). *Generation M: Media in the Lives of 8-18 year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Robinson, J. e Godbey, G. (1997). *Time for Life*. Penn State Press.
- Roe, K. (1985). “Swedish youth and music”. *Communication Research*, 12(3), Sage, 353-362.
- Roe, K. (1987). “The school and music in adolescent socialization”, em Lull, J. (Ed.) *Popular music and communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sala, X. e Blanco, C. S. (2005). *Los niños y sus pantallas ¿quién será capaz de mediar*. Navarra: CIVERTICE, Universidad de Navarra. Disponível em: http://www.civertice.com/avance_resultados/cicom_bringue_sanchez.pdf
- Salmon, J. (2000). *Um mundo a grande velocidade: A globalização, manual de instruções*. Porto: Ambar.
- Sapsford, R. J., Jupp, V. et al. (1996). *Data collection and analysis*. Londres: Sage in association with The Open University.
- Saramago, S. (2000). *Perspectivas das Crianças sobre a Televisão*, CEDIC, Textos de trabalho, 6.
- Sarmiento, M. J. (1997). “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, em Pinto, M. e Sarmiento, M. (eds.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Sarmiento, M. J. (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”, em Sarmiento, M. J. e Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 9-34.

Scheper-Hughes, N. e Sargent, C. (Orgs.) (1998). *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley: University of California Press.

Scheufele, D. A. (1999). "Framing as a theory of media effects". *Journal of Communication*, 49(1), 103–122.

Schiller, H. (1996). *Information inequality*, Nova Iorque, Routledge.

Schroeder, R. (2010). "Mobile phones and the inexorable advance of multimodal connectedness". *New Media & Society*, 12(1), 75–90.

Schuurman, D., Moor, K. De, Marez, L. De, e Looy, J. Van. (2008). "Fanboys, Competers, Escapists and Time-killers: a Typology based on Gamers' Motivations for Playing Video Games", em *3rd International Conference on Digital Interactive Media in Entertainment and Arts*, 46–50.

Scolari, C. A. (2009). "Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production". *International Journal of Communication*, 3, 586-606.

Seabra, T. (2000). "As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados". *Forum Sociológico*, nº 3/4 (IIª série), 71-93.

Selber, S. A. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Illinois: Southern Illinois University Press, 2004.

Silva, E. e Smart, C. (1999). "The 'new' practices and politics of family life", em Silva, E. e Smart, C. (Org), *The new family?*, Londres, Sage.

Silva, M. (2008). "Criança, Escola e TV: Parcerias na Leitura do Mundo". *Comunicar*, 16(31), 325-330.

Silverblatt, A. (2004). "Media as Social Institution". *American Behavioral Scientist*, 48 (1), 35-41.

Silverstone, R., Hirsch, E. e Morley, D. (1992). "Information and Communication Technologies and the Moral Economy of the Household", em Silverstone, R. e Hirsch, E. (Orgs.). *Consuming Technologies*. Londres: Routledge.

Silverstone, R. (1994). *Television and everyday life*. Londres: Routledge.

Silverstone, R. (2006). "Domesticating domestication: reflections on the life of a concept", em Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y. E Ward, K.J. (eds.). *Domestication of media and technology*. Maidenhead: UK Open University Press.

Silverstone, R. (2007). *Media and morality*. Cambridge: Polity Press

Simmel, G. e Wolff, K. H. (1950). *The Sociology of Georg Simmel*. Glencoe, Ill.: Free Press.

- Simonelli, G. (2001). “Il telegiornale: storia, modelli, funzione”, em *Speciale TG, forme e contenuti del telegiornale*, Novara: Interlinea.
- Simun, M. (2009). “My music, my world: using the MP3 player to shape experience in London”. *New Media & Society*, 11(6), 921–941.
- Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan.
- Smart, C. (1999). “The ‘new’ parenthood: fathers and mothers after divorce”, em Silva, E. e Smart, C. (Org), *The new family?*. Londres: Sage.
- Smith, S. e Wilson, B. (2002). “Children's Comprehension of and Fear Reactions to Television News”. *Media Psychology*, 4 (1), 1-26.
- Smith, T. (1962). “Hints to Intending Advertisers”, em Krugman, H. E., “An Application of Learning Theory to TV Copy Testing”. *Public Opinion Quarterly*, 26(4), 626-634.
- Solomon, Y., Lewis, J., Warin, C. e Langford, W. (2002). “Intimate talk between parents and their teenage children: democratic openness or covert control?”. *Sociology*, 36 (4), 965-1002.
- Squire, K. (2002). “Cultural framing of computer/video games”. *Game Studies*, 2(1). Disponível em: <<http://gamestudies.org/0102/squire/?ref=HadiZayifla>>
- Srivastava, L. (2008). “The mobile makes its mark”, in Katz, J. (ed.) *Handbook of Mobile Communication Studies*. MIT Press.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Londres: Sage.
- Stewart, J. (2002). “The social consumption of ICTs: insights from research on the appropriation and consumption of new ICTs in the domestic environment”. *Cognition Technology and Work*, 5, 4–14. Disponível em: <http://www.rcss.ed.ac.uk/fame/WP/Social_Consumption_of_ICTs.pdf>
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., e Gross, E. F. (2000). “The impact of home computer use on children’s activities and development”. *Future of Children*, 10, 123–144.
- Sunstein, C. R. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taberero, C., Sánchez-Navarro, J. e Tubella, I. (2008). “The Young and the internet: Revolution at Home. When the household becomes the foundation of socio-cultural change”. *Observatorio (OBS*)*, 6, 273-291.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the net generation*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Taylor, C. (1984). “Foucault on Freedom and Truth”. *Political Theory* 12 (2): 152-183.

Taylor, A. e Harper, R. (2001). “The gift of the gab?: A design sociology of young people’s use of ‘mobilize!’”. Reino Unido: Digital World Research Center, Universidade de Surrey. Disponível em: <<http://www.dwrc.surrey.ac.uk/Portals/0/GiftOfTheGab.pdf>>

Taylor, T. L. (2006). *Play between worlds: Exploring online game culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.

The Media Center at the American Press Institute. (2004a). *Meet Generation ‘C’ - Executive Summary*. The Media Center. Disponível em: <<http://www.mediacenter.org/simm/generationc>>

The Media Center at the American Press Institute. (2004b). *Seventy Percent of Media Consumers Use Multiple Forms of Media at the Same Time, According to a Study for The Media Center at API*. The Media Center. Disponível em: <<http://www.mediacenter.org/content/3673.cfm>>

Thompson, J. B. (1995). *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press/Blackwell.

Tillema, T., Dijst, M., e Schwanen, T. (2010). “Face-to-face and electronic communications in maintaining social networks: the influence of geographical and relational distance and of information content”. *New Media & Society*, 12(6), 965–983.

Toffler, A. (1980). *The third wave: The classic study of tomorrow*. Nova Iorque: Bantam.

Torres, A. (1996). *Divórcio em Portugal – ditos e interditos*. Oeiras: Celta.

Torres, A. (2002). “Casamento: conversa a duas vozes e em três andamentos”. *Análise Social*, 163, 569–602. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218733072F9uQX5hx1Ry60HQ5.pdf>

Torres, A. e Brites, R. (2006). “Atitudes e valores dos europeus: a perspectiva do género numa análise transversal”, em Vala, J. e Torres, A. (Orgs). *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Torres, A. e Lapa, T. (2010). "Familia y jóvenes en Europa. Convergencia y diversidad". *Revista de Estudios de Juventud*, 90, injuve (Instituto de la Juventud), Governo de España, Ministerio de Igualdad, 11-32

Townsend, A. (2001). *Wireless world: social and interactional aspects of the mobile age*. Nova Iorque: Springer-Verlag.

Tufte, B., e Rasmussen, J. (2010). “Children and the internet”, em D. Marshall (Ed.), *Advanced Marketing Series: Understanding children as consumers*. Londres: Sage, 184-202.

Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã: A identidade na Era da internet*. Lisboa: Relógio d’Água.

Turkle, S. (2010). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less From Each Other*. Nova Iorque: Basic Books.

UNESCO (2008). *The Global Literacy Challenge, A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003 – 2012*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/GAW2009/TheGlobalLiteracyChallenge.pdf>>

Valentine, G., Holloway, S. e Bingham, N. (2000). “Transforming cyberspace. Children’s interventions in the new public sphere”, em Holloway, S. e Valentine, G. (eds). *Children’s Geographies – Playing, Living, Learning*. Londres: Routledge, 135-150.

Valkenburg, P.M., Schouten, A.P. e Peter, J. (2005). “Adolescents’ identity experiments on the internet”. *New Media & Society*, 7 (3), 383-402.

Valkenburg, P. e Peter, J. (2007). “Online Communication and Adolescent Well-Being: Testing the Stimulation Versus the Displacement Hypothesis”. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169–1182.

Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The deepening divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks: Sage.

Van Dijck, J. (2011). Facebook as a Tool for Producing Sociality and Connectivity. *Television & New Media*, 13(2), 160–176.

Vannin, R. (2004). “The effects of the cell phone on the individual and the society according to Innis and McLuhan’s theories”, em *Harols Innis and McLuhan’s contribution to communication theories seminar*, Lugano: Universidade de Svizzera.

Vanwysberghe, H., Paulussen, S., e Verdegem, P. (2014). “Towards a Conceptual Framework for Media Literacy in a Social Media Culture”. *Emsoc.be*, 1–19. Disponível em: <http://emsoc.be/wp-content/uploads/2011/08/EMSOC_IAMCR_PAPER_3.pdf>

Verniers, P. (ed.) (2009). *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives*. Bruxelas: EuroMeduc.

Vieira, N. (2008). “As Literacias e o Uso Responsável da internet”, *Observatorio (OBS*)* 5, 193-209.

Vieira, J., Mendonça, S., Quintanilha, T. e Cardoso, G. (2013a). “Ecrãs em rede: Televisão, Tendências e Prospectivas”, em Cardoso, G. (Org.). *A Sociedade dos Ecrãs*. Lisboa: Tinta-da-China.

Vieira, J., Mendonça, S., Paisana, M. e Cardoso, G. (2013b). “Radiomorphosis: Rádio, Tendências e Prospectivas”, em Cardoso, G. (Org.). *A Sociedade dos Ecrãs*. Lisboa: Tinta-da-China.

- Vincent, J. (2004). *Examining mobile phone and ICT use amongst children aged 11 to 16*. Reino Unido: Digital World Research Center, Universidade de Surrey. Disponível em: <<http://www.dwrc.surrey.ac.uk/Portals/0/11-16Mobiles.pdf>>
- Wallis, C. (2006). “The Multitasking Generation: they’re e-mailing, IMing and downloading while writing the history essay. What is all that digital juggling doing to kids’ brains and their family life?”. *Time*, 167, 48–55.
- Wang, R, Bianch, S. e Raley, S. (2005). “Teenagers’ Internet Use and Family Rules: A Research Note”. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1249–1258.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. New York: Teachers College Press.
- Warschauer, M., Knobel, M. e Stone, L. (2004). “Technology and Equity in Schooling: Deconstructing the Digital Divide”. *Educational policy*, 18(4), 562-588.
- Wartella, E. (2002) “Introduction”, em Calvert, S. L., Jordan, A. e Cocking, R. (Orgs.). *Children in the digital age: influences of electronic media on development*. Westport, CT: Praeger.
- Wartella, E. e Reeves (2003), “Historical trends in research on media and children 1900-1960”, em Turow, J. e Kavanaugh, A. (Orgs.). *The Wired Homestead*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Webster, F. (2001). *Theories of the Information Society*. Londres: Routledge.
- Webster, J. G. (2005). “Beneath the veneer of fragmentation: Television audience polarization in a multichannel world”. *Journal of Communication*, (June). Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.2005.tb02677.x/abstract>>
- Webster, J. G., e Ksiazek, T. B. (2012). “The Dynamics of Audience Fragmentation: Public Attention in an Age of Digital Media”. *Journal of Communication*, 62(1), 39–56.
- West, C. e Zimmerman, D. (1987) “Doing Gender”, *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Westlund, O. (2010a). “Convergent Mobile News Media: Tranquility Awaiting Eruption?”. *Palabra Clave*, 13(1). Disponível em: <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/viewArticle/1636/2155>
- Westlund, O. (2010b). “New(s) functions for the mobile: a cross-cultural study”. *New Media & Society*, 12(1), 91–108.
- Williams, D., Yee, N., e Caplan, S. E. (2008). “Who plays, how much, and why? Debunking the stereotypical gamer profile”. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 993–1018.

Williams, D., Martins, N., Consalvo, M., e Ivory, J. D. (2009). "The virtual census: representations of gender, race and age in video games". *New Media & Society*, 11(5), 815–834.

Williams, D. e Kahm, A. (2013), "Games, Online and Off", em Dutton, W. H. (ed.) *The Oxford Handbook of Internet Studies*, Oxford: Oxford University Press.

Winston, B. (1999). *Media technology and society. A history from the telegraph to the internet*, Londres: Routledge.

Wolak, J., Mitchell, K. e Finkelhor, D. (2007). "Unwanted and Wanted Exposure to Online Pornography in a National Sample of Youth Internet Users". *Pediatrics*, 119(2), 247-257.

Woo, J. (2006). "The right not to be identified: privacy and anonymity in the interactive media environment". *New Media & Society*, 8(6), 949-967.

Yahoo e OMD (2006). "The Media Evolution of the Global Family in a Digital Age". Disponível em: <http://l.yimg.com/au.yimg.com/i/pr/familyaffair_final.pdf>

Yan, Z. (2006). "What influences children's and adolescents' understanding of the complexity of the Internet?". *Developmental Psychology*, 42(3), 418–28.

Yzer, M. C. e Southwell, B. G. (2008). "New Communication Technologies, Old Questions". *American Behavioral Scientist*, 52(1), 8–20.

Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Nova Iorque: Basic Books.

Zimic, S. (2009). "Not so 'techno-savvy': Challenging the stereotypical images of the 'Net generation'". *Digital Culture & Education*, 1(2), 129–44.

Anexos

Anexo A. Quadro síntese das características dos entrevistados.

E1 Pai (Viúvo), 44 anos, 12º Ano, Técnico Comercial, 2 filhos: rapazes (15 e 11 anos), Lisboa	E1 Filho, 15 anos, 9º ano
E2 Mãe (Casada/União de facto), 43 anos, Licenciatura, Analista de crédito, 4 filhos: um rapaz (16 anos) e três raparigas (14, 12 e 7 anos), Lisboa	E2 Filha, 14 anos, 8º ano
E3 Pai (Casado/União de facto), 55 anos, Mestrado, Encenador e Actor, 3 filhos: dois rapazes (23 e 12 anos) e uma rapariga (21 anos), Lisboa	E3 Filho, 12 anos, 7º ano
E4 Pai (Casado/União de facto), 45 anos, Licenciatura, Empresário, 2 filhos: um rapaz (14 anos) e uma rapariga (10 anos), Lisboa	E4 Filho, 14 anos, 8º ano
E5 Mãe (Divorciada), 35 anos, Licenciatura, Desempregada, 1 filho (16 anos), Amarante	E5 Filho, 16 anos, 10º ano
E6 Mãe (Casada/União de facto), 41 anos, Licenciatura, Técnica Superior, 2 filhos: uma rapariga (20 anos) e um rapaz (17 anos), Pombal	E6 Filho, 17 anos, 11º ano
E7 Mãe (Casada/União de facto), 45 anos, Licenciatura, Gestora de saúde, 4 filhos: rapazes (20, 15, 13 e 11 anos), Sintra (Massamá)	E7 Filho, 15 anos, 10º ano
E8 Pai (Casado/União de facto), 53 anos, 11º ano, Motorista (aposentado), 1 filha (13 anos), Lisboa	E8 Filha, 13 anos, 8º ano
E9 Padrasto (Casado/União de facto), 44 anos, 12º ano, Bancário, 1 enteada (17 anos), Lisboa	E9 Filha, 17 anos, 9º ano
E10 Mãe (Casada/União de facto), 39 anos, 12º ano, Bancária, 1 filha (12 anos), Amadora (Brandoa/Encosta do Sol)	E10 Filha, 12 anos, 7º ano
E11 Mãe (Casada/União de facto), 47 anos, Licenciatura, Bancária, 3 filhos: rapazes (16, 14 e 11 anos), Lisboa	E11 Filho, 14 anos, 8º ano
E12 Mãe (Casada/União de facto), 50 anos, Licenciatura, Jornalista, 4 filhos: dois rapazes (30 e 20 anos) e duas raparigas (25 e 15 anos), Lisboa	E12 Filha, 15 anos, 10º ano
E13 Pai (Divorciado), 52 anos, Doutoramento, Prof. Universitário, 2 filhos: uma rapariga (15 anos) e um rapaz (10 anos), Cascais (Carcavelos)	E13 Filha, 15 anos, 10º ano
E14 Mãe (Casada/União de facto), 53 anos, antigo Curso Comercial, Empregada de Escritório, 2 filhas (19 e 15 anos), Sintra (Cacém)	E14 Filha, 15 anos, 10ª ano
E15 Mãe (Casada/União de facto), 35 anos, 6º ano, Empregada de Limpeza (Desempregada), 3 filhas (16, 8 e 3 anos), Lisboa	E15 Filha, 16 anos, 10º ano
E16 Mãe, 41 anos, 12º ano. Secretária de Administração, 2 filhos (16 e 14 anos), Cascais (Tires/São Domingos de Rana)	E16 Filho, 16 anos, 11º ano

Anexo B. Matriz resumo das temáticas emergentes nas entrevistas aos filhos(as) face aos jogos multimédia

		E1 Filho, 15 anos, 9º ano	E2 Filha, 14 anos, 8º ano	E3 Filho, 12 anos, 7º ano	E4 Filho, 14 anos, 8º ano	E5 Filho, 16 anos, 10º ano	E6 Filho, 17 anos, 11º ano	E7 Filho, 15 anos, 10º ano	E8 Filha, 13 anos, 8º ano	E9 Filha, 17 anos, 9º ano	E10 Filha, 12 anos, 7º ano	E11 Filho, 14 anos, 8º ano	E12 Filha, 15 anos, 10º ano	E13 Filha, 15 anos, 10º ano	E14 Filha, 15 anos, 10ª ano	E15 Filha, 16 anos, 10º ano	E16 Filho, 16 anos, 11º ano
	Não costuma jogar/Jogadores casuais																
Tipos de jogos predilectos referidos	Jogos das redes sociais (Facebook)																
	Quebra-cabeças																
	Simulação (os Sims)/Canto																
	Desporto/Carros/Ação																
	Interpretação de papéis (RPG)																
	Estratégia																
	Plataformas																
Preocupações dos pais referidas (em relação aos próprios ou aos irmãos)	Guerra (First-Person Shooter)																
	Violência/Conteúdo/Barulho																
	Viciação																
	Impacto nos Estudos																
	Tempo/horários																
	Representação se existe impacto no convívio familiar																
	Organização em clãs de jogadores																
Assuntos referidos nas representações sobre os jogos multimédia	Interactividade/Características próprias dos jogos (qualidade)																
	Diversão para passar o tempo/Abstracção/relaxamento																
	Desenvolve competências e capacidades																
	Criar/aprender coisas novas																
	Experimentar coisas que não se podem fazer na vida real																
	Componente social																
	Violência/conteúdos inadequados																
	Viciação/substituição do real																
Jogar com os amigos	Problemas de saúde/inactividade																
	Joga online com estranhos																
	Jogos como assunto de conversa com os amigos																
Jogar com os amigos	Online																
	em casa uns dos outros																
	Partilha com o pai/mãe																
	Joga com os irmãos																

Anexo C. Matriz resumo das temáticas emergentes nas entrevistas aos pais/educadores face aos jogos multimédia

	E1 Pai, 44 anos, 12º Ano, Técnico Comercial	E2 Mãe, 43 anos, Lic., Analista de crédito	E3 Pai, 55 anos, Mest., Encenador e Actor	E4 Pai, 45 anos, Lic., Empresário	E5 Mãe, 35 anos, Lic., Desempregada	E6 Mãe, 41 anos, Lic., Técnica Superior	E7 Mãe, 45 anos, Lic., Gestora de saúde	E8 Pai, 53 anos, 11º ano, Motorista (aposentado)	E9 Pai, 44 anos, 12º ano, Bancário	E10 Mãe, 39 anos, 12º ano, Bancária	E11 Mãe, 47 anos, Lic., Bancária	E12 Mãe, 50 anos, Lic., Jornalista	E13 Pai, 52 anos, Dout., Prof. Universitário	E14 Mãe, 53 anos, C. Comercial, Emp. Escritório	E15 Mãe, 35 anos, 6º ano, Emp. de Limpeza (Desemp.)	E16 Mãe, 41 anos, 12º ano, Secretária de Administração
Refere competências dos filhos ligadas aos jogos									Falta de...							
Pai e/ou mãe jogam	Pai	Pai		Pai					Pai/Mãe	Pai/Mãe				Pai/Mãe	Mãe	
Pai e/ou mãe joga com o(s) filho(s)	Pai (Mono.)	Pai		Pai	Mãe (Mono.)	Pai			Mãe	Pai/Mãe	Pai					Pai/Mãe
Refere impacto negativo na vida familiar																
Refere impacto negativo nos estudos																
Refere impactos noutras crianças exteriores à família																
Estabelece regras explícitas	Tempo	Temp./Cont.	Tempo		Conteúdo	Tempo	Temp./Cont.			Conteúdo	Temp./Cont.					
Conflitos/tensões em torno...	Tempo e horários de utilização															
	Entre irmãos															
	Quantidade de jogos															
	Gastos															
Preocupações/riscos	Conteúdos (violentos)															
	Contacto com estranhos nos jogos online															
	Dependência															
	Comportamentos (Agressividade, obsessão)															
	Afastamento/absorção															
	Cognitivos (concentração)															